

Centre d'études decrolyennes

Fondation Ovide Decroly

Duplicata Octobre 2014

Tous droits réservés

CAUSERIES DU DOCTEUR DECROLY

Ovide Decroly
Gérard Boon

INTRODUCTION

DE 1908 À 1923, le docteur Decroly a donné une série d'exposés à la Ville de Bruxelles, où il avait été nommé médecin des classes d'enseignement spécial en 1902, soit un an après la fondation de l'Institut Decroly pour enfants irréguliers. Ce petit internat avait été créé, à la demande de la Société de pédiatrie de Bruxelles, en tant que clinique d'observation de l'enfance handicapée. Decroly la transforma immédiatement en école d'enseignement spécial, tout en maintenant les activités du laboratoire psychologique. La nouveauté et l'efficacité de ses pratiques pédagogiques attirèrent l'attention des autorités de la Ville, où la Ligue de l'Enseignement défendait depuis longtemps les méthodes actives.

Simple et familière, les « causeries » de Decroly ont pour but de préparer le personnel enseignant à l'obligation scolaire par l'introduction des méthodes actives. Organisée sur des bases plus scientifiques, l'école moderne sera guidée par les recherches nouvelles en psychologie et sociologie de l'enfance; elle devra assurer la meilleure formation possible à tous les élèves, en fonction de leurs aptitudes et non de leur origine sociale; les programmes et méthodes traditionnels s'ouvriront à la culture scientifique et créative des sociétés modernes.

Le *Programme Méthode Decroly* édité par la Ville de Bruxelles en 1922 clôturera vingt années d'un long travail préparatoire à la rénovation de l'école publique et à l'ouverture des « classes nouvelles » en 1923.

Editeurs :

*Centre d'Etudes decrolyennes,
15, avenue Montana,
1180-Bruxelles*

*Ecole Decroly-Ermitage,
45, drève des Gendarmes
1180-Uccle*

*Tél : 02 3741703 – Fax : 02 3740271
e.mail : ec.decroly.@sec.cfwb.be*

*Causeries du docteur Decroly
Dépôt légal : n° D/1999/1921/60 – mars 1999*

Ceux des exposés du docteur Decroly qui avaient été publiés à l'époque sont introuvables depuis longtemps. Ils ont pourtant déjà été réédités en 1937 par un de ses collaborateurs, Gérard Boon, dans *l'Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*, publiée cinq ans après la mort de Decroly par le Centre national d'éducation, à Bruxelles, au Vossegat [Institut Decroly], et par les Editions Fernand Nathan, à Paris. Cette réédition s'expliquait par la sortie du *Plan d'études* de 1936, conçu par l'inspecteur général Léon Jeunehomme pour généraliser les conceptions du docteur Decroly et de Célestin Freinet dans tout l'enseignement officiel primaire belge.

C'est dans cette *Initiation*, devenue introuvable à son tour, que nous reprenons les pages dues à Decroly. Le texte intitulé *Vers l'école rénovée* est extrait d'une brochure publiée chez Lebegue et Fernand Nathan par Decroly et Gérard Boon en 1921, et que l'Ecole Decroly a rééditée en 1974.

Le dernier texte des *Causeries*, intitulé *Cours d'initiation à la méthode Decroly*, a été rédigé par Gérard Boon d'après ses notes personnelles, à la fin d'un cycle d'exposés destinés aux futurs enseignants des classes nouvelles prévues pour la rentrée scolaire de 1923. Nous ne reprenons pas *l'Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*, malgré son intérêt, parce que Gérard Boon y décrit le cas particulier des écoles d'Anderlecht et que le docteur Decroly n'y a pas été directement mêlé.

Les textes sont reproduits tels qu'ils ont été présentés par Gérard Boon, moyennant la correction de quelques coquilles ou solécismes et d'une ponctuation due aux habitudes des imprimeurs belges de l'époque, dont Victor Hugo saluait l'excellence, tout en se plaignant de leur tendance à « saupoudrer de virgules » les textes qu'il leur confiait !

LE PROGRAMME D'UNE ECOLE DANS LA VIE ¹

par le docteur Ovide DECROLY

1908

L'ECOLE QUE VEULENT imposer à tous les partisans de l'instruction obligatoire remplit-elle bien les exigences qu'un organisme qui s'intitule « Ecole pour la Vie » dit remplir?

C'est là un point discuté. Des pédagogues qui ne sont pas influencés par leurs tendances et intérêts politiques ou religieux émettent des doutes sérieux à cet égard; ils se basent, pour affirmer l'insuffisance de l'école, sur les résultats obtenus par notre enseignement actuel et sur les conditions illogiques et anti-scientifiques dans lesquelles il est donné.

S'il s'agissait seulement de faire acquérir la technique de la lecture, de l'écriture et du calcul, cet enseignement pourrait, à la rigueur, suffire, mais si l'on prétend, en même temps, donner les notions indispensables, meubler l'esprit, développer les facultés et, par-dessus tout, favoriser l'éducation, on peut affirmer que

¹ Cette étude fut publiée dans *l'Ecole nationale*, revue pédagogique belge, en mars 1908, avant l'édition du nouveau programme de l'enseignement de la Ville de Bruxelles en septembre 1909; elle précédait le vote de la loi sur l'instruction obligatoire, en 1914. Le docteur Ovide Decroly montre les insuffisances, les erreurs de l'institution dont on voulait rendre la fréquentation obligatoire. Il annonce l'utilisation de l'école, au bénéfice du plus grand nombre, en vue de son adaptation sociale la meilleure. Il indique l'esprit et propose les grandes lignes d'un programme nouveau basé sur l'observation directe, se servant de l'étude des besoins fondamentaux et du milieu de l'enfant. Il recommande l'emploi d'une méthode plus rationnelle. Bref, il jette, à cette date déjà, les bases d'une école dans la vie, réalisable en Belgique.

le rôle de l'école, à ces points de vue, est très insuffisant. Le reproche que font des parents éclairés, et que relèvent naturellement les adversaires de l'école en général, et de l'école laïque en particulier, c'est que celle-ci manque d'influence formatrice sur le jugement, le caractère et sur la sociabilité, et qu'en excluant la morale par les dogmes, elle semble ignorer l'existence de la morale même et méconnaître ou négliger son influence dans l'organisation de la vie humaine.

Sans doute, c'est là un tableau poussé au noir de l'action de l'école, à laquelle les parents voudraient endosser l'insuccès dont ils sont en bonne partie les artisans; il y a cependant des reproches justifiés, et parmi eux on peut dire qu'en toute première ligne vient celui que ces mêmes parents oublient le plus souvent de signaler: l'école ne les a pas préparés eux-mêmes à leur tâche d'éducateurs.

Quoi qu'il en soit, les défauts de notre système scolaire existent de l'aveu même des moins prévenus contre lui; malheureusement, de nombreux obstacles d'ordre administratif ou personnel empêchent non seulement de les supprimer, mais même de les envisager sans passion ni parti pris. Il est bien entendu que nous n'avons nullement l'intention de dresser ici un réquisitoire et de donner ainsi des armes à ceux qui combattent l'enseignement par intérêt ou étroitesse de vue. Si nous attirons l'attention sur certaines de ses erreurs, c'est dans le but d'en étudier la nature et de rechercher s'il n'y a pas de remède.

Parmi les principales de ces erreurs, on peut affirmer que la conception actuelle du milieu scolaire et celle du programme viennent en tête.

Ne sont-ce pas deux absurdités, en effet, que de vouloir réaliser l'école pour la vie dans une caserne sans vie, avec un enseignement de choses inertes? N'est-ce pas un non-sens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant en le

condamnant à l'immobilité et au silence pendant les meilleures heures du jour et les plus belles années de son existence?

Et, sans doute, on peut accuser les méthodes et les maîtres de ce mal, mais ne faut-il pas faire remonter celui-ci plus haut et incriminer, tout d'abord, la disposition de l'école elle-même et le programme qu'on y impose?

Comment modifier cet état de choses, dira-t-on?

Les autorités n'écoutent que d'une oreille distraite les suggestions de ceux qui conseillent des améliorations. Les écoles existent déjà nombreuses; on ne peut les désaffecter pour en réédifier de nouvelles; les transformations mêmes sont coûteuses; augmenter la surface des cours et ajouter un jardin, il n'y faut pas songer, en ville surtout, où les terrains sont d'un prix fou; toute administration est conservatrice par définition, elle recule toujours devant un accroissement des taxes; cela présente en effet un certain danger que les dépositaires du pouvoir n'osent affronter, même dans l'intérêt général.

Tout cela est vrai et pourtant il faudra bien que l'on progresse, qu'à l'avenir on tienne de plus en plus compte, dans la construction de nouveaux bâtiments scolaires, des exigences de la pédagogie moderne, nous entendons de la pédagogie non dogmatique, non routinière, mais rationnelle et évolutive.

Il faudra que l'on songe sérieusement à s'inspirer, pour l'école du peuple, des exemples donnés par des établissements pour enfants de la classe aisée à l'étranger surtout, lesquels représentent l'école pour la vie, en réalisant l'école dans la vie. C'est non une simple question d'opinion philosophique mais une question d'humanité et d'économie sociale.

Du reste, l'école ne doit pas être plus onéreuse pour cela; il faudra qu'on ne la conçoive plus exclusivement d'après les plans d'un architecte, qu'on ne la considère plus comme se composant uniquement d'un ensemble de pierres plus moins

agréablement agencées, mais encore et surtout de ce qui entoure ce bâtiment, notamment la rue, les champs, les rivières, les bois et leurs hôtes. Qui osera encore mettre en doute que ce soit la nature changeante et variée qui doive servir de cadre à la leçon plutôt que les murs nus de nos casernes et les impasses de nos grandes villes où l'enfant ne peut observer que des tranches de phénomènes et des processus trop compliqués pour sa jeune intelligence, où il n'assiste pas assez ou incomplètement au travail de l'homme, cette leçon de morale par excellence, où ses yeux sont sans cesse témoins de scènes dégradantes et antisociales.

Loin de nous la pensée de méconnaître les progrès réels réalisés, mais on n'a tenu compte jusqu'ici surtout que de certaines exigences physiques du jeune être à éduquer, et encore... On a oublié les exigences intellectuelles et morales qui ont en somme leur importance aussi au point de vue de l'avenir de l'enfant.

Il ne suffit pas de changer l'ambiance de l'école, de la transporter dans un site idéal, d'y réaliser l'hygiène la plus parfaite. Il y a des écoles de ce genre qui ne donnent pas de beaucoup meilleurs résultats que les établissements ordinaires. Il faut encore savoir tirer parti des éléments qui constituent cette ambiance, grâce notamment à un personnel dévoué, consciencieux et instruit, à des méthodes et des horaires convenables et à un programme rationnel.

Nous ne voulons nous étendre ici que sur ce dernier point, pour l'avoir étudié et l'avoir expérimenté d'un peu près.

Demandons-nous d'abord quelles sont les conditions que doit remplir un programme.

On reste dans la tradition en affirmant qu'en ce qui regarde les écoles pour jeunes enfants, le programme doit tendre à fournir une culture générale et favoriser le développement intégral; il doit rester étranger à toute question de spécialisation, à toute préparation professionnelle.

Il est cependant erroné, hâtons-nous de le dire, de prendre ces termes trop à la lettre et de renoncer à toutes les ressources qu'offrent les notions de nature pratique, et surtout aux occupations qui rentrent dans les activités de cette catégorie.

Au contraire, il faut les mettre largement à contribution et même ne 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.

Si ce principe est généralement admis, il n'est pas seul, et il importe que le programme s'inspire encore de plusieurs autres règles, basées sur la psychologie de l'enfant et les nécessités sociales. On pourrait les condenser dans les quatre points suivants.

Il doit:

- a) Tendre à l'unité;
- b) Convenir au plus grand nombre de mentalités possible;
- c) Permettre l'acquisition d'un minimum de connaissances indispensables;
- d) Favoriser le développement intégral de toutes les facultés et l'adaptation au milieu naturel et social où l'enfant devra passer son existence.

Reprenons ces quatre points d'un peu plus près:

- a) Le programme doit tendre à l'unité en ce sens que toutes ses parties doivent se tenir entre elles, former un tout indivisible. A un moment donné, le calcul ne doit pas porter sur d'autres matériaux que la lecture, les sciences physiques et naturelles, l'histoire, le travail manuel, pas plus d'ailleurs que l'enseignement ne doit être servi par tranches irrémédiablement fixées comme quantité et comme durée par des règlements; de plus il faut que tout l'ensemble des sujets traités soit solidaire et converge vers une idée maîtresse qui se retrouve au fond de toutes les leçons.

b) Tout enfant doit être mis à même de tirer un profit maximum de l'enseignement donné; il ne faut pas que, comme cela se passe actuellement, les seuls intelligents bénéficient des sommes dépensées pour l'éducation de tous.

Le programme doit faciliter l'individualisation indispensable, si l'on veut que le plus grand nombre d'enfants aboutisse au but que l'on se propose de leur faire atteindre. Il doit aussi permettre des adaptations larges et faciles au milieu où vit l'enfant et ne pas tenir le maître en d'étroites lisières.

Michelet a dit: « 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 un jeune commerçant. »

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! »

c) Tout être humain doit posséder un minimum de connaissances qui lui permettent de comprendre les exigences de la vie en société, les obligations qu'elle impose et les avantages qui en résultent, en un mot, qui le mettent en état de s'y adapter graduellement. Il est absolument erroné de vouloir coûte que coûte faire absorber à l'enfant une somme déterminée de connaissances. Ce qui importe, ce n'est pas cela – il ne sera jamais à même d'en arriver à bout, et il les oubliera si vite –, mais de lui donner le goût de connaître et la clef pour apprendre, de faire en sorte qu'il désire ardemment s'informer sur ce qui le touche et ce qui touche ses semblables, et le résultat obtenu sera autrement appréciable.

Ce minimum, est-il possible de le définir? Nous le pensons !

Il ne constitue pas, bien entendu, dans la capacité de déchiffrer un livre de lecture déterminé, de savoir rédiger dans un genre épistolaire donné ou encore de connaître de mémoire la table de multiplication et les dates de l'histoire du pays. Non, mais de posséder logiquement les connaissances indispensables se rapportant aux grands mécanismes de la vie individuelle et sociale; et par-dessus tout de s'être imprégné de la grande loi qui domine l'univers et les êtres: l'évolution, synonyme de progrès, basée, bien entendu, moins sur la lutte pour la vie que sur la solidarité pour la vie.

d) Il faut que l'école utilise et favorise le développement de toutes les faces de l'individualité enfantine, qu'elle tienne surtout compte des plus indispensables, celles qui ont le premier rôle dans la vie active, celles qui ont avant tout besoin d'être cultivées pour rendre l'adaptation plus rapide, plus aisée et plus sûre. Si l'on se demande quelles sont ces facultés, il faut bien avouer que la discussion est encore ouverte; pourtant, il paraît certain qu'il y ait autre chose que l'orthographe, la lecture et la règle de trois pour apprécier la valeur d'un homme, et ce qu'on admet encore, sans qu'il y ait doute à cet égard, c'est que des sujets d'élite à l'école sont restés inférieurs dans la vie.

Sait-on bien au juste d'ailleurs ce qu'on développe maintenant? On le sait si peu que, de crainte d'errer probablement, on préfère affirmer que toutes les branches, même l'orthographe, ont à leur actif l'avantage de contribuer à l'épanouissement de la série complète des aptitudes.

Ce point mériterait des commentaires étendus, mais nous devons nous limiter. 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 initiation 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.

Comment se présente la succession des idées directrices qui doivent servir de fondement au programme conçu dans ce sens? En d'autres mots, qu'importe-t-il de faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant pour qu'il devienne conscient de ces grandes lois qui régissent l'univers et l'humanité, et qu'il s'efforce pour son plus grand bien et celui de ses semblables d'y conformer ses actes?

Nous ne pouvons mieux le déterminer qu'en reprenant ces grandes lois elles-mêmes, et il n'est pas nécessaire pour cela de recourir aux plus générales, encore discutées et insuffisamment précises. On peut s'arrêter à celles qui se rapportent à cette forme de l'énergie dont l'être est lui-même le siège et qu'il a le plus d'intérêt à connaître, à savoir la vie.

Or, 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, les activités qui concernent l'individu et les activités qui concernent l'espèce.

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

L'homme, 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, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles), de suffire à sa famille et de 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 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 ceux-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 femme, de mère, de citoyenne.

Après avoir passé en revue les besoins, on entreprend un second ordre d'idées: comment ces besoins sont-ils satisfaits? C'est l'étude du milieu.

Ce second point peut se diviser comme suit:

A. L'enfant et les autres hommes;

B. L'enfant et la nature.

A. Les rapports de l'enfant et des autres hommes impliquent avant tout les rapports avec ses parents, puis avec son entourage moins direct, enfin avec la société comprise dans un sens de plus en plus large (commune, province, patrie et humanité).

B. La seconde rubrique, *L'enfant et la nature*, comporte quatre chapitres:

a) L'enfant et les animaux;

b) L'enfant et les plantes;

c) L'enfant et la terre (eau, air, sol);

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

Pour la pratique voici quelques règles qui peuvent servir de guides.

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

2. Au point de vue de l'âge des enfants, ce programme peut être appliqué très tôt, dès l'âge de 3 à 4 ans.

Il se répète chaque année en s'étendant chaque fois, en approfondissant des points différents de la matière, tout en conservant la même trame et en récapitulant les grandes lignes. Seuls les procédés subissent les modifications que permet la capacité abstractive plus grande de l'intelligence de l'enfant.

3. La division de la matière au point de vue du temps à y consacrer peut se concevoir comme suit:

Octobre L'homme et ses besoins.

Novembre L'homme et la famille.

Décembre L'homme et la société.

Janvier-février L'homme et les animaux.

Mars-avril L'homme et les plantes.

Mai-juin L'homme et la terre.

Juillet L'homme et le soleil (et autres astres).

Ces rubriques seront rattachées intimement l'une à l'autre, et le maître fera apparaître à toute occasion la liaison intime qu'il y a entre tous les phénomènes et tous les éléments de l'univers, depuis le rayon de soleil qui apporte la chaleur et la lumière, source de toute vie, jusqu'au microbe, notre plus puissant ennemi, et jusqu'à l'atome infini dont le microscope nous permet à peine de deviner le contour.

4. Bien entendu, 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 et de plantes, neige, gelée, 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 chemins de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.).

Les documents en nature, en image ou en texte qu'on pourra recueillir à cette occasion seront conservés et classés selon les rubriques du programme, pour être utilisés au moment voulu.

5. Les procédés sont gradués suivant qu'ils exigent de la part de l'enfant un travail mental plus ou moins complexe. L'intuition présente en effet plusieurs degrés: l'enfant peut agir

lui-même, vivre un événement ou bien n'en être que le témoin; il peut aussi le voir représenter en scène animée ou en image; il peut enfin l'entendre raconter ou en lire la relation, et sous cette forme verbale on peut le lui exposer d'une façon de plus en plus abstraite et générale.

Il est bien entendu que la première manière est de loin la meilleure à tout point de vue: elle doit être appliquée pendant toute l'éducation et exclusivement pendant les premières années. L'enfant doit vivre un fait, parce qu'alors seulement ce fait a pénétré par les voies les plus actives (les mains et la vue) et aussi parce qu'il y a été intensément intéressé. L'image et le mot ne sont que des adjuvants utiles s'ils accompagnent l'intuition concrète; inutiles ou dangereux s'ils sont seuls. C'est seulement lorsqu'on est certain que l'enfant possède un grand nombre d'expériences sensorielles et motrices, qu'il a acquis personnellement une série de connaissances concrètes et précises, que l'on pourra loyalement passer à l'abstraction que constituent les mots. Avant cela on le trompe.

Autant que possible, pendant tous les moments de séjour à l'école, à l'occasion de toutes les leçons, les élèves seront occupés activement, ils vivront les notions au lieu de les entendre exposer d'une manière forcément incomplète.

6. Les exercices scolaires, 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.

7. On fera toujours en sorte que les sujets comportent trois groupes d'exercices différents 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. L'enfant, non seulement acquerra la notion sous sa forme la plus concrète, mais il la rattachera aux autres notions qu'il possède et prouvera ou accentuera la compréhension et l'assimilation de celles-ci en effectuant les actes, en réalisant les objets, en exprimant les jugements qui sont en connexion avec elles.

8. Le maître aura intérêt à se tenir au courant d'un grand nombre de questions à l'ordre du jour. Pour rendre son enseignement attrayant, il devra largement tirer parti des projections, travaux manuels, collections, excursions, voyages, pour y trouver les éléments concrets dont il a besoin.

Conclusion

En somme, ce programme esquissé à grands traits n'offre rien de très extraordinaire et qui doive effrayer ceux qui ont à instruire des enfants. Il ne contient en ses parties rien qui n'ait déjà été préconisé par des éducateurs. Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Froebel, Jean-Jacques, Diderot, Spencer, Robin, Lebon, Demolins, Lietz, Stanley Hall, Dewey, Sluys, De Moor, Elslander parmi beaucoup d'autres ont émis des conceptions analogues. L'idée même de faire converger toutes les branches autour d'un même thème a déjà été exprimée et est appliquée en

Belgique. On en retrouve le principe dans le programme de la Ville de Bruxelles et aussi dans les interprétations de ce programme faites par des novateurs tels que M. Decleene à Etterbeek. On le retrouve également dans les nouvelles orientations qui se constatent dans les systèmes pratiqués par M. De Vogel à Saint-Gilles, M. Mirguet à Mons, M. Nyns à Bruxelles. On ne doit donc pas s'effrayer de la tendance indiquée dans cet article.

S'il est vrai que pour être réalisée dans toute son étendue elle implique des modifications importantes du milieu scolaire, il est cependant possible d'en faire, sans grandes difficultés, dès à présent une application réduite.

En ces questions comme en bien d'autres – et c'est l'étude de la vie qui le montre le mieux –, les révolutions sont exceptionnelles et peu désirables. Si les mutations (modifications brusques) sont possibles en biologie, il ne faut pas perdre de vue qu'elles sont la conséquence de facteurs matériels et palpables. Il n'est pas souhaitable – et il n'arrive que d'une manière transitoire seulement – que les idées dont l'élaboration est indépendante des faits puissent produire des mutations au sein d'un organisme complexe comme un groupement humain.

A moins d'un cataclysme ou d'une crise économique formidable, nous ne croyons donc pas qu'on puisse obtenir un résultat favorable, surtout dans un ensemble comme celui que constituent les écoles d'une grande ville ou de tout un pays, en décidant brusquement qu'un système sera abandonné pour en pratiquer un autre. Si l'on élabore un règlement qui l'impose, on arrivera, ce n'est pas douteux, à des apparences de réalisation, mais la surface seule sera modifiée, le fond restera identique.

Il importe que les innovations légères ou profondes, quels que soient les arguments théoriques qu'on fasse valoir en leur faveur, subissent l'épreuve de l'expérience. Il faut qu'avant de modifier sur une large échelle le programme et les méthodes on

ait au moins tenté des essais dans une limite plus étroite pendant un temps suffisant et dans des conditions bien précises.

Le système ingénieux de l'Ecole Modèle que des rénovateurs de l'enseignement ont organisé à Bruxelles, en 1880, répond absolument à ce desideratum.

L'erreur constante est de vouloir en cette matière faire du définitif, de l'immuable. L'œuvre d'éducation, plus que toute autre œuvre humaine, doit être souple, plastique, capable d'évolution.

Puisque l'éducateur doit être pour le peuple le guide intellectuel et moral, il doit être constamment au courant du mouvement des idées. C'est à lui qu'appartient de prendre aux savants et aux artistes ce qu'ils ont découvert ou créé de beau, de grand et d'utile pour le mettre à portée des hommes de demain. C'est à lui de préparer et d'ensemencer le terrain sur lequel s'épanouiront toutes les fleurs et se cueilleront tous les fruits, espoir de la génération naissante, de faire en sorte que le labeur de tous profite à chacun et que les jeunes comprennent et pratiquent effectivement la solidarité. C'est à lui de conserver intacte ou plutôt d'élever encore cette tendance profonde et pour ainsi dire rivée à toutes les particules de notre être, que des poètes pressentants et imagés ont appelée « l'âme de l'espèce ».

Mars 1908¹

¹ Le docteur Ovide Decroly n'était plus un théoricien! Il avait ouvert un Institut d'enseignement spécial en 1901. Il avait créé un service spécial pour enfants à la Polyclinique de Bruxelles en 1903. Enfin, depuis 1907, il dirigeait l'Ecole de l'Ermitage, école nouvelle pour enfants normaux. Cet article d'avant-garde, écrit il y a environ trente ans, ne présente-t-il pas un nouvel intérêt? [N'est-il plus à lire, à relire, à étudier, à méditer en 1937?]

VERS L'ECOLE RENOVEE

Une première étape

par Ovide Decroly et Gérard Boon

Juillet 1921

Nous ne reproduisons ici que les chapitres suivants:

- I. *Introduction*
- IV. *Programme d'idées associées
et méthode des centres d'intérêt*
- VI. *Conclusion*

Quant aux chapitres concernant *Le rendement actuel de l'enseignement* et *L'organisation scolaire*, *Le classement des écoliers*, ils ont été remaniés depuis 1933 dans un travail intitulé: *Que faire pour les inadaptés scolaires* ¹.

¹ *Bulletin international de la protection de l'enfance*, n^{os} 127 et 128, juin-juillet 1933, ou *Revue de l'Œuvre nationale de l'enfance*, juillet-août 1933.

INTRODUCTION

Parmi les problèmes d'après guerre, il en est un qui semble présenter un regain d'intérêt, c'est celui qui se rapporte à l'éducation de la jeunesse.

Comment en serait-il autrement? N'est-il pas clair, à ceux qui voient un peu plus loin que le temps présent, que toutes les mesures qui sont préconisées, tant au point de vue économique que politique, n'auront une *action favorable et profonde* sur l'avenir des peuples que dans la mesure où les générations qui montent vers la vie sociale auront ou non été préparées à comprendre et surtout à vivre cette vie?

Le mouvement en faveur de la rénovation de l'école en devient actuel, il est à l'ordre du jour. Il importe de profiter de ce moment-ci, où les valeurs sont secouées, où les opinions de réaction et de misonéisme sont en baisse, pour tenter un effort sérieux en vue de faire faire un pas important à la solution de ce vaste problème.

Nous ne pouvons envisager ici la question dans toute son ampleur, il y faudrait un volume et les travaux récents de Dewey, Ferrière et d'autres disent fort bien en quoi le régime existant est défectueux et ce qu'il faut y changer¹.

Les réformes à accomplir sont nombreuses. Parmi elles, il en est d'essentielles, mais elles demandent le renversement complet des idées actuelles en matière d'emplacement et de cons-

¹ *Bulletin international de la protection de l'enfance*, n^{os} 127 et 128, juin-juillet 1933, ou *Revue de l'Œuvre nationale de l'enfance*, juillet-août 1933.

truction de bâtiments scolaires. Il faudrait notamment désaffecter un grand nombre d'écoles existantes pour les reconstruire dans des endroits plus appropriés. Or, comment espérer que cela soit possible sur une large échelle, alors qu'on ne trouve même pas à satisfaire à un besoin plus immédiat, sinon plus important, à savoir le besoin de logement de milliers de familles?

Tout en maintenant donc que c'est là une condition très importante de succès, nous nous trouvons actuellement devant l'impossible, devant une utopie: nous ne pouvons songer à transporter d'emblée toutes les écoles dans leur cadre naturel, comme ce serait souhaitable.

Et en attendant devons-nous rester indifférents, devons-nous nous immobiliser, impuissants et inertes? N'y a-t-il rien à faire qui soit réalisable dès aujourd'hui et qui constitue en même temps un acheminement vers les progrès désirés?

A notre avis, cela n'est pas douteux et les observations que l'un de nous a poursuivies depuis bientôt vingt ans dans des milieux divers (institut pour anormaux, classes pour enfants arriérés, école pour enfants réguliers) nous permettent d'affirmer que déjà dès maintenant et en dehors des mesures radicales inapplicables en ce moment d'une façon générale, il y a lieu de rendre le *séjour obligatoire* de l'école plus fructueux à un plus grand nombre d'écoliers. Dans ce but, nous proposons une série de mesures dont l'application systématique donnera des résultats appréciables et préparera l'avènement de l'évolution plus radicale que tous nous souhaitons.

Ces mesures consistent notamment:

1° A soumettre les enfants à un *triage préalable* basé sur la confrontation des données recueillies par les autorités scolaires et du résultat de l'examen physique et psychique. (Ceci en attendant l'établissement de critères uniformes pour l'estimation du *rendement des élèves, des classes et des écoles*.)

2° A homogénéiser les groupements existants et à créer dans la suite:

- a) *Des sections pour enfants faiblement doués ou arriérés B*, là où le nombre des écoliers le permet, mais en y groupant des enfants pouvant être soumis au même régime;
- b) *Des classes spéciales pour enfants anormaux.*

3° A ne pas dépasser les nombres de 30 pour les *classes ordinaires*, de 20 pour les *classes B* (population moyenne 25), de 15 pour les sections de réadaptation et de s'en tenir à 12 pour les *classes d'anormaux vrais*.

4° A examiner sérieusement et sans parti pris:

- a) En quelle langue doit se faire la première éducation scolaire;
- b) Si l'enseignement d'une seconde langue doit être imposée à tous les enfants et à partir du même âge.

5° A modifier le *programme* de manière à tenir compte de l'évolution des intérêts, du mécanisme de la pensée chez l'enfant, des conditions locales, des capacités de la majorité par l'adoption d'un *programme d'idées associées*.

6° A modifier les procédés d'enseignement dès le premier degré, en y appliquant la *méthode des centres d'intérêt*.

7° A donner la préférence aux exercices et à la discipline qui favorisent l'individualisation et l'activité personnelle.

Parmi ces transformations, nous envisageons d'abord celle qui vise l'*organisation scolaire générale (classement des écoliers normaux, arriérés et anormaux)*. Nous nous arrêterons ensuite plus particulièrement à celle du *programme* et nous toucherons en même temps à *quelques points de méthode* qui s'y trouvent logiquement rattachés.

IV PROGRAMME D'IDÉES ASSOCIÉES ET MÉTHODE DES CENTRES D'INTÉRÊT

Nous ne ferons pas ici la critique des programmes actuels, elle a été faite à plusieurs reprises, par des hommes compétents¹, seulement les améliorations apportées n'ont pas changé grand-chose à leur structure générale, ni supprimé leurs défauts dominants.

Voici, résumés en un tableau, les principaux griefs qu'on peut adresser au système actuel ainsi que les mesures qui sont de nature à y remédier.

Défauts	Mesures préconisées
1° Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant	Application d'un programme d'idées associées: étude de l'enfant et de son milieu
2° Matière trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant et de leur évolution	Emploi de la méthode des centres d'intérêt
3° Trop de leçons avec des sujets et des buts trop différents	
4° Division des branches sans tenir suffisamment compte du processus de la pensée chez l'enfant	Division des branches d'enseignement en tenant compte des grandes fonctions psychologiques: <i>observation, association et expression</i>

¹ MICHAUX, *Un nouveau programme d'enseignement à Bruxelles*, in *L'Ecole nationale*, 1^{er} janvier 1910.

5° Matières dépassant dans la plupart des branches la capacité d'assimilation et de mémoire de la majorité des enfants	Quantité de matières appropriée aux divers groupements établis
6° Prédominance des branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales	Préférence accordée aux méthodes intuitives, actives, constructives
7° Exercices ne donnant pas assez d'occasion à l'activité personnelle spontanée de l'enfant	Activité personnelle favorisée par la pratique des occupations manuelles (réalisations diverses en rapport avec les centres d'intérêt) et par l'emploi des jeux éducatifs

Dès 1908, l'un de nous a donné dans *L'Ecole nationale* une étude sur le programme adopté, depuis plusieurs années déjà, dans des écoles pour arriérés et normaux¹.

Les caractéristiques de ce programme sont les suivantes:

1° L'école doit répondre à son but d'éducation générale en préparant l'enfant à la vie sociale actuelle;

2° Cette préparation se fait dans les meilleures conditions en initiant les enfants pratiquement à la vie elle-même en général et à la vie sociale en particulier;

3° Cette initiation en ce qui concerne le *programme* nécessite l'examen de *deux domaines fondamentaux de connaissances*:

¹ *Le programme d'une Ecole dans la Vie*, voir p. 5.

a) *La connaissance par l'enfant de sa propre personnalité*: la prise de conscience de son moi et par conséquent de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts et en fin de compte de son idéal;

b) *La connaissance des conditions du milieu* naturel et humain dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir, pour que ces besoins, ces aspirations, ces buts, cet idéal soient accessibles, puis réalisés, et cela sans préjudice d'une préparation à comprendre largement les besoins, les aspirations, les buts et les idéals de l'humanité, les conditions de son adaptation et les moyens d'y coopérer, d'être consciemment et intelligemment solidaire.

Programme d'idées associées

A. *Connaissance par l'enfant de ses besoins*

Dans le but de nous tenir tout près des faits aisément observables par l'enfant et de ceux qui ont la répercussion la plus étendue sur l'activité humaine, nous distinguons surtout *quatre besoins primordiaux*:

1° *Le besoin de se nourrir*, auquel se rattachent tout naturellement le besoin de respirer et celui de propreté;

2° *Le besoin de lutter contre les intempéries*;

3° *Le besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers*;

4° *Le besoin d'agir et de travailler solidairement, de se récréer et de s'améliorer*, auquel s'ajoutent le besoin de lumière, de repos, d'association, de solidarité, d'entraide.

B. Connaissance du milieu

Quant à la connaissance du milieu envisagé surtout au point de vue de la satisfaction de ces besoins, elle comporte l'examen de tous les facteurs de ce milieu depuis l'**ambiance humaine**: *familiale, scolaire et sociale*, le **milieu vivant animal** et végétal jusqu'au **milieu non vivant**, y compris le *soleil* et les *astres*.

On y distingue:

a) *L'action*, favorable ou défavorable, *du milieu sur l'individu*;

b) *La réaction de l'individu sur le milieu* et notamment l'appropriation de celui-ci à ses besoins.

Le tableau ci-joint résume pour les grands et les petits le Programme d'Idées Associées.

A. L'ENFANT ET SES BESOINS

I. Besoin de se nourrir

J'ai faim: je mange, je bois, je respire, je me tiens propre.

II. Besoin de lutter contre les intempéries

J'ai froid: je m'habille, je m'abrite, je me chauffe.

III. Besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers

J'ai peur: je me défends contre les dangers et j'assure ma sécurité

IV. Besoin d'agir et de travailler solidairement, de se créer et de s'améliorer

J'ai besoin d'agir, j'apprends à travailler seul ou avec les autres: pour avoir à manger, pour avoir chaud, pour me défendre, etc.

Je m'éclaire, je joue, je me récrée, je me repose.

B. L'ENFANT ET SON MILIEU

1. *L'enfant* et les *animaux*;
2. *L'enfant* et les *plantes*;
3. *L'enfant* et la *terre*: l'eau, l'air et les pierres;
4. *L'enfant* et le *soleil*, la *lune* et les *étoiles*;
5. *L'enfant* et la *famille*;
6. *L'enfant* et l'*école*;
7. *L'enfant* et la *société*.

D'autre part, on considère les objets et les faits sous quatre aspects différents:

I	}	I Exercices d'observation
Directement par l'intermédiaire des sens et de l'expérience immédiate.		
II	}	II Exercices d'association
a) Indirectement par le souvenir personnel		
b) Indirectement encore par l'examen de documents divers relatifs à des objets ou des phénomènes actuels mais non accessibles		
c) Indirectement enfin par l'examen de documents divers relatifs à des objets ou des phénomènes passés		

De là *deux types d'exercices*:

1° Ceux dits d'**observation**: acquisition personnelle et directe;

2° Ceux dits d'**association**: acquisition indirecte ou rappel d'acquisitions antérieures.

A ces deux groupes d'exercices qui ont pour but la récolte de jugements de première main ou la confrontation de ces jugements de première main avec ceux transmis surtout par la voie graphique ou verbale, c'est-à-dire de seconde main, s'ajoutent des **exercices dits d'expression**.

Ainsi se trouve complété le cycle des opérations d'une activité mentale synthétique comportant:

1° Le travail des sens stimulés par l'intérêt, travail aboutissant à

2° L'élaboration, grâce aux associations, d'idées plus ou moins générales (induction) et d'applications de ces idées à des cas particuliers (déduction);

3° Le contrôle et la traduction de celles-ci par l'expression concrète et abstraite.

Nous disons *contrôlées et traduites*, car l'expression comporte non seulement l'expression verbale, mais aussi l'expression graphique (dessin), ainsi que l'expression concrète au moyen de matières diverses et avec l'aide d'outils appropriés.

Nous pouvons donc provisoirement représenter la suite psychologique des exercices qui se succèdent de la manière suivante:

1° *Exercices d'OBSERVATION*;

2° *Exercices d'ASSOCIATION*;

3° *Exercices d'EXPRESSIONS DIVERSES*:

a) *Expressions concrètes*;

b) *Expressions abstraites*.

Programme d'idées associées et programme actuel

Si l'on examine les programmes actuellement en usage, ainsi que la division des matières, on constatera que tout ce qui s'enseigne, à présent, rentre dans ce que nous venons d'exposer, mais distribué d'une autre manière et avec trop peu de souci d'une coordination basée sur les capacités et l'orientation mentales de l'enfant avant la puberté.

En fait de branches notamment, il est facile de constater:

1° que l'OBSERVATION représente *les leçons de choses et mots et les leçons de sciences naturelles élémentaires*;

2° que l'ASSOCIATION DANS L'ESPACE ET LE TEMPS remplace la *géographie* et l'*histoire*, mais conçue à un point de vue large;

3° que l'expression comprend tous les *exercices de langue*, y compris l'*orthographe*, la *mémorisation de textes*, etc., ainsi que les *travaux dits manuels* et le *dessin*.

Quant au *chant* et aux *exercices physiques généraux* (gymnastique), ils rentrent également dans les exercices d'expression pouvant aussi s'inspirer de l'idée centrale développée dans les exercices déjà énumérés.

L'*hygiène* et la *morale* sont naturellement intégrées aux exercices d'observation et d'association et découlent directement de la confrontation des besoins, des exigences de la vie individuelle et groupale et des ressources du milieu.

Et cela est de nature à satisfaire ceux qui préconisent comme idées centrales les différents chapitres de la morale.

Quant au *calcul*, il se rattache étroitement aussi aux autres branches et surtout à l'OBSERVATION, sous la forme d'abord d'exercices de comparaison, puis de mesure avec des unités naturelles et enfin de mesure avec des unités conventionnelles.

L'usage des nombres et des fractions ainsi que des opérations et la connaissance des diverses propriétés des nombres se lient aisément à la solution des problèmes qui surgissent à chaque instant.

On conçoit que par ce procédé l'enfant peut observer non *passivement*, mais *activement*, grâce aux matériaux multiples qui sont nécessaires pour permettre la comparaison, et qu'ainsi les notions peuvent se fixer par l'intervention de tous les éléments capables de la préciser et de la différencier.

Ces explications permettent de compléter le schéma donné plus haut (p. 29) comme suit:

1. OBSERVATION *avec langage et mesure*

Hygiène, morale.

2. ASSOCIATION

a) *Dans l'espace*, les objets et les faits actuels non directement accessibles:

1° à proximité,

2° à distance;

b) *Dans le temps*, les objets et les faits d'autrefois.

3. EXPRESSIONS

a) *Concrète*: travaux manuels divers, modelage, travaux du papier, du carton, du bois.

Gymnastique utilitaire et eurythmique.

Jeux divers, jeux éducatifs et instructifs.

Dessin (libre, d'après nature, de mémoire, etc.);

b) *Abstraite*: langage, chant.

Lecture, orthographe, écriture.

Lecture et orthographe

Nous devons dire un mot de la *lecture* et de l'*orthographe*. La question se pose, anxieuse, pour tous ceux qui ont le culte de l'école classique, celle qui semble répondre au vrai but pour lequel elle a été créée. Dans les écoles actuelles, en effet, c'est aux exercices de *lecture*, d'*orthographe* et d'*écriture* que l'on accorde le plus de temps. L'acquisition de ces techniques est en effet considérée avec celle des opérations arithmétiques comme le but principal de l'école populaire et comme le critère de sa valeur et de son rendement.

Nous ne contestons nullement l'importance de ces techniques et nous les considérons aussi comme indispensables, seulement nous nous posons quatre questions suggérées par l'expérience:

1° Tous les enfants ont-ils d'égales aptitudes à acquérir ces techniques?

2° Faut-il apprécier les enfants d'après leurs progrès dans ces techniques seulement?

3° Doit-on enseigner ces techniques détachées des idées et, par conséquent, des raisons de leur existence et de leur emploi?

4° Est-il absolument nécessaire d'enseigner ces branches dès la première année de l'école primaire à tous les enfants indistinctement?

Nous ne pouvons développer au long et au large les réponses que nous croyons pouvoir faire à ces questions et nous nous contentons d'exposer succinctement notre manière de voir.

A la *première question*, nous répondons *non* : tous les enfants ne sont pas également capables d'acquérir ces techniques, les différences individuelles sont très marquées.

A la *deuxième question*, nous donnons également une *réponse négative* : le progrès intellectuel général n'est pas en corrélation directe avec le progrès dans ces techniques.

A la *troisième question* il faut, pour des raisons de psychologie générale et psychologie de l'enfant, associer l'usage et l'enseignement de ces techniques à l'ensemble des exercices fondamentaux, qui ont pour but de favoriser le travail mental supérieur et la formation des idées.

Enfin à la *quatrième question*, nous répondons que la plupart des élèves, avant de pouvoir tirer un profit sérieux d'exercices de lecture systématisés, ont besoin d'apprendre à s'exprimer et à acquérir un vocabulaire plus riche. Ajoutons à cela que dorénavant on n'a plus de raison pour être aussi pressé qu'autrefois de s'occuper de cette branche puisque, grâce à l'obligation scolaire étendue à huit années, on a plus de temps devant soi et qu'il vaut mieux bien établir les bases qui permettront de faire un travail rapide et fructueux pour un plus grand nombre d'enfants.

Quoi qu'il en soit, en raison des arguments donnés plus haut, il faut réagir, avoir le courage de remonter le courant envers et contre l'opinion et la routine. Notre programme et notre conception du rôle de l'école pour tous nous forcent à prendre une autre attitude.

Tout d'abord, considérant que la formation en profondeur doit passer avant les acquisitions de surface et de forme, nous accordons dans l'horaire une place prépondérante aux activités qui favorisent la culture en profondeur; il nous reste naturellement moins de temps pour les acquisitions de surface.

En second lieu, nous ne jugeons pas l'enfant par les progrès dans celles-ci, mais bien par les progrès dans celles-là.

Sans doute, cela présente certains inconvénients et notamment celui de réunir en un groupe des élèves quelquefois très différents pour le côté orthographe, capacité de lire couramment et avec expression ou d'écrire spontanément la pensée; puis un autre inconvénient surtout, celui de donner aux parents l'im-

pression que leur enfant est en tout point au niveau de ses condisciples alors qu'il ne l'est que pour sa mentalité générale.

Mais cela présente d'autre part des avantages si importants qu'ils nous poussent à maintenir jusqu'à nouvel ordre notre manière de procéder.

Et notre justification, la voici:

1° Grâce à la méthode de participation active et personnelle aux leçons, chaque enfant est en somme presque traité pour son compte;

2° Nous considérons que le développement de l'esprit en général et des aptitudes de réalisation (dessin, travaux manuels) a autant de valeur pour juger des progrès d'un enfant à l'école primaire que les aptitudes en lecture ou en orthographe;

3° Pour des raisons affectives, il n'est pas favorable, quand un groupe d'enfants a vécu pendant un temps plus ou moins long en communauté de travail et de jeux, de le disloquer. C'est un tort injustifié fait à l'amour-propre et aux sentiments de sympathie et de solidarité naissants dont le développement est autrement important que les progrès en orthographe ou en calcul dans un milieu qui a pour but de s'occuper bien plus d'éducation que d'instruction.

La seule difficulté, c'est qu'il faut organiser autrement tout le début de l'enseignement primaire en réduisant le nombre d'élèves par classe et surtout en opérant dès le début un triage sérieux et basé sur la psychologie de l'enfant, en appliquant des procédés d'enseignement qui, au lieu de s'inspirer des méthodes universitaires, s'imprègnent de l'esprit maternel et instaurent autant que possible les systèmes d'individualisation qui sont appliqués pour l'enseignement aux anormaux et pour certains enseignements spéciaux : lecture, diction, instruments de musique, enseignements professionnels et artistiques.

VI CONCLUSION

Résumons les chapitres qui forment cet ouvrage.

L'école actuelle ne fournit pas le rendement qu'il faudrait, alors qu'elle exige la fréquentation obligatoire. Plus de 80 % d'enfants ne profitent qu'imparfaitement des efforts et des sommes dépensées pour l'enseignement primaire¹.

Donc 800 000 enfants au moins ne reçoivent pas à l'école telle qu'elle est organisée actuellement les soins intellectuels et moraux qui leur sont dus. Cela tient à de multiples causes, sociales, familiales et autres, parmi lesquelles il en est auxquelles nous ne pouvons rien modifier actuellement.

Mais cela tient aussi à des causes qui proviennent de l'école elle-même, et notamment à l'emplacement, aux dispositions architecturales, à la multiplicité des classes et à la surpopulation des années de début, à la manière de concevoir le programme, aux méthodes, à la composition du personnel enseignant, à la conscience et à l'expérience des maîtres, etc.

Sans sous-évaluer aucun de ces facteurs, mais en tenant compte de ce qui est réalisable dès maintenant et en laissant pour plus tard ce qui ne peut être modifié actuellement, il semble que l'on puisse préconiser les mesures suivantes:

1° Là où le nombre de classes le permet, grouper les élèves en tenant compte de l'âge mental, c'est-à-dire du développement des aptitudes intellectuelles;

¹ Population scolaire: environ 1 200 000 enfants en 1921.

2° Là où ce nombre n'est pas suffisant, procéder également à un examen précoce, de manière à faire mieux connaître les élèves par le maître et à leur appliquer autant que possible un régime individuel;

3° Appliquer un programme d'idées associées basées sur les intérêts de l'enfant et la nécessité de se connaître et de connaître le milieu proche, éloigné, actuel et passé;

4° Recourir autant que faire se peut à la méthode des centres d'intérêt, pour faciliter l'assimilation des notions qui font partie du programme;

5° Donner la prépondérance aux exercices d'observation, de comparaison et d'expression concrète au début de l'enseignement et n'introduire que graduellement les exercices systématiques et indépendants d'association et d'expression abstraite;

6° Se servir, pour individualiser les exercices et favoriser les répétitions nombreuses, des jeux éducatifs et instructifs;

7° Organiser une discipline de confiance, favoriser l'initiative, développer le sens de la responsabilité, entraîner à l'activité solidaire et pour cela éloigner les indisciplinés chroniques, pour lesquels un régime d'intimidation peut être utile.

Telles sont les modifications que nous proposons pour préparer l'école à remplir son rôle social avec plus d'aisance et avec plus de succès. Nous souhaitons seulement que des hommes compétents veuillent les examiner sans parti pris et avec le seul souci du bien des enfants et de la nation.

CAUSERIES FAITES PAR LE DOCTEUR DECROLY

INTRODUCTION

En septembre 1921, l'administration communale d'Anderlecht-lez-Bruxelles, sur la proposition de M. Melckmans, échevin de l'Instruction publique, décida de faire procéder à la SELECTION et au CLASSEMENT de tous les élèves appartenant à deux écoles primaires et de tenter dans les premières années d'études de ces établissements un ESSAI D'APPLICATION DU PROGRAMME D'IDEES ASSOCIEES présenté aux enfants par la méthode des centre d'intérêt (*méthode Decroly*).

LE PREMIER ESSAI visait principalement l'*amélioration du rendement scolaire* en formant des classes parallèles aussi homogènes que possible, capables de faciliter une meilleure adaptation des programmes d'études et des méthodes d'enseignement tout en assurant la *réadaptation des retardés* et la *meilleure éducation des arriérés et des anormaux*.

LA DEUXIEME TENTATIVE avait pour but *d'expérimenter la méthode Decroly à l'école primaire populaire*.

Voyons comment on s'y est pris pour assurer la bonne organisation des expériences faites en vue d'améliorer l'enseignement primaire par l'application des méthodes nouvelles.

Tout d'abord, l'administration communale fit appel au dévouement du personnel enseignant pour recruter les éducateurs chargés de faire l'essai.

Quatre classes furent ouvertes, deux pour filles et deux pour garçons.

Au début d'octobre 1921, le docteur Decroly vint donner à l'Ecole n° 9 d'Anderlecht plusieurs conférences, présidées par M. l'échevin de l'Instruction publique. Elles étaient destinées spécialement à orienter les collègues qui avaient accepté la direction des classes de première année. Tous les chefs d'école avaient été invités à ces réunions.

Le docteur Decroly développa successivement les points suivants :

1° PRINCIPES GENERAUX :

- a) *Origine et évolution de la méthode;*
- b) *Le programme dans son ensemble.*

2° LES EXERCICES D'OBSERVATION AU DEGRE INFÉRIEUR (*langage et mesure*).

3° LES EXERCICES D'ASSOCIATION ET LES EXERCICES D'EXPRESSION CONCRÈTE ET ABSTRAITE AU DEGRE INFÉRIEUR.

A la suite de ces séances, M. l'échevin de l'Instruction publique, les chefs d'école et les titulaires des nouvelles classes visitèrent les établissements d'éducation pour irréguliers et normaux du docteur Decroly: l'Institut d'Enseignement Spécial, à Uccle, et l'Ecole de l'Ermitage, à Ixelles.

Les éducateurs qui avaient assisté aux différents exposés purent ainsi se rendre compte de l'application de la conception pédagogique du docteur Decroly aux différents degrés de l'enseignement primaire.

Les causeries sténographiées ont été revues et légèrement remaniées par le conférencier, afin de permettre à ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'assister à ses leçons d'en prendre connaissance, et aussi pour rappeler aux privilégiés de ce petit cours les quelques heures agréables passées ensemble.

CAUSERIE

par le docteur Decroly
Octobre 1921

MONSIEUR L'ECHEVIN,
MESDAMES, MESSIEURS,

Je vous remercie tout d'abord, Monsieur l'Echevin, d'avoir bien voulu m'autoriser à venir exposer devant les chefs d'école et quelques membres de l'enseignement communal d'Anderlecht, les idées que j'ai acquises au sujet de la manière d'améliorer la technique de l'enseignement primaire; c'est une marque de confiance dont je vous suis reconnaissant, et c'est aussi une preuve que vous comprenez que l'école, elle aussi, peut bénéficier des progrès de la science et doit s'adapter, comme les autres grandes catégories d'activités humaines, aux nécessités nouvelles.

Envers vous, Mesdames et Messieurs, qui avez une expérience pédagogique plus ou moins étendue, dont quelques-uns ont déjà une longue pratique, je dois m'excuser d'avoir accepté la tâche de venir vous parler de questions relatives à votre profession. Mais vous tiendrez compte du fait que j'ai consacré depuis vingt ans une bonne partie de mon temps à l'étude de l'enfant, que j'ai essayé de me mettre au courant de ce que font les pédagogues de notre pays et d'ailleurs; vous prendrez en considération que j'ai mis la main à la pâte en organisant l'éducation et l'enseignement d'enfants arriérés d'abord, d'enfants normaux ensuite. Après de tels antécédents, vous m'accorderez sans doute un certain crédit et vous me permettrez de me croire un peu des vôtres.

Pour vous donner une idée de la manière dont mes opinions se sont formées, représentez-vous ma situation devant les cas pour lesquels on m'a consulté; cette situation est celle du médecin qui reçoit un malade pour la première fois. Il se demande: « Pourquoi est-il malade? Que lui est-il arrivé? A-t-on fait tout ce qu'il fallait pour conduire l'organisme vers la santé? N'a-t-il pas pris une nourriture trop abondante? N'a-t-il pas été soumis à des fatigues excessives, à des émotions violentes? », et ainsi de suite. Il examine ensuite les divers organes pour rechercher ce qui est troublé; enfin, il institue un traitement, il administre une médication.

C'est de cette manière que j'ai été amené à me dire aussi: « Pourquoi cet enfant est-il inattentif ou indiscipliné? Pourquoi celui-là ne sait-il pas lire? Pourquoi cet autre ne sait-il pas retenir l'orthographe ou le calcul? A-t-il été à l'école? Qu'y a-t-il fait? »

Je n'avais souvent pour tout renseignement que ceci: on n'avait pu le regarder, ou bien l'enfant ne faisait rien ou pas grand-chose en classe et on l'avait fait doubler ou tripler, parfois même il était resté jusque l'âge de onze, treize ans en première année d'études, ayant traîné jusqu'à cinq, six ans de suite dans cette même classe.

Je fus donc réduit à étudier chaque cas afin de rechercher la cause du retard ou de l'anomalie, pour tenter de lui fournir ce que l'école n'avait pas réussi à lui donner.

Ici, j'ouvre une petite parenthèse. Vous pouvez vous demander en effet: « *A quoi bon s'occuper de ces enfants; le jeu en vaut-il la chandelle? N'est-ce pas du déchet qu'il vaut mieux négliger?* » Mais réfléchissez à ceci: dans l'industrie, il n'y a plus de déchets. L'industriel qui extrait du charbon, le gaz d'éclairage, produit des déchets. Eh bien, un autre industriel tâche de les utiliser: c'est la base d'une nouvelle industrie. C'est

ainsi que de nos jours, dans la transformation des matières, rien ne se perd, rien ne se gaspille. On récupère les résidus de la distillation de la houille, les gaz des hauts fourneaux, des fabriques de sucre, des tanneries, et ainsi de suite.

N'est-il pas naturel qu'on cherche aussi à ne pas laisser les déchets inutilisés parmi les hommes? Et cela d'autant plus qu'ils coûtent à la société; ils sont des poids morts, des charges et des dangers présents et futurs et, en tout cas, ils constituent une gêne dans les classes ordinaires. En s'y intéressant, on vient donc en aide d'abord aux normaux.

En supposant même qu'il n'y eût rien à tirer de ces enfants, ce qui n'est pas exact pour un grand nombre, il faut reconnaître que c'est en les traitant qu'on arrive à mieux comprendre l'enfant en général et à améliorer l'éducation de tous. Ce sont, en effet, les anormaux qui ont permis de mieux comprendre certains mystères du mécanisme de la pensée et des sentiments, et qui ont précisément fait mieux voir quelles étaient les modifications les plus importantes à introduire dans les méthodes employées actuellement.

Ayant eu surtout affaire à des cerveaux retardés, vous concevez bien que ce sont surtout l'enseignement froëbelien et l'enseignement primaire du 1^{er} degré qui ont attiré mon attention.

J'ai été aussi amené à faire diverses constatations relatives, notamment, aux *conditions du milieu dans lequel vivent les enfants des grandes villes et aux anomalies qui atteignent les enfants en retard dans leur évolution*. Pour ce qui concerne l'influence de la grande ville sur l'enfant, je me suis rendu compte de ce que l'enfant apporte comme connaissances à l'école et quelles sont les lacunes de celles-ci.

Si l'on compare à ce point de vue le petit campagnard ou le gamin de la petite ville avec celui des grandes agglomérations, en général, l'avantage paraît en faveur de celui-ci. En fait, ce-

pendant, on peut affirmer que si le second a parfois un bagage de mots et de formules plus abondant, s'il l'emporte pour l'aptitude à parler, l'autre a plus de jugement pratique, plus d'initiative; il se débrouille mieux. Si l'un est plus brillant, l'autre est plus habile.

Sans doute, cela ne s'aperçoit pas au premier abord, à cause de la gaucherie, de la timidité, parfois de la rudesse du petit campagnard. Mais que se passe-t-il après trois ou quatre ans? Vous en avez sans doute fait l'expérience, et certains d'entre vous connaissent des exemples qu'ils pourraient citer. Eh bien, au troisième et au quatrième degré, ce sont souvent ces petits élèves balourds et d'apparence peu civilisés qui l'emportent sur leurs condisciples par le travail, le sérieux, la persévérance et parfois même dans les branches où le langage a le plus d'importance: les langues, l'histoire, etc., en tout cas dans celles où il faut le plus d'attention volontaire, de ténacité, de logique: calcul, géographie, travaux manuels, etc. Comment expliquer cela? Pour moi, c'est fort simple et j'ai pu m'en rendre compte à plusieurs reprises.

L'enfant de la ville n'a en général, que des notions de surface, de décor, de luxe; il a peu de fond; il n'est pas accoutumé à se débrouiller, à affronter les difficultés. Certes, il a vu beaucoup, il a entendu bien des choses, beaucoup trop, mais il n'a rien vu jusqu'au bout, il a très peu compris. Il a parfois du vocabulaire, mais il ne sait pas toujours la signification exacte de ce qu'il dit: l'origine, la destination, la raison, le pourquoi de ce qu'il voit lui échappent et il finit par se désintéresser ou par ne s'attacher qu'aux détails sans valeur.

C'est que les musées, les cinémas, les cortèges, les étalages, ne remplacent pas le spectacle grandiose de la nature, la prestigieuse métamorphose de celle-ci aux diverses saisons, la contemplation, jour par jour, des aspects du ciel, de la campagne et

des bois, la constatation directe des conséquences de la chaleur, du froid, du vent et des averses; la vision des parcs, des squares, des autos de maître ou des parades militaires, des avenues plantées d'arbres désespérément pareils et des boulevards éclairés avec symétrie et profusion, ne peut donner les sensations variées que fournissent les plantes et les insectes, les fleurs et les oiseaux, les bois et les prairies, les cultures et les animaux, les champs et les fermes, les aspects féériques ou émouvants des aurores et des crépuscules, des nuits d'orage et des ciels étoilés.

La vue des pompiers et des agents de police ne suffit pas à remplacer celle du cultivateur dans l'exercice de ses multiples activités, du maréchal-ferrant rougissant le fer et le transformant en axe de chariot, du boulanger faisant la pâte et le pain avec la farine amenée du moulin voisin; du bûcheron, du scieur de long, du charpentier, du charron et du menuisier abattant et transformant l'arbre en planches et en poutres, puis en charpentes, en meubles, en portes, en châssis et en escaliers; du potier modelant et cuisant des objets variés.

La contemplation d'un bourgmestre de grande ville, même dans ses plus beaux atours, ne peut équivaloir la vue du simple chef de l'administration du village, fermier ou notaire, siégeant dans le cabaret de la place avec ses conseillers et délibérant sur les affaires de ses concitoyens, recevant les communications du garde champêtre, remplissant les diverses attributions de sa charge, toutes opérations que le petit campagnard peut revoir à satiété.

L'enfant des villes voit passer des corbillards plus ou moins ornés et garnis de couronnes, des cortèges nuptiaux en voitures ou en automobiles discrètement closes; parfois, il assiste à un accident de tram ou à l'arrestation d'un malfaiteur, à une scène de poissardes s'arrachant la perruque. Mais sait-il qui l'on enterre et à qui l'on rend les derniers devoirs, connaît-il la cause

du décès? les tristesses qu'il laisse après lui? Pour lui, un cortège funèbre est un cortège comme un autre, aussi joli et aussi amusant.

Et s'il s'agit de mariés, sait-il qui se marie? Il n'entend rien dire des chances de bonheur des époux, de leur honnêteté, de leurs capacités au travail, des perspectives qu'ils ont d'élever bien leur famille.

Le mieux loti à cet égard est souvent le plus malheureux, le gavroche, le mendiant, le vagabond; seulement, il est incapable d'en profiter parce que son corps est anémié et son cerveau inapte et il prend à la rue ce qu'elle a de plus nuisible, de plus toxique, de plus démoralisant: l'instabilité, les habitudes de flâneries, les vices dépravants, les tentations de vol et la paresse; et ce qu'elle a de bon y est noyé.

La majorité des enfants des villes fréquentant les classes est donc bien plus ignorante que la majorité des enfants de la campagne; le maître a, pour conséquent, bien plus à faire pour combler les lacunes de leurs connaissances et de leur éducation. Si l'on ajoute à cela l'état du vocabulaire, surtout dans une région bilingue, comme c'est le cas à Bruxelles, on comprend d'où viennent les difficultés.

Une remarque est à faire: cette situation était loin d'être aussi marquée lorsque vous êtes entrés vous-mêmes à l'école, il y a quelque vingt à trente ans. C'est que les agglomérations urbaines et industrielles ont pris dans l'intervalle une grande extension; on peut dire que la moitié des enfants habitent loin de tout contact suivi avec la campagne, et qu'une majorité d'entre eux se trouvent dans des conditions physiques, intellectuelles et morales défavorables.

Certes, on peut ajouter à cette influence du milieu social et naturel celle de la famille comme facteur d'anomalie chez l'enfant: par l'hérédité et par l'éducation, elle exerce, en effet, une

influence énorme. Cette influence existe partout et dans toutes les classes sociales. Toutefois, constatons qu'elle s'est aussi modifiée à notre époque, en ce sens que la famille est moins unie, que la mère est souvent éloignée de son enfant, que l'exemple du travail du père et de la mère est moins fréquent.

Il en résulte, en tout cas, que les devoirs de l'école et des maîtres sont devenus plus nombreux et plus importants qu'autrefois, que leur rôle social s'en est accru.

Voilà donc un premier point qui m'a frappé.

La conséquence pratique de cette constatation est que j'ai compris qu'il fallait, pour obtenir une amélioration, essayer, tout d'abord, de réaliser le milieu convenable pour l'enfant. Il m'a été permis ainsi de me convaincre plus encore de l'énorme influence qu'il exerce sur sa mentalité et son activité.

Je me suis aperçu, peu à peu, que la classe est un pis-aller, que le milieu naturel constitué par une ferme, des champs, des prairies, des animaux à élever, des plantes à semer, à soigner, à récolter, représentait le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées dans l'enfant. Je me suis pénétré aussi de la vérité que, chez la majorité des élèves, l'intérêt latent pour les choses de la nature, êtres et phénomènes, permettait d'y trouver une mine inépuisable de sujets capables de servir de prétextes à penser, à parler, à calculer et à écrire de la manière la plus normale et la plus rationnelle. C'est le moyen qu'ont pratiqué les hommes depuis qu'ils sont à la surface du globe, et c'est celui que les adultes, qui sont dans la vie vraie, doivent pratiquer, chaque jour, pour s'adapter et remplir leur tâche sociale.

De là, est venue, pour une part, l'inspiration du programme d'idées associées et des matières à y incorporer, ce dont je vous parlerai tantôt.

De là, est venue aussi la conviction:

1° Qu'il faut tendre à reporter toutes les écoles primaires vers la campagne; qu'en attendant il faut y introduire le plus de nature vraie possible et mettre très souvent les enfants en contact avec elle par la culture, l'élevage, les excursions botaniques, zoologiques, géologiques et autres;

2° Qu'il faut tâcher de faire voir et pratiquer dans la mesure du possible, à l'enfant, les métiers simples qui transforment la matière brute en objets utiles ou en aliments assimilables (menuisier, cordonnier, tailleur, forgeron, charron, meunier, boulanger, cuisinier, etc.);

3° Qu'il faut aussi essayer de lui montrer sur le vif les formes élémentaires de la vie sociale, de l'organisation communale et de les lui faire pratiquer en introduisant dans la classe des charges, des responsabilités; puis peu à peu, lorsque l'âge est venu, en le faisant intervenir dans la discipline et les rouages divers de la grande famille dont il fait partie.

Telles sont, brièvement condensées, les conclusions principales auxquelles j'ai été amené en ce qui concerne l'agencement du milieu; dès maintenant, vous vous représentez ce que vous pourrez en appliquer dans le cadre actuel de vos écoles.

Venons-en au second point dont j'ai parlé plus haut, celui qui regarde l'enfant lui-même. Je vous répéterai ici ce que vous savez fort bien, c'est qu'un enfant n'est pas l'autre; qu'il y a de grandes différences entre enfants, même s'ils sont frères et soeurs élevés dans des conditions identiques.

Et cependant, cela ne frappe pas tant quand on traite les enfants en groupe dans une classe, qu'on les soumet tous à un même régime, à des travaux identiques. C'est probablement parce que la nécessité veut que l'attention du maître se tourne du côté de la matière à faire digérer et moins du côté des individus qui doivent l'absorber. D'ailleurs, si un élève n'arrive pas à avaler la pitance qu'on lui offre, il a la ressource de doubler,

tripler; arrivé alors à un âge plus avancé, il parvient parfois à réussir.

En somme, ce serait très bien si de ce fait l'élève parvenait toujours à s'adapter et ne se trouvait pas dans des conditions défavorables au point de ne plus pouvoir terminer dans la limite du temps légal les classes qu'il faut, pour profiter entièrement de l'enseignement tel qu'il est organisé. Or, vous savez que c'est le cas pour plus de 80 % des enfants. Cela mérite donc réflexion.

Quoi qu'il en soit, les différences entre les enfants ne se remarquent pas mieux que lorsqu'on a affaire à des anormaux; en effet, l'un est atteint de la vue, l'autre est dur d'ouïe, un troisième a des difficultés de langage ou ne peut écrire, un quatrième est indiscipliné, révolté ou colérique, vicieux ou instable, un cinquième faible d'esprit à un degré plus ou moins prononcé. Vous devinez aussitôt que le seul moyen d'en sortir, c'est d'individualiser: le dur d'oreille devra être traité d'une manière, l'apathique d'une autre, le faible d'esprit d'une troisième.

Il est évident qu'il ne peut être question d'un programme unique et équivalent, de méthodes pareilles, de discipline analogue, alors que les enfants sont d'âge mental très éloigné, et parfois qu'ils ont en plus, les uns, de l'inattention permanente, de l'agitation; les autres, de l'incapacité à comprendre la parole, à s'exprimer ou à écrire. Bien entendu, il ne peut être question non plus d'assurer un professeur par élève sans arriver à des frais considérables et à empêcher, en outre, l'influence favorable de la vie de travail en commun.

Que faire dans ces conditions? Mais, ce que fait l'hôtelier qui ne peut deviner à coup sûr les goûts de chacun de ses clients et doit satisfaire tout le monde s'il veut faire ses affaires. Il a ses plats du jour et, à côté d'eux, les mets et entremets les plus variés. Chacun peut trouver de quoi satisfaire son appétit parmi

la variété des entrées, des viandes grillées ou rôties, des fromages, des fruits et desserts. Certes, je ne songe pas à assimiler les écoles à des restaurants; pourtant, quand je vois le luxe dont ceux-ci se parent, les dépenses qu'on y fait, je suis à me demander s'il n'y aurait pas avantage pour les écoles à ressembler un peu aux restaurants.

Les enfants viennent chercher à l'école leur nourriture intellectuelle et morale; le maître est chargé de la leur préparer, d'exciter leur appétit par des hors-d'œuvre, de veiller à ce qu'elle soit bien assimilée. Pourquoi ne pas chercher aussi à satisfaire sa clientèle en variant les plats, en ayant une carte du jour bien remplie? Ah! je sais que vous allez me dire: mais comment faire pour donner à chacun un plat différent et en quantité suffisante? Comment organiser la classe? Et le contrôle? Si cela peut se faire avec peu d'élèves, cela devient impossible avec un grand nombre. Tout ceci est vrai, mais en partie seulement. Songez à l'hôtelier habile.

Le maître d'école serait-il moins apte que l'hôtelier à satisfaire sa clientèle? Sans doute il faut pour cela un effort, il faut varier les plats, et cela demande, au début, un certain travail. Mais ce n'est pas devant ce travail que les maîtres reculent quand l'intérêt des enfants est en jeu. Ils seront d'ailleurs rapidement récompensés par l'aide qu'ils auront de la part de ceux-ci et la joie qu'ils trouveront à cultiver leurs aptitudes et dons précieux. C'est ce que j'ai dû faire moi-même, Mesdames et Messieurs. Le personnel que j'avais ne réussissait pas, était découragé et sur le point de renoncer à sa tâche, comme le médecin à bout de ressources abandonne son malade.

Avec mes collaborateurs, j'ai été amené à découvrir l'utilité des exercices individualisants, appelés jeux éducatifs. C'est grâce à eux que nous avons pu résoudre le problème apparemment insoluble du travail simultané d'élèves très divers.

Je ne m'étends pas ici sur leurs principes et applications; ils ont à certains égards des analogies avec ceux de Madame Montessori; mais, si vous connaissez ceux-ci, vous verrez qu'ils s'inspirent d'un autre principe, bien qu'ils aient, comme les jeux de Madame Montessori, le but de favoriser l'initiative, l'individualisation, la liberté, la spontanéité de l'enfant.

En 1913, Mademoiselle Monchamps, sous-directrice à l'Institut d'Enseignement Spécial, actuellement directrice de l'Institut médico-pédagogique pour orphelins de guerre à Rixensart, et moi-même, avons publié sous les auspices de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève un volume indiquant les principes de ces jeux et de leur application.

En même temps, Mademoiselle Descocudres, de Genève, a fait confectionner quelques types de ces jeux. Il faut que je m'en tienne à ces renseignements pour le moment. La visite que vous vous proposez de faire à l'Institut d'Uccle vous permettra de vous faire une idée plus précise de leur variété et de leur application à l'enseignement des normaux.

Le Programme

La question que nous devons envisager maintenant est celle relative au PROGRAMME.

C'est une question importante, on l'incrimine chaque fois qu'on cherche les causes du peu de rendement de l'enseignement. C'est lui qu'on charge de tous les torts.

Or, le défaut essentiel du programme primaire, à mon avis, c'est d'avoir été inspiré par des hommes très savants dans leur spécialité, mais trop peu préoccupés de la psychologie enfantine. Pour eux, l'enfant est accessoire, le but à atteindre est tout. Et puisqu'il est entendu qu'il faut donner à tous les enfants une culture générale et commune, des teintes de toutes les sciences,

on a pris à divers domaines de celles-ci les lois, les données principales condensées et desséchées, et on s'est décidé à fournir cet aliment dès l'école primaire, sans se demander si cette forme convient en général à l'âge où l'enfant la fréquente.

Et chaque fois qu'on a essayé de remanier le programme dans le but de l'améliorer, on n'est généralement arrivé qu'à y introduire dans le même esprit de nouvelles matières, et il n'en est devenu que plus touffu et plus indigeste.

Représentez-vous ce que sera la matière en histoire, maintenant qu'il faudra y incorporer la grande guerre!

Comment concevoir un programme qui échappe à ces défauts et qui ait cependant une valeur comme initiation au patrimoine intellectuel et moral de l'humanité, qui soit comme un raccourci de l'expérience des hommes et puisse vraiment servir de moyen de culture générale?

Comment agencer un ensemble de matières pouvant servir d'occasion d'enseignement et surtout de moyen pour exercer harmoniquement les diverses facultés de l'enfant, tout en le préparant à comprendre les grandes lois de la vie et de la nature et en mettant à sa portée les richesses scientifiques et artistiques accumulées par les générations qui l'ont précédé?

C'est là un problème bien complexe et au sujet duquel il y aura bien des discussions sans doute. Quant à moi, voici comment j'en ai tenté la solution, en m'efforçant de tenir compte de l'état actuel de la science psychologique de l'enfant d'une part, et des nécessités sociales d'autre part.

Je me suis demandé d'abord ce qu'il importait que l'enfant, que tous les enfants de la Belgique et de l'Europe, et du monde entier ne puissent ignorer. Ensuite, je me suis demandé quelles sont les connaissances pour lesquelles l'enfant a le plus d'attraction.

Pour ce qui regarde la méthode, qui est aussi dominée par ce dernier facteur, j'y viendrai tout à l'heure; pour l'instant, ne considérons que le programme.

Eh bien! en réponse à la première question, je crois pouvoir dire que *ce qui importe le plus d'être connu par l'enfant, c'est lui-même en tout premier lieu*. Comment il est fait, comment fonctionnent ses organes, à quoi ils servent; comment il mange, respire, dort, travaille, joue; comment agissent ses sens et comment il est défendu et aidé par eux; comment remuent ses membres et surtout sa main et quels services ils lui rendent; pourquoi il a faim, soif, froid, sommeil, pourquoi il a peur ou se fâche; quels sont ses défauts ou ses qualités: l'égoïsme, l'orgueil, la jalousie, le désordre, la paresse; l'amour-propre, le courage, la sincérité, la persévérance, la prévoyance, etc.

Bref, les connaissances à mettre en tête dans un programme, ce sont celles que suggérerait le *Connais-toi toi-même* des Grecs, mis au fronton de certains de leurs temples.

Après la connaissance de soi-même, il en est une autre qui suit logiquement: c'est *celle du monde, du milieu où vit l'enfant*.

A première vue, vous pourrez me dire: mais c'est bien vaste cela, comment arrivez-vous ainsi à réduire le programme?

La réponse est simple: j'envisage le milieu du seul point de vue de l'enfant et j'écarte le plus possible ce qui n'a pas de rapport avec sa vie; de plus, je procède par grandes synthèses, très objectives néanmoins et englobant précisément les activités principales de la vie humaine et sociale.

Ce sont les besoins de l'enfant qui servent de pivot, et tout ce que la société et la nature vivante ou non vivante réalisent pour leur satisfaction peut être objet de connaissance dans la mesure bien entendu où le cerveau de l'enfant peut les assimiler.

Sur ce point, la brochure publiée en collaboration avec Monsieur BOON vous donnera quelques indications plus précises.¹

Ici, vous me direz encore: mais tout cela se trouve dans les programmes actuels. A quoi bon changer? En effet, tout ce que je demande de fournir comme connaissances se trouve dans les programmes actuels. Seulement, il y a une différence: mon but est, en effet, de créer un lien entre toutes les matières, de les faire converger ou diverger d'un même centre; c'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne, et c'est là le fil d'Ariane qui permet à l'esprit de celui-ci de s'orienter, de se retrouver dans le dédale infini des notions que les siècles ont accumulées. Et ainsi, je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant, qui est le levier par excellence.

Cette manière de procéder s'inspire en somme de la tendance naturelle de l'homme et plus encore de l'enfant à tout rapporter à soi-même, à ne voir le monde que par rapport à lui; c'est ce qu'on appelle de l'anthropocentrisme. Quoi qu'en pensent certains moralistes, il faut en tirer parti; au début de l'enseignement au moins, c'est une étape nécessaire, comme l'état de parasite est un échelon indispensable pour que l'enfant devienne adulte.

Pour ce qui regarde la division des branches, nous nous basons sur les trois étapes bien connues de l'activité mentale: la *réception ou impression*, l'*élaboration* et l'*expression*. Les premiers exercices partent des matériaux palpables, accessibles aux sens, avec lesquels l'enfant peut être mis directement en contact (*observation*).

Dans les seconds, on travaille avec des matériaux plus abstraits, des souvenirs, des images, des textes pour arriver à des idées plus générales; on aide l'enfant à classer, à raisonner en

¹ *Vers l'école rénovée, Une première étape*, Lebègue, 1921, Bruxelles.

associant ses constatations actuelles avec ses expériences passées et avec celles qui lui sont rapportées par la parole du maître, des vues cinématographiques, des images ou des lectures (*association*).

Dans les troisièmes, on insiste plus spécialement sur la manifestation de la pensée se traduisant, soit dans les appropriations de la matière par les travaux manuels, soit dans le langage graphique ou parlé (*expression*).

Il va sans dire que ces exercices ne s'excluent pas les uns les autres; il n'est pas possible, en effet, d'éviter qu'à l'occasion d'un exercice d'observation les mécanismes supérieurs de la pensée et ceux de l'expression interviennent; de même, au cours d'un travail d'expression s'effectuant avec des matériaux divers, l'observation et l'association seront mis à contribution.

La subdivision que nous proposons n'a pour but que d'indiquer les principaux côtés par lesquels un centre d'idées peut être abordé et de permettre ainsi une variété plus grande dans la présentation d'une matière, en vue d'en favoriser l'assimilation.

Elle rappelle d'ailleurs la division actuelle en branches, comme nous le verrons plus loin, mais en essayant d'en diminuer le nombre et en prenant en considération non pas les séparations que les hasards de l'histoire de l'école ont amenées, mais la façon dont travaille le cerveau de l'enfant.

Méthode

Ceci nous amène à parler méthode: méthode relative à la manière de distribuer les matières du programme; méthode en ce qui concerne la façon de la présenter, de l'accommoder aux aptitudes, à la capacité mentale des enfants, à en tirer parti pour faire ce qu'on appelle l'éducation de l'intelligence.

Sur ce point, la brochure publiée en collaboration avec Monsieur BOON vous donnera quelques indications plus précises.¹

Ici, vous me direz encore: mais tout cela se trouve dans les programmes actuels. A quoi bon changer? En effet, tout ce que je demande de fournir comme connaissances se trouve dans les programmes actuels. Seulement, il y a une différence: mon but est, en effet, de créer un lien entre toutes les matières, de les faire converger ou diverger d'un même centre; c'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne, et c'est là le fil d'Ariane qui permet à l'esprit de celui-ci de s'orienter, de se retrouver dans le dédale infini des notions que les siècles ont accumulées. Et ainsi, je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant, qui est le levier par excellence.

Cette manière de procéder s'inspire en somme de la tendance naturelle de l'homme et plus encore de l'enfant à tout rapporter à soi-même, à ne voir le monde que par rapport à lui; c'est ce qu'on appelle de l'anthropocentrisme. Quoi qu'en pensent certains moralistes, il faut en tirer parti; au début de l'enseignement au moins, c'est une étape nécessaire, comme l'état de parasite est un échelon indispensable pour que l'enfant devienne adulte.

Pour ce qui regarde la division des branches, nous nous basons sur les trois étapes bien connues de l'activité mentale: la *réception ou impression*, l'*élaboration* et l'*expression*. Les premiers exercices partent des matériaux palpables, accessibles aux sens, avec lesquels l'enfant peut être mis directement en contact (*observation*).

Dans les seconds, on travaille avec des matériaux plus abstraits, des souvenirs, des images, des textes pour arriver à des idées plus générales; on aide l'enfant à classer, à raisonner en

¹ *Vers l'école renouvelée, Une première étape*, Lebègue, 1921, Bruxelles.

associant ses constatations actuelles avec ses expériences passées et avec celles qui lui sont rapportées par la parole du maître, des vues cinématographiques, des images ou des lectures (*association*).

Dans les troisièmes, on insiste plus spécialement sur la manifestation de la pensée se traduisant, soit dans les appropriations de la matière par les travaux manuels, soit dans le langage graphique ou parlé (*expression*).

Il va sans dire que ces exercices ne s'excluent pas les uns les autres; il n'est pas possible, en effet, d'éviter qu'à l'occasion d'un exercice d'observation les mécanismes supérieurs de la pensée et ceux de l'expression interviennent; de même, au cours d'un travail d'expression s'effectuant avec des matériaux divers, l'observation et l'association seront mis à contribution.

La subdivision que nous proposons n'a pour but que d'indiquer les principaux côtés par lesquels un centre d'idées peut être abordé et de permettre ainsi une variété plus grande dans la présentation d'une matière, en vue d'en favoriser l'assimilation.

Elle rappelle d'ailleurs la division actuelle en branches, comme nous le verrons plus loin, mais en essayant d'en diminuer le nombre et en prenant en considération non pas les séparations que les hasards de l'histoire de l'école ont amenées, mais la façon dont travaille le cerveau de l'enfant.

Méthode

Ceci nous amène à parler méthode: méthode relative à la manière de distribuer les matières du programme; méthode en ce qui concerne la façon de la présenter, de l'accommoder aux aptitudes, à la capacité mentale des enfants, à en tirer parti pour faire ce qu'on appelle l'éducation de l'intelligence.

Prenons d'abord la manière de partager la matière. Le principe de la concentration des branches est ici fondamental: il faut faire concourir toutes les activités de l'esprit à l'acquisition d'une notion, d'une idée ou d'un ensemble d'idées.

C'est conforme à la psychologie infantile: les mécanismes de l'esprit ne travaillant pas isolément mais simultanément, ou du moins dans une succession rapide, il importe de faire agir les mécanismes les plus élevés, lesquels, pour bien fonctionner, ont besoin des mécanismes inférieurs. Il en résulte que les outils de sensation ou de perception ne doivent pas être exercés pour eux-mêmes, pas plus que ceux du mouvement, mais en connexion avec l'activité mentale supérieure de l'intelligence, de la volonté et de la conscience.

Dans ce but, nous avons adopté la méthode des centres d'intérêt dans laquelle tous les exercices convergent autour d'un même centre, d'une même idée.

Cette idée peut être prise dans le programme esquissé plus haut; elle peut aussi être prise dans les événements actuels importants, si ceux-ci sont capables d'intéresser les enfants et s'ils peuvent être le point de départ d'une observation directe.

Ceci admis, examinons la méthode dans les exercices d'observation. Ceux-ci sont pour moi le moyen de déclencher naturellement toutes les autres activités mentales dont il vient d'être question, *aussi forment-ils la base rationnelle de tous les exercices.*

L'OBSERVATION

L'observation réunit les exercices qui ont pour but de mettre directement l'enfant en contact avec les objets, les êtres, les faits, les événements.

Les leçons dites *de choses et de mots, d'enseignement par l'aspect* se rapprochent le plus de ces exercices. Toutefois, nous préférons le terme observation, parce qu'il est plus significatif de l'opération mentale que nous désirons favoriser. Il ne s'agit pas de se contenter de lier des choses et des mots seulement (ce qui n'est pas exclu d'ailleurs), et il ne s'agit pas non plus de se limiter à un enseignement dit par l'aspect, qui permet trop aisément de se contenter d'aspects conventionnels, schématiques, figés, non réels, non vivants.

Non, il faut que l'enfant soit mis en présence immédiate, à la fois des choses et de leurs apparences interprétées, mais aussi des êtres, des événements, des phénomènes, et cela aussi souvent que possible.

Les exercices d'observation avec des êtres empaillés, des plantes desséchées en dehors de leur cadre, des tableaux ou des dessins sont inopérants, parce qu'ils ne donnent pas l'occasion à l'esprit de recevoir par toutes les voies sensorielles principales les vrais aspects de la nature, ceux qui sont les plus intéressants et, par suite, les plus susceptibles d'être conservés et en même temps les plus utiles à chacun de nous.

Ah! nous connaissons la charge de Dickens, et son Thomas Gradgrind, et nous prévoyons le sourire sceptique des cerveaux forts, qui trouvent toute cette peine superflue, tout cet effort vain. Nous savons combien il est facile de partager ce scepticisme lorsqu'on n'a pas l'amour de l'enfant et la conscience de

Prenons d'abord la manière de partager la matière. Le principe de la concentration des branches est ici fondamental: il faut faire concourir toutes les activités de l'esprit à l'acquisition d'une notion, d'une idée ou d'un ensemble d'idées.

C'est conforme à la psychologie enfantine: les mécanismes de l'esprit ne travaillant pas isolément mais simultanément, ou du moins dans une succession rapide, il importe de faire agir les mécanismes les plus élevés, lesquels, pour bien fonctionner, ont besoin des mécanismes inférieurs. Il en résulte que les outils de sensation ou de perception ne doivent pas être exercés pour eux-mêmes, pas plus que ceux du mouvement, mais en connexion avec l'activité mentale supérieure de l'intelligence, de la volonté et de la conscience.

Dans ce but, nous avons adopté la méthode des centres d'intérêt dans laquelle tous les exercices convergent autour d'un même centre, d'une même idée.

Cette idée peut être prise dans le programme esquissé plus haut; elle peut aussi être prise dans les événements actuels importants, si ceux-ci sont capables d'intéresser les enfants et s'ils peuvent être le point de départ d'une observation directe.

Ceci admis, examinons la méthode dans les exercices d'observation. Ceux-ci sont pour moi le moyen de déclencher naturellement toutes les autres activités mentales dont il vient d'être question, *aussi forment-ils la base rationnelle de tous les exercices.*

L'OBSERVATION

L'observation réunit les exercices qui ont pour but de mettre directement l'enfant en contact avec les objets, les êtres, les faits, les événements.

Les leçons dites *de choses et de mots, d'enseignement par l'aspect* se rapprochent le plus de ces exercices. Toutefois, nous préférons le terme observation, parce qu'il est plus significatif de l'opération mentale que nous désirons favoriser. Il ne s'agit pas de se contenter de lier des choses et des mots seulement (ce qui n'est pas exclu d'ailleurs), et il ne s'agit pas non plus de se limiter à un enseignement dit par l'aspect, qui permet trop aisément de se contenter d'aspects conventionnels, schématiques, figés, non réels, non vivants.

Non, il faut que l'enfant soit mis en présence immédiate, à la fois des choses et de leurs apparences interprétées, mais aussi des êtres, des événements, des phénomènes, et cela aussi souvent que possible.

Les exercices d'observation avec des êtres empaillés, des plantes desséchées en dehors de leur cadre, des tableaux ou des dessins sont inopérants, parce qu'ils ne donnent pas l'occasion à l'esprit de recevoir par toutes les voies sensorielles principales les vrais aspects de la nature, ceux qui sont les plus intéressants et, par suite, les plus susceptibles d'être conservés et en même temps les plus utiles à chacun de nous.

Ah! nous connaissons la charge de Dickens, et son Thomas Gradgrind, et nous prévoyons le sourire sceptique des cerveaux forts, qui trouvent toute cette peine superflue, tout cet effort vain. Nous savons combien il est facile de partager ce scepticisme lorsqu'on n'a pas l'amour de l'enfant et la conscience de

son devoir assez vif pour affronter les sourires et poursuivre avec courage la tâche qui s'impose, lorsqu'on a peur de se salir les doigts, de se déranger pour trouver un objet, un animal, pour le transporter à l'école, pour le soigner chaque jour ou veiller à ce que les enfants le soignent, lorsqu'on craint de faire une démarche, pour obtenir l'autorisation de visiter un atelier, une exposition, un musée.

Certes, il est bien plus facile, moins fatigant en apparence, de faire chaque jour ses petites leçons sans se donner tant de mal, de copier les professeurs d'écoles supérieures qui se contentent de suivre leur programme par tranches systématiques; il est plus simple de ne se soucier ni d'adapter la matière aux élèves, ni de s'assurer que l'intérêt des élèves est éveillé, ni de préparer une expérience ou une démonstration pratique, ou de donner une explication individuelle.

N'est-il pas vrai qu'on est en droit de se défier des arguments de ceux dont l'opinion est en accord avec la loi du moindre effort? Or, prétendre qu'on peut donner à l'enfant des leçons sur les choses sans que les choses soient présentes, sans que tous les enfants les manient, ce ne peut être que le résultat de l'ignorance des besoins du cerveau enfantin, ou l'opinion d'un adepte honteux de ladite loi.

Donc, pas d'observation sans objets, sans êtres, sans faits, sans contact direct avec la réalité; c'est absolument essentiel; le reste est pure perte de temps, gaspillage d'attention, habitude néfaste de se contenter de l'à-peu-près, de l'incomplet, du truqué, du schéma tout préparé. Et notez-le: à l'Université même, il est de bons esprits qui sont de cet avis¹, ce qui ne signifie pas

¹ Ainsi même, dans la Faculté de droit, le professeur MARCQ, dans son discours de rentrée de l'Université, insiste sur l'importance des exercices pratiques (voir *Revue de l'Université de Bruxelles*, oct.-nov., 1921, p. 1).

que le procédé verbal ne puisse être employé à un moment donné, ni qu'il n'exige pas, pour être appliqué convenablement et être fructueux, plus de maîtrise de la part du professeur et plus de travail de la part de l'élève.

Mais il est évident, pour celui qui connaît l'enfant de l'école primaire, que le seul travail d'acquisition, le seul travail d'assimilation qui soit en harmonie avec ses moyens de penser, c'est celui qu'il réalise en contact étroit avec le réel, le vrai.

Ai-je besoin d'appeler à la barre, pour appuyer cette opinion, les grands pédagogues de toutes les époques? Lisez RABELAIS, MONTAIGNE, PESTALOZZI, Jean-Jacques ROUSSEAU, SPENCER, ROBIN, bien d'autres, et vous trouvez partout la même pensée. Je n'insiste donc pas.

Et que faire des gravures, des tableaux, des animaux empaillés, des plantes en herbier qui se trouvent dans les musées, à côté des appareils de physique coûteux, qui ne fonctionnent pas, des boîtes de minéraux qu'on ne montre qu'une fois par an?

A mon avis, il y a moyen encore d'en tirer parti si l'on s'en sert surtout pour rappeler ce qui a été vu. Mais on tirera bien meilleur parti, dans ce but, des dessins faits par les enfants, des animaux, plantes et minéraux collectionnés par eux, des appareils confectionnés en classe ou à la maison avec des moyens de fortune, des pierres réunies par les géologues en herbe.

Quoi qu'il en soit, on peut conclure de ce qui vient d'être dit que si, d'une part, il ne faut pas donner d'exercices d'observation sans intuition vraie, il faut, d'autre part, pour ne pas être pris au dépourvu, prévoir le matériel dont on aura besoin pour avoir au moment voulu les objets indispensables.

Ceci implique de la part du professeur qu'il établisse son plan de centres d'intérêt à parcourir, qu'il se rende compte des matériaux dont il aura besoin, de ceux qu'il peut se procurer à

tout moment avec facilité, de ceux dont il ne peut disposer qu'à certaines occasions et pendant une courte durée.

Pour ce qui concerne les petites classes, celles où l'observation a le plus d'importance et doit être le mieux fouillée, il est vrai qu'il a la possibilité de se laisser guider dans le choix des centres par l'état de la nature elle-même, par le milieu où il vit, où se trouve l'école, par les événements fortuits qui surgissent et dont il profite pour en faire l'objet d'un centre.

L'intuition est donc plus aisée à trouver. Cependant, il ne faudra pas faire fi du tout du procédé qui consiste à se préparer à l'avance pour posséder au moment voulu des documents intéressants, d'autant plus que ce matériel pourra être utilisé pour certains exercices d'association et même d'expression concrète et abstraite.

Ainsi, il importe d'abord d'avoir dans la classe des plantes et des animaux dont les enfants puissent suivre le développement, et ces plantes et animaux ne doivent être ni rares, ni coûteux. On fera germer des graines dans la mousse: haricots, céréales, noix, noisettes, glands, fânes, marrons, châtaignes, etc.; on plantera dans un pot un navet, une carotte, un oignon, une betterave au besoin, qui poussent leurs feuilles l'hiver; du lierre, de la pervenche, des fougères, du muguet, de l'ortie même, rapportés d'une promenade, seront aussi intéressants sinon plus qu'un pélargonium ou un palmier malingre et souffreteux.

De même des escargots, des mouches, des moustiques, des carabes, des bousiers, des cloportes, des tritons, des grenouilles, des souris blanches, des cobayes, des pigeons pourront représenter le règne animal.

Tout ce matériel, qui n'a pas besoin d'être tout le temps au grand complet, donnera chaque jour lieu à de petits exercices d'observation occasionnels dont on pourra, au besoin, noter le

résultat par des moyens de représentation objectifs: modelages, dessins, graphiques au moyen de haricots, etc.

En dehors de ce matériel vivant, il y aura les matériaux morts ou inertes, représentés par des objets divers que l'on récoltera au fur et à mesure des circonstances et qu'on tâchera déjà de classer. Ces objets serviront à mettre en branle un travail intéressant, répondant aux questions d'origine et de but, qui préoccupent tant les enfants et favorisent ainsi le travail d'abstraction et de généralisation, lequel aboutira logiquement à celui de classification et de définition.

Pour les commerçants, il suffira de grouper ces divers objets en ceux dérivant des animaux, des plantes, des minéraux, pour préparer un groupement de grande valeur, puisqu'il permettra de porter l'attention de l'enfant sur l'idée générale, *matière première*, et sur l'association de *produit brut* et de *produit ouvré*, de *formes naturelles* et de *formes réalisées par le travail humain*, etc.

Ce matériel peut encore être utilisé pour un autre usage plus directement en rapport avec les exercices d'observation. En effet, ceux-ci doivent être pratiqués en usant continuellement du mécanisme de la comparaison, c'est-à-dire en favorisant les rapprochements entre les objets présentés et nouveaux avec des objets familiers et connus, et offrant l'un ou l'autre caractère analogue.

Dans ce but, on réunit dans des boîtes des objets classés suivant certaines qualités bien typiques, qualités d'ordre visuel, auditif, tactile, moteur, olfactif ou gustatif. Les noms de ces qualités sont inscrits sur les boîtes et, au moment des exercices d'observation, on peut, en distribuant des boîtes aux enfants, favoriser le travail de comparaison par ressemblances concrètes. Le travail de comparaison par différences concrètes sera favorisé d'autre part en s'efforçant de réunir au moins deux objets

ou êtres comme matière du centre d'intérêt. Si le centre d'intérêt porte donc par exemple sur le chapeau et la bottine ou sur le chapeau et la casquette, ce premier exercice consiste à faire trouver dans les boîtes de qualités, les objets qui ont la même forme, la même transparence, la même dureté, le même toucher (épaisseur, conductibilité, élasticité, rugosité), la même densité, etc., que la matière dont sont faits les objets étudiés. Remarquons en passant que ces exercices sont en même temps des stimulants d'activité manuelle et aussi d'enrichissement de vocabulaire et d'initiation à l'expression précise. J'y reviendrai encore un peu plus loin.

Nous voici maintenant outillés. Comment allons-nous organiser un exercice d'observation?

Tout d'abord, nous devons nous assurer que l'intérêt de l'enfant est éveillé et au besoin le stimuler. Les instituteurs habiles ont plusieurs tours dans leur sac pour y arriver: les uns prennent un air mystérieux ou racontent une histoire de manière à mettre les enfants en appétit; les autres montrent un paquet soigneusement fermé et demandent ce qu'il peut bien contenir.

En somme, cela revient toujours à exciter chez l'enfant la surprise, l'étonnement, la sympathie ou la curiosité, c'est-à-dire des instincts puissants essentiels ou adjuvants, qui déclenchent l'énergie attentive dans le sens désiré. A cet égard, chez les enfants qui comprennent bien entendu des questions simples, on peut aussi en poser qui soient susceptibles de produire le même effet; et cette manière de procéder est surtout à conseiller quand on veut présenter des objets ou des êtres familiers que l'enfant a déjà vus très souvent et qu'il croit très bien connaître. Ainsi, à propos de la comparaison du *chapeau* et de la *bottine*, on peut éveiller l'intérêt en posant des questions comme celles-ci:

Le chapeau est-il plus lourd que la bottine? Quand on brûle un morceau de chapeau (possible avec un vieux chapeau

déchiré), *comment cela sent-il? Et quand on brûle un morceau de chapeau, qu'est-ce qui arrive? Et si on le plonge dans du vinaigre, de l'ammoniaque, de la soude ou de la térébenthine? Et pour le morceau de cuir? Est-ce que l'étoffe du chapeau laisse passer la chaleur? la lumière? plus ou moins bien que le cuir de la bottine? Et ainsi de suite. Pourquoi met-on du cirage sur la bottine et pas sur le chapeau? Pourquoi les bottines sont-elles presque toujours noires, et le chapeau blanc, brun, gris et noir? Qu'est-ce qui est pareil dans la bottine et le chapeau?* (origine).

Ces questions auront pour effet de provoquer des réponses contradictoires, parfois baroques, ou absurdes, qui permettront d'abord de s'assurer de ce que les enfants savent déjà et des lacunes qui restent à combler. En outre, elles stimulent la curiosité en faisant constater les lacunes par les enfants eux-mêmes, et en excitant l'amour-propre.

Les lacunes peuvent n'être que verbales, en ce sens que l'élève peut ignorer le sens du mot prononcé ou être incapable d'exprimer lui-même le terme approprié. Il sera bon que l'instituteur fasse bien la part de ce qui est simplement manque de vocabulaire, car il sera plus ou moins facile d'y suppléer suivant les aptitudes de l'élève au point de vue verbal. S'il s'agit au contraire d'une vraie ignorance de l'objet, du phénomène, de la relation entre les phénomènes, il faudra intervenir autrement qu'en donnant simplement le terme propre. Il faudra montrer, faire manier, produire des réactions, établir des rapports entre les choses et les forces, etc.

L'image ne suffira donc pas non plus, et il importe de le répéter: malgré la grande utilité des images, elles ne sont qu'un pis-aller, qu'une aide et demandent à être préparées par des réalités, des activités vécues, sans quoi, comme les mots, elles anticipent et nuisent à la formation des idées nettes et coordon-

nées; elles nuisent comme les mots, surtout par les occasions qu'elles enlèvent d'agir, d'expérimenter, de réaliser. Leur aide n'apparaît justifiée que lorsque la vraie observation et le vrai travail d'expression concrète des idées par les matériaux appropriés ont été effectués. Elles serviront encore pour les jeux et l'illustration des cahiers et là leur rôle est assez vaste pour qu'elles n'aient rien à envier.

Nous voilà maintenant devant les êtres, les objets qui doivent servir de sujet d'observation et pour lesquels on a éveillé les désirs de connaître. Que faire ?

Pour moi, je l'ai déjà dit en passant, il importe autant que possible et surtout au début de présenter deux objets, deux êtres; en effet, le travail mental supérieur se fait mieux grâce la comparaison de choses et de faits présents; on commencera par les différences, puisque l'expérience semble avoir montré que les différences se perçoivent mieux que les ressemblances. Mais rien n'empêchera de souligner celles-ci dans la suite.

Les boîtes renfermant les objets-types interviendront ici pour permettre aux enfants de montrer des objets présentant les qualités de celui ou ceux présentés.

Exemples:

Les poils du chien sont fins comme, sont durs comme, sont résistants comme, ont la couleur de, la longueur de, lorsqu'ils brûlent ils sentent comme, lorsqu'on les met dans du vinaigre, ils se modifient comme, etc. Le bec du poulet est épais comme, long comme, dur comme, translucide comme, il a la couleur de, lorsqu'il brûle il sent comme, si on le bout dans l'eau, il devient souple comme, etc.

On devine quelle influence aura la répétition fréquente de l'emploi des mots propres pour enrichir le vocabulaire de l'enfant et lui donner l'habitude d'exprimer une pensée précise.

Je n'insisterai pas plus sur ce genre de travail, sauf pour dire qu'il sera aussi le point de départ d'exercices de lecture, dans la mesure où l'on y aura besoin de mots nouveaux.

A la comparaison se lie étroitement, comme une partie intégrante, des *exercices sur les quantités discontinues et continues* susceptibles d'être estimées en nombre et de donner lieu à du calcul au moyen des signes conventionnels appelés chiffres. Rappelons ici, chose banale, que le calcul dans la vie a pour but de préciser des rapports en se basant sur des unités au sujet desquelles un accord préalable (souvent international) a été établi. Qu'il s'agit, lorsqu'il est question de comparaisons relatives à l'époque, au temps, au poids, à la valeur, de procédés qui ont été adoptés récemment par une partie de l'humanité; mais qu'avant cela et pendant des milliers d'années, qu'actuellement encore chez de nombreux peuples, les unités de mesures conventionnelles sont souvent absentes et représentées par des unités qu'on pourrait appeler naturelles, parce qu'elles recourent à des moyens que la nature met directement à la disposition des hommes pour résoudre les questions de comparaison les plus usuelles.

Ainsi le pouce, le pas, la brassée, la poignée, la bouchée, la pincée, sont encore utilisés chaque jour et étalonnés même dans certains pays; d'autre part, les cuillers diverses, les verres à goutte, à vin, à bière, servent de moyen de mesure journalier pour les ménagères et les médecins; de même pour les grosseurs et les surfaces, les médecins et les chirurgiens se gardent d'utiliser des unités de comparaison prises dans le système métrique, mais on les entend se servir de termes: grand comme la paume de la main, gros comme une noix, une fève, une mandarine, une tête d'enfant, etc.

Et en littérature on se garde bien de dire d'un arbre qu'il a 50 centimètres de diamètre et 15 mètres de hauteur, qu'un en-

fant a versé 20 centilitres de larmes, que le vent a soufflé à la vitesse de 3 mètres, que deux adversaires se sont rapprochés de 56 centimètres. Et cela pourquoi? Parce que, dans la nature, les phénomènes les plus fréquents, les plus nombreux n'ont pas de mesure précise, mais constituent des moyennes et que, pour les relations courantes, des procédés de comparaison plus grossiers sont suffisants.

Sans doute, il faut amener l'enfant à se servir du système métrique à un moment donné; mais est-il bien certain qu'il ne vaut pas mieux passer par certaines étapes traversées au cours des progrès de l'humanité et où se trouvent encore actuellement certains peuples, pour établir mieux la transition entre le chaos des premières comparaisons et la précision parfaite? Cela est d'autant plus justifié que spontanément, dans ses jeux, l'enfant se sert des moyens de mesure qu'il a à sa disposition: quand il joue aux billes par exemple, ne mesure-t-il pas des longueurs avec la main ou avec les pieds?

Un autre point sur lequel il est nécessaire d'attirer l'attention, c'est l'emploi trop rapide et parfois simultané du chiffre, signe symbolique, pour représenter des notions absolument différentes et même opposées, au risque d'amener la confusion dans l'esprit de l'enfant.

Ainsi, le signe 5 représente d'abord la quantité 5 unités comme dans l'addition; il peut aussi signifier 5^e comme lorsque j'écris les chiffres en série 1, 2, 3, 4, 5 et que je fais réciter sur les doigts. Dans ce cas, le chiffre 5 ne signifie pas cinq doigts mais un seul doigt qui occupe le 5^e rang. Si j'écris 8 – 5, le 5 cette fois a une tout autre signification; en effet, il n'y a pas 8 puis 5, puisque 5 est contenu dans 8. Le 5 a donc la signification suivante: 8 renferme 5 et un autre nombre, cherchez celui-ci. Dans la multiplication et la division, le sens du chiffre se modifie à nouveau: 6×5 signifie que 6 doit être pris 5 fois et 5

n'est plus alors une quantité ni l'indication d'une place occupée, mais le nombre de fois qu'il faut répéter l'opération qui consiste à prendre 6; c'est un symbole qui n'exprime plus une quantité d'unités, mais le nombre de fois qu'un certain acte sur ces objets doit être effectué. Enfin, dans $15 : 5$, le 5 est aussi un nombre de fois, mais n'a pas le même sens que dans la multiplication; il ne s'agit pas de répéter l'opération consistant à prendre un nombre d'unités, mais de déterminer combien de fois un nombre donné peut être soustrait d'un autre nombre donné, ou combien de fois le premier est contenu dans le second, ou encore en combien de parts égales au deuxième on peut diviser le premier.

Le chiffre est donc un symbole qu'il faut utiliser avec circonspection et méthode, et il importe de ne pas le faire servir à la fois à tous les usages de l'arithmétique élémentaire.

Ceci n'est qu'une parenthèse, mais qui nous amène à montrer comment l'arithmétique, le calcul, peut s'intégrer aisément aux exercices de comparaison; en effet, il faudra à chaque instant faire intervenir la conclusion de l'identité, du plus ou moins, à propos des résultats des diverses comparaisons. Si dans certains cas le nombre n'est pas applicable, comme lorsqu'il s'agit de couleur, de fluidité, de transparence, de dureté, etc., il y a d'autres cas, en effet, où le nombre peut être utilisé et notamment lorsqu'il s'agit de comparaisons spatiales ou temporelles.

Pour ces comparaisons spatiales, nous avons vu plus haut que nous préconisons d'abord les unités naturelles ou simplement fortuites: *ce livre va autant de fois sur la grande longueur de la table, autant de fois sur la petite longueur ou largeur de la table; ou bien la largeur de la main va autant de fois sur le cahier, autant de fois sur la table. De même, la table va autant de fois dans la grande longueur de la classe, et*

autant de fois dans la petite longueur ou largeur; le pied va autant de fois dans la grande longueur de la table, autant de fois dans la petite longueur de la classe.

Je n'insiste pas davantage. Les personnes d'expérience que vous êtes trouveront certes aisément les nombreuses applications possibles d'un tel procédé, en songeant qu'il peut être étendu aux volumes, aux capacités, aux surfaces et que l'on peut adopter un pouce carré, un pouce cube, après avoir utilisé les moyens de mesure signalés plus haut (cuillers, verres, etc.).

Si nous résumons maintenant en quelques mots, en quoi consistent les exercices d'observation et les exercices satellites qui peuvent leur être directement rattachés, nous dirons:

LES EXERCICES D'OBSERVATION consistent à faire travailler l'intelligence sur des matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire recueillis par les sens de l'enfant, en tenant compte des intérêts latents de celui-ci et en associant à ce travail à la fois l'acquisition du vocabulaire et, par suite, des éléments sur lesquels porteront la lecture et l'écriture, ainsi que des exercices de comparaison dont une partie servira d'occasion de calcul, et enfin des exercices de jugement aboutissant à fournir à la mémoire un bagage d'idées à conserver.

Il va sans dire que, puisque l'observation exige le contact direct avec la réalité, nous trouverons occasion d'en faire en promenade, dans un atelier, devant une maison incendiée, un accident de roulage, dans une serre, partout en un mot où les faits sont directement accessibles. Nous trouverons évidemment aussi occasion d'en faire à propos d'autres exercices et notamment de ceux d'expression concrète (travail manuel); seulement, l'accent, cette fois, portera sur la traduction de la pensée par la main qui modifie une matière, et ce sera plus spécialement le côté « expression » qui sera le point important.

Inversement, il va sans dire aussi qu'au cours des exercices d'observation on pourra se servir des objets réalisés aux exercices d'expression concrète, et même faire intervenir le travail manuel et le dessin au besoin, mais alors, pour aider à observer, bien plus que pour exprimer.

Voilà pour ce qui regarde les exercices d'observation. Examinons maintenant les exercices dits d'*association*.

L'ASSOCIATION

En quoi consistent ceux-ci? Nous l'avons déjà dit: ce sont des exercices où le contact direct avec la réalité n'est plus indispensable ni surtout plus possible et qui, dans mon esprit, n'ont, par conséquent, qu'une *importance de second ordre, au moins au premier degré de l'école primaire*.

Il est cependant utile d'en dire un mot. Tout d'abord parce que, parmi eux, il faut en fait ranger le travail qui a amorcé la leçon d'observation et qui a consisté à sonder les enfants et à fixer ce qu'ils possédaient déjà, à faire appel à leurs souvenirs, et par la même occasion, il faut le dire, à s'assurer de l'état de leur vocabulaire, de compréhension et d'expression.

En outre, parce qu'il importe de montrer comment on pourra préparer le vrai travail d'association basé d'une part sur le souvenir des expériences passées, sur l'iconographie, d'autre part, enfin, sur les notions transmises par la voie verbale. Les souvenirs d'expériences passées, en dehors de l'exercice d'amorçage, pourront être rappelés à l'occasion de répétitions des choses vues et faites antérieurement.

En ce qui concerne les exercices d'association proprement dits, je les ai divisés en quatre groupes principaux:

1° Les uns portent sur les objets et faits, considérés au point de vue actuel et dans l'espace, c'est-à-dire dans des endroits peu ou pas accessibles à l'observation; ainsi, à propos de la chaussure, je peux m'intéresser à la manière dont se chaussent les Néo-Zélandais, les Japonais, les Congolais, etc. Ici se placent aussi des exercices sur la représentation de l'espace, l'orientation sur des plans, puis des cartes. C'est ce que l'on appelle habituellement *géographie*: seulement, envisagée ainsi, le champ à explorer est plus vaste et plus intéressant, parce qu'il embrasse toute la civilisation actuelle;

2° Un second groupe d'exercices d'association consiste à examiner la même matière au point de vue temporel et à permettre des comparaisons de l'état présent, observé à l'occasion des exercices précédents, avec ce qui s'est passé chez nos ancêtres. Ceux-ci sont des exercices *d'association dans le temps*. En recourant à de la documentation graphique, à la visite de musées, au cinéma, ils peuvent être rendus aussi intuitifs que possible;

3° Quant au troisième groupe d'exercices de ce genre, nous les désignons sous le terme d'exercices d'association technologiques ou d'appropriation aux besoins de l'homme. C'est l'examen des utilisations et applications industrielles, ménagères, hygiéniques ou autres, des matières premières ou de leurs dérivés;

4° Enfin, le quatrième groupe est une sorte d'occasion donnée aux associations si importantes de cause à effet de se développer dans l'esprit de l'enfant, notamment grâce aux notions acquises par l'observation et par les autres exercices d'association susnommés. Le « pourquoi » et le « comment » des phénomènes sont ainsi rendus de plus en plus conscients.

Je ne m'attarderai pas, cette fois, plus longuement à ces exercices d'association; le temps m'est compté et il faut que je dise quelques mots du troisième groupe d'exercices: ceux d'*expression*.

L'EXPRESSION

J'y ai déjà fait allusion à diverses reprises. Il faut que je les précise, bien que brièvement, me réservant d'insister avec un peu plus de détails sur l'un d'eux seulement: *la lecture*.

L'expression, ai-je besoin de le spécifier, comporte tout ce qui permet la traduction de la pensée, d'une manière accessible aux autres. Par conséquent, elle comprend non seulement la parole et l'écriture, mais aussi le dessin et surtout le travail dit manuel, celui, bien entendu, qui est *en rapport avec une idée* qui cherche à se matérialiser, à se préciser, dans une forme, une substance ou d'une autre manière.

Comme je l'ai fait remarquer à diverses reprises, l'expression dans sa forme verbale et même concrète intervient à chaque instant dans les autres exercices, et on peut se demander s'il convient de lui faire une place à part dans l'horaire.

Tout d'abord, il le faut bien pour ne pas trop effaroucher les personnes qui considèrent que l'école est uniquement créée pour l'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul.

Mais, en outre, il le faut aussi pour renforcer, systématiser et fixer les techniques verbales ou autres, acquises au cours des exercices d'observation et surtout pour entraîner les enfants peu doués de ce côté. Il y a, en effet, des cas fréquents d'enfants maladroits en langage, peu doués pour la lecture ou l'écriture,

manquant d'aptitudes pour le dessin ou les occupations manuelles, dépourvus d'imagination et d'initiative pour ces deux dernières branches et pour qui il convient de faire des répétitions fréquentes.

Je m'arrêterai plus spécialement au *dessin* et à la *lecture*. Le *travail manuel* et l'*écriture* pourront s'inspirer des mêmes règles: je m'y attarderai moins.

LE DESSIN. Je n'ai pas grand-chose à ajouter à ce qui s'est dit depuis quelques années déjà dans les revues pédagogiques au sujet des méthodes à employer au jardin d'enfants et à l'école primaire. Je considère que mes principes concordent absolument avec ces opinions; elles permettent, en effet, de lier étroitement le dessin aux centres d'idées, aux divers exercices d'observation et d'association. Seul, le croquis libre avec quelques indications adroites de l'instituteur répondra à la psychologie de l'enfant et peut amener celui-ci du chaos à la précision, par les voies que lui trace la nature de son cerveau.

Je ne trouve nécessaire ici que d'appuyer sur deux points, c'est que le dessin sera, au début, aussi vivant que possible; que dans la mesure où le maître le pourra, il fera surtout faire des croquis de scènes où l'enfant se représentera lui-même en relation avec les objets du centre d'intérêt, avec ses camarades, avec les personnes de son entourage, dans le cadre où il vit.

Je ne vois pas d'inconvénient à ce que le maître dessine lui-même des scènes; seulement, il le fera de préférence en s'inspirant de ce qu'ont fait les élèves et profitera de l'occasion pour faire remarquer certaines fautes, surtout celles de proportions, de directions ou de logique élémentaire. Il n'insistera pas sur celles relatives aux plans, ni à la perspective, ni à la projection, mais évitera cependant ces fautes dans ses propres dessins.

J'en arrive maintenant à la *LECTURE*. Pour beaucoup, c'est la lecture qui représente le point le plus important de la nouvelle

méthode. En fait, elle constitue un élément de succès incontestable puisque sans elle toute l'économie du système, au premier degré, est ébranlée et on se trouve pour le réaliser devant des difficultés que je considère comme infranchissables. Cependant, il importe de ne pas lui sacrifier la place que doivent occuper le travail d'observation et les autres modes d'expression.

Je reconnais volontiers que c'est grâce au procédé de lecture que beaucoup de pédagogues ont été attirés vers la méthode. Je veux donc y insister un moment. Je rappelle brièvement quelques-uns des arguments sur lesquels elle s'appuie. Je note en passant que ceux-ci ont été publiés déjà en 1906, dans la *Revue scientifique* de Paris:

1° Le travail de mémoire des mots pour la lecture est d'ordre visuel: c'est l'œil, avec les centres nerveux en rapport avec lui et avec les muscles permettant les mouvements de l'œil, qui constitue les organes principaux de ce travail. La voie auditive n'est qu'indirecte et doit passer par le langage parlé pour servir à l'élaboration d'une méthode, or, à cet égard, le langage parlé est plutôt une gêne qu'une aide, surtout en français;

2° La fonction visuelle se développe plus tôt et plus rapidement que la fonction auditive: elle est donc outillée plus tôt pour conserver des souvenirs et aider à l'activité intellectuelle;

3° La vue donne des notions plus nombreuses et plus précises que l'ouïe; elle est donc plus utile à l'enfant que l'ouïe.

Ajoutons-y un facteur important qui avait été déjà signalé en note dans l'article de la *Revue scientifique*, à savoir que la vue a un *pouvoir synchrétique*¹ très marqué, selon l'expression

¹ Ce pouvoir est appelé *schématique* par PAULHAN. Je propose de le désigner par le qualificatif de *globalisant* pour des raisons que j'ai exposées à la leçon d'ouverture des cours de l'Institut Buis-Tempels en 1922.

de Claparède, ce qui veut dire qu'elle a, plus que les autres sens, la possibilité de nous renseigner rapidement sur certains signes caractéristiques, surtout ceux relatifs à la forme dans un objet ou un ensemble d'objets, un être ou une foule, un appareil au repos ou en mouvement.

C'est ce pouvoir spécial qui nous permet de nous souvenir d'un nombre immense de physionomies, de paysages, de rues, de tableaux, d'objets, sans avoir besoin d'en connaître les détails. C'est ce pouvoir spécial aussi qui permet la lecture courante sans ânonnement. En effet, dans la lecture arrivée à ce stade, le temps que le regard passe à saisir une phrase est bien trop court pour permettre l'analyse détaillée et la décomposition.

On peut donc affirmer que le procédé habituel d'enseignement de la lecture par la voie phonétique auditive, en procédant par l'étude des sons et des syllabes, pour arriver à une généralisation, ne se défend pas au *point de vue psychologique*. Voyons s'il se défend mieux au *point de vue pédagogique et méthodologique*.

Les lois fondamentales du travail pédagogique sont d'*aller du concret à l'abstrait, du simple au composé, du connu à l'inconnu*. Or, si l'on peut défendre que la syllabe est plus simple qu'un mot ou une phrase, et qu'une fois connue on peut la retrouver dans un mot inconnu, il n'est pas vrai du tout que la syllabe soit concrète, tandis que le mot et la phrase sont abstraits.

Il est, au contraire, aisé de démontrer que la phrase « J'aime maman » est plus concrète que « aime » tout court ou surtout que « j' » ou « ai ».

N.B. : cette leçon a été publiée dans la *Rivista di pedagogia*, Madrid, déc. 1923.

Alors, ne suffira-t-il pas de faire en sorte que la phrase exprime une idée connue de l'enfant pour permettre de dire que deux principes pédagogiques au moins seront saufs sur trois. Quant au dernier: « Aller du simple au composé », il faut se demander s'il doit l'emporter sur les deux autres, si une chose simple, abstraite, n'est pas pour l'enfant plus difficile qu'une autre complexe, mais concrète. De fait, l'expérience de chaque jour nous démontre le contraire. Songeons à l'effet produit par une locomotive, par un paysage, par une personne affectionnée et demandons-nous si une fenêtre de train, un boulon de locomotive, une feuille d'arbre, un bout de l'oreille de la personne affectionnée auraient le don d'attirer au même point l'enfant et d'être reconnus par lui. L'existence de la fonction globalisante signalée plus haut éclaire parfaitement ce mécanisme et on se rend aisément compte qu'il importe absolument pour que les efforts du système nerveux soient économisés et que nous puissions nous retrouver dans la multiplicité infinie des formes, des aspects, des mouvements en n'en retenant que la partie principale, celle qui constitue la marque caractéristique et différentielle de chacun d'eux. Et cela est aisé et ne demande pas un système nerveux évolué, puisque les animaux le peuvent, que le jeune enfant en est capable dès l'âge le plus tendre.

J'en conclus alors que ce qui est simple, c'est peut-être le complexe, pourvu qu'il soit concret et qu'il intéresse. Car dans le complexe l'esprit fait plus aisément la simplification utile, puisqu'il n'en prend que certaines parties. Par contre, le soi-disant simple qui n'est que la partie d'un tout peut être encore très complexe: d'abord, parce qu'il peut toujours être décomposé en de nombreux éléments plus simples encore¹, mais surtout

¹ Exemples: la feuille d'un arbre, le pétale d'une fleur, un œil, une étoile.

parce qu'il ne présente, le plus souvent, aucune valeur pour la reconnaissance du tout, et que, détaché du tout, il est sans aucun intérêt.

Songez à ce qui se passe lorsque vous retrouvez une rue que vous avez déjà traversée; reconnaissez-vous toutes les maisons, et la couleur de celles-ci, et les rideaux qui y pendent, ou les marchandises qui y sont exposées? Il vous en faudrait du temps et de la mémoire pour procéder ainsi par le détail en vue de reconnaître l'ensemble. En fait, vous n'avez besoin que de quelques détails – et souvent vous ne pouvez pas dire lesquels – pour affirmer que c'est bien la rue que vous avez déjà vue.

Songez de même à la manière dont vous reconnaissez un visage, un portrait, et comment il se fait que vous retrouviez des ressemblances chez les membres d'une même famille.

Songez aussi à la nécessité où vous vous trouvez, lorsque vous voulez lire une lettre dont l'écriture est peu claire, de parcourir toute une phrase, plusieurs phrases, toute la lettre parfois pour deviner le sens d'un mot mal écrit.

Remarquez encore que, pour lire couramment, il faut pouvoir glisser pour ainsi dire sur les phrases, sans s'attarder aux détails, c'est-à-dire se contenter du schéma des mots, sans quoi la lecture serait impossible. Remarquez enfin que pour l'orthographe de la majorité des mots, même usuels, vous êtes bien forcés, à partir du second degré, d'abandonner l'analyse par lettre et même par syllabe, pour donner aux élèves l'image entière en disant: « Cela s'écrit ainsi ». Or, c'est là le cas pour la grande majorité des mots français.

Quoi qu'il en soit, les enfants normaux de 6 ans, l'expérience l'a prouvé un nombre de fois suffisant, arrivent par ce procédé à lire au bout de six mois à un an environ tout ce qu'ils

peuvent comprendre, et parviennent alors, après quelques exercices, à se tirer d'affaire dans les livres de lecture ordinaires. De sorte qu'ils sont plus avancés que par la méthode habituelle, quoique le temps consacré à la lecture ait été moindre et qu'ils aient pu, grâce à la méthode, acquérir un grand nombre de mots, enrichir leur vocabulaire parlé, développer leur langage et améliorer leur élocution, ce qui est tout gain pour la lecture elle-même et ce qui est très avantageux pour l'orthographe.

Car, je n'ai pas besoin d'y insister, sans doute, vous devinez combien cette méthode est favorable à l'orthographe, puisque c'est à elle que vous recourez dès la troisième année pour l'enseignement systématique de cette branche au moyen de dictées. Quand vous avez, en effet, à enseigner des mots comme *bras, drap, plat; main, lin, faim, vingt, frein, lien, moyen; grand, enfant, lent, blanc, gland, sang*, et ainsi de suite, vous ne pouvez faire autre chose que d'écrire ou de montrer les mots et de compter sur la mémoire visuelle de l'élève pour qu'il les garde le mieux possible.

Je ne puis aborder ici l'évolution ultérieure du travail de la lecture et de l'orthographe, je dois me limiter aux débuts, puisqu'il s'agit d'une expérience à faire au premier degré; mais je puis vous rassurer, en affirmant que l'emploi de la méthode n'empêche nullement dans la suite d'exprimer la pensée par écrit; au contraire, en général, on peut dire que l'élève a plus vite le mécanisme nécessaire pour faire de petites phrases spontanées au sujet de ses propres observations et sentiments.

Ceci m'amène à la dernière étape de ma conférence, celle qui concerne l'écriture. Je ne parlerai ni de la gymnastique, ni de la morale, ni du chant, ni du travail manuel. Le temps me fait défaut. Qu'il suffise que je signale que l'instituteur qui cherche un peu trouve sans peine le moyen de lier ces exercices aux autres.

Déjà, on pourrait, en s'adressant aux personnes qui ont pratiqué le système, réunir quelques procédés et documents sur ces points, pour aider celles qui manquent d'imagination ou de loisirs.

Venons-en à l'ECRITURE !

C'est là une branche qui joue un grand rôle au premier degré et demande beaucoup de temps pour s'enseigner par les procédés dits rationnels.

L'expérience, chez les anormaux et aussi chez les normaux, prouve qu'avec la majorité des enfants on peut procéder pour l'écriture comme pour la lecture.

Diverses observations faites par moi-même et par mes collaborateurs confirment que l'apprentissage des lettres peut se faire en partant du dessin de la phrase entière, laquelle sera d'abord informe, pour devenir peu à peu parfaite. Comme pour le langage, on ne fera d'exercices spéciaux que pour certains enfants qui présentent des troubles du mouvement ou de la vue, ou des deux.

Quant à savoir s'il faut préférer l'écriture droite à l'écriture penchée, je dois vous avouer que mes recherches et constatations sont plutôt en faveur de celle-ci ; mais ce qui importe surtout, c'est que le maître ait une écriture claire et toujours pareille à elle-même, de manière que les enfants aient des modèles toujours identiques et bien nets.

Me voilà arrivé au bout de ma tâche.

J'ai essayé de vous faire toucher du doigt les principes que je suis arrivé à entrevoir et qui sont de nature à améliorer et faciliter votre travail. Notez qu'il n'y en a aucun qu'on puisse déclarer contraire à la pédagogie des maîtres de votre art. Tout ce que je vous ai exposé entre dans les règles qu'ils ont établies.

D'autre part, je vous apporte la preuve qu'il ne s'agit pas là de simples théories, mais que la pratique a dit son mot.

Dans ces conditions, je crois pouvoir ajouter que l'expérience que vous allez tenter dans votre commune est certainement appelée à réussir. Monsieur l'Echevin de l'Instruction publique a d'ailleurs fait tout ce qu'il faut pour qu'elle se poursuive dans les conditions les plus favorables.

J'en profite pour le remercier encore une fois bien vivement de la confiance qu'il m'a témoignée, et de l'occasion qu'il m'a donnée de venir vous faire ces conférences.

Je vous remercie également, Mesdames et Messieurs, pour l'attention que vous avez bien voulu m'accorder et je vous invite, comme complément de cet exposé théorique, à venir constater de visu les applications de la méthode qui sont en cours; ceux d'entre vous qui sont encore incertains ou incrédules, pourront ainsi se rendre compte et se former une opinion objective. Même pour les adultes, l'observation des faits est encore le plus sûr moyen de se faire une conviction.

COURS D'INITIATION A LA METHODE DECROLY

résumé par Gérard BOON

Janvier 1923

LA NECESSITE de préparer d'une manière plus complète les membres du personnel enseignant destinés à prendre la direction des classes nouvelles à la rentrée scolaire de 1923 décida l'administration communale d'organiser un cours d'initiation. Ce *Cours d'initiation à la méthode Decroly* a été inauguré officiellement au mois de janvier 1923; il s'est donné le dimanche matin. Une centaine de membres du personnel enseignant d'Anderlecht se sont fait inscrire au cours. Cinquante environ ont assisté jusqu'à la fin au douze leçons. Plusieurs membres du corps enseignant d'Anvers, de Bruxelles, de Forest, de Lierre et de Mons furent autorisés à suivre les différents exposés.

Les points suivants y ont été développés par le docteur Ovide Decroly:

Origine et évolution de la méthode. Principes généraux.

Le programme dans son ensemble à l'école primaire.

Les exercices d'observation.

Les exercices d'association.

Les exercices d'expression concrète.

Les exercices d'expression abstraite.

L'éducation de l'enfant de 3 à 6 ans. Organisation du milieu éducatif. Choix du matériel et des occupations.

Les tendances de l'éducation aux Etats-Unis.

Les causeries de Mademoiselle Hamaide ont porté sur l'application de la méthode Decroly dans une classe de l'Ecole moyenne C de Bruxelles pendant une période de quatre années.

Celles faites par nous-même ont mis en évidence l'importance et le but du cours d'initiation à la méthode Decroly, rappelé les principales caractéristiques de la méthode nouvelle et, enfin, esquissé l'application du programme d'idées associées présenté aux élèves de l'enseignement primaire par la méthode des centres d'intérêt.

Nous avons essayé de résumer ci-après, en quelques lignes, les idées importantes développées par le docteur Ov. Decroly.

I

L'origine et l'évolution de sa conception pédagogique

Principes généraux

Dans sa première leçon, le docteur DECROLY a remémoré *l'origine et l'évolution de sa conception pédagogique*; il a exposé à grands traits les *principes généraux* sur lesquels elle est basée.

Il examine ensuite la situation actuelle de l'enseignement primaire et pose devant les membres du personnel enseignant les questions suivantes:

L'école d'aujourd'hui a des devoirs nouveaux à remplir. Dès lors, comment faut-il réorganiser l'enseignement primaire? Quel est le rôle des administrations au point de vue de l'enseignement public? Quel est celui des éducateurs? Ne doivent-ils pas mieux connaître l'enfant qu'ils éduquent, afin d'obtenir de lui un rendement supérieur? Comment et où construire les écoles de demain? Comment comprendre l'élaboration des pro-

grammes d'enseignement et appliquer avec succès les méthodes pédagogiques plus perfectionnées? Ne faut-il pas généraliser l'emploi des procédés individualisés?

Toutes ces questions sont à résoudre dans un avenir proche. Le docteur Decroly a été heureusement inspiré en les rappelant à l'attention des professionnels, afin qu'ils y portent leur réflexion et que, par l'étude et la pratique journalière, ils leur donnent une solution efficace.

Il montre alors les avantages de l'emploi de la méthode des centres d'intérêt et de l'influence féconde, sur l'ensemble de l'enseignement, de l'introduction de certaines formes de jeux éducatifs à l'école primaire.

Par des exemples, il fait apparaître aux éducateurs les ressources qu'offre l'emploi approprié du procédé de réinvention. Il confirme, de façon saisissante, la valeur du travail manuel sous toutes ses formes et rappelle que la mission principale, la plus noble, des éducateurs primaires est de faire naître le respect sincère pour le travail et les travailleurs, de développer chez les enfants une véritable solidarité et d'en faire sentir toute la beauté.

L'école primaire, selon lui, doit veiller davantage à préparer les enfants à la vie sociale.

Il résume cette première causerie en disant que pour rénover dans le plus bref délai l'enseignement primaire par l'application de méthodes nouvelles, il est nécessaire:

- a) De préparer d'une façon plus complète les futurs éducateurs;
- b) De faire pénétrer un peu plus de vie dans l'école actuelle;
- c) De modifier les programmes d'éducation et d'instruction;
- d) De perfectionner les méthodes d'enseignement;

e) D'individualiser les activités auxquelles on soumet les enfants, afin de mieux les adapter aux aptitudes et aux connaissances de chacun.

II

Le programme d'idées associées dans son ensemble

Le programme d'idées associées dans son ensemble, tel était le sujet de la deuxième causerie.

Le conférencier croit utile pour l'instituteur, et principalement pour les débutants, d'avoir à portée de la main un guide, des directives, un *programme*.

Il entame alors nettement, et avec une belle conviction, la question du programme, qui d'après lui comporte deux parties bien distinctes: *le programme de culture* (de connaissances, de développement) et *le programme des techniques*.

Il estime que les résultats obtenus actuellement sont imputables au fait que l'on attache en général, au début, le maximum d'importance au développement du programme des techniques, précisément le plus difficile, le plus aride, surtout lorsqu'il est détaché, isolé du programme de culture.

Son expérience lui permet d'établir que le programme des techniques ne peut précéder et que si, en ce moment, on ne peut le retarder pour des considérations étrangères à l'école, il est désirable qu'il soit tout au plus imposé parallèlement au programme de culture.

En tenant compte de la mentalité de l'enfant et du but social que l'on vise en l'éduquant, il a imaginé un programme basé sur l'étude des instincts les plus puissants chez l'enfant. Ses BESOINS FONDAMENTAUX: *le besoin de nutrition, le besoin*

de lutte contre les intempéries et le besoin de défense contre les dangers divers.

Comme, pour satisfaire à ces trois besoins, il est indispensable qu'un quatrième soit présent, *le besoin de travailler*, le docteur Decroly a introduit également ce besoin comme couronnement de son programme. Il est d'avis que si, par hasard, ce besoin n'est pas très vif chez certains tempéraments, c'est une raison de plus pour lui fournir l'occasion de se développer.

Pour répondre à ces quatre besoins primordiaux, différents facteurs sont indispensables: ceux du MILIEU NATUREL, *animaux, plantes, minéraux*, et ceux du MILIEU SOCIAL, *famille, école, société*.

Quant à *l'acquisition des techniques*, calcul, lecture, écriture, travaux manuels, elle se fait alors parallèlement au développement du programme de culture.

Cette présentation originale de la question des programmes a visiblement intéressé le personnel enseignant.

III

Les exercices d'observation

Après l'étude du programme d'idées associées, le docteur Decroly se préoccupe de la question de la division en branches.

Dans sa conception, cette division doit être établie en s'inspirant du fonctionnement du mécanisme intellectuel dont on peut représenter – si l'on se place au point de vue du travail scolaire – les étapes principales par *l'observation, l'association et l'expression*.

Il se demande si, à l'école primaire et principalement au premier degré, les éducateurs peuvent se contenter d'un ensei-

gnement de mots. Son expérience l'a persuadé que pour les enfants en âge de scolarité primaire pour lesquels on prévoit, en général, qu'ils entreront tôt dans la vie pratique et professionnelle et devront pouvoir s'y adapter au mieux, il est de grande nécessité d'observer avant tout les choses et les faits.

Conséquemment, l'*observation* doit occuper une place prépondérante dans les activités scolaires, au premier degré surtout. Le programme d'idées associées constitue le guide qui permet, dans les meilleures conditions, le choix rationnel des exercices d'observation capables de stimuler le travail mental subséquent jusqu'aux activités psychiques supérieures.

Bien préparés et bien conduits, ces exercices ont pour effet de faire travailler l'intelligence enfantine et de l'amener peu à peu à aborder les études ultérieures plus abstraites avec de beaucoup plus grandes chances de succès.

Dans ce travail d'observation bien organisé intervient le *travail des sens*. Ici, le docteur Decroly insiste sur le fait que ces exercices des sens ne peuvent, à son avis, subsister qu'incorporés dans le travail d'observation sur les objets et faits naturels; il note le danger qu'il y a à détacher l'activité sensorielle des activités mentales supérieures.

Isolés, séparés de l'observation, les exercices des sens n'ont plus pour lui qu'une portée de second ordre; il signale qu'ils sont encore trop souvent conçus de cette façon au jardin d'enfants.

Après avoir rappelé que les exercices d'observation doivent se donner en présence de la vie ou de la réalité et, chaque fois que la chose est nécessaire, au dehors, il montre de quelle façon il y a lieu de greffer sur ces exercices fondamentaux, ceux de comparaison, de mesure, de calcul; les notions d'hygiène et de morale; les réalisations diverses, etc.

IV

Les exercices d'association

Cette causerie est consacrée à l'exposé des *exercices d'association*. Le docteur Decroly, tout en soulignant l'importance des exercices d'observation, surtout au début de l'éducation, fait remarquer qu'on ne peut fournir toutes les notions en se basant toujours sur la réalité et qu'on ne dispose pas toujours des objets à la portée de l'enfant. Il faut admettre que la pratique de l'observation, pour l'acquisition de toutes les notions, demanderait beaucoup de temps pour aboutir à l'ensemble des connaissances nécessaire pour répondre aux desiderata d'une culture générale.

L'observation prépare donc le terrain et doit permettre à un certain moment d'avoir recours à des moyens indirects.

Ce travail d'observation, le docteur Decroly l'a rappelé, doit être à la base, parce qu'il est objectif, concret, précis et qu'il est plus facilement intéressant, parce qu'il peut être mis en rapport avec l'étude des besoins de l'enfant. Il n'est pas douteux, en effet, surtout pour les petits, que les exercices d'association présentent trop peu de ressources en raison de ce que l'esprit de l'enfant jeune manque encore d'expérience pour se représenter d'une façon suffisamment exacte les notions qu'on lui offre.

Le docteur Decroly pense qu'il ne faut cependant pas renoncer systématiquement à l'étude de la géographie et de l'histoire dans les divisions inférieures; il estime, au contraire, qu'il faut entraîner progressivement l'enfant à comprendre les notions qui lui permettront de s'orienter plus tard dans l'espace et dans le temps.

Il faut avant tout éviter que l'enfant ne se dégoûte de ces études, parfois trop arides, et faire en sorte que, devenu adulte,

il puisse trouver facilement par lui-même les renseignements géographiques et historiques dont il peut avoir besoin.

D'après le docteur Decroly, on peut diviser le travail d'association en deux parties que voici:

1° *Comment sont satisfaits les besoins de l'enfant dans d'autres endroits de la terre que celui qu'il habite* (la vie dans l'espace, notions de géographie)?

2° *Comment les besoins de l'enfant étaient-ils satisfaits autrefois dans la région qu'il habite et ailleurs* (la vie dans le temps, notions d'histoire de la civilisation)?

Naturellement, la réalisation de cette interprétation nouvelle ne permet plus de suivre la méthode préconisée par le programme ordinaire d'enseignement de ces branches, le principe de cette méthode étant trop inspiré de la logique de l'adulte qui a terminé le cycle des études et croit pouvoir faire adopter la même marche par l'enfant.

Le conférencier signale qu'à partir d'un certain degré il ne faut pas limiter étroitement l'exploration du milieu à l'endroit seul où vit l'enfant, mais qu'il y a avantage à profiter des curiosités momentanées qui surgissent chez lui à l'occasion des divers événements de la vie familiale, scolaire et sociale pour y donner satisfaction.

Afin de préciser sa pensée, le docteur Decroly donne des exemples pour faire comprendre au personnel enseignant comment l'étude des besoins principaux de l'enfant permet de développer des notions relatives à l'espace et au temps.

Pour terminer, il montre la relation étroite qui existe entre les faits géographiques et historiques, en insistant sur la transition insensible qu'il y a lieu d'établir entre ces faits.

V L'expression

Après l'observation et l'association, le docteur Decroly parle de la dernière phase du travail mental, *l'expression*.

Dans sa conception, il faut étendre, élargir le sens du terme « expression » et y comprendre les *différentes formes d'expression*, aussi bien *concrètes* qu'*abstraites*.

En désignant cette phase de l'activité psychique comme la dernière, il n'implique pas qu'elle n'intervient jamais qu'en dernier lieu: l'expression joue déjà, en effet et fatalement, un rôle au cours de l'observation et de l'association. En somme, elle exige la collaboration de toutes les facultés mentales et réagit sur celles-ci; elle constitue en même temps un moyen de contrôle sur la marche de la pensée de l'enfant.

Les expressions concrètes

Les expressions concrètes constituent d'après lui pour l'élève, l'occasion de traduire sa pensée dans une forme matérielle; elles permettent de se rapprocher le plus de la *réalité*, de la *vie*.

Parlant de la satisfaction du besoin de réalisation chez l'enfant, le docteur Decroly montre, en ce qui concerne les expressions concrètes, comment l'éducateur peut, en tenant compte du parallèle établi par Dewey entre l'évolution de l'humanité et l'évolution de l'enfant, organiser le milieu éducatif en réunissant autour de lui ce qui permet de répondre à ce besoin.

Le conférencier rappelle que certaines tendances naturelles ne se manifestent chez l'enfant qu'à certaines *époques sensibles* et montre qu'elles ne peuvent s'éveiller et se développer d'une façon favorable que si l'enfant vit dans un milieu relativement libre.

Il expose la manière dont on pourrait appliquer le principe de globalisation à divers modes d'expression: *travaux manuels, dessin, etc.*

Pour finir, il rappelle les paroles du docteur Claparède qui voudrait que *l'école soit de préférence un laboratoire, plutôt qu'un auditoire*, donc un endroit où les enfants font des *essais de contact avec la vie*.

Les expressions abstraites

Cette causerie a été spécialement consacrée aux *expressions abstraites* et, en particulier, à l'exposé du procédé de *lecture globale* (idéo-visuelle).

Le docteur Decroly constate qu'avant de faire acquérir, à l'école primaire, le mécanisme de la lecture à l'enfant, il y a lieu d'envisager deux points importants qui doivent précéder la lecture dans un développement normal:

1° *La compréhension plus parfaite de la parole;*

2° *L'amélioration du langage parlé.*

A ce double point de vue, il faut perfectionner l'enfant pour qu'il aboutisse plus facilement et avec plus de bénéfice à la *lecture et à l'écriture*.

Après avoir rappelé que, dans l'application de la méthode ordinaire, l'étude du mécanisme de la lecture est en général séparée de l'étude des autres branches d'enseignement, il a parlé de l'emploi du procédé idéo-visuel de lecture pour les débutants.

Ce procédé présente surtout le grand avantage de pouvoir associer la lecture aux exercices d'observation, ce qui rend l'apprentissage de cette technique plus intéressant et plus fécond pour l'intelligence de l'écolier.

Plus tard, la lecture sert à mettre l'enfant en contact avec des idées par un moyen non objectif.

Le docteur Decroly donne quelques détails concernant l'individualisation des exercices de lecture et la façon de les adapter au niveau différent des élèves par la *LECTURE SILENCIEUSE*, qui est presque la forme exclusive employée dans la vie pratique.

De cette manière, on parvient à fournir à chaque élève la lecture qui lui convient le mieux: les avancés trouvent à satisfaire leurs exigences spéciales, tandis que les retardés peuvent se perfectionner.

Quant à l'écriture, elle suit le développement de la lecture et vise progressivement à l'expression, sous une forme plus abstraite, de la pensée de l'enfant.

Le conférencier termine en récapitulant les points principaux exposés au cours des différentes leçons; enfin, il lance un appel aux administrations publiques, aux autorités scolaires, aux membres du personnel enseignant et aux parents pour qu'ils accordent leur collaboration, sinon enthousiaste, du moins sympathique, à l'œuvre de rénovation de l'enseignement primaire.

VI

L'éducation de l'enfant de 3 à 6 ans

Organisation du milieu éducatif.

Choix du matériel et des occupations

Le docteur Decroly ouvre cette causerie en rappelant l'époque peu éloignée où les familles composées de plusieurs enfants habitaient en majorité hors des agglomérations et vivaient précisément dans le milieu éducatif idéal, au moins pour l'enfant jeune.

Ces conditions se retrouvent encore aux confins des villes et dans les campagnes. Mais, dans les grands centres, la situation est beaucoup moins favorable dans la majorité des cas.

Les parents doivent souvent travailler hors de la maison; de ce fait, l'enfant est privé des bienfaits d'une véritable éducation maternelle; parfois il reste sans surveillance, abandonné!

Enfin, il arrive que le milieu familial ne soit pas toujours favorable au bon développement de l'enfant. Il faut donc créer, pour les petits de 3 à 6 ans, des jardins d'enfants.

En psychologue averti, il résume ce que nous connaissons actuellement du développement de l'enfant avant 6 ans.

Il montre que l'éducatrice gardienne, qui remplace donc la maman, doit être véritablement maternelle; il met en évidence qu'indépendamment d'une instruction suffisante elle doit surtout posséder l'art de toucher l'esprit et le cœur des tout-petits et être animée d'une sympathie agissante pour l'enfant.

Bien préparée à sa tâche, elle doit patiemment observer les bambins et les étudier dans leurs diverses manifestations. De cette façon, elle sera à même d'organiser le milieu de l'école en vue de la formation des petits, but qu'elle atteindra en se rapprochant le plus possible du bon milieu familial, avec ses multiples occupations et réactions.

Il insiste sur la possibilité de reproduire avec l'enfant les scènes de la vie qui l'intéressent le plus, de dramatiser même, à condition de laisser extérioriser à l'enfant sa personnalité et son imagination propres, sa fantaisie.

Il fait, du reste, remarquer qu'un fait véridique, raconté à l'enfant, prend souvent à ses yeux les proportions d'un conte, mais présente, pour plus tard, le grand avantage qu'il ne devra pas le rejeter de son souvenir comme faux et erroné.

L'enfant a droit à la vérité chaque fois que c'est possible. L'adulte ne peut lui mentir, même pour lui faire plaisir.

Le docteur Decroly montre ensuite le bénéfice qu'il y a à établir au jardin d'enfants, comme à l'école primaire, un lien entre les occupations et à employer la méthode des centres d'intérêt.

En ce qui concerne le matériel, son utilité est en raison inverse de l'indigence des objets et des êtres de la vie réelle, mais n'y supplée cependant pas entièrement.

Il vaudra toujours mieux mettre l'enfant devant les faits vivants que d'introduire, pour les remplacer, des choses mortes dans l'école.

L'Initiation générale aux idées decrolyennes se termine par la description des écoles nouvelles américaines que le docteur Decroly venait de visiter lors de son voyage aux Etats-Unis, où le mouvement Dewey était encore très actif. Enfin, Gérard Boon présente un exemple de « réalisation du programme d'idées associée », qu'il clôture en ces termes:

Enfin, lorsqu'on envisage les éléments fondamentaux du programme d'idées associées, le plus grand mérite du docteur Decroly, nous semble-t-il, « c'est d'avoir pris son guide, pour l'éducation de l'enfance, dans l'enfance même ». Ce principe heureux fait des adeptes, chaque jour, et nous pouvons entrevoir que bientôt « l'enfance sera la principale inspiratrice de sa propre éducation ».

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
Le programme d'une école dans la vie	5
Vers l'école renouvelée	21
Introduction	22
Programme d'idées associées et méthode des centres d'intérêt	25
Programme d'idées associées	27
Programme d'idées associées et programme actuel	31
Lecture et orthographe	33
Conclusion	36
Causeries faites par le docteur Decroly	39
Introduction	39
Causerie	41
Le Programme	51
Méthode	55
L'observation	57
L'association	69
L'expression	71

Cours d'initiation à la méthode Decroly	79
L'origine et l'évolution de sa conception pédagogique	80
Le programme d'idées associées dans son ensemble	82
Les exercices d'observation	83
Les exercices d'association	85
L'expression	87
Les expressions concrètes	87
Les expressions abstraites	88
L'éducation de l'enfant de 3 à 6 ans	89

