

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Numéro consacré au D^r DECROLY

AD. FERRIÈRE. — *Hommage à Decroly.*

*Discours prononcés à la cérémonie du 2 juillet 1933, à Bruxelles, par
MM. Langevin, D^r Wallon, Prof. Dermoor.*

A. HAMAIDE. — *Ovide Decroly.*

J. DEGAND. — *Petite École.*

AD. FERRIÈRE. — *Synthèse et Hypothèse.*

F. DUBOIS. — *Decroly globalement.*

H. PIÉRON. — *Les deux principes de l'Éducation Nouvelle.*

H. WALLON. — *Pédagogie concrète et Psychologie de l'Enfant.*

Communications.

Livres.

“ POUR L'ÈRE NOUVELLE ” est la revue des pionniers de l'éducation

12^e Année. SEPTEMBRE-OCTOBRE 1933

N^o 91

ADMINISTRATION ET REDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.
ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARQUE : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A* Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Manu Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUgoslavIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Éducation dans la Famille. Genève. Editions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50

La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50

L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »

L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 25 »

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50

VIENNENT DE PARAÎTRE

HOMMAGE A DECROLY

Ouvrage édité par souscription et dont quelques exemplaires restent à vendre. Orné de nombreuses photographies, il contient en français des articles de MM. G. Bertier, Bovet, G. Boon, Dubois, Claparède, Cousinet, Mlle Descœudres, MM. Ad. Ferrière, Freinet, Mlle Hamaïde, MM. Lapierre, Piaget, H. Piéron, D^r Wallon.

En vente au prix de 57 francs français broché et de 69 fr. fr. relié franco chez Mlle Hamaïde, 45, Drève des Gendarmes, Uccle-Bruxelles (Belgique) ou payable au C. C. P. de Mlle Hamaïde, Bruxelles 1114-14.

A NEW WORLD IN THE MAKING

(Un monde nouveau en formation)

Etude sur la situation internationale de l'Education Nouvelle d'après les travaux du Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, tenu à Nice en juillet-août 1932.

Publiée sous la direction de W. Rawson, Directeur-adjoint de la Ligue, avec une préface de Sir Percy Nunn, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Londres.

1 vol. en anglais. Prix : 35 francs franco.

Les commandes sont reçues au bureau du Groupe Français pour l'Education Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris-V°.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Hommage à Decroly⁽¹⁾

Decroly ! Cet ouvrage devait lui être remis comme un hommage universel, à la fois scientifique et pédagogique, pour ses 60 ans. Sa mort subite, survenue le 12 septembre 1932, causa une consternation générale. Au lieu d'une fête, ce fut une cérémonie de deuil et de commémoration qui réunit famille, autorités et invités, le 2 juillet 1933, au Palais des Académies à Bruxelles. Le D^r J. Demoor, ancien recteur de l'Université libre de Bruxelles, président du Comité exécutif de la cérémonie, M. Huisman van den Nest, sénateur, échevin de l'Instruction publique, M. J.-E. Verheyen, professeur à l'Université de Gand et vice-président de la cérémonie, M. Paul Langevin, Professeur au Collège de France et président d'Honneur du Groupe français d'éducation nouvelle, le délégué du Ministre de l'Instruction publique, ont dit tour à tour leur deuil et leur fierté, fierté pour la Belgique d'avoir possédé l'un des plus grands savants et éducateurs de tous les temps et deuil de l'avoir perdu prématurément. On aurait peut-être pu ajouter : remords d'avoir tant tardé à rendre hommage à son effort merveilleux ; car son pays l'a méconnu trop longtemps : les gloires locales et momentanées ont trop souvent eu le pas sur le modeste chercheur, la presse a trop généralement passé sous silence ses efforts ; et cette carence, cette arrogance n'ont pas peu contribué à assombrir les dernières années du Maître. Car on a beau être modeste, une chose est vraie : les honneurs de ce monde, s'ils laissent froids *l'homme*, à la valeur de qui ils ne sauraient rien ajouter, contribuent à la large diffusion de *l'œuvre*. Et quand un homme se consacre tout entier à une œuvre — singulièrement à l'œuvre haute et bienfaisante entre toutes de l'éducation selon les normes de la science, — il ne

lui est pas indifférent de se sentir méprisé ou au contraire, aidé par les grands de ce monde. Pour être venue tard, la consécration de son activité par les hautes autorités de la Belgique n'en est pas moins significative et encourageante. Car l'œuvre reste et doit prospérer et se répandre, ceci pour le bien même de l'Enfance dans le monde entier.

Comment nous serait-il possible de parler congruement de ce « volume » ? Car c'est bien d'un choix « volumineux » qu'il s'agit. Soixante savants et pédagogues de premier plan ! Conçoit-on le fourmillement d'idées qui jaillit de ces pages ? Voici d'abord le chapitre « Decroly et son Œuvre » où l'on prend connaissance avec émotion des témoignages si sincères et si vrais de Mlle A. Hamaïde, qui fut, durant tant et tant d'années, la directrice dévouée et pratique de l'École de l'Ermitage, la « servante » humble et fidèle du Maître ; de M. Fernand Dubois, à la plume flamboyante ; d'Edouard Claparède, sur le terrain scientifique le plus intime des frères spirituels de Decroly ; de Julia Degand, la première directrice, il y a 25 ans, de l'École de l'Ermitage (elle relate ici des souvenirs infiniment précieux et touchants de cette époque ancienne)... Messages en allemand de Peter Petersen et de Paul Geheeb, en portugais de José da Cruz Felipe, en espagnol de A. Nieto Caballero, en tchèque de Frantisek Bakule, en anglais de A.-J. Lynch, en japonais même, avec résumés en français !

(1) Cet ouvrage, édité par souscriptions n'est pas actuellement épuisé. On peut encore se le procurer au prix de 57 francs, broché et de 69 francs, relié, chez Mlle Hamaïde, 45, Drève des Gendarmes, Uccle-Bruxelles.

Le chapitre II comprend des « Pages dédiées à Decroly », mémoires scientifiques ou considérations pédagogiques de confrères et d'amis — et amies. — Nous trouvons ici des travaux de J.-H. Badley, G. Bertier (L'utilité des écoles expérimentales), P. Bovet (Programmes), R. Cousinet (L'obéissance, problème psychologique), Alice Descoedres (Langage et Vérité), Béatrice Ensor, C. Freinet, Angel Llorca, Marthe Nemes, J. Piaget, H. Piéron (Les deux principes de l'éducation nouvelle), Mme H. Radlinska, G. Lombardo-Radice (Caprice et automatisme), Elisabeth Rotten, H. Wallon, C. Washburne, L. Zilliacus.

Suivent : III. Bio-bibliographie et IV. Liste des souscripteurs.

Quant aux illustrations, elles se rapportent bien entendu au Maître et à sa famille. On le voit aussi entouré de ses amis. Toute une série est tirée des films de psychologie qu'il avait fait faire : sa chère petite Nanette, son

enfant adoptif, y tient la plus grande place. Les trois écoles : Institut spécial, Ecole de la rue de l'Ermitage, nouvelle école à Uccle, donnent lieu à deux eaux-fortes, une lino (toutes trois de Claude Lyr) et de nombreuses photographies. Les croquis sur le vif de M. Maillard, annoncés, n'ont pu être pris : Decroly était déjà trop malade ; on avait renvoyé ce reportage graphique à une autre fois...

...A une autre fois ! Que de choses ne « renvoie »-t-on pas ainsi, dans la vie ! Puis il est trop tard. — Il y a 25 ans, l'application universelle de la méthode Decroly eût sauvé le monde. Aujourd'hui, il est trop tard. — Trop tard, bien certainement pour sauver le monde actuel du déluge, mais non point trop tard pour « après ». Et c'est l'histoire de Noé et de l'Arche qui se répète. Le plan de l'Arche est là, il est signé : O. Decroly.

Ad. F.

Discours de Monsieur Langevin

*Prononcé à la cérémonie commémorative en l'honneur du Docteur Decroly
(Bruxelles, 2 juillet 1933).*

Je suis infiniment sensible à l'honneur de représenter dans cette belle réunion les éducateurs étrangers et d'avoir à dire au pays d'Ovide Decroly la place considérable qu'occupait parmi nous le maître disparu, la grandeur de sa perte et la trace profonde que laissera son œuvre.

Qu'il me soit tout d'abord permis d'évoquer son image telle que l'ont laissée en moi les trop rares occasions que j'eus de la rencontrer, lorsqu'au lendemain de la guerre et par horreur pour elle, je fus conduit à me rapprocher de ceux qui ont confiance dans un effort d'éducation pour préparer aux hommes un avenir meilleur. Au moment de notre première rencontre, Decroly, en pleine possession de ses idées et de sa méthode, venait de présider la section de pédagogie du Congrès tenu à Liège en juillet 1924 par l'Association française pour l'Avancement des Sciences, et d'éveiller chez nous un intérêt encore accru par ce que nous dit de lui Adolphe Ferrière à Paris dans sa conférence sur l'école active en octobre 1924, à la Société française de pédagogie. Trois mois après en décembre, Decroly acceptait de venir lui-même donner à cette Société son lumineux exposé sur « la fonction de globalisation et l'enseignement ». L'im-

pression sur moi fut profonde de l'homme et de l'idée dans l'intime harmonie qui les unissait. Sur le corps d'apparence robuste et d'attitude accueillante et réservée à la fois, le visage encadré de cheveux et de barbe grisonnants, éclairé par des yeux d'une bienveillante profondeur, exprimait à la fois la douceur et la force, le besoin de réflexion et le désir d'action. En lui se conciliaient de façon naturelle et simple les deux grands devoirs de personnalité et de solidarité, la faculté de créer et celle de rayonner.

Ma profonde sympathie pour la personne et mon admiration pour l'œuvre ne firent qu'augmenter lorsque M. Herlin vint nous renseigner, en 1927, sur les remarquables résultats obtenus dans la dimutisation des sourds par l'application de la méthode globale et aussi il y a deux ans à Paris, lors du Congrès de l'enfance où j'ai rencontré Decroly pour la dernière fois. J'ai très vivement au cœur le souvenir d'un serrement de sa main et d'un regard de ses yeux, avec le poignant regret que l'agitation ordinaire de ma vie ne m'ait pas permis de le voir plus longuement et de suivre l'amitié qui me portait vers lui. J'espérais, nous espérons tous, le retrouver l'année dernière à Nice où seules l'ont empêché d'aller les

pressantes instances, trop justifiées hélas ! de sa famille et de son médecin. Il devait s'éteindre brusquement un mois après la fin de ce Congrès d'éducation nouvelle où s'est affirmée de manière éclatante, l'importance de son œuvre et de son action. Il a pu savoir, avant de disparaître, qu'un hommage digne de lui se préparait, auquel devaient s'associer les éducateurs les plus qualifiés du monde entier et c'est certainement sous une telle impression qu'il a écrit, le jour de sa mort, cette phrase trouvée inachevée sur sa table de travail : « C'est une grande joie pour celui qui a poursuivi un but pendant plus d'un quart de siècle et qui sent que bientôt va venir le moment du départ et de l'éternel repos, de voir que son effort n'a pas été vain et que, même quand il ne sera plus, d'autres continueront a... » Et la phrase s'arrête là.

Pour qualifier l'effort de sa belle existence, l'expression juste est, je crois, qu'il fut scientifique et humain à la fois ; il a pleinement réalisé cette application de la méthode expérimentale à l'étude de la vie dont j'ai essayé de dire à Nice toute la valeur pour la solution des problèmes de la culture et de l'éducation. C'est elle qui a permis la découverte de l'enfant, ce grand progrès de la pédagogie moderne auquel Decroly aura contribué plus que personne.

La voie suivie par sa pensée apparaît lumineuse aujourd'hui. Conduit par sa précocité vocation de médecin vers la psychiatrie et par son cœur vers les enfants anormaux, il a pu, comme ce fut souvent le cas en psychologie ou en physiologie, grâce au grossissement ou à la simplification que la pathologie introduit dans les faits, éclairer le normal par l'anormal et mettre en évidence sur les arrières des aspects fondamentaux insuffisamment observés et utilisés jusqu'à lui dans le développement normal de l'enfant.

Pour éveiller et retenir l'attention instable de l'arriéré, Decroly constate qu'il est nécessaire d'agir par l'intérêt ou le besoin sur le ressort profond de l'affectivité. Pour faire briller des yeux sans éclat, il faut y refléter les vives couleurs du désir. Pour faire accepter des idées ou faire assimiler des techniques nouvelles, il faut les grouper par centres d'intérêt, autour des besoins en partant des plus primitifs et des plus individuels pour s'élever progressivement vers le social.

Or, l'affectif est avant tout, global, le sentiment est trié par l'analyse et cette fonction de globalisation joue dans notre existence un rôle essentiel. C'est par une impression globale qu'un entraînement héréditaire

créé par les incessants besoins de la vie collective nous permet de reconnaître avec sûreté un si grand nombre de visages humains et d'en percevoir les moindres nuances d'expression. Un effort d'analyse n'est nullement nécessaire et serait même nuisible dans la vie quotidienne ; il ne peut devenir utile et conscient que chez l'artiste. En tout cas le sens de la physionomie et son interprétation sentimentale ne saurait se composer à partir d'éléments. De même une mélodie et les réactions affectives qu'elle provoque n'ont rien de commun avec les impressions produites par les notes qui la composent quand on les isole ou qu'on modifie l'ordre ou le rythme de leur succession.

L'utilisation de ces impressions globales et de ces réactions immédiates fournit à Decroly des résultats, admirables dans le cas des anormaux, supérieurs à ceux des autres méthodes chez les enfants normaux et d'autant plus qu'ils sont jeunes. Ainsi se trouve confirmée, précisée et traduite en règles d'action la conception évolutive du développement intellectuel de l'enfant et la nécessité d'adapter l'enseignement à cette évolution autogénique qui, dans son ensemble et sous les mêmes réserves qu'en morphologie, semble bien reproduire en gros les stades du développement ancestral.

Après la fixation globale des impressions colorées d'affectivité et de leurs moyens d'expression intervient l'analyse et cela de plus en plus à mesure que se développe l'intellectuel par rapport à l'affectif, la raison par rapport au sentiment. C'est légitimement que Decroly nomme sa méthode globale plutôt qu'analytique comme on a quelque fois tendance à le faire en France puisqu'elle est vraiment caractérisée par la mise en œuvre du grand ressort de l'affectivité, par la réunion systématique autour de l'idée globale émotive des éléments autrefois dissociés, par le groupement autour des centres d'intérêt des branches de l'enseignement sans lien entre elles dans la pédagogie ancienne.

C'est à tous les degrés et sous toutes ses formes la présentation de l'être vivant avec toutes les réactions affectives qu'il provoque au lieu d'une série d'organes disséqués à partir desquelles la reconstitution du tout est impossible. C'est la vie par opposition à la mort. Il ne s'agit plus pour l'éducation d'être une préparation sans intérêt à la vie mais d'être la vie elle-même sous la forme souple et changeante qui convient à chaque âge et presque à chaque enfant. D'où la formule de « Par la vie, pour la vie » et le parti que tire Decroly de ce besoin du jeu si vivant chez l'enfant, de ce jeu qui met en

œuvre à la fois l'affectivité et le besoin d'action. Le développement ultérieur des facultés de représentation abstraite permet, d'éloigner progressivement l'effort de son résultat de passer du jeu au travail et de l'individuel au social.

La profondeur de ces idées n'a d'égalé que leur puissance de rayonnement. Après les avoir conçues et s'en être fortifiée, la personnalité si humaine de Decroly s'est élargie de manière progressive en les propageant. Pour cet apôtre de la vie, c'est en s'appuyant sur des liens vivants et sur des affections que doit se faire et que se fait cette propagation. Les liens les plus proches sont ceux de la famille. La sienne se trouve tout d'abord introduite, attirée dans l'œuvre et dans l'action. Je ne puis mieux faire ici que de citer Mlle Flayol. « Homme de famille, M. Decroly ne peut être compris, ne peut être décrit avec quelque exactitude que si on le replace dans son milieu familial. Jeune fiancé, il associe déjà sa future compagne à ses travaux, il l'encourage, il l'aide à se préparer à sa tâche d'éducatrice... Et cette intimité ne prend pas fin lorsque venus et grandis, les enfants n'absorbent plus le temps et la pensée de leur mère. C'est alors autour de l'éducation des enfants de l'Institut et des recherches pédagogiques, que se reconstitue la collaboration du travail et l'intimité familiale. Sa femme comme son fils et ses deux filles aident M. Decroly dans ses expériences, enregistrent ses observations, prennent des notes... ils s'occupent de l'Institut et collaborent à l'École de l'Ermitage ». Ce sont ensuite les collaboratrices de première heure, Mlle Hamaïde, Mlle Monchamps, Mme Degand, qui s'emploient à appliquer, à répandre les idées du maître et qui les font pénétrer dans les écoles de Belgique où leur développement se trouve facilité par la création récente, sur l'initiative de nouveaux disciples et sous la haute inspiration de Decroly, de laboratoires où se poursuivent les recherches de pédagogie et de psychologie en liaison constante avec l'École, comme à Angleur, à Liège, à Jemeppe.

C'est ensuite, par un retour imprévu vers les anormaux, l'admirable application de la méthode globale faite par Decroly et M. Herlin à la démutisation. Parallèlement à l'enseignement global de la lecture visuelle et de l'écriture qui éveillent chez le sourd l'idée de l'association de la chose, du geste ou du sentiment à la phrase ou au mot sous leur forme écrite, on obtient de l'enfant sourd par utilisation des réactions affectives associées, l'émission vocale globale de la phrase ou du mot avec une perfection que

ne permet pas d'atteindre la juxtaposition, le raccordement toujours difficile des phénomènes isolés dont l'ancienne méthode enseignait séparément la reproduction, pénible et fastidieux travail auquel ne s'attachait aucun intérêt pour l'enfant qui n'en comprenait pas le sens, ni le but.

En France, l'influence de Decroly est considérable et grandit chaque jour. Il a exercé, sur l'évolution des écoles maternelles une influence décisive dans le sens de l'activité selon la formule « pas d'impression sans expression » et de l'individualisation des exercices. Notre réforme actuelle de l'enseignement s'efforce de réaliser cette union de l'école et de la vie, cette pénétration de la vie dans l'école qui est à la base même de la pensée Decrolyenne.

Il m'est très doux de noter ici que, non seulement par cette influence qu'exerce en France son œuvre, mais encore par sa personne, Decroly représente un des meilleurs parmi les liens de plus en plus nombreux qui unissent nos deux pays puisque son père était français d'origine et que lui-même n'obtint d'abord qu'une demi-naturalisation en Belgique.

Le 12 février dernier, huit organisations représentant la totalité des éducateurs français s'étaient réunies pour rendre un pieux et reconnaissant hommage à la mémoire de Decroly en présence de sa famille. M. Jadot avait voulu, lui aussi, venir de Bruxelles pour s'y associer et pour nous retracer, dans son beau discours, une émouvante image de son maître et ami disparu.

Le rayonnement s'est progressivement élargi par l'intermédiaire d'élèves et de collègues venus de l'étranger pour s'initier aux méthodes nouvelles et devenus, tous, les amis du maître. Pour donner une idée de la diffusion considérable déjà réalisée, je dois encore céder la parole à Mlle Flayol, secrétaire générale de notre groupe français d'Education nouvelle.

En Europe, c'est sans doute en Autriche et dans l'Espagne républicaine que se rencontrent les réalisations decrolyennes les plus étendues. A Vienne, les programmes des écoles du premier degré ont été conçus d'après le principe des « centres d'intérêt ». En Espagne, le directeur de l'enseignement primaire, lui-même disciple de M. Decroly, M. Llopis s'est grandement inspiré de ses méthodes dans le vaste et intelligent programme d'organisation scolaire que le gouvernement républicain est en train de réaliser.

La Roumanie a pris à Decroly ses tests et son matériel éducatif pour ses écoles primaires.

La Turquie aussi lui a beaucoup emprunté. Le livre de Mlle Hamaïde sur sa méthode a été traduit, les centres d'intérêt adoptés et les écoles de sourds-muets ont été organisées selon les indications du pédagogue belge. Mais il semble que l'Amérique latine soit en ce moment la terre d'élection de l'influence decrolyenne. Le Mexique, la Colombie, le Brésil, l'Argentine et peut-être plus encore l'Uruguay et le Chili ont recherché, sollicité les conseils et les directions du maître, tenté des réalisations dont l'audace et l'étendue ont dépassé ses propres expériences.

Ces pays neufs avides de s'instruire n'ont pas hésité à demander à Decroly et à quelques-uns de ses disciples ; surtout à sa collaboratrice Mlle Hamaïde, de venir chez eux guider de leurs conseils les organisateurs d'écoles d'expériences. M. Decroly et Mlle Hamaïde ont séjourné en Colombie, au Mexique, en Uruguay. Des disciples enthousiastes qui ont vécu à Bruxelles auprès de M. Decroly se sont mis à la tête de ces écoles modèles. Aux Etats-Unis, les écoles nouvelles comme celle de Winetka, se réclament aussi de lui.

J'ai rappelé tout à l'heure l'importance du rôle joué par les idées de Decroly à ce Congrès de Nice où se sont réunis au mois d'août dernier deux mille éducateurs et où cinquante-deux nations étaient représentées. Tout ce mouvement d'éducation nouvelle porte depuis septembre le deuil de Decroly et vient apporter aujourd'hui l'hommage ému de reconnaissance et d'admiration pour le grand disparu, de sympathie profonde pour sa famille et pour son pays, d'absolue confiance dans la pérennité de son œuvre. Je tiens à dire en terminant combien je souhaite de voir se réaliser dans cette ville de Bruxelles qui peut être fière aujourd'hui, le projet qu'a conçu M. le Ministre Petitjean pour élever à la mémoire de Decroly le monument le plus conforme au génie du grand disparu. Un laboratoire où se poursuivrait son œuvre, où se continuerait pour et par ses méthodes la mise au point à peine commencée et toujours changeante avec les circonstances, un laboratoire qui serait le cerveau vivant d'une école toujours plus vivante, représenterait l'incarnation la plus digne d'un homme qui fut grand par son amour et par son respect de la vie.

L'Enfant et le Milieu Social

(Discours prononcé par le D' H. Wallon à la cérémonie commémorative en l'honneur du D' Decroly. (Bruxelles, 2 juillet 1933).)

O. Decroly est mort depuis près d'un an et il semble que son œuvre doive échapper à la période de purgatoire que subissent si souvent, après la mort de leurs auteurs, même des œuvres auxquelles la postérité réserve un certain degré de pérennité. C'est qu'elle n'est pas faite de théories plus ou moins heureuses, qu'il est nécessaire de laisser décanter, pour y séparer la vérité utile de ce que l'auteur ou l'époque ont pu y mêler de fantaisies subjectives ou de modes caduques. Elle a toujours été la réponse la plus directe et la plus concrète aux problèmes d'ordre pratique que le désir de servir l'enfance posait au cœur et à l'intelligence de Decroly. Elle ne dépasse l'observation immédiate des faits que dans la mesure où elle est une technique pour les utiliser. C'est des moyens fournis à l'éducateur que se dégagent tant de notions dont elle a enrichi la psychologie. Leur fécondité durable n'a donc rien de surprenant. Mais plutôt que de les énumérer ou de m'attacher à l'une d'entre elles, je

voudrais aujourd'hui montrer la fécondité en quelque sorte illimitée du système entier.

Sans même avoir l'air de se la poser, Decroly a résolu la contradiction suscitée par la nouvelle pédagogie, depuis qu'en regard des programmes ou disciplines scolaires et de leurs exigences, qui sont les exigences de la société adulte, elle s'efforce de faire valoir les droits de l'enfant, c'est-à-dire de faire respecter les besoins et les aptitudes propres à chaque âge et à chaque individu. Elle voudrait substituer un enseignement sur mesure au façonnage de tous selon un modèle et avec des procédés uniformes. Elle condamne ce modèle parce qu'il serait la négation de la diversité qui s'observe dans la nature des hommes. Elle condamne ces procédés parce qu'ils s'adressent à l'intelligence de l'enfant en partant des idées et façons de raisonner de l'adulte. Son idéal serait de ne proposer à l'activité de l'enfant que des objets en rapport avec les possibilités actuelles de son développement et avec

ses possibilités personnelles. Mais en opérant ainsi ne risque-t-elle pas de le parquer plus ou moins artificiellement dans les exercices de son âge et dans la culture exclusive de ses préférences ? Ne risque-t-elle pas de contrarier le rythme spontané de sa croissance, d'en raréfier les stimulants et, finalement, de limiter ses capacités d'adaptation sociale, qu'il importerait pourtant au premier chef de cultiver, puisqu'il n'y a pour lui d'existence possible que dans la société.

C'est cette opposition de l'individu de la société, de l'enfant et du monde adulte que Decroly n'a jamais admise, pas plus que le biologiste ne pourrait se représenter l'existence ni la croissance d'un organisme en opposition avec son milieu vital. Aucune des aptitudes qu'un être tient de son organisation ne prend de réalité que par des réactions correspondantes et ces réactions impliquent une situation extérieure qui les détermine pour sa part et qui, par leur intermédiaire, réagit sur l'agent lui-même. Respecter les droits de l'enfant ne doit donc pas consister à le murer en lui-même, à ne lui donner que le spectacle de lui-même, comme si son développement ne devait être et pouvait n'être que de source purement endogène. Ce sont là fantaisies d'adultes, dans leur mièvre admiration de l'enfance. Respecter les droits de l'enfant ce n'est évidemment pas lui imposer des pensées et des disciplines qui ont été élaborées par l'adulte à sa propre mesure, comme fait la pédagogie traditionnelle. Mais ce n'est pas non plus lui proposer la collection des tâches définies et distinctes qui répondraient aux analyses faites par l'adulte sur elle. Respecter les droits de l'enfant, c'est respecter, c'est stimuler sa spontanéité totale d'action et d'assimilation ; c'est laisser à son être global les moyens et les occasions de croître sans contrainte.

Rien n'est, à cet égard, plus démonstratif que l'aspect d'une classe Decroly. Au début de l'année, quand les enfants en prennent possession, elle est nue. Pas de tableaux aux murs, ni de tablettes où s'aligneraient des jeux entre lesquels leur seule liberté serait de choisir. C'est à eux d'aménager leur ruche. Et de mois en mois, elle va devenir ce qu'en feront l'activité, les aptitudes, l'adresse, l'ingéniosité de chacun et les initiatives collectives de tous. Vers elle, afflue le butin que, stimulés par les thèmes d'enseignement, ils savent récolter au dehors. Loin d'être un sanctuaire fermé, elle baigne dans l'ambiance et, comme fait une cellule dans un milieu nutritif, elle se pé-

nètre par osmose de tout ce qui convient et seulement de ce qui convient, car sa perméabilité est réglée par la curiosité des enfants et par l'ouverture plus ou moins grande de leur compréhension sur le monde qui les entoure. Ils font leur classe à leur image et ils sont eux-mêmes à l'image de la classe. Chacun d'eux a sa perméabilité propre vis-à-vis des influences extérieures. Il ne faut pas essayer de la forcer, sous peine d'endommager leur structure mentale. Mais il faut lui laisser toute occasion de s'exercer et d'augmenter sa polyvalence.

Le développement psychique de l'enfant ne peut consister que dans la suite de ses relations avec le milieu dont l'entoure la société où il vit. A ce milieu il se mesure selon sa taille et selon ses forces ; mais entre le milieu actuel et lui il n'y a pas besoin de longs préambules. C'est encore ce qu'il illustre admirablement une des pratiques de la méthode Decroly. Pour lui donner la notion de ce que c'est qu'une mesure, on lui fait comparer l'une ou l'autre partie de son propre corps avec les objets mesurables. Il apprendra qu'il peut comparer la longueur des diverses dimensions de sa table par le nombre de fois que la longueur de sa main y est contenue. D'autres fois, il emploiera, pour plus de commodité, la longueur de son pied ou celle de son pas. De même, il comparera le volume de deux tas par le nombre de fois qu'il peut puiser dans chacun à pleines mains. Mais cela fait, c'est aux procédés de mesure actuellement en usage qu'il sera initié et non aux longs errements qui ont abouti à leur simplification et à leur unification. Ou bien encore, s'il lui prend fantaisie d'obtenir une étincelle, c'est à construire une pile électrique qu'il va s'ingénier, et non à frotter l'un sur l'autre deux morceaux de bois sec, à la manière du primitif. Le monde qui lui est fourni par l'adulte, il s'y unit d'emblée beaucoup plus intimement, beaucoup plus intuitivement que ne peut faire l'adulte qui a dû l'inventer et à qui, de ce fait, il reste toujours plus ou moins extérieur, parce que c'est un acte plus immédiat et, en quelque sorte plus biologique, de s'adapter aux données de l'expérience que de les combiner.

A chaque époque et pour chaque génération d'enfants, les données premières de l'expérience sont changées ; le point de départ est différent. Et non pas seulement le point de départ matériel, mais les formes de l'intuition et les tendances de l'imagination, qui sont commandées, pour chacun de nous, par les premiers objets ou les premières situations dans lesquels a dû s'insé-

rer notre activité. La plus grande maladie du pédagogue serait donc d'empêcher cette appréhension immédiate par l'enfant de ce qui l'entoure, en cherchant à lui imposer, d'abord, les distinctions d'où il est parti lui-même et les raisonnements qu'il a dû faire, ou bien en le contraignant à suivre pas à pas les mêmes étapes que ses prédécesseurs. Telle est la signification profonde de la méthode globale qu'a préconisée Decroly. L'analyse physique ou historique ne doit venir qu'après l'intuition, qu'elle peut servir à éclairer, mais qui ne peut tenir que d'elle-même le jaillissement de la vie et la spontanéité créatrice.

La pédagogie ne peut donc pas être quelque chose de figé. D'âge en âge et suivant les circonstances, il faut qu'elle se renouvelle, qu'elle se modifie, puisqu'elle doit être fondée sur les rapports qui peuvent s'établir entre les réalités de chaque époque et chaque individu. C'est pour avoir reconnu cette relativité essentielle de la pédagogie que Decroly lui a donné une fécondité illimitée. Elle n'est pas liée à une certaine conception du type humain ni à un certain système de société comme à un système fixe de références. Son mérite essentiel, c'est de poser en principe la variabilité

de l'homme et du milieu social et d'avoir établi qu'il faut les considérer comme étant fonction l'un de l'autre. Une application de ce principe, c'est la solution donnée par Decroly lui-même au problème de l'éducation qui convient aux anormaux. Inutile de les travailler sens par sens et automatisme par automatisme, sans autre but que de les faire plus ou moins à la ressemblance du type actuellement considéré comme normal. La première question est d'évaluer le genre de milieu dans lequel chacun d'eux sera capable d'évoluer et de l'amener, par des contacts progressifs avec ce milieu-limite, à s'y adapter aussi exactement que possible.

Le triomphe de l'école Decroly sera la disparition de l'école rituelle. Psalmodie des livres sacrés et de leurs vérités éternelles, comme nous voyons encore en Orient ; psalmodie des cultures dites classiques, où certains s'acharnent à voir l'exemplaire immuable de la culture humaine ; psalmodie des recettes qui prétendent décomposer l'esprit humain selon sa structure essentielle et nécessaire ; toutes ces contraintes, toutes ces limitations, tous ces cloisonnements, en ouvrant l'école sur la société, Decroly nous en fait voir le caractère factice et rétrograde.

Discours de M. le Professeur Dermoor

*Prononcé à la cérémonie commémorative en l'honneur du Docteur Decroly
Bruxelles, 2 juillet 1933. — Extraits*

« Dans l'école pour retardés, créée par Decroly, seul l'intérêt de l'enfant sollicitait le déroulement de l'activité de tous. La vie de la famille du maître était intimement associée à celle des petits souffrants.

J'ai vu naître et grandir ce centre émouvant et j'y ai délicieusement ressenti ses salutaires et chaudes vibrations. J'ai compris la puissance de l'effort développé par la science associée à la bonté et à la pitié. C'est ainsi que j'ai actuellement le droit d'opposer solennellement au pessimisme des négateurs de l'efficacité de la médico-pédagogie, le souvenir de mes émotions et de mes enthousiasmes de cette époque.

L'étude attentive de misères groupées autour de lui, éveilla chez notre ami la claire vision de ce qu'il devait réaliser. Expérimentateur, orienté par la pensée géniale de Cl. Bernard ; neurologue, connaissant les progrès de la psychologie expérimentale ; médecin, au courant de ce que furent Seguin, Bourneville, Hammarberg, Shuttelworth, il définît exactement le programme du grand labeur qu'il livra toute sa vie, en clinicien averti. Les résultats de ses premières recherches

lui donnèrent le moyen de pénétrer, avec sûreté, dans l'intime de ceux que l'hérédité et la maladie ont troublés et lui permirent de se rallier aux idées développées par Binet à propos de la mesure de l'intelligence des enfants par les tests mentaux.

De cette époque datent aussi ses études, tout à fait fondamentales, sur la classification des anormaux, et les traitements éducatifs et médicaux à imposer aux multiples catégories d'irréguliers ».

Dans la maison accueillante qui l'héberge, le débile doit apprendre à connaître la vie qu'il peut vivre, et qu'il manifeste quand il étudie ou quand il joue ; lorsque, livré à lui-même, il est responsable de ses actes spontanés, ou quand, associé à ses camarades et surveillé, il est entraîné par l'esprit d'entraide et l'obligation d'obéir. Il s'instruit lorsque l'intérêt apparaît, conséquence d'un effort antérieur, et qu'il a compris, heureux du résultat obtenu ; il se prépare aussitôt aux activités qui, bientôt et plus tard, éveilleront son attention, sa célébration, sa compréhension et sa joie. Le dynamisme

mental qui accompagne le travail imposé par le maître, intervenant comme un évocateur d'intérêt, est celui qui sollicite la genèse du jeu et l'évolution de ce facteur de bonheur. L'effort et le jeu, le savoir et la joie et la volition, en s'interpénétrant, stimulent l'élan organique qui amplifie, et tonifie la personnalité. L'excitation fonctionnelle, commensale physiologique et perdurante de tout acte accompli, guide et améliore, en tout et toujours, quand l'éducateur, conscient de l'importance de sa mission, celle de la « fonction de présence » bien connue en physico-chimie et en biologie, comprend exactement la portée des méthodes actives.

Decroly définit, mieux que personne, la valeur biologique de la méthode active, dont il montra l'adaptabilité à l'enseignement de toutes les branches.

La technique nouvelle convient aux faibles. Mais elle convient tout aussi bien aux enfants et aux adolescents normaux. C'est pourquoi, Decroly ouvrit plus tard son « Ecole pour la vie et par la vie » dont les activités correspondent aux nécessités du développement régulier de l'esprit et du corps de l'enfant, à l'heureuse éclosion des possibilités fonctionnelles de sa vie, et au renouvellement rythmé de leurs normales équilibrations ».

Lorsque la pénétrante poésie du cantique au soleil eut ébranlé l'Ombrie, et que l'art génial de Giotto eut remis l'homme dans son vrai mi-

lieu, dans la nature, parmi les fleurs et les oiseaux, la Renaissance chanta la vie et le bonheur, et Vittorino del Feltre ouvrit son école, portant au-dessus de son entrée, l'émouvante proclamation : Gioisia.

La vie heureuse, par le travail libre et l'entraide, dans la nature riante, se substituaient au régime déprimant et douloureux des classes antérieures.

L'école joyeuse réussit, l'histoire nous l'apprend.

Puis elle tomba, et resta oubliée.

Decroly l'a fait renaître, ou plus exactement la recréa, normalisée et répondant à toutes les exigences de l'éducation moderne. Le point de départ de cette réforme doit-il être cherché dans les impressions pénibles de sa vie scolaire ? Peut-être. Mais il me paraît cependant plus rationnel de le trouver dans son grand savoir et son grand amour pour les petits, dans « cette chose indéfinissable faite de science et de bonté, qu'est la conscience médicale ». Qu'importe d'ailleurs. L'établissement nouveau est l'école physiologique dans laquelle toutes les matières sont enseignées, grâce à la méthode des centres d'intérêt étroitement associée à la méthode active, à des enfants dont la spontanéité, l'imagination et l'activité raisonnée sont sollicitées sans cesse, et chez lesquels la confiance, le besoin de s'entraider sont postulés par les normales contraintes des événements qui se succèdent ».

Ovide Decroly

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

Le savant modeste, travailleur, que vous connaissez, a mené depuis toujours une vie simple au milieu des siens et des enfants.

Si je parviens à vous donner quelques aspects de la vie de notre grand ami, ce sera grâce à sa compagne, Mme Decroly. C'est elle qui me passa la plupart de ses notes écrites depuis trente ans sur la vie et le travail de son mari. Je l'en remercie profondément, nous aurons ainsi l'occasion de connaître l'homme, le mari, le père à côté du grand savant que nous connaissons tous et que nous apprécions pour tout ce qu'il a fait pour l'enfant et tout ce qu'il a donné à tous ses amis.

Ovide Decroly est né à Renaix le 23 juillet 1871. Son père était industriel. Celui-ci aimait les animaux et les plantes. Il avait fait construire sa maison sans oublier qu'il devait avoir avant tout un grand jardin, des animaux et un atelier. Son père était très actif. Il s'occupait le dimanche et pendant les vacances, avec ses enfants, à des activités diverses. Avec eux, il travaillait au jardin, construisait des clapiers, des cages.

Quand Ovide Decroly était tout petit, il voulait être médecin. A six ans déjà, il y pensait. Ses intérêts le dirigeaient vers cette profession, car il n'y avait aucun médecin dans sa famille.

Comment peut-on expliquer cette préférence ? Sans doute par la curiosité qui l'attirait vers la nature. Il aimait les animaux, les plantes. Tout petit déjà, d'après le témoignage de sa vieille bonne, il collectionnait. « Il était fort soigneux et si sage petit garçon », disait-elle. On développa très vite chez lui le goût de la musique ; à l'âge de six ans, il partait à l'école de musique son violon sous le bras. Il tenait ce don musical de son grand-père, flûtiste à ses heures de loisir, et de sa mère, très bonne pianiste et accompagnatrice.

Sa sœur, comme lui, hérita des mêmes dispositions et tous deux, elle pianiste, lui violoniste, passèrent ensemble de très bons moments à faire de la musique. Ils se comprenaient très bien et eurent ensemble une enfance très heureuse.

Il alla à l'école primaire de Renaix. Il travaillait facilement, et à la fin de son école primaire doubla une classe à cause de son jeune âge. Il passa la plus grande partie de son temps à observer la nature et à imaginer des quantités de petites inventions.

Il aimait le jeu, se montrait bon camarade et prêtait toujours assistance au plus faible.

Après sa section primaire, il fallut songer à le mettre à l'Athénée. Celui-ci n'était pas orga-

nisé à Renaix à cette époque, il fallut songer à le mettre en pension. Le professeur de latin ne parvint pas à l'intéresser. Le résultat d'une année de travail fut médiocre et on le plaça à l'Athénée de Malines.

L'influence du Directeur étant plus favorable, il prit plus de goût au travail.

Comme il était curieux et que l'école ne donnait pas satisfaction à ce besoin, il s'adonna aux choses qu'il aimait : le dessin et la musique.

A partir de la 3^e latine, il prit plus d'intérêt à l'étude. Le cours de sciences naturelles, qui était bien donné, la fréquentation du laboratoire où il avait libre accès et où le professeur laissait beaucoup de latitude parce qu'il n'avait que trois élèves, tout cela lui ouvrit de nouveaux horizons.

Il assistait aux expériences que le professeur faisait pour lui. Lui-même expérimentait, maniait les produits. Il prit ainsi goût à la chimie, et ses livres de chevet furent Wundt et Gall, tandis que les manuels de latin furent délaissés. Il se consacra avec passion à ses études favorites. Il profita de toute occasion pour s'instruire. Il mérita la médaille et quitta l'école après y avoir fait ses études avec succès.

Toutefois, il reconnaît que s'il n'a pas mordu ni au latin, ni au grec, c'est la faute de ses professeurs. Il s'ennuyait à leurs cours. L'un était trop âgé; l'autre, dogmatique, n'apportait que de la sécheresse à ce qu'il exposait; un troisième, un moine, égaré dans une école laïque, y faisait ses prières.

Tout cela eut comme conséquence qu'arrivé en rhétorique, le professeur trouvant les élèves trop faibles en français, ne leur fit faire que du français. Ses goûts le poussaient surtout vers l'étude des sciences naturelles, vers l'observation, l'expérimentation et l'exploration des pays inconnus. Robinson, Meyne Reed furent ses livres de choix au point de vue récréatif. La nature l'intéressait, il en jouissait; il aimait à se pencher sur les petites fleurs, au bord du chemin, toutes simples, toutes modestes, il les cueillait et les mettait sécher dans ses carnets.

La chimie représentait pour lui le seul endroit où il pouvait jouer Robinson.

Il entra à l'Université. La première année fut mauvaise. Le séjour à l'école secondaire, enfermé dans une pension où il n'y avait que des murs, pas une plante, pas un animal, où le travail préparé était ingurgité jour par jour, ne lui avait pas appris à travailler personnellement. Il fut près de la catastrophe. Il l'attribue au dégoût que le professeur de physique, incapable de discipline, lui avait donné.

Un ami, devenu son beau-frère, plus calme, plus travailleur, le stimulait, le relançait, le remettait au travail.

Un autre ami, devenu médecin aussi, pianiste et ardent musicien, le distrait, et tous deux s'oubliaient pendant de longues heures à jouer du Beethoven et tous les grands maîtres. Cet ami disait de lui bien des années après : « C'est une âme qui vibre ».

A l'hôpital, il s'intéressa d'une manière plus complète à la profession qu'il avait choisie. Il suivait les malades avec intérêt, avec curiosité, avec sympathie.

A partir de ce moment son orientation se dessina de plus en plus et il se dirigea vers l'expérimentation, vers les branches les plus intéressantes.

Le contact avec le laboratoire cultiva cet intérêt pour la recherche et le conduisit vers les domaines inexplorés. Il fréquenta le laboratoire d'histologie, d'anatomie pathologique du Professeur Van Duyse; la clinique médicale du Professeur Deboeck; la clinique de médecine expérimentale du Professeur Heymans où il fit un travail sur les toxines et antitoxines qu'il présenta en partie au concours des bourses de voyage en 1896 et une autre partie au concours universitaire en 1896-97, travail couronné par le jury.

Lauréat du concours universitaire, il se rendit à Berlin où il travailla pendant six mois chez les Professeurs Langerhaus, Mendel et Jolly, puis à Paris, où il resta dans les services des Professeurs Raymond et Joffroy.

Avec le Professeur Philippe, il étudia, à Paris, les cerveaux des tabétiques et fit des milliers de coupes. Ses aspirations scientifiques s'affermirent de plus en plus. Ce qui l'attirait davantage c'était l'étude du cerveau et voici un extrait d'une lettre qu'il écrivait à ce moment à sa jeune fiancée, qui devait devenir Mme Decroly.

« Je vais donc entamer la spécialité des maladies nerveuses. Ce sont peut-être les moins connues et par conséquent les plus difficiles; mais ce sont peut-être aussi les plus belles et ce qui me sourit surtout, c'est que les deux branches de connaissances humaines les plus élevées et les plus profondément intéressantes s'y rattachent : la psychologie normale et pathologique et la philosophie. Tu as dû t'apercevoir de quel intérêt je porte aux questions qui se rattachent à ces sciences. Je te dirai même que le but final de tout ce que j'entreprends en fait d'études tend vers elles ».

Après son mariage, il pensait travailler dans un asile. Seulement, à Bruxelles, on lui proposa de donner des cours à l'Université nouvelle. C'est ce qui l'a amené à la ville, qui l'attirait beaucoup.

Il fréquenta une clinique neurologique, toujours dominé par son désir d'étudier des maladies mentales, d'étudier l'être humain.

Sous l'impulsion du D^r Demoor, on commençait à Bruxelles à s'intéresser aux enfants anormaux; une école spéciale de la Ville se créa.

Il s'était rendu compte qu'il était plus intéressant de s'occuper d'enfants plutôt que d'adultes et surtout d'enfants atteints d'anomalies.

Les D^{rs} Demoor et Hendrickx exprimèrent à ce moment l'idée qu'il faudrait créer un milieu pour les déficients de la classe bourgeoise. Il proposa d'entreprendre ce travail qui répondait vraiment à ses aspirations. Mais la question financière se présenta, difficile, et ce fut un gros problème à résoudre. Personne ne pouvait lui apporter de l'argent. Il ne trouva qu'un concours scientifique qui, on le comprend, n'était pas suffisant.

M. Decroly, aidé par Mme Decroly, décidèrent en 1901 d'élargir leur famille. Ils firent de leur maison un vaste laboratoire et vécurent au contact direct des enfants déficients. Ce fut la

naissance du premier laboratoire de psychologie en Belgique, ce fut la naissance de l'Institut des Anormaux actuellement situé au Vossegat, à Uccle.

Il eut ainsi constamment des enfants devant lui, il les observa, aidé dans ses observations par ses deux premières collaboratrices, Julia Degand et Eugénie Monchamp.

En 1904, il fut nommé médecin inspecteur des classes spéciales de la Ville de Bruxelles. Il était plus près ainsi des instituteurs et des institutrices. Il s'intéressait à leur travail, les encourageait, leur donnait des conseils et grâce à la direction bienveillante de M. et Mme Nyns, il forma ainsi quelques éléments d'élite.

C'est vers 1905 que se créa l'embryon de la Société belge de pédotechnie. Son intérêt pour le travail de l'instituteur, son encouragement à le faire collaborer à son travail fit qu'il se trouva immédiatement entouré de quelques jeunes, qui marchèrent avec lui.

Ce fut à l'Institut encore, rue de la Vanne, que les premières réunions eurent lieu et ce fut le point de départ de l'extension de cette Société connue universellement.

C'est en vivant avec ces petits déficients, c'est en observant chaque jour leurs réactions, leurs intérêts, en voyant aussi que les méthodes ordinaires donnaient peu de résultats, qu'il imagina son système et son programme des Centres d'intérêts, ainsi que l'individualisation de l'enseignement au moyen de jeux éducatifs. En 1907, un autre événement pédagogique retint l'attention des éducateurs d'avant-garde. Ce fut la création de l'École connue dans le monde entier « L'Ermitage ».

En effet, à ce moment, quelques médecins enthousiasmés par les résultats obtenus dans l'Institut des anormaux, vinrent supplier le Dr Decroly d'ouvrir une école pour normaux. L'article de Julia Degand : « Petite École » vous montre les débuts de l'Ermitage. Le Dr Decroly y consacra une partie de sa vie et dirigea ce petit laboratoire d'éducation nouvelle avec audace et maîtrise. Il y donna toutes ses pensées, tout son espoir. Celui-ci ne fut pas déçu.

L'école prospéra. Il l'avait créée spirituellement, il allait la soutenir pécuniairement. Car il fit tous les sacrifices pour faire vivre cette petite école « pour la vie par la vie ».

Ce furent lui et Mme Decroly, en 1927, au moment du transfert de la Petite École de l'Ermitage près du bois qui donnèrent les fonds importants. Ce mouvement généreux et désintéressé suscita auprès des parents une telle joie qu'immédiatement les capitaux affluèrent et on acheta la nouvelle école. Et depuis, le Dr Decroly n'a certes pas mené une vie simple, facile et pleine de confort. Il le paie, du reste, en ce moment, par une santé branlante et un repos forcé.

Tout était perte de temps en dehors du travail. Il courait d'un endroit à un autre, de l'École à l'Institut ; du laboratoire à l'Université ; de l'École Normale à l'enseignement spécial ; de la Société belge de Pédotechnie au Séminaire Buis Tempels ; du Foyer des Orphelins à la Rue des Tanneurs ; de la Polyclinique à l'École normale. Partout, il était attendu et

accueilli avec joie. Partout il donnait de lui-même et laissait un peu de son âme.

Tous ceux qui ont eu la joie de travailler sous sa direction sont devenus des enthousiastes et des convaincus. Toute leur formation pédagogique et leur préparation scientifique, ils la doivent au Dr Decroly. Car il était extraordinaire. Devant un cas difficile ou un problème pédagogique à résoudre, il vous redonnait du courage et de l'enthousiasme et mille conseils ou procédés psychologiques vous étaient fournis.

En quelques minutes, il vous avait donné de quoi travailler et réaliser pendant des mois. Quelles merveilleuses leçons, toujours ! Quel stimulant ! Quelle formation !

Vous restiez toujours, après ces réunions, sous une profonde impression. Il profitait de ce moment pour s'en aller là où d'autres l'attendaient encore. Il ne se donnait pas la peine de manger, il se contentait de manger un petit morceau de pain, en courant, en courant toujours. Qu'il m'excuse cette indiscretion, mais ce petit fait fera revivre chez toutes ses collaboratrices l'image du Dr Decroly courant le long de la rue de la Vanne, au sortir, le lundi soir, de l'ancien Ermitage.

On l'admirait encore pour cette négligence. Ah, si à ce moment, on avait songé aux conséquences néfastes pour sa santé de cet oubli de lui-même, nous l'aurions encore vibrant au milieu de nous, comme avant.

Tous ceux qui ont eu la joie et la chance de travailler avec lui reconnaissent tout ce qu'on lui doit et l'aiment profondément. Il communique à tous son enthousiasme et l'intérêt pour l'investigation. Il parvient à donner même au travailleur le plus humble, le sentiment qu'il collabore à un but élevé.

Il s'entretient avec le même intérêt et la même simplicité avec les humbles et les grands, avec les jeunes et les vieux.

Sa bonté, son indulgence, le désir de faire le bien lui attirent tous les cœurs.

La vérité et la sincérité ont été à la base de tous les actes de sa vie.

Ses leçons sont pleines de vie : elles contiennent toujours des idées générales. Elles mettent en lumière les faits les plus arides. Elles sont riches en idées, mais simples, toujours à la portée de tout le monde et aboutissent toujours à de magnifiques synthèses. Il a le don d'établir un lien vivant entre lui et son auditoire. Il a le don d'émouvoir, d'ébranler et de susciter des enthousiasmes et des désirs de réalisation.

Il prépare ses leçons avec une conscience infinie. Elles sont enrichies chaque année de connaissances nouvelles, d'expériences personnelles. Elles sont claires, vivantes, suggestives, stimulantes.

Il est l'âme qui fait vibrer tout le monde. Dans son école, aux conférences, aux cours, aux congrès, aux réunions intimes où l'on traite toutes les questions qui lui tiennent à cœur, il est vibrant, expansif et devient un centre d'attraction. Il répand sa foi, son enthousiasme, se met à la portée de tous ceux qui lui demandent des conseils sur tous les sujets : l'enfant déficient, surdoyé, la psychologie du petit enfant, l'étude des tests, etc...

Il est reconnaissant envers tous ceux qui

veulent communier avec lui pour le bien de l'humanité.

Il aime la vie simple. Toute convention lui déplaît. Il n'aime pas le luxe ni pour sa personne, ni pour son habitation, ni pour son école, Il n'aime aucun objet sans utilité.

Il aime la vie calme de famille, entouré des siens, au milieu d'enfants, de petits enfants. C'est cela qui constitue pour lui la vraie distraction, le repos. Il rit alors de tous leurs gestes, de toutes leurs manifestations. Il prend un plaisir infini à les voir se développer. Les premiers pas, le premier sourire, les gestes d'un enfant le ravissent.

L'éducation de ses propres enfants l'a toujours préoccupé et malgré son travail, il n'a jamais oublié que son premier devoir était d'aller à eux.

Comme son père, il a désiré voir ses enfants s'épanouir dans un grand jardin, au milieu des plantes et des animaux.

Avec eux, il a consacré ses moments de loisir à travailler à des occupations manuelles. Il les voulait actifs, débrouillards; il voulait sa maison adaptée aux besoins de l'enfant: la grande chambre de famille, où tous ses amis ont pu le voir vivre, était en même temps un laboratoire culinaire où se trouvaient le piano, les armoires remplies de livres, les cages où tous pouvaient observer les petits animaux. Il y avait aussi des plantes... tous les accessoires bien simples pour faire des expériences de chimie.

C'était en même temps la salle d'études qui réunissait les parents, où tous s'intéressaient à la même œuvre, où l'enfant avait la première place.

C'était là aussi qu'il recevait ses amis, ses collaborateurs les plus proches. C'était là qu'on le voyait vivre dans toute sa simplicité.

Très sensible, mais ne voulant pas faiblir, il se montre plutôt sévère avec les siens et il désire les élever lui-même. Voici, du reste, un extrait d'une lettre qu'il écrivait à sa femme, en 1922, pendant son premier voyage en Amérique.

« Je me suis beaucoup arrangé pour vivre avec les miens, et vivant si près les uns des autres, il semble qu'on ne forme plus qu'une seule et même personne, que l'on vient à traiter comme si c'était soi-même, lui accordant la même attention, exigeant le même effort, considérant son bonheur comme devant résulter des mêmes plaisirs, cherchant à l'élever de la même manière, étant sévère pour elle comme on le serait pour soi ».

Et nous pouvons affirmer qu'il a bien réussi. Ses trois enfants sont devenus trois de ses collaborateurs.

Je terminerai mon article par une histoire vraie et touchante.

En novembre 1930, le D^r Decroly fut très malade et obligé de garder la chambre. Après 30 ans d'une vie active et sans aucun repos, ce fut une chose terrible pour lui et il fut très démoralisé et abattu. Rien ne l'intéressait plus, le découragement était profond et personne ne trouvait plus le moyen de le faire sourire ou parler.

Il y avait à ce moment chez lui un bébé, dont l'histoire mérite d'être contée.

La fille aînée du D^r Decroly a hérité de son père l'intérêt pour les bébés. Pendant qu'elle

était interne comme médecin à la Maternité, elle y vit une pauvre fillette. L'enfant était abandonnée et la Maternité s'appropriait à l'envoyer aux Enfants assistés. Jeanne Decroly n'écoulant que son cœur, enveloppa le bébé dans une couverture et le ramena à l'Institut. Je ne puis pas vous affirmer qu'à ce moment le bébé fut accueilli avec empressement. Tout le monde est très occupé à l'Institut: les anormaux demandent beaucoup de soins, on n'était pas installé pour y recevoir bébé. Jeanne Decroly déclara qu'elle s'en occuperait elle-même. Mais dans une telle maison on ne peut pas se désintéresser longtemps d'un bébé et il ne fallut que quelques jours pour que tout le monde, personnel, enfants, domestiques se disputassent l'honneur de s'occuper de « Bébé ». Et ce fut « Bébé » qui opéra le miracle. On amena un jour « Bébé » au D^r Decroly, il sourit au Bébé, le Bébé lui sourit, lui tendit ses petits bras et ce fut immédiatement une transformation complète. Il avait suffi de lui montrer un enfant pour que tout son intérêt, sa joie, son amour se manifestassent.

Chaque jour on lui amenait l'enfant et le miracle s'accomplit. Le D^r Decroly fut sauvé par ce petit être qui lui redonna le désir de vivre.

N'est-ce pas une belle histoire que cette histoire vraie et n'est-ce pas pour dépeindre le grand savant ?

Ce fut le point de départ d'une nouvelle vie pour le D^r Decroly. Bébé passa ensuite des heures entières avec son « Papa », comme elle l'appelait, et tous deux, couchés l'un près de l'autre, la main dans la main, allaient vers une grande tendresse et la guérison.

Et pendant sa convalescence, il observa Bébé durant de longues heures, notant les réactions, faisant des découvertes, préparant un travail important sur le développement du petit enfant.

Moi-même, je l'ai vu, assis à côté de Bébé, lui parlant avec douceur, lui faisant faire tout ce qu'il voulait et j'ai assisté à des scènes attendrissantes entre le grand savant et ce petit bébé.

Il est touchant avec ce bébé. Un jour nous finissions de manger. Bébé l'avait intéressé pendant tout le repas. Après celui-ci, le D^r Decroly a l'habitude de faire son tour de jardin. Il se lève, Bébé se lève aussi, va chercher son imperméable (il pleuvait ce jour-là) son chapeau et ses bottes. « Papa avec toi ». D^r Decroly se baisse vers l'enfant et avec mille façons maternelles et de gentils gestes, aide Bébé à mettre ses vêtements.

Puis le grand savant et Bébé vont la main dans la main, pour la promenade. Je les observe de loin.

Une tendre union les tient l'un près de l'autre et la conversation s'engage. Le bébé s'arrête. Le D^r Decroly s'arrête. Ensemble ils observent les plantes, les insectes, les oiseaux. Ils rient, ils courent et reviennent bientôt, profondément heureux de leur escapade.

Et l'on comprend le geste généreux de la famille vis-à-vis de Bébé. Il deviendra un de leurs enfants. Heureux petit être d'avoir trouvé un tel milieu. Heureux savant qui trouve encore sa joie et son désir de vivre dans un tout petit enfant.

A. HAMAIDE,

Directrice de l'Ecole de l'Ermitage à Uccle.

Petite Ecole

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

Ce samedi-là, — y a-t-il déjà si longtemps ? — le D^r Babinsky, de passage à Bruxelles, était venu à l'Institut d'enseignement spécial du D^r Decroly. Il avait visité l'atelier de travail manuel, le grand jardin intéressant, les jardinets des enfants, les classes attrayantes ornées avec discernement pour l'éveil de l'attention, la formation de la logique, le musée où nous classions les choses multiples recueillies dans nos excursions, voyages, visites de fabriques, ainsi que les objets naïfs, primitifs que nos élèves inventaient, fabriquaient et qui révélaient à ceux qui voulaient voir... tant de choses curieuses au point de vue mental.

Il avait admiré les jeux-exercices si variés, les tableaux nombreux, les images, les collections pour l'illustration de nos leçons diverses, associées aux centres d'intérêt, nos feuillets didactiques, nos carnets d'expériences psychologiques et surtout les grands cahiers de nos élèves, ces cahiers sincères, explicatifs, véritables mines d'observation où l'enfant révélait de premier jet sa maladresse, ses difficultés, l'évolution de ses efforts et son triomphe; ces grands cahiers que tant de pédagogues connaissaient déjà, remplis de ratures, d'hésitations, de recommencements, remplis aussi de dessins, d'images et même d'objets en nature attachés, conservés par des miracles d'ingéniosité; il avait admiré tout ce matériel précieux inspiré par notre maître, le D^r Decroly, travaux dirigés, encouragés, commentés par lui, chaque jour, à chaque instant, et qui nous révélaient l'intérêt, la grandeur de notre tâche. Il avait apprécié l'atmosphère de générosité si naturelle, de bonté faite de tout cet inexplicable tant nécessaire à la sérénité, au calme et à l'initiative et que faisaient régner autour de nous le D^r et Mme Decroly.

Et le soir, à la réunion hebdomadaire habituelle, autour de la grande table familiale, jugeant toute la valeur de la visite qui nous avait été faite, l'une de nous demanda au Maître les déductions, l'opinion du grand médecin français. Sa réponse fut simple et prompte. Je crois l'entendre encore... peut-être parce qu'il fallait la retenir. « Il croit, dit-il, et c'est ma conviction un peu plus ancrée chaque jour, que si l'on adaptait aux enfants normaux les procédés actifs, vivants, psychologiques que nous employons ici, on aurait un enseignement plus logique, tel qu'il doit être compris ». Puis, prenant le petit carnet où il rassemblait toutes les choses précieuses à nous dire, il l'ouvrit en ajoutant: « On verra... on verra... »

Sont-ce là vraiment ses mots? Sans doute... Mais ce que je ne puis redire, c'est tout ce qui les... entourait, le silence qui suivit, l'impondérable qui nous enveloppait depuis tout un temps déjà et qui nous ouvrait des horizons sur une réalisation possible... certaine.

Pourquoi pas ?

Les procédés à employer étaient conçus, le programme avait sa grande base, le matériel était tout trouvé et pouvait aisément se modifier,

se perfectionner, s'augmenter; le personnel certain d'une direction autorisée, était tout disposé à tenter la belle expérience et, nous le savions, certains parents convaincus, sortis de l'ornière des préjugés, des superstitions... en matière d'éducation, désiraient nous confier leurs enfants.

Nous aurions des élèves, certes, mais... nous n'avions pas de local.

Il était impossible de réunir nos futurs élèves à l'Institut d'enseignement spécial, et pourtant, nous ne pouvions, pour de nombreuses raisons pratiques, établir notre nouvelle ruche loin de la première.

Toute idée bonne doit faire son chemin, elle le fait et parfois, ne s'arrête plus...

Le local fut trouvé, mais j'ignore encore comment M. et Mme Decroly aplanirent les difficultés qui avaient entravé son acquisition.

Et, quelques jours après la réunion dont je viens de parler, le maître, en rentrant, nous dit d'un ton joyeux: « C'est fait... la maison est à nous... ».

Comment exprimer tout ce que ces simples mots éveillèrent de reconnaissance, d'admiration pour celui et celle qui permettaient ainsi plus d'ampleur dans notre travail et qui, aimant réellement l'Enfant, voulaient tenter pour lui une expérience destinée à lui donner une vie scolaire mieux comprise, plus heureuse, plus profitable.

La Maison...

C'était au haut de la paisible rue de l'Ermitage, une modeste habitation d'un étage, flanquée à gauche d'une vaste remise pour voitures, pas assez « comme les autres » pour vivre dans l'alignement commun et, partant, précédée d'une grande cour et d'un jardin surélevé, fort acceptable, avec des dahlias et des asters, à la fin de l'été, avec des arbres où venaient gazouiller les oiseaux de l'Avenue et même ceux du bois voisin. Cette cour, ce jardin, quelle richesse...

La Maison...

Nous la connaissions bien. Nous la regardions souvent en ouvrant les fenêtres de nos petites chambres et de nos classes, sans toutefois nous imaginer que cette « Endormie », d'où sortaient parfois un grand monsieur très vieux, et deux demoiselles à l'air recueilli et bon, s'animerait, s'exalterait sous de joyeux bruits de travail, sous de vibrants cris d'enfants; que l'âme des choses qui la faisaient si calme, n'allait plus se reconnaître.

Et ce fut le prélude.

Le silence s'éveilla. Le marteau, le rabot, la scie travaillèrent activement. Le sol se couvrit de copeaux blonds; de nombreux morceaux de bois de toutes dimensions, de fine sciure qui sentait bon le sapin; on déposa dans la cour du sable, de la chaux, des briques, de beaux carrelages blancs et bleus; des brèches furent faites dans des murs; des portes, des chassis furent enlevés; il y eut partout des auges, des seaux, des baquets, des pelles et dans tout ce poème

d'activité, nos sept premiers petits élèves vinrent à nous.

« Il était sept petits enfants » ô Nano, Ivan, Jean, Eveline, Marcel, Elsa, Claude. Parfois, un gros bébé, que nous portions tendrement sur nos bras se joignait à eux.

Cinq ans... Quatre ans... Trois ans...

Petits pieds incertains encore, ravis de courir dans cette magnifique leçon de chose, dans ce grand bonheur qui s'offrait à eux; petites mains douces qui s'abandonnaient dans la nôtre avec une confiance et une affection qui devaient durer.

Ensemble, on marcha de merveille en merveille, de découverte en découverte. On alla partout en s'informant; on ouvrit toutes les portes, on fit jouer toutes les serrures, on connut les plantes du jardin nord, du jardin sud avec son bassin et son jet d'eau; on entra, on s'entassa... dans l'étrange petit kiosque en bois, on visita les terrasses en gradins et, avec des précautions inouïes, on essaya de descendre dans la grande cave, cette ancienne glacière que je n'ai jamais très bien connue et que je revois sur l'écran du passé, immense comme une église, où la voix résonnait de façon étrange.

Mais la belle expédition fut impossible. Nous ne savions pas... Le noir mystérieux nous fit peur, l'inconnu nous angoissa... toutes sortes de choses faites de rires et de larmes nous obligèrent à rebrousser chemin. La « grande cave » resta longtemps l'inaccessible dont on rêve. On connut donc la maison, tout ce qui, dans la suite, allait subir tant de transformations. On put toucher à tout, suivre le maçon qui cassait si adroitement des briques d'un coup de truelle; le peintre qui semblait tant s'amuser à remuer sa peinture et à l'étendre sur les portes en sifflant, le menuisier qui prenait des mesures avec un beau mètre pliant avant de faire grincer la scie. On enviait, on admirait, les intérêts éveillés questionnaient... questionnaient, c'était charmant. Et les faits qui remplissent ces quelques semaines sont à la fois si nombreux et si ténus que je les confonds, les brode de fil d'or et ne parviens à les bien conter qu'à de petits enfants compréhensifs à ces sortes de récits, où à ceux qui en furent les héros et qui sourient en m'écoutant. Ils restent dans mon souvenir un peu comme les naïves légendes que l'on rencontre dans les premiers temps de toute nouvelle phase de vie.

Ils prirent donc ainsi très agréablement contact avec l'école et tout de suite, ils aimèrent la classe où une immense table fraîchement vernie les attendait, où il y avait de nombreux jeux éducatifs qui les intéressaient, des rats albinos, qui tournaient, grimpaient, rongeaient dans de grandes cages blanches; des haricots, des pois, des lentilles, du blé qui germaient dans des assiettes sur un lit de sable humide, d'ouate, de terre où il y avait les fleurs de la saison, le plus possible, dans de multiples bouteilles rangées sur la cheminée comme de « bons petits soldats » disait l'un d'eux. On découvrait, on s'étonnait et ceux qui étaient déjà initiés à ces sortes d'observations, expliquaient de façon fort inattendue.

Comme volontairement, dans un but pédagogique, les travaux n'avançaient pas avec une rapidité toute... commerciale; comme chaque

jour amenait sa surprise, sa transformation, l'enchantement dura longtemps, et il fut possible aux élèves qui nous arrivaient peu à peu d'avoir aussi des récréations attractives, des leçons occasionnelles précieuses.

Cependant, le local s'adaptait.

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

C'est de cette classe que, dans la suite, tant de groupes d'enfants partirent pour la chasse, la pêche, la cueillette, la récolte, guidés surtout par une de mes compagnes très versée dans la science des insectes aquatiques et autres qui imaginait des expériences bien originales, qui déshabillait les phryganes, enlevait si habilement leur petite gaine de branchettes pour leur permettre de se vêtir merveilleusement de perles blanches et bleues...

En babillant, en riant, ils descendaient la rue de l'Ermitage, munis d'épuisettes, de petits seaux à poissons, de minuscules paniers; les uns, avec tout un matériel perfectionné, confortable, les autres avec un attirail de fortune. Les petits commerçants, nos voisins, venaient au début sur le pas de leur porte, pour curieusement regarder passer ces écoliers qui allaient lire dans le livre de la nature et... ne comprenaient pas. Puis, ils s'habituèrent.

A la rue Lesbroussart, les joyeux pêcheurs prenaient la direction voulue pour atteindre le tramway conduisant à Tervueren, à Boistfort, à Rouge-Clôître. A cette époque, de pareilles randonnées avec de jeunes enfants étaient aisées. Les rues, les routes, étaient calmes. Dans notre quartier, l'avenue Louise seule était sillonnée d'automobiles nombreuses. Cela permettait aux élèves qui regagnaient la maison, à midi, par cette voie, de faire des concours d'un genre spécial. Si, très profane en la matière, je sais encore que vers 1908, telles marques de voitures

étaient en faveur, c'est parce que, chaque jour, quand ils revenaient vers deux heures, je les entendais orgueilleusement annoncer qu'ils avaient rencontré 12 « Lorraine-Dietrich » tandis qu'ils n'avaient vu que 10 « Dion-Bouton ».

Les jours passaient. De nouveaux élèves étaient venus s'ajouter à nos sept premiers petits amis. Les uns, de leur âge, d'autres de 6, 7 et 8 ans. Le temps des expéditions la main dans la main en chantant, riant, criant, le temps bien court de la douce bohème avait vécu.

La « Petite Ecole » était née.

Nous nous installions dans notre vie charmante.

Trois groupes d'une dizaine d'enfants chacun, immédiatement baptisés « les Grands », « les Moyens », « les Petits » furent établis d'après des tests et des directives du Maître; et, tout en continuant une partie de notre travail à l'Institut d'Enseignement spécial, nous fûmes d'abord trois institutrices, à nous partager les leçons à donner, consacrant chacune deux pleines matinées à chaque groupe. Cela se fit très simplement, selon nos aptitudes, mises en œuvre au point précis où elles auraient le meilleur rendement. L'une s'occupa de l'observation et de la mesure, une autre de la technologie et de l'association dans le temps et dans l'espace, la troisième entreprit en partie l'expression abstraite. Quant au travail manuel, nous nous en chargeâmes toutes trois selon les nécessités de nos leçons et, un peu plus tard, il fut confié à des spécialistes.

Le travail ordonné et sincère commençait.

Dès le début nous eûmes chaque semaine, à jour fixe, une réunion des professeurs où, avec la foi que le Maître avait mise en nous, nous élaborions ensemble le côté technique du programme de concentration qui a été depuis exposé tant de fois.

Le point à développer pendant la semaine était choisi. Ensemble, nous discutions, nous recherchions les meilleurs procédés pour le développer dans les différentes branches, nous nous informions des livres, revues qui pouvaient amplement nous instruire sur ce sujet, des visites d'établissements commerciaux et industriels à faire, pour compléter nos exercices d'observation, d'association; nous recherchions les meilleurs travaux pratiques à faire réaliser sur ce point: tableaux d'ensemble variés que nous appelions: « Collections », composés d'objets en nature et associés dans un ordre d'idées voulu; construction de petits objets en bois, travaux originaux consistant à inventer, assembler; dessins à réaliser, images à réunir, lectures à faire; chants, poésies à apprendre, tout cela je le répète, à propos d'un point déterminé du programme: farine, lait, sucre, etc..., lin, laine, cuir, etc..., sable, argile, bois, etc..., réunissant ainsi une série de leçons précieuses, documentées, enchaînées, mais pourtant point définitives. Cela fait, nous parlions des élèves, de leurs dispositions, de leurs aptitudes, illustrant notre exposé de toutes les notes, petites anecdotes recueillies pendant la semaine; puis, le Maître terminait en nous indiquant des livres, des revues à parcourir afin que nous connaissions ce qui se faisait d'original, de nouveau dans le domaine psychologique et pédagogique et que nous ayons ainsi, dans notre travail, un horizon

plus large, un point de vue plus généreux, plus eclectique.

Comme nous étions toutes internes à l'Institut d'Enseignement spécial, le soir, après avoir noté dans notre journal, les observations faites pendant notre travail, nous préparions ensemble nos leçons pour le lendemain, soucieuses de garder ainsi la cohésion nécessaire au développement logique du point choisi. Nous nous aidions mutuellement pour la confection du matériel de démonstration et je me souviens toujours avec émotion et reconnaissance des soirées passées avec ma compagne de travail, Mlle Monchamp, qui avait tant de talent pour le dessin, pour la peinture, afin d'agrandir, de reproduire une gravure, de colorier avec art les grands tableaux historiques nécessaires à mes leçons.

Nos cahiers de préparations de leçons, de même que tous les grands cahiers que nos élèves commençaient à avoir très intéressants, étaient examinés chaque semaine par le D' Decroly. Il les étudiait, les commentait et ensuite, pour notre plus grand profit, nous faisait part de ses observations. Et, à cause de cette direction, sans l'ombre d'un dogmatisme et qui rayonnait autour d'elle l'éclat du mieux, l'amour de l'Enfant, nous nous sentions comprises, libres, riches d'un grand trésor d'enthousiasmes toujours renouvelés.

Notre école prospérait, elle commençait à être connue. Des groupes scolaires, des sociétés pédagogiques venaient la visiter. Tous firent connaissance avec les graphiques obtenus au moyen de haricots, de marrons enfilés pour déterminer le poids des cobayes, des rats blancs que les enfants avaient vu naître; les branchettes qui indiquaient la croissance bi-hebdomadaire d'une plante; les ficelles qui marquaient la taille des élèves, la grandeur de leurs mains, de leurs pieds; les petites bouteilles qui montraient en trois jours le développement du haricot, du pois; les tableaux si pittoresquement et ingénument illustrés indiquant la température, l'état météorologique de la journée, tous ces procédés ingénieux si salutaires pour la précision dans la perception, bien connus, bien employés depuis, mais qui étaient alors nouveaux pour beaucoup de nos visiteurs et qui les laissaient admiratifs et rêveurs.

Ils s'intéressèrent à nos fabrications de farine grossière, de petits pains laborieusement travaillés et qui étaient devenus durs comme le bois; d'huile de noix, obtenue très difficilement et si précieusement conservée dans une jolie bouteille à parfum, don d'un petit élève, qu'un ami de l'école l'avait surnommée « la sainte ampoule »; de notre fromage blanc qui essayait vainement de fermenter, de notre vinaigre, etc., etc... Ils connurent notre pierre à écraser, notre four plus que rudimentaire, nos collections de verres primitifs faits au moyen de coquillages, écorces d'oranges durcies, de noix de coco évidées, de morceaux de bois creusés, etc..., les grandes enveloppes dont les rubriques furent tant de fois remaniées, dans lesquelles nous conservions toutes nos images, gravures classées; nos tableaux de technologie; les tableaux historiques illustrés, à l'aide desquels nous essayions d'amener l'enfant à se représenter l'évolution des choses perfectionnées qu'il employait, à localiser

dans le temps, le plus logiquement possible, des faits dont il parlait ; ces tableaux qu'une de nos petites élèves avait si judicieusement surnommés « l'horaire de l'histoire ».

Oui, la petite école prospérait.

Les enfants plus nombreux mais ne formant cependant que des classes homogènes de dix à douze élèves, progressaient, contents de leur activité, ravis de pouvoir découvrir, expérimenter, créer, organiser, heureux de voir leurs professeurs *chercher avec eux, travailler pour eux, devant eux*, fiers d'aider les autres, de participer à l'embellissement du local, d'être utiles ; le personnel devenait nécessairement plus nombreux et les parents, appelés à une réunion présidée par le Maître, une ou deux fois par trimestre, venaient éclairer leurs doutes, manifester leur confiance, leur enthousiasme, exposer aussi leurs critiques. Ils étaient écoutés, et plusieurs d'entre eux qui avaient leurs aînés dans des écoles de la ville, voulurent les associer au travail de leurs plus jeunes, voulurent pour eux, même direction intellectuelle et demandèrent à la fin de l'année scolaire 1908 qu'un nouveau groupe fût formé.

Ce furent d'abord six élèves de onze ans et demi à 12 ans auxquels bientôt six autres du même âge s'adjoignirent et qui furent appelés « Les Supérieurs ».

Ils s'adaptèrent rapidement et avec joie à l'atmosphère intime qui régnait à l'école, aux travaux de laboratoire exigés d'eux, aux recherches pour résoudre des questions d'histoire, de géographie, aux devoirs illustrés dont ils faisaient de petites merveilles.

Ce furent des élèves enthousiastes, très compréhensifs de la méthode employée, nous défendant avec vaillance, lorsqu'une opinion peu favorable au travail de l'école était émise devant eux... Les critiques d'ailleurs ne manquaient pas... Il en faut. Elles sont salutaires. Elles secouent, dans certains cas... elles arrêtent la marche trop rapide dans d'autres... et toujours elles obligent à un retour sur soi-même et à un examen profitables. Il y en avait de... traditionnelles, si je puis dire, et que j'ai si souvent entendues dans la suite, à propos de la lecture, de l'écriture, du calcul mécanique, etc... mais à cette époque, il y en eut d'inédites... Pensez donc. Ces enfants tutoyaient leurs institutrices, ils les appelaient par leur prénom ou par quelque autre petit mot charmant qu'ils inventaient... ils nous associaient à leurs jeux, à leurs projets, aux parties de plaisir qu'ils organisaient, même en dehors de l'école. Tout cela ne les empêchait pas d'être des élèves polis, obéissants, confiants, affectueux, mais cela renversait les idées que beaucoup de personnes se faisaient du respect... Ils n'avaient pas de manuels particuliers pour l'étude des leçons, mais ils avaient de nombreux livres intéressants à l'école, à la maison ; ils avaient à leur disposition beaucoup de documents pour rechercher et former eux-mêmes leurs... manuels, témoins leurs cahiers précieux qu'ils ont conservés sans doute... Ils ne connaissaient pas de séries de dates historiques, ils ne récitaient pas, sans rien comprendre, des textes appris de mémoire, mais ils classaient les faits, les discutaient, formaient des tableaux synoptiques, allaient visiter des musées, des expositions, entreprenaient même de petits voyages pour se mieux renseigner. Ils ne faisaient pas de « rédactions », de composi-

tions littéraires dans un moule déterminé, suivant un plan exigé ou conseillé, mais ils avaient, à chaque instant et dans tous les domaines, l'occasion d'écrire *spontanément* leurs pensées, leurs observations concrètes et leur vision poétique des choses, quelques-uns même avec des mots imagés, des naïvetés charmantes. Le travail n'était pas traduit par des points, des notes, nous n'avions pas dans nos classes, de premier ni de dernier, mais ils travaillaient librement, sereinement, en paix ; ils s'aidaient mutuellement, s'encourageaient, s'appréciaient, ils formaient une charmante petite communauté où la fièvre anxieuse de surpasser le « bûcheur X » ou le « veinard Y » était inconnue, et, chaque mois, un rapport détaillé envoyé à leurs parents, donnait des renseignements précieux, utiles, sur leur état intellectuel, leur état moral et social. Cela leur permettait de les connaître non par des chiffres, mais par des faits concrets, nombreux, dont on tirait des déductions exactes. Nos petits amis comprenaient notre but et coopéraient à nos efforts. Ils expliquaient à ceux qui ne saisissaient pas, ils commentaient. J'ai gardé à ce sujet le souvenir de petits traits touchants.

Pour eux, fort à propos, une maison attenante à la « Petite Ecole » fut trouvée et achetée.

Il fallut l'adapter, l'annexer ; des portes furent ouvertes, des galeries vitrées établies ; de nouvelles classes et un atelier de travail manuel furent construits ; les enfants mêmes participèrent à ces travaux, et, pour grands et petits, les merveilleuses leçons de choses, *des leçons essentielles* recommencèrent à chaque instant, à chaque pas... *L'École pour la vie par la vie !* C'est ainsi que la rêvait le Maître.

Ce fut une période charmante que, pour ma part, je considère comme l'âge d'or de ma vie d'institutrice. Je l'appréciais bien alors, mais j'ai su depuis toute sa vraie valeur.

C'est l'époque où le nouveau groupe des « Supérieurs », associés aux « Grands » de l'École, fonda le « Journal », ce charmant Echo de l'École, dont les débuts furent si mouvementés, si touchants, avec ses luttes, ses espoirs, ses découragements ; ce modeste « hebdomadaire » dont l'ensemble des articles naïfs, expliqués, interprétés, mis dans un cadre par une personne qui a vécu avec les enfants leur vie scolaire intense, formerait un rare document psychologique.

C'est l'époque d'une grande tombola organisée dans le but de soutenir le « Journal », qui avait si souvent sa caisse vide, tombola inoubliable à laquelle parents, professeurs et élèves collaborèrent ; l'époque de nombreuses sociétés, avec présidents, secrétaires, trésoriers, statuts détaillés, toutes si éphémères ; du tribunal avec son code pénal étonnant, et ses nombreux gendarmes chargés de la discipline, choisis parmi les plus batailleurs, les plus désobéissants de l'école.

C'est aussi le temps des constructions bizarres, de jeux originaux, suscités par tous les matériaux qui remplissaient notre cour, joints aux caisses, planches, gros pavés, sable que le D^r Decroly y avait fait mettre à *l'usage des enfants*. Ce furent des huttes qu'auraient enviées des Fuégiens, des Polynésiens, des Lapons ; une maison lacustre placée au-dessus d'un trou rempli d'eau, par suite d'une pluie d'orage ; une cité de villas dans le sable, et qu'un tremblement de terre savamment combiné détruisait ; un Vésuve qui envoyait une

fumée suffocante provenant de nombreux journaux entassés dans sa cheminée ; un « bousculeur », grande caisse plus ou moins pivotante dans lequel on plaçait un enfant, qui, pour deux centimes au profit de « l'Echo de l'Ecole », (ô sens commercial) était secoué, poussé à droite, à gauche, tombait, etc...

Je revois tout si nettement !

Je revois le Maître traversant rapidement la cour et nous apportant une idée nouvelle. Je revois mes compagnes de travail actives et enthousiastes, et je revois tous nos petits élèves... je les entends.

Là-bas, appuyée contre la porte de la salle de gymnastique, c'est Simonne. Elle a des larmes dans les yeux. Elle a voulu généreusement intervenir dans une discussion orageuse et « trois garçons » l'ont envoyée « se faire pendre ailleurs ». Au milieu du jardin, cette petite boule à la grosse voix qui fait en l'air de grands zigzags avec les deux bras... C'est Marcel. Il explique la Suisse devant un auditoire admiratif.

Assise sur le mur bas, la petite fille avec ses nattes raides, c'est Madeleine. Elle prépare un conte à propos des grenouilles, des épinoches. Ce blondin remuant qui donne un coup de poing à un plus grand que lui, c'est Jacques. Il veut établir son autorité de « chef ».

Ce garçonnet aux yeux de braise qui rit, moqueur devant l'élégante Clairette, toute désolée, ...c'est Jean. Il trouve que sa compagne a mis une robe « vraiment trop couleur d'orange ».

Contre le grillage où il y a de la bonne terre battue, le petit tablier écossais qui va et vient, traînant les pieds qui halète avec force, c'est Claude. Il fait « son habituelle locomotive ».

Celui que je vois passer en trombe, descendant l'escalier comme tombant dans le vide, c'est Roger...

Celui-là qui se débat et qu'André emporte si difficilement sur son dos, c'est Roudi. Il faut l'empêcher de se battre.

Et voici Maurice, le chimiste, qui nous apporte trois pleines bouteilles d'encre de sa composition. Pierre qui vient de trouver de l'euphorbe, « cette plante qui joue petite vache » ;

Harry qui fait en terre glaise de si mignonnes statues. En voici un qui se vante de ses biceps ; un autre qui fait des « soleils » sur le grand mur avec un morceau de miroir ; un troisième, haut comme une botte, déjà politicien et qui déclare « qu'aux élections on va nous chambarder ».

Voici Doudouce qui arrive de son pas cadencé en levant la tête... avec Thérèse en grande discussion : Fernand, en retard ; Jeannot, suivi de son chien Bijou ; Léa, dans une chaise à porteurs... les voici tous. En écrivant ces quelques pages, je revis des scènes si charmantes, je retrouve des mots si intéressants que je me demande comment trois années ont pu contenir tant d'événements variés... Car elle avait trois ans, la Petite Ecole, accueillante, quand en 1910, l'Institut d'Enseignement spécial abandonna la rue de la Vanne pour s'installer à Uccle. Alors, petit à petit, plusieurs d'entre nous durent, à regret, renoncer au travail auprès des enfants irréguliers, travail qui avait été si utile à notre formation, à la compréhension de notre tâche. Nous ne fûmes plus internes ; il n'y eut plus de travaux en commun, les soirs d'hiver sous la lampe, les soirs d'été sous les arbres si beaux ; nous ne pûmes plus à tout instant passer la porte familière, arriver « chez nous », dans le grand corridor, parcourir la chère maison à la recherche de ce qui était nécessaire pour nos leçons « en face », comme nous disions...

Mais, grâce à des prodiges d'organisation, de combinaisons intelligentes et à beaucoup de générosité de la part du Docteur et de Mme Decroly, la « Petite Ecole » et son travail ne se ressentirent aucunement de ce changement.

La « ruche bourdonnante » devint l'Ecole de l'Ermitage.

Elle eut sa vie propre, des professeurs et des élèves plus nombreux, un comité de parents, un local plus vaste ; elle fit, elle vit beaucoup de choses, mais cela « c'est une autre histoire », ce n'est plus celle du début. Cette autre histoire, quelqu'un la contera-t-il un jour ?

Julia DEGAND,

Première collaboratrice
du Dr Decroly.

Synthèses et Hypothèses

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

...Nouer en une gerbe toutes les conclusions certaines ou à peu près certaines de la biologie, de la psychologie et de la sociologie ; en construire une synthèse, en se tenant au plus près des résultats actuels de ces sciences ; recourir, lorsqu'aucune synthèse stricte n'est possible, aux hypothèses les moins hasardeuses, à celles que la science vérifiera peut-être dans un avenir prochain, tel me paraît être le devoir actuel de l'homme de science, s'il veut rendre service à l'éducateur, à l'école et, par l'école publique, aux millions d'enfants d'aujourd'hui, demain adultes, demain corps et âmes de l'humanité.

Vision du point de départ, puis analyse et

synthèse, disais-je ; enfin, application pratique. N'est-ce pas là — il me pardonnera de le relever ici — ce que notre ami, le Dr Ovide Decroly a fait tout au long de son existence de savant et de bienfaiteur de l'enfant ? Point de départ : la vision globale que l'enfant se fait des choses et l'enfant lui-même saisi par l'adulte comme une « totalité », au point où il en est. Analyse : l'enfant différencie sa vision globale primitive (sans processus analytiques prématurés, imposés artificiellement par le pédagogue) et l'adulte procédant par tests, dissèque, pour la mieux connaître, l'individualité complexe de son élève. Synthèse : l'enfant, être créateur et actif, cons-

truit son savoir en fonction de l'action actuelle ou future, réelle ou fictive, le choix du but, centre d'intérêt, dictant le choix des moyens ; l'adulte sur la base des aptitudes diverses qu'il a constatées chez l'élève l'amène à faire, de son individualité brute, une personnalité « centrée ». Application pratique : l'action incessante de l'élève l'amène à utiliser sans cesse son savoir acquis, à s'adapter au monde tel qu'il est, à le modifier pour le rendre tel qu'il doit être et à s'inspirer pour cela de la raison universelle, vraie partout et toujours, en d'autres termes, de la vérité scientifique, saisie ou pressentie. Dès lors, le rôle de l'adulte diminue, puis cesse. L'orientation professionnelle — ces mots étant pris au sens le plus large — est son dernier devoir, celui qui prépare l'émancipation définitive du jeune homme.

Le mot éducation ne signifie-t-il pas passage chez l'enfant et l'adolescent, de la dépendance à l'indépendance, de l'autorité à l'autonomie, de l'égoïsme à l'altruisme, des impulsions à la volonté et des intuitions primitives à la raison universelle ?

Or, précisément, l'étude de ces processus évolutifs m'a conduit à certaines synthèses, prolongées par certaines hypothèses, où je vois — à tort ou à raison — la clef de la psychologie génétique de l'avenir. Et si ces synthèses sont justes, si ces hypothèses se vérifient, l'éducateur pourra y puiser une vision claire de l'évolution enfantine et une inspiration sûre pour son intervention éducative.

Trois champs de travail m'ont retenu : la caractéristique des types psychologiques (analyse actuelle, dans l'espace, des individualités et de leurs traits dominants) ; l'évolution individuelle (analyse des étapes parcourues) ; l'évolution de l'humanité. On aperçoit tout de suite les chevauchements possibles : étude des types dominants aux différentes phases de l'évolution humaine et, subsidiairement chez les différents peuples qui occupent actuellement le globe ; en sens inverse : étude des traits prédominants du passé tels qu'on les retrouve chez les individualités adultes actuelles. Autre combinaison d'éléments : étude des caractéristiques typologiques aux différentes phases de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent : en sens contraire : infantilisme et juvénilité (momentanés ou définitifs) chez les adultes.

Synthèses : le type primitif instinctif chez nos premiers ancêtres, chez les « primitifs » actuels, chez beaucoup d'adultes de nos pays auprès de qui prédominent les préoccupations instinctives ; enfin durant la première enfance.

Le type imitatif conventionnel chez les peuples de l'antiquité et des temps modernes ; chez certains peuples actuels (Chine, par exemple) ; chez la grosse masse des adultes de nos régions, chez l'enfant durant la seconde enfance.

Le type intuitif (inconscient) et individualiste dans l'histoire ; chez certains autres peuples actuels ; chez certains adultes ; chez beaucoup d'adolescents.

Le type rationnel (dans le bon sens du mot) et solidariste ; plus rare encore, car plus évolué,

plus complexe, mais aussi plus objectif, plus impartial, plus universaliste dans ses vues et ses solutions.

Intentionnellement, je stylise ici ; il y aurait des subdivisions à observer, des compléments (types intuitifs supérieurs, par exemple) à ajouter. Ainsi, les « sauvages » actuels sont des conventionnels du degré primitif et non de véritables primitifs. Et puis, il faudrait tenir compte des régressions. Chaque peuple, chaque individu présentent les quatre traits confondus, mais avec une prédominance stable ou variable des instincts, de l'imitation, de l'intuition, de la raison.

Ainsi, en psychologie, et d'une façon globale, la fameuse « loi biogénétique fondamentale » d'Ernest Haeckel — tant attaquée par les génétistes de l'école mutationniste — se trouve confirmée. Qu'a-t-on trouvé à lui opposer ? L'agnosticisme radical, qui n'est pas une explication ; des objections de détail sans portée dont plusieurs visent des exagérations et partent de malentendus ; la thèse mutationniste qui ne l'exclut pas, car les mutations peuvent se produire (devenir visibles) dans le cadre de « tensions », de « courants » bio-psychiques de l'ordre de ceux qu'ont étudiés Albert Abrams, Henri Mager et tant d'autres. Les génétistes trop attachés au laboratoire ont tort d'ignorer ces conquêtes de la science. Qu'est-ce que leur scepticisme trouve par ailleurs à répondre aux thèses morphologiques de l'école de Claude Sigaud ? Et comment expliqueront-ils l'inconscient collectif du Dr C. G. Jung et ses « Achéopsychismes » ?

Admettons toutefois que la thèse du parallélisme phylogénique et ontogénique soit une simple hypothèse de travail. Qu'importe, pourvu qu'elle soit féconde. Or elle l'est. S'il m'est donné d'écrire et de publier les ouvrages que j'ai en chantier sur les types psychologiques, je montrerai que des milliers d'observations précises se trouvent coordonnées entre elles par les synthèses — ou hypothèses, comme l'on voudra — que j'apporte. Des milliers de faits épars deviennent parties intégrantes d'une mosaïque cohérente. Mieux encore : il semble, à réunir ces morceaux de vie épars, que toute vie passe non seulement par des cycles (on en a admis provisoirement six : intuition primitive, agglomération, individualisation, intuition synthétique subliminale, intuition hiérarchisée et intuition totale), mais aussi par des sous-cycles qui reproduiraient au sein de chaque cycle ces mêmes subdivisions. Il y aurait donc, dans le cours de l'évolution temporelle, des phases présentant une unité relative et correspondant aux « Gestalten », aux complexes globaux, que la psychologie constate dans le domaine des concepts spéciaux.

Le monde actuel souffre de deux maladies : la généralisation hâtive à laquelle l'ont habitué les sciences physico-chimiques ; légitime là, elle cesse de l'être lorsqu'il s'agit de biologie et de psychologie, car elle ne tient pas compte du « terrain » individuel irréductible ; et, d'autre part, le scepticisme né de l'abus des systèmes, fruits eux-mêmes des généralisations hâtives, et qui, inévitablement, déçoivent les praticiens.

Science fautive et scepticisme. Vous avez, ami

Decroly, pris par les cornes ces deux démons. Sans paroles inutiles. Par votre seul travail. Un travail non pas destructif mais constructif. Car la vérité, une fois construite, détruit automatiquement ce qui est nocif et périmé. Les maîtres, l'école, l'enfance, l'humanité de demain savent-ils, sauront-ils ce qu'ils vous doivent ? Qu'importe, direz-vous, pourvu que le bien qui doit sortir de la vérité en sorte une bonne fois ! Vous le dites, dans votre modestie, mais nous, témoins

et disciples, nous osons soutenir que, bien mieux que le poète latin, vous seriez en droit de proclamer, sans crainte de vous tromper : *Exegi monumentum !*

Ad. FERRIÈRE,

Fondateur du Bureau International
des Ecoles Nouvelles,
Genève.

Decroly globalement

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

Decroly est un grand poète.

Ma thèse semble paradoxale. Sans doute surprendra-t-elle Decroly lui-même. Je le salue, pour ma part, comme le prince des poètes de la pédagogie contemporaine.

Jugez-en :

Réconcilier l'enfance et les maîtres, parce qu'il les comprend, l'une et les autres, l'école et la masse, parce qu'il les aime, l'humanité tout entière parce qu'il ne veut s'en croire qu'un humble fils, les réconcilier avec la Vie profonde...

...La vie qui se cache aux distraits, mais qui se fait saisir par moments, comme les œufs chauds d'un nid, par ceux qui, patiemment, amoureux, religieusement, héroïquement, la cherchent, tels des enfants perdus et qui ont conservé le souvenir doux du giron maternel, quoi de plus beau, quoi de plus touchant, quoi de plus poétique...

Jusqu'à s'en oublier totalement, donner soi-même l'exemple de ces recherches patientes et intrépides, de cet agenouillement avide et anxieux devant le mystère des choses.

Si l'objet de semblables poursuites était seulement une plante, une bête, un minéral, une coutume, un fait d'histoire, ce serait déjà fort émouvant.

Mais si les recherches se font sur les petits des hommes, ces êtres qui sont un aboutissant touffu et synthétique d'un passé millénaire d'évolutions, de régressions, de clartés, d'ombres, de flux et de reflux, de tempêtes et de travail paisible, d'horreurs sanglantes et d'allégresses paradisiaques, dites-moi si votre imagination n'est pas touchée plus que par le poème le mietux senti ?

Et si ces recherches visent, non seulement une satisfaction intellectuelle pure, en quelque sorte égoïste, mais avant tout un progrès moral immédiat et urgent, un allègement des souffrances, un éclaircissement des troubles et des équivoques, une chasse aux spectres, une mise en culture de champs restés en friche, une exploitation de mines à peine soupçonnées, la création de foyers lumineux en vue de marquer des étapes, de jaloner des courbes devant tout le cortège innombrable d'autres enfants perdus, dites-moi si vous n'êtes pas au cœur de la poésie même et de la divinité.

N'être jamais découragé, avoir foi, se trouver enfermé là, avec une fillette de deux ans qui joue avec des cubes et des réglottes, des cartons et des images, surprendre ses gestes, ses réactions et se les expliquer, en saisir d'autres, intérieurs, secrets et y lire le souffle, le frémissement, la chaleur palpante, la crainte angoissée, l'assouplissement éperdu de générations et de générations aux prises avec la matière cruelle, froide, insensible et fuyante. Retrouver là le rêve rebondissant, indestructible, enveloppant, altier des hommes... Communier avec toute la chaîne des ancêtres par les bras tendus de cette fillette issue de parents inconnus, tombée donc comme du ciel et qui vous appelle divinement « Papa »... Quel poète, quel chanteur idéaliste oserait rêver pareil baiser des hommes à l'Homme, de l'homme aux Hommes, du passé et de l'avenir au savant qui s'est sacrifié pour eux, qui s'est confondu avec eux ?

Fort de ce viatique, repartir toujours au cœur de dédales qui se développent et se développent. Fi de la santé. Fi du repos. Ne pas vouloir sortir de la sape ténébreuse, où l'on est isolé très souvent, et devant l'inconnu, l'inconnu qui s'éclaire à chaque coup de pioche un peu plus. Sentir que la vérité est plus loin, resplendissante, et que la paroi qui la cache s'amincit.

Ne voir que cela. N'avoir qu'une crainte : perdre du temps. Ne vouloir accueillir nul délassément, nul répit... Marcher...

Être mécompris bien des fois et mal interprété, tant on est loin de la pensée commune et tant on est valeureux.

Être la vigie, là-haut, et qui crie : « Terre ! Terre ! » à un peuple indifférent, méprisant quelquefois et qui nie en se bouchant les yeux et les oreilles.

Ne pas entendre les mauvaises raisons, la ruée de la bêtise, les vagues et les chocs des bavardages, des rancunes, des jalousies et des sarcasmes.

Aimer les hommes, même malgré eux.

Trouver Dieu dans ces quelques kilos de vie humaine, et penser entrevoir que la sérénité qu'on goûte servira malgré tout à apaiser un jour les vagues, les tumultes de la bêtise et des rancunes : cherchez-moi meilleure source de jouissances et d'exaltations poétiques.

On honore la poésie autant et plus avec sa

vie, avec ses veilles, avec son amour concentré, avec son inaltérable courage qu'avec sa plume, qu'avec des mots, qu'avec des rythmes.

Il est des vies dressées dans un effort de frémissante adoration devant la Vie qui sont, d'un bout à l'autre, de vibrants et rayonnants poèmes. La vie de Decroly est de celles-là, incontestablement.

Il y a bien des manières de cultiver, de comprendre et de créer la poésie et c'est déplaire aux Muses que d'en détruire une seule.

Or, les adultes voulaient imposer leurs vues à l'enfance, leurs admirations à l'enfance, leurs enthousiasmes à l'enfance. Pour cela, ils malmenaient celle-ci ou bien s'époumonnaient à vouloir la convaincre. Puis ils s'en allaient, s'étonnant de sa lenteur et de sa tiédeur à s'émouvoir. Ils devaient très souvent se contenter de lueurs pâles, d'apparences d'enthousiasme, de similitude contemplation. C'était de la poésie diluée, décolorée, desséchée, tel un rayon qu'on a reflété dans de nombreux miroirs et qui a perdu son éclat.

Decroly trouva que la poésie accessible à l'enfance ne doit pas être reflétée ni copiée, que l'enfant la surprend directement, avec un objectif non réduit, mais autre, particulier, bien à lui, que ses oreilles et ses yeux ont des mécanismes spéciaux, qui font entendre et voir les choses avec des notes, des résonances et des couleurs inconnues.

Qui sait... Cette façon de voir et de sentir est peut-être, en bien des cas, supérieure à la nôtre. Peut-être faudra-t-il, en une certaine mesure, tâcher d'y revenir. En tous cas, elle existe, elle s'impose, il faut la respecter si l'on veut réellement ne rien perdre d'un trésor dont la richesse et la diversité dépassent nos prévisions, si l'on veut réellement embellir, améliorer, perfectionner. Détruire la poésie des premiers âges pour installer hâtivement à sa place nos émotions et nos élans, c'est vouloir obtenir des roses en pinçant les boutons.

Il est de bons amis de la nature qui admirent de jeunes plantes en croissance, non en raison de ce qu'elles ont déjà de comparable à leur développement d'adultes, mais à cause de leurs charmes propres de jeunes plantes, de leurs nuances, de leurs silhouettes momentanées, changeantes et éphémères, des promesses invisibles que leur fraîcheur recèle. Decroly est de ceux-là.

Decroly, excellent père, ne veut rien déflorer, ni ruiner avant l'heure, par un excès de hâte, une intempesive impatience, une aveugle et maladroite autorité, une fiévreuse inquiétude.

Pour être un bon adulte, pense-t-il, il faut d'abord être un enfant vrai, comme si c'était déjà un commencement et une apothéose, un enfant puissant, un enfant libérant dans un afflux de vie toutes ses possibilités et ses appétits d'enfant, fussent-ils être opposés, en apparence, aux possibilités et aux appétits des adultes. Decroly, poète agenouillé et tutélaire, a dépisté, révélé et fait respecter les premiers stades de la vie humaine, non par simple plaisir d'amateur et de dilettante, mais pour parfaire et préparer les autres.

Ainsi l'enfant mange et boit avec poésie.

Pour tous, ces actes sont des actes inférieurs, du moins en apparence, car nous poussons l'hypocrisie très loin.

L'enfant ne connaît guère l'hypocrisie, à moins qu'on ne la lui ait apprise. Il dit ce qu'il éprouve, candidement, et il admire le fruit, non seulement à cause de sa forme et de sa couleur, mais surtout à cause de la saveur fraîche dont il parfumerait son palais. Pour l'enfant, manger et boire peuvent être presque une prière.

Decroly l'a dit et prouvé et lui, si détaché personnellement des jouissances matérielles, s'est vu accueilli par les criailleries de détracteurs imbeciles et hypocrites.

« Ceci est ma chair, ceci est mon sang ». Ce n'est pas Decroly qui a dit ces paroles et pourtant son acte de foi s'apparente à celui-là.

Ce n'est pas s'abaisser que d'être vrai. Et l'hirondelle nous apparaît plus belle quand, après avoir battu du bout de l'aile le flot du torrent, elle s'élève jusqu'aux nues.

Decroly a souligné l'admiration profonde qu'a l'enfant pour le travail physique, le seul qu'il voie d'abord, le seul qu'aient cultivé les hommes, au début, et le monde des travailleurs a été révéralé à l'école. Ses gestes simples et nécessaires ont été les premiers qui eussent sollicité la réflexion et l'entrain des classes.

L'enfant est fait pour l'avenir, et pourtant, bien plus que le plus acharné des traditionalistes adultes, il communique avec le passé. Il a des peurs et des joies de primitif. L'eau le fait penser aux barrages, l'ombre crépusculaire à des clôtures, la pluie, à un toit de branchages, la fatigue à une litière de feuilles. Cette loque déchirée, il la portera en tête d'un cortège imaginaire et ce bâton sonnera les charges les plus échevelées.

Dites-moi si tout cela n'est pas riche de la plus pure, de la plus ardente imagination créatrice.

Decroly, en bon père compréhensif et fraternel, n'a rien démoli des élans enfantins qui greffent des ailes aux choses. Au contraire, il s'en est fait une base et un tremplin. Il est venu se pencher sur cette délicieuse et bourdonnante poésie. Il a pris place dans le rang. Il a retrouvé son enfance à lui, toute pareille et toute émerveillée. Lui aussi, s'est accroupi à même la glèbe. Lui aussi a couru sus aux inondations, sus aux imaginaires ennemis de la nuit.

Méconnaissant tout à coup les derniers progrès humains et les beaux textes et les belles constructions savantes, il s'est mis à arpenter avec ses pieds, ses mains, ses doigts, la largeur de ses épaules. Au jeu et au travail, il a mesuré non avec des mètres, des livres et des grammes, mais avec des bâtons, le poids des pierres, la contenance de ses deux mains. Il a endossé le sarreau des paysans, a bourré de paille ses sabots et a retrouvé le bon sens, le vieux bon sens ancestral. Tour à tour, et toujours avec vérité, il fut agriculteur, pasteur, chasseur et constructeur. Amant de toute naïveté et de toute simplicité, ces sœurs de la poésie, il a tué le pédantisme, cet ennemi du poète. Et dans son génie — car il en faut pour se débarrasser des mille fictions et habitudes qui obscurcissent et durcissent l'âme de l'homme — il a retrouvé l'enfant, tous les enfants, serres près de lui, comme si un primitif fût tombé d'une étoile pour leur apporter le bonjour de tous les autres.

Il a vu que les bêtes sont comprises et aimées

de l'enfance, qu'il faut les lui donner pour adoucir son cœur. Il a vu que les plantes prolongent le troupeau fraternel qui doit faire escorte à l'âme enfantine, si l'on veut qu'elle gravisse sans encombre et dans une atmosphère de paix, les échelons qui la mènent à l'épanouissement désirable.

Il a vu qu'au lieu de dresser toujours, dans un effort démoralisant les têtes enfantines vers la perfection de l'adulte, les mécanismes de notre vie sociale, il est bon de l'abaisser plus souvent vers des êtres inférieurs, plus impulsifs et moins compliqués. Il a vu que c'est rafraîchir l'âme et la tremper singulièrement, que de lui permettre de penser en soignant, d'admirer en protégeant, de se faire des muscles et du sang dans un monde joyeux et familial. Et ce retour confiant aux sources ne peut que grandir l'homme futur et rajeunir, vivifier la poésie.

Car — et c'est ici que c'est précieux — ce primitif bonhomme et enjoué cachait un savant averti des conceptions modernes, et tout doucement, ce savant camouflé, couvert de chaume, de

fleurettes et de branchages, a permis que se re-liassent, sans à-coups, le passé au présent, le présent à l'avenir.

Il n'a voulu, au fond, qu'exprimer la hauteur et l'emplacement des marches d'un escalier qui mène à l'avenir. Il n'a fait qu'affermir, aménager chaque palier et la rampe.

Decroly a trop aimé les hommes et la vie pour ne pas craindre l'essoufflement, la fatigue prématurée, qui engendrent l'ennui et le dégoût. Il veut qu'à chaque étape, les forces se regroupent pour que l'humanité finalement aille plus haut et plus loin dans le domaine de la connaissance et dans le domaine moral. « Chaque chose en son temps », telle a été sa devise de savant optimiste. Or, c'est de pessimisme que la poésie menace, en ces temps, de mourir.

Fernand Dubois.

*Inspecteur de l'Enseignement
en Belgique.*

Les deux principes de l'éducation nouvelle

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

Deux principes essentiels dominent la nouvelle éducation. Le premier concerne la nécessité d'adapter les méthodes aux exigences du développement naturel de l'intelligence enfantine, de suivre les stades de ce développement et de ne pas en contrecarrer la marche.

Le second implique l'utilisation des leviers naturels d'activité et d'effort qui se rencontrent dans les organismes vivants, par une mobilisation affective adroite des tendances profondes.

Les méthodes artificielles de la pédagogie classique, imposent à l'enfant le plus jeune, pour les débuts même de sa formation intellectuelle et comme point de départ, les résultats d'une analyse abstraite, élaborée par le travail complexe de nombreuses générations, qui ont délibérément mis la charrue avant les bœufs, et imposé l'acquisition initiale de concepts insaisissables, au lieu de dégager progressivement ces concepts de l'attrayante diversité des images concrètes et vivantes.

D'une part, l'enfant a été envisagé par cette pédagogie comme un instrument intellectuel qu'on doit pouvoir manier à son gré et qui répondra docilement par le jeu de tel ou tel de ces rouages, aux impulsions que l'on aura su donner aux ressorts mécaniques appropriés, comme si l'on n'avait pas affaire à un être de chair, né d'un germe vivant, doué de potentialités multiples, se déployant au cours de cette merveilleuse féerie qu'est le développement des organismes.

Or, Decroly s'est bien montré l'un des principaux pionniers de la pédagogie psychologique et biologique moderne, en instituant pour répondre au premier principe, la méthode de globali-

sation, et pour répondre au second, celle des centres d'intérêt.

On sait combien l'appel au syncrétisme perceptif normal des enfants a facilité l'acquisition des mécanismes verbaux, élaboration conceptuelle graduée conforme à la marche normale des progrès de l'humanité.

On sait aussi combien l'intérêt, qui révèle un éveil des tendances et assure une efficacité attentive spontanée, se montre facteur de progrès éducatifs rapides dans l'emploi des méthodes actives ; systématiser les acquisitions autour d'un centre d'intérêt, si l'on ne s'en tient pas à la notion abstraite de l'unité, aux yeux du maître, des sujets d'étude, et si l'on obtient réellement une constellation d'intérêts véritables chez les enfants, comporte une fécondité, une efficacité pédagogique incontestables.

Si Decroly a eu sur la pédagogie une influence heureuse et puissante, c'est qu'il n'a pas évolué dans l'abstrait, et qu'il s'est fondé sur une connaissance directe et sympathique des enfants.

Et de son succès se dégage encore cette leçon, qui doit s'imposer à la pédagogie moderne, que le premier devoir des éducateurs est de pénétrer la mentalité enfantine, de s'y intéresser assez pour la comprendre dans ses grandes lignes, dans sa structure générale, et aussi de l'aimer dans ses manifestations individuelles si variées, pour comprendre vraiment chaque cas, édition unique, et savoir assouplir les méthodes dans leur adaptation à ces réalités vivantes et complexes que sont les enfants.

Henri PIÉRON,

Professeur au Collège de France.

Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant

(Extrait de l'ouvrage « Hommage au Docteur Decroly »)

Tous les systèmes « d'éducation nouvelle » s'accordent à condamner dans les méthodes traditionnelles ou classiques d'enseignement, l'erreur qu'elles font en proposant pour point de départ à l'esprit de l'enfant des notions dont la simplicité est une simplicité rationnelle, et en un certain sens arbitraire, mais qui lui sont difficilement accessibles, parce qu'étrangères à son intuition immédiate des choses.

En présence de la réalité aux aspects confus et changeants, complexes et divers, se l'approprier intellectuellement consiste, en effet, à y découvrir par analyse ou à imaginer des termes ou des principes fixes, qui par leurs combinaisons ou leur action combinée permettent d'en reproduire ou d'en mesurer les différents effets. Pour donner des exemples simples, toutes les mélodies doivent pouvoir être ramenées aux notes de la gamme, tous les sons d'une langue aux lettres de l'alphabet, tous les corps à des combinaisons d'atomes, tout événement physique, à un concours de facteurs individuellement mesurables. La connaissance est constructive et artificialiste. Son problème essentiel est « Avec quoi ? » et « Comment ? ».

Une fois en possession des matériaux et des lois, il est assez naturel qu'oubliant les réalités d'expérience d'où elle est partie, elle en fasse la réalité la plus authentique, la réalité originelle et fondamentale, celle dont chacune des autres ne fait que révéler certaines propriétés et qui doit suffire à les expliquer toutes. Volontiers, elle ne verrait rien de plus dans le résultat et dans l'ensemble que dans les éléments, s'il ne lui fallait parfois remanier sa représentation des éléments pour les mettre d'accord avec les résultats et les ensembles. Et comme ces ajustements successifs ont habituellement pour effet de leur donner une plus grande polyvalence, c'est-à-dire de réduire encore les traits sensibles qui pouvaient les rattacher à une catégorie limitée de réalités, force est bien d'admettre leur caractère à la fois artificiel et abstrait. Rien de surprenant, par conséquent, s'ils restent sans échos dans l'esprit de l'enfant, qui, ne sachant pas encore se dédoubler entre deux systèmes concomitants de représentations, ne sait pas transférer sur des éléments ou facteurs abstraits le sentiment d'immédiate réalité que lui donnent ses expériences concrètes.

Les nécessités du langage tendent aussi à renforcer la même erreur chez l'éducateur, les mêmes difficultés pour l'enfant. Car il faut faire face à toutes les situations exprimables à l'aide d'un vocabulaire relativement limité, dont chaque terme ou chaque locution semble avoir pour support une notion ou une intuition particulières, avec lesquelles il serait loisible de recomposer les objets de la pensée comme avec des éléments plus simples. Mais l'illusion est la même d'identifier le sens avec le mot et la réalité avec l'atome. Trop souvent le maître s'imagine qu'il va réaliser l'évidence de la vérité à enseigner, en assemblant des mots. Il oublie tout l'intervalle qui s'est fait entre l'objet concret de l'expérience et le mot. A

mesure qu'une langue, en évoluant, rencontre une plus grande diversité de relations à exprimer, chacune de ses locutions perd les formes qui ajustaient son emploi à des situations particulières. En même temps sa signification prend une sorte de polyvalence croissante et telle qu'en chaque cas, elle dépend souvent davantage des ensembles où entre la locution que de la locution elle-même. Mais l'esprit de l'enfant manque trop d'envergure pour saisir l'ensemble avant les parties. Limité au moment présent, il s'attache à chaque mot et il emprisonne chaque mot dans une signification en quelque sorte intuitive et souvent illusoire, dont l'adulte ne se doute pas. D'où les mécomptes de l'enseignement verbal.

Entre éducateurs modernes, l'accord s'est donc fait sur la nécessité de renverser, avec l'enfant, l'ordre logique de nos explications, qui vont du mot à la chose, du facteur abstrait à l'objet concret. Seul le concret lui étant familier, c'est du concret qu'il faut partir. Mais il resterait à définir ce qui est concret pour lui, c'est-à-dire ce qui répond à son expérience immédiate. Assurément, il est possible de saisir certaines analogies entre les procédés utilisés à cet effet entre les différentes Ecoles d'éducateurs. Souvent pourtant elles ne sont que partielles et comme accidentelles. Or, ici encore, le détail importe moins que l'ensemble, c'est-à-dire l'orientation et la raison des procédés utilisés. Cette orientation diffère suivant les systèmes éducatifs, parce que la définition psychologique du concret varie de l'une à l'autre.

Un premier système, une première définition doivent aujourd'hui leur éclat à Mme Montessori. Il est facile d'en établir la filiation historique et idéologique. Séguin, l'inspirateur de Mme Montessori, mène à Itard, et Itard, à des éducateurs comme Valentin Haüy et l'Abbé de l'Épée. Les méthodes de rééducation sensori-motrices que l'un avait appliquées aux aveugles et l'autre, aux sourds, Itard les applique aux déficients psychiques, comme s'il s'agissait essentiellement de déficients multisensoriels. Et du même coup, il opère comme faisait Condillac avec sa statue, en essayant de les éveiller à la vie intellectuelle sens par sens.

Ces rencontres ne sont pas fortuites. L'intérêt qui s'est porté, vers la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e, sur les sourds et les aveugles ne s'est pas manifesté que par des méthodes éducatives. Ils ont fourni des exemples que les philosophes de l'époque ont abondamment utilisés pour étudier la mécanique de l'esprit. Il fallait démontrer qu'il est d'origine naturelle et que rien n'existe en lui qui ne se laisse ramener à des expériences du type le plus élémentaire, c'est-à-dire aux simples impressions que fait le monde extérieur sur la sensibilité. Toute lacune de la sensibilité, surdité ou cécité, devait servir à vérifier soit l'existence d'une lacune correspondante dans l'activité intellectuelle, soit la nécessité d'une com-

pensation par les autres sens. De toutes façons, l'activité sensorielle tenait le premier plan.

A cette doctrine étaient liés certains postulats et certaines conséquences. L'esprit ne pouvait rien ajouter à ce que les sens lui fournissent, il était nécessaire de supposer déjà dans les sensations toutes les distinctions que l'esprit viendrait à formuler. A l'état brut, elles devaient déjà être différenciées ou, du moins, leur différenciation préalable était l'indispensable condition du progrès mental. D'autre part, les sens étant la source unique de la connaissance, tout procédé de l'esprit qui l'éloigne de leurs données immédiates risque de l'égarer. Aussi Condillac dénonce-t-il le raisonnement qui écarte de la pure intuition sensible, comme la cause de toute erreur, et fait-il le même grief au langage, dès qu'il ne s'agit plus du langage naturel, c'est-à-dire de celui qui est commun à tous les hommes, parce que liés aux états les plus bruts et les universels de la sensibilité.

C'est avec une remarquable fidélité que la méthode Montessori reflète ces principes. Non seulement elle réduit, autant qu'il est possible, l'enseignement oral et met à la base de l'éducation l'intuition directe et sensible des choses, mais elle s'attache avant tout à exercer les sens, à développer leur pouvoir discriminatif, à leur faire réaliser des sensations pures où plusieurs d'entre eux ne risquent pas d'intervenir simultanément, à leur faire apprécier des différences subtiles de nuance ou de degré. A cet effet ont été combinés les « jeux » ingénieux qui sont utilisés en si grand nombre dans les classes Montessori. Sans doute l'enfant est-il laissé libre de choisir le jeu qui répond à sa fantaisie du moment. Sans doute aussi Mme Montessori a-t-elle fini par protester que les jeux n'étaient, dans sa méthode, qu'un moyen ou même un accessoire. Il n'en reste pas moins que, dans la mesure où ils sont employés, ils attachent l'enfant à une tâche étroitement déterminée.

Les résultats de la méthode sont bien d'accord avec son orientation doctrinale. C'est d'abord aux anormaux qu'elle a été appliquée par chacun de ses protagonistes, Itard, Séguin, Bourneville, Mme Montessori. Et sa réussite n'est pas surprenante, car nombre d'anormaux se livrent spontanément à des exercices sensorimoteurs, dans lesquels il leur arrive d'acquiescer une remarquable virtuosité. Il n'est certes pas indifférent de régler cette activité et de lui choisir un objet qui ne soit contraire ni au bon aspect ni au bien-être du malade et qui puisse même éventuellement lui faire réaliser de menus travaux. Mais trop souvent les effets de la rééducation se limitent aux talents partiels qu'elle lui a inculqués. Leur perfection même, si elle n'entraîne pas un progrès d'ensemble, est d'un fâcheux pronostic.

Avec les enfants normaux, il en va sans doute autrement. Car aux besognes qui leur sont proposées, il est inévitable qu'ils réagissent, même à l'insu de l'éducateur, par l'ensemble de leurs aptitudes disponibles. Et tel exercice qui visait exclusivement les sens ou tel domaine, telle qualité particulière des sensations, ne peut faire autrement que de mettre en jeu une ingéniosité complexe où peuvent intervenir en proportions très variables toutes sortes de dispositions intellectuelles, esthétiques ou éthiques. Pourtant les résultats restent conformes aux principes de la

méthode. Comparant les classes Montessori avec d'autres, une commission d'inspecteurs hollandais constatait que la physiologie en était toute différente. Les petits écoliers paraissent absorbés comme dans de méticuleuses manipulations de pharmacien. S'ils se déplacent, c'est en se glissant parmi l'inattention des autres. Le libre choix des occupations contribue lui-même à isoler chaque enfant. C'est une liberté dans le silence et la décence, bien différente de celle qui s'observe chez l'enfant en liberté. Le charme dont la personnalité de Mme Montessori a imprégné sa méthode, celui qu'elle invite ses maîtresses à cultiver en elles-mêmes leur fait exercer une attirance exclusive, qui achève d'abolir toute vitalité véritable dans les rapports des enfants entre eux.

Principes et pratique font du système montessorien un instrument de particularisme, qui tend vers l'abstraction, en dépit de son programme qui serait d'avoir le concret pour but et pour moyens. Au lieu d'envisager l'homme dans son milieu et l'enfant dans son développement, il dissèque, en quelque sorte, leur surface de contact avec les choses et ne veut connaître, ne veut exercer que leur sensibilité à l'état pur. De cette sensibilité, il fait une nouvelle abstraction, car au lieu de la saisir dans l'acte de la perception, qui seule est une réaction utilitaire, une réaction vitale, il l'anatomise en sensations aussi différenciées que possible, c'est-à-dire en éléments qui ne peuvent être isolés que par artifice. De ces éléments en quelque sorte atomistiques, il prétend tirer par abstractions successives toutes les opérations intellectuelles. Et en même temps qu'il en discrédite ainsi la certitude et la validité, il rend bien indécise l'attitude de l'éducateur à leur égard. Mais ici encore, c'est parce qu'en isolant l'individu de son milieu, comme une sorte d'entité se suffisant à elle-même, il a dissocié l'activité mentale des sources historiques et sociales qui l'ont formée et qui l'alimentent. Ces opérations intellectuelles, et la parole qui les fournit de repères, ou de supports, c'est ce qui unit les hommes entre eux. Vouloir les expliquer à partir de facteurs strictement individuels, c'est les vider de leur réalité. Et les vider de leur réalité, c'est vouloir expliquer l'homme par sa propre essence. Effectivement, il semble qu'issue du sensualisme, la pédagogie montessorienne évolue vers un individualisme spiritualiste.

Un point de vue opposé se fait jour dans l'œuvre pédagogique de Decroly. Le concret n'est plus ramené à la sensation comme à son élément essentiel et primitif. Il consiste évidemment en impressions sensibles, mais qui ne sont pas nécessairement différenciées entre elles comme le sont les sens ou même les objets auxquels une analyse ultérieure sera capable de les ramener. Elles ne sont pas d'ailleurs uniquement sensorielles, mais sont mêlées d'impressions subjectives et affectives. Enfin, elles ne se produisent pas pour elles-mêmes, mais entrent, à la fois comme stimulants et comme effets, dans les réactions de toute espèce que peuvent faire surgir la situation et les dispositions actuelles du sujet. En un mot, le concret répond à un ensemble primitivement global, dont les parties ne sont individualisées que par l'activité discriminative de l'esprit.

Dans la pratique, un exemple, le plus connu

et le plus frappant, montrera bien la différence des méthodes qui répondent à chacune des deux doctrines. Pour apprendre à lire aux enfants, Mme Montessori recommande de leur faire reconnaître chaque lettre d'une façon d'abord unisensorielle, par le toucher et par la vue séparément. Puis vient l'assemblage en syllabes, en mots, etc... Par un procédé exactement inverse, le Dr Decroly s'efforce d'associer la leçon de lecture à l'activité globale de l'enfant. Non seulement il commence par lui mettre sous les yeux toute une phrase, mais cette phrase énonce soit l'action qu'exécute ou que doit exécuter l'enfant, soit la scène d'une image capable de susciter son intérêt ou sa curiosité. Une fois l'association créée, il devra s'entraîner, soit à retrouver parmi d'autres la formule écrite de l'acte indiqué, soit à exécuter l'acte sur présentation de la formule écrite. De même pour l'image, il devra soit la retrouver d'après sa formule, soit retrouver la formule qui lui répond. Il s'exercera ensuite à distinguer dans deux formules dissemblables les deux parties ou mots qui se ressemblent. Il découpe enfin les formules en fragments de plus en plus élémentaires, jusqu'aux lettres, qu'il n'éprouve ensuite aucune difficulté à combiner entre elles, puisqu'il ne leur a jamais connu d'existence que par rapport aux mots et phrases, comme c'est d'ailleurs l'ordre vrai des choses.

Par ce procédé, trois sortes de résultats sont poursuivis.

L'enfant part de ce qui lui est familier, de ce qui appartient à son activité courante ou de ce qui est accessible à sa curiosité spontanée, et il peut graduellement transférer l'intérêt qu'il y trouve à ce qu'il reconnaît comme lui donnant les moyens de le reconstruire ou de l'exprimer. Au lieu d'être placé devant des éléments dénués de signification immédiate, arbitraires ou abstraits, il prend goût à les découvrir lui-même, dans des réalités connues et à s'en servir pour les reconstituer. Cet attrait relie son activité propre à une activité qui la dépasse singulièrement, à celle de l'homme dans un effort pour se créer des instruments de connaissance et de vie.

L'intérêt ou les intérêts dont Decroly voudrait faire le ou les centres de l'éducation sont choses fort différentes de la licence que Mme Montessori accorde à l'enfant de varier ses occupations selon sa fantaisie. L'intérêt doit bien prendre sa source dans l'enfant lui-même, dans son activité ou dans sa curiosité spontanées, mais il doit aussi l'entraîner dans des investigations méthodiques, bien que toujours en rapport avec ses aptitudes et ses goûts. Il doit être orienté par le maître de manière à faire que l'enfant s'assimile tout ce qu'il peut, à chaque âge, s'assimiler des acquisitions humaines. Trouver le moyen d'accorder les intérêts subjectifs et momentanés de l'écolier avec les intérêts objectifs et essentiels de l'humanité, c'est le principe fondamental de la doctrine decrolyenne. C'est là aussi qu'est la pierre de touche pour la pénétration et le tact de l'éducateur, qui dans cet assemblage difficile ne doit pas risquer des quiproquo, ni mutiler à contre-sens les matières d'enseignement.

Un second bienfait de la méthode est de ne pas instituer un divorce initial, entre ce qui

serait la réalité brute, pure, vraie et l'expression qu'il faut bien s'en donner pour la penser. Faisant lui-même l'analyse de son expérience, l'enfant y applique nécessairement des expressions à sa portée, mais leur insuffisance lui fait graduellement chercher dans celles de l'adulte et dans celles de la connaissance scientifique un outil mieux approprié et plus efficace. Decroly associe constamment à l'observation directe des choses des exercices pour les exprimer. Au mythe d'une réalité en soi, qui rendrait essentiellement suspectes les formules ou opérations du langage et de l'intelligence et qu'il faudrait identifier à la fois avec de pures données sensibles et avec des essences inexprimables, il tend par conséquent à opposer cette réalité expérimentale qui est un objet constant pour l'activité et pour l'intelligence de l'homme. D'âge en âge elle devient inséparable des formules qui permettent le mieux de la manier et de la connaître. C'est donc, pour l'enfant, un seul et même progrès que de s'appliquer à l'étudier personnellement et de s'approprier les instruments intellectuels dont il peut être pourvu par le langage et par la science.

Une troisième conséquence en résulte. C'est par son activité propre que l'enfant retrouve les éléments de ce qui s'offre à son expérience. Il les reconnaît à ce qu'il peut les utiliser pour reconstituer des réalités semblables à celles d'où il les a extraits. Au lieu d'un élève environné d'artifices destinés à révéler et à développer ses pures aptitudes, il est un petit artisan entièrement tourné vers des tâches objectives. C'est en elles et par elles qu'il affirme et affine ses puissances d'action. Ainsi la méthode Decroly est-elle l'amorce des méthodes pédagogiques qui ne croient pas mieux pouvoir assurer l'épanouissement de l'individu qu'en le liant graduellement à son milieu pour son activité pratique, intellectuelle, technique et sociale.

Psychologiquement, la pédagogie de Decroly répond bien à certains points de vue auxquels a mené l'étude de l'enfant. Elle offre aussi avec certains traits de son activité mentale d'apparentes contradictions.

La méthode globale de Decroly se fonde très exactement sur ce que d'autres auteurs ont appelé le syncrétisme de l'enfant : sur cette façon de penser qui est antérieure aux distinctions par lesquelles la pensée pose, situe et définit son objet. La distinction fondamentale de l'objet perçu et du sujet qui perçoit reste elle-même longtemps confuse et ambiguë, de telle sorte que l'enfant sait mal faire la part, dans sa sensibilité, de ses désirs, de ses images, de ce qui répond aux fluctuations de ses propres dispositions ou représentations et de ce qui dépend des choses elles-mêmes, c'est-à-dire d'existences indépendantes de la sienne. Les choses n'ayant de réalité pour lui que dans la mesure où elles intéressent son affectivité, c'est bien de cet intérêt qu'il faut partir pour l'amener, de distinctions en distinctions, à leur reconnaître une réalité objective.

De même, la prépondérance du tout ou de l'ensemble sur les parties, dont tant d'exemples ont été donnés par les psychologues allemands qui se sont attachés à l'étude de la Forme (Gestalt), s'accorde aussi avec les principes pédagogiques de Decroly. L'élément n'est pas une

donnée première, attendu qu'il n'a pas de signification propre. Bien que restant intrinsèquement le même, il est comme transformé, si l'ensemble où il entre vient à changer. Non-sens, par conséquent, de le proposer à l'enfant pour qu'il en tire ce qui n'y est pas contenu. Non-sens d'autant plus absurde que l'enfant a des choses une perception plus syncrétique : une perception où les parties s'effacent dans l'ensemble.

Mais à cette définition semble s'opposer la constatation qu'il saisit beaucoup mieux les détails que les ensembles et que son aptitude, souvent surprenante pour l'adulte, à remarquer le détail des choses a pour mesure une inaptitude à les saisir d'ensemble. De ce fait, une conséquence souvent constatée aussi, est son impuissance à décrire ou à narrer autrement que par simple énumération. Traits et circonstances se succèdent, se juxtaposent, de proche en proche, sans être coordonnés. C'est au même ordre d'observations que répondent encore les quatre stades que W. Stern a distingués dans le développement d'abord du langage, puis des autres fonctions intellectuelles chez l'enfant : stade substantif, stade action, stade relation, stade qualité. La description par l'enfant d'images placées sous ses yeux donne, pour cette recherche, des points de repère précis.

Au stade substantif, tout ce qu'il sait traduire de ses impressions ou de sa pensée s'exprime chaque fois par un simple mot (Einwortsatz), qui énonce l'objet substantiel dont la conscience est actuellement occupée, mais qui sous-entend l'action et les relations dont cet objet peut être l'origine, l'occasion ou le motif. Cette suppression de ce qui pourrait explicitement lier l'objet à la situation actuelle ou aux intentions du sujet fait qu'au lieu de pouvoir développer ses thèmes, la pensée se fragmente en contenus successifs. Entre ces contenus il peut, sans doute, exister une commune orientation affective de désir ou de curiosité, qui les fait se suivre ou se répéter ; mais leur impénétrabilité mutuelle et leur simple juxtaposition ont pour conséquence une inévitable dispersion de l'esprit et font qu'au lieu de progresser dans la connaissance de l'objet en réduisant l'accessoire au profit de l'essentiel, il n'en saisit à chaque moment qu'une facette, parfois purement accidentelle. Entre le syncrétisme et cet éparpillement dans le détail des choses et des situations, il n'y a pas de contradiction, mais au contraire rapport de cause à effet. C'est par son impuissance à saisir l'objet de ses perceptions ou de ses pensées autrement que par ensembles indécomposables, instantanés, et à la mesure de sa faible capacité d'appréhension sensorielle ou conceptuelle que l'enfant papillonne et butine ce que souvent l'adulte néglige et ignore.

Avec les stades suivants, Stern a voulu montrer suivant quelle progression l'objet, d'abord comme enfermé dans sa formule statique, vient à se dépasser en quelque sorte lui-même en devenant le support d'un mouvement ou d'une action ; puis comment se complique, mais se resserre, le réseau des relations qui l'unissent et le subordonnent à d'autres objets ou à d'autres actions ; et enfin comment il finit par se résoudre lui-même en une structure de qualités ou de propriétés, qu'il est possible tout

à la fois de distinguer et de combiner entre elles. Mais sous ces cadres un peu rigides, que Stern emprunte aux fonctions du langage ; substantifs, verbes, prépositions, conjonctions, adjectifs, il importe de voir les degrés de l'évolution réelle, qui sont loin de s'y inscrire rigoureusement.

Sans doute, cette évolution, dont l'étude est à peine amorcée, se développe-t-elle au cours des exercices que la spontanéité de l'enfant lui fait graduellement découvrir, ou que l'éducateur lui propose. Sans doute, utilise-t-elle les habitudes, formes et instruments de pensée que le milieu, l'époque, leurs techniques de vie, leur langage offrent à ses besoins de réalisation. Elle ne peut se manifester sans eux, et paraît à ce point s'y fondre qu'une différence de milieu ou de civilisation arrive à supprimer toute commune mesure intellectuelle entre les individus : un Platon est dupe de confusions entre le réel et la représentation, auxquelles échappe un enfant de notre temps. Mais aux manifestations de l'intelligence il y a aussi des conditions intrinsèques et sans doute organiques, qui différencient non seulement les individus entre eux, mais aussi les étapes successives de l'enfance. Si essentielle que soit la connaissance de ces étapes, il n'est possible d'en donner qu'un bref aperçu.

Dans l'usage que fait l'enfant du simple substantif, il y a un grand écart fonctionnel entre le moment où le mot est lié au geste d'application mêlant l'objet au désir, le monde extérieur aux velléités du sujet et celui où il tend à identifier l'individualité, la notion d'un objet parmi tous les autres. Si le mot devient alors le nom de la chose, c'est qu'elle devient elle-même capable d'être délimitée entre les autres. En effet, se manifeste à peu près simultanément le pouvoir de la situer dans l'espace, c'est-à-dire de lui reconnaître une place à elle dans la réalité consciente. Le stade substantif n'est donc pas exclusif de relations topographiques, mais qui appartiennent à l'espace concret de la perception actuelle. A cette période, l'enfant se plaît à rassembler, juxtaposer, superposer ou, au contraire, à disjoindre les objets de ses investigations sensorielles, autrement dit à comparer contenu et positions dans ses perceptions actuelles. Entre les deux tend donc à s'opérer une première dissociation.

L'emploi du verbe comporte une différence semblable de niveaux dans l'expression de l'action. Certaines actions semblent appartenir à la simple énumération des objets qui y participent, tant elles y sont explicitement inscrites. Leur énonciation ne dépasse encore que de peu le stade substance, car elle se borne au contact de ce qui est matériellement donné dans l'aspect concret ou dans l'image des choses. Mais un délai de quelques mois à deux ou trois ans fait apparaître l'énoncé d'actions qui ne peuvent être connues que symboliquement, soit que l'enfant en attribue la simple intention aux personnages dont il parle, soit qu'il les imagine d'après l'attitude réciproque des gens ou la disposition des choses ; et c'est ainsi qu'il arrive par degré à donner le sens total d'une situation. Pour être conçue, l'action doit alors se projeter sur un plan qui n'est plus celui de la perception explicite, mais qui la double, en quelque sorte, pour en assembler les significations virtuelles.

Ce pouvoir de dédoublement, qui rend pos-

sible de superposer aux données brutes de l'expérience l'ordre des significations, doit étendre sa capacité avec l'emploi des prépositions et des conjonctions. Car ce qu'elles distinguent, et ce qu'elles combinent, ce sont des plans et des séries qui décomposent et reconstituent la réalité suivant un ordre plus ou moins complexe. Et elles ne font pas que conjuguer entre eux les différents aspects ou dispositions de ce qui est, ni ce qui est avec ce qui a été ou ce qui sera, mais elles servent à marquer avec précision dans quel rapport sont deux séries distinctes de faits et elles permettent le passage entre l'une, qui est donnée, et l'autre, qui ne l'est pas. Aussi marquent-elles l'instant où l'expression et la pensée de la causalité deviennent possibles.

Quant au stade-qualité, il n'est pas non plus le simple pouvoir de dissocier dans ses parties le donné concret. Enoncer une qualité, c'est virtuellement ranger l'objet dans la série de ceux qu'elle permettrait d'évoquer et de classer. Les premières manifestations de ce pouvoir chez l'enfant s'expriment dans une forme éthique ou esthétique, qui atteste avec quelle vigueur

sa personnalité s'oppose aux choses pour les juger. Ce stade marque donc une réaction décisive contre le syncrétisme initial de la perception et de la pensée.

Cette rapide esquisse suffit à indiquer non seulement combien est simpliste le sensualisme, mais les cadres dans lesquels peut opérer la pédagogie. Sans doute, ne lui appartient-il pas d'abrèger les étapes qui semblent liées à une évolution et à des conditions biologiques. Mais les progrès de l'intelligence présentent dans l'espèce humaine une vitesse d'accélération qui l'emporte évidemment de très loin sur celle des transformations hypothétiques qui pourraient se produire dans son substrat cérébral. C'est au perfectionnement du matériel et des techniques intellectuelles qu'ils sont dus. Rendre l'assimilation de ces techniques aussi aisée et aussi totale que possible, en familiarisant l'enfant avec toutes les formes de l'activité propres à son époque, tel serait le rôle idéal de l'éducation.

H. WALLON,

Professeur à la Sorbonne.

Nouvelles Diverses

Le Weltkub

On nous prie de signaler l'existence à Magdebourg (35-36 Luneburgerstrasse) du Weltklub (Club du monde), fondé par Herr Johannès Clasen. Ce Club de Correspondance, qu'a fait naître l'esprit internationaliste, a pour but principal d'amener un entendement amical entre les jeunes gens de tous pays, les adhérents de tous âges étant toutefois bien accueillis. 34 pays (et 43 langues) y sont représentés.

Il n'y a aucune restriction à l'égard du sexe, de l'âge, de la race ou de la profession (pourtant

ces détails ainsi que les langues connues figurent généralement à côté du nom et de l'adresse de chaque membre dans la liste officielle, qui n'est naturellement vue que par les membres). Le Club donne à tous la possibilité de trouver des amis dans n'importe quel pays et même d'échanger des visites. L'étudiant peut faire des échanges de lettres dans n'importe quelle langue. La contribution annuelle, qui est très modérée, permet la lecture de tous les journaux du Club qui sont publiés en français, allemand et anglais.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Dr O. DECROLY, Professeur de psychologie de l'enfant à l'Université de Bruxelles. **Etudes de Psychogénèse.** Observations, expériences et enquêtes sur le développement des aptitudes de l'enfant. (Bruxelles, Lamertin, 1932, 1 vol. 13 x 19 cm. de 347 pages).

Ce dernier ouvrage de notre grand ami disparu a la valeur d'un symbole. C'est l'ébauche d'un grand livre qu'il n'a pas écrit, que nul n'écrira ni n'achèvera jamais : l'Histoire de l'Enfance, image réduite peut-être de la destinée de l'Humanité. Histoire de l'Enfance vue du dedans, dans ses ressorts cachés, dans ses liens vivants, dans son épanouissement géométrique.

Et ce livre, par là, est plus encore : il marque la fin d'un passé mort, celui où la psychologie était ou métaphysique et a prioristique, ou descriptive et panoramique ; et il ébauche cet avenir qui est déjà préformé dans le présent, celui où la psychologie sera vraiment scientifique, c'est-à-dire objective, génétique, révélant les origines et les enchaînements des phénomènes ; psychologie des racines et tiges invisibles dont les réactions visibles ne sont que les symptômes, les signes révélateurs.

Ceci explique et éclaire la contexture de cet ouvrage du Maître belge : une suite de notations minutieuses, de mots d'enfants, de questions, de jugements (très finement notés et avec un talent d'exposition et de concision réels, par

Mlle Julia Degand) et accompagnés toujours de la date, exprimée en années et mois de la vie de l'enfant observé. Car ces notations n'ont de valeur génétique que si l'on suit un même enfant, pas à pas. Ici plusieurs enfants ont servi de sujets d'observation, principalement ceux du Dr Decroly lui-même, parfois aussi ceux de l'École de l'Ermitage (dans ce cas les études portent sur les réactions communes de groupes). C'est ainsi que certaines évolutions sont examinées à tour de rôle : I. Couleurs ; II. Questions ; III. Quantité ; IV. Temps ; V. Age ; VI. Intérêt pour les animaux ; VII. Pour l'origine des êtres ; VIII. Valeur vénale ; IX. Compétition ; et X. Dessin. — Les observations faites datent d'avant la guerre et plusieurs de ces études avaient déjà paru alors. Elles se trouvent ici complétées et accompagnées de réponses aux critiques formulées à leur sujet.

Ces études de psychologie génétique n'ont pas seulement une valeur scientifique, théorique : « Il est important, très important — insiste Decroly — de savoir à quel âge un enfant est capable de s'assimiler telle ou telle partie d'une notion, à quel moment à peu près il est en état de s'approprier tel ou tel mot abstrait et de mettre en relation ce qu'on lui enseigne avec sa propre expérience de la vie. C'est cela qui est intéressant pour la psychologie en général et en particulier pour les applications éducatives ». En effet, souligne M. L. Poriniot, dans un commentaire de ce livre : « En éducation, comme en instruction, c'est du « dedans » que doit partir la première activité, c'est le « dedans » qui ordonne au « dehors », en marque l'attitude, la direction, l'intensité ».

Ce livre, disais-je, marque la fin d'un passé mort et *ébauche* l'avenir de la psychologie. L'exposé, lui, est encore panoramique, mais le choix des « sketches » est intentionnel : il vise à mettre en lumière les liens sous-jacents. Il vise, mais n'y parvient pas et, à cet égard, le titre annonce peut-être plus que l'ouvrage ne réalise. (A ce propos, un détail en vue de la seconde édition : on écrit *genèse* et non *gênèse* ; avant le *è* grave il faut un *e* muet ; avant le *é* aigu, il faut un autre *é* aigu, comme dans « génétique »). La véritable *genèse* suppose : vision du globalisme initial et aperçu des processus de la différenciation et de la concentration mentales qui caractérisent toute évolution. Il est vrai que le nombre de sujets observés ici est minime ; on n'a examiné qu'un processus mental à la fois, sorti de son contexte vivant. Une vraie psychogénèse supposerait que toutes les faces fussent étudiées chez un même sujet plongé dans son milieu ambiant. Car le progrès est amorcé par des faits extérieurs voulus ou fortuits. Dès lors, il est hâté par l'imitation, l'apprentissage, le dressage, quand ceux-ci arrivent au moment précis où la spontanéité autoformatrice de l'esprit en a besoin. C'est dire que Decroly s'était attaqué à un sujet monumental. Mais il a eu le courage de s'y attaquer, il a abordé de front la connaissance de l'Enfant par l'unique moyen propre à le saisir : l'observation scientifique.

C'est à Nice que j'ai lu ce livre ; — lu ? Non : dévoré ! — J'ai communiqué mon enthousiasme à l'auteur. Il en a eu quelque joie. C'était un mois, jour pour jour, avant sa mort. Qui eût pu alors s'en douter ? Dernier livre, oui, mais

uniquement dernier paru de son vivant ; il y aura des ouvrages posthumes. Trahissons-nous un secret en révélant que Mme Decroly — son admirable compagne, qui eut le privilège de partager cette vie toute de bonté et d'abnégation — prépare un ouvrage auquel il travaillait à l'époque même où la mort vint l'enlever, sur l'évolution du langage chez l'enfant ? Et qu'elle continue les observations commencées par lui sur la délicieuse fillette adoptive qui fit la joie de ses dernières années ?

Non. Le Maître n'a pas fini de nous enseigner !

Ad. F.

Louis DALHEM, **Contribution à la Méthode Decroly**, deuxième édition revue et augmentée. (Bruxelles, Lamertin, 1932, 1 vol. 13 x 19 de 181 pp., prix : fr. belges 17).

Depuis qu'a paru la première édition de cet excellent petit livre — c'était en 1923, voir notre N° 10, avril 1924, p. 31, mais la thèse dont il est issu date de 1921 — la Méthode Decroly a atteint à la notoriété mondiale et cet ouvrage s'est trouvé dépassé. D'accord avec le Maître disparu en septembre 1932, elle a ouvert ses ailes ; elle a passé des « méthodes actives », où l'instituteur prévoit et règle tout, à l'« École active », où la spontanéité créatrice de l'enfant joue un rôle prépondérant. M. Fernand Dubois s'est fait l'apôtre de ce néo-decrolyisme. M. Louis Dalhem a senti ce besoin. « Nous pressentions, écrit-il, le danger de voir la méthode se figer, se mécaniser, se cristalliser, ce qui est contraire à son essence même. Une préparation détaillée que l'on pouvait à la rigueur suivre presque automatiquement, n'allait-elle pas tarir la source des recherches personnelles ? » Bon. Mais alors, pourquoi écrire 13 lignes plus bas : « Au maître à les compléter (les indications données dans ce livre), d'après son interprétation personnelle des principes directeurs et leur adaptation au milieu et aux élèves. » — « Au maître... » ! M. Dalhem aurait-il peur des détracteurs de l'École nouvelle dont il cite, un peu trop complaisamment les élucubrations d'incompétents ? Rassurons-nous. Avec Mme Decroly (citée par Mme Philippi van Reesema), il rappelle opportunément que le Maître « redoute les faiseurs de système et les formules qui momifient au lieu de vivifier ».

Ces nuances mises à part, répétons, comme il y a dix ans, que ce *vade-mecum* pratique est très précieux. Il suggère mille et une idées. Il est né de l'expérience. Il a été confirmé par douze ans d'expérience renouvelée. Beau titre de noblesse. Il a eu l'approbation du « saint laïque » (nous l'appelions déjà ainsi en avril 1924) — un saint qui ne désirait point être canonisé et qui, dans touchante modestie, eût même repoussé la particule que lui offre M. Louis Dalhem. Au fait, pourquoi celui-ci écrit-il donc : « De Croly » ?

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

« Les centres d'intérêt à l'école ». — « Suggestions pour leçons, d'après le système Decroly (contribution à une école brésilienne

renovée) ». Par le Professeur Abner de MOURA, directeur du groupe scolaire de Angatuba, Etat de S. Paulo, Brésil. (S. Paulo-Brazil éditions : Comp. Melhoramentos de S. Paulo-Bibliotheca de Educaçad. Vol. XV).

Le livre du Prof. Abner de Moura est un exemple de l'intérêt et de l'effort déployé par les instituteurs brésiliens pour l'introduction des méthodes nouvelles d'éducation dans les écoles primaires du pays. L'auteur se hâte de déclarer qu'il n'a pas la prétention d'apporter des nouveautés à la théorie ou à la pratique de l'école nouvelle, son but étant seulement d'exposer les résultats des expériences « réalisées dans un milieu brésilien, par des professeurs brésiliens de bonne volonté qui ont fait l'essai des pratiques de l'école decrolyenne ». Le livre nous montre comment l'auteur a su tirer parti de la flore brésilienne et des conditions du milieu. « L'essai — dit-il — n'a pas été fait dans une grande ville, dans un milieu industrialisé où, seule se justifie l'école active, d'après quelques-uns. Au contraire, ce fut dans un milieu agricole, dans un tout petit village pas même desservi par le chemin de fer... »

L'ouvrage est suivi d'une bibliographie d'œuvres pédagogiques étrangères qui ont été traduites en portugais ou en espagnol et qui peuvent être utiles aux professeurs débutants, et d'un appendice : Adaptation des leçons initiales du programme Decroly pour une classe de 1^{er} degré, à l'école Rio Branco, S. Paulo.

Le livre se compose, en dehors d'une préface de D^r Lourenço Filho, des chapitres suivants : Decroly et son œuvre ; Le système Decroly ; Application ; Une expérience ; Plan de leçons ; Conclusion.

Sabas OLAIZOLA. *El Método Decroly en el Plan de Las Piedras*. Prologo del Doctor Santin Carlos ROSSI. (Montevideo, Imprenta nacional Colorada, 1932, 1 vol. 15 x 20,5 cm. de 237 pp.).

Ce résumé pratique de l'œuvre de Decroly, telle qu'elle se trouve appliquée dans l'une des plus merveilleuses écoles expérimentales de l'Amérique latine et même du monde entier, paraît au lendemain de la mort du grand pédagogue belge. L'auteur a pu, juste à temps, dire sa gratitude rétrospective et son émotion, au moment où la triste nouvelle l'a atteint... Déjà en 1927, M. Sabas Olaizola avait publié une étude approfondie de la méthode Decroly : « La pedagogia Decroliana ». Mais c'était le tableau de ce qui se faisait à Bruxelles. Ici nous franchissons

l'océan. L'auteur ne parlera plus de son œuvre au futur, mais bien au passé et au présent. Et cela donne à son enseignement une force persuasive bien autrement grande. La partie la plus originale du livre est celle où l'auteur montre comment il adapte les principes decrolyens aux conditions de l'Uruguay. Comme à la Maison des Petits de Genève, les groupes d'élèves, selon leur âge, portent des noms collectifs : les constructeurs, les agriculteurs, les artisans, les chercheurs. Le pédagogue clairvoyant ne néglige pas non plus l'enseignement occasionnel et il a raison d'insister sur ce point. Tout cela fait de ce livre un beau monument, auquel fera bientôt pendant, je l'espère, celui que prépare Mlle Olympia Fernandez, directrice de l'école de Malvin, située aussi près de Montevideo. J'ai vu ces deux écoles : l'une et l'autre ont reçu le tribut de mon sincère enthousiasme.

Ce qui fait la valeur de ces écoles expérimentales pour la diffusion de l'éducation nouvelle, c'est que l'élément psychiatre qui dirige l'enseignement primaire et normal, le D^r Santin Rossi, les a prises sous sa haute protection. Il a confié en 1930 à M. Sabas Olaizola un cours à l'École normale de Montevideo ! Gloire lui soit rendue pour cette initiative ! Il a mis aussi une belle préface à ce livre ; une préface qui constitue un acte de courage et de clairvoyance. Le D^r Santin Rossi, en mettant sur le pavois les représentants théoriciens et praticiens de l'éducation nouvelle les plus éminents de son pays, a bien mérité de la patrie ! Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-V^e.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.
Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.
Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée
pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les **PLÉIADES**, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

‘‘ASEN’’

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel **Jeux Éducatifs Descoedres**

de
l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'Étranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Étranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Étranger, 6 francs.

S'adresser : **M. Weber**, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

Education et instruction
pour jeunes garçons et jeunes filles
dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)
Hess-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

LA MAISON des ENFANTS

(Jardin de 6.000 m.)

A
SÈVRES

117, Rue de Brancas, 117

TÉLÉPHONE 0.565

Reçoit les Enfants à partir de
3 ans pour les éduquer et les
instruire selon les principes
de la Dottoressa
Maria Montessori

*Madame Raymond BERNHEIM
donnera tous renseignements
5, Avenue de Villiers, PARIS
(Téléphone : Wagram 80-25)*

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

**Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants**

Cotisation : France, 15 fr. ; Étranger, 20 fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV^e

Chèques postaux : Paris 1502-69

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragettly**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beauais, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent le **toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.**

Les Eléments sonores sens auditif (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sens olfactif (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sens tactile, visuel et barrique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher) N° 249.....	10 50
Les Boîtes à soupeser , sens barrique (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel, en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune.....	5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition).....	5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu.....	6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique.....	

MATÉRIEL DAVIDOFF

Encadrements artistiques — Maisons décroissantes — Animaux à soupeser et à classer par épaisseur
Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

☐ Les Socles Standard.....	12 50	☐ Les Volumes décroissants.....	10 »
☐ Les Baguettes Standard.....	5 »	☐ Les Formes et les Couleurs.....	5 50
☐ Les Bâtonnets inégaux.....	3 50	☐ Le Cône Vert.....	7 50
☐ Les Disques décroissants.....	3 50	☐ La Pyramide rouge.....	7 50
☐ Les Carrés décroissants.....	3 50	☐ Les Perles à calcul.....	10 »
☐ Les Triangles décroissants.....	3 50	☐ Agrafes pour les Perles.....	1 50
☐ Brochure explicative.....	1 50		

Le Matériel complet avec la brochure..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 × 19, broché..... 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues