

Le texte suivant est tiré de Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

JEAN-OVIDE DECROLY

(1871-1932)

Francine Dubreucq¹

Une vocation imprévue

Rien ne prédisposait Jean-Ovide Decroly à s'occuper d'enseignement. Issu d'un milieu provincial sévère, dans la petite ville belge de Renaix, il a subi les exigences de parents obsédés par la réussite scolaire du plus doué de leurs enfants ; sa turbulence lui fit détester les deux internats qui lui imposèrent une formation gréco-latine bien étrangère à sa passion pour le dessin, la danse, la musique et, surtout les sciences naturelles. Il n'en apprécia que davantage ses années de médecine à l'Université de Gand, où il fut élève assistant avant de s'orienter vers la discipline on ne peut plus expérimentale de l'anatomie pathologique.

Ce jeune biologiste allait bientôt découvrir la médecine mentale. Brillant lauréat du Concours universitaire et de la Fondation des bourses de voyage, il passa l'année 1896-1897 à l'Université de Berlin et à la Salpêtrière, à Paris ; il y rencontra des aliénistes d'avant-garde, et bifurqua vers la neuropsychiatrie, puis vers la psychologie — tout comme Freud l'avait fait dans les mêmes lieux, vingt ans plus tôt. Mais Decroly ne cessa jamais d'affirmer la corrélation des phénomènes biologiques et mentaux, « bases biopsychiques » de tous les comportements.

En 1898, Decroly s'installa à Bruxelles, avec Agnès Guisset, sa toute jeune femme. Il reprit, à l'Université de Gand, ses recherches sur les maladies mentales et sur l'anatomie pathologique du cerveau. La clinique en milieu hospitalier l'intéressait plus que la clientèle ; aussi fit-il ses débuts en 1898 à la Polyclinique de Bruxelles en tant qu'assistant du service de neurologie, et se vit confier peu après le département des « enfants anormaux et troublés de la parole ». Ce fut une expérience aussi cruelle que décisive. Confronté à la misère des villes, Decroly découvrit l'abandon humain, social et pédagogique dans lequel végétaient ses petits patients. L'école populaire les condamnait presque toujours à l'échec et à la marginalisation ; elle était loin d'assurer la prévention par l'éducation qui constituait son idéologie officielle. « J'affirme qu'elle [l'école populaire] a une influence nuisible, une action antisociale incontestable ; non seulement elle ne nous prépare pas à la vie, mais elle fait de beaucoup de nous des épaves de la vie, des déclassés, ou du moins elle ne fait rien pour nous éviter de le devenir — ce qui est tout comme. » (1904*b*.) Pourtant, l'école pourrait être « le moyen le plus puissant peut-être [d'assurer] la prophylaxie de la paresse, de la misère et du crime [...], non pas comme elle est organisée actuellement, puisqu'elle-même est, en grande partie, cause directe ou indirecte de ces maux, mais comme elle devrait être organisée, comme elle l'est déjà dans certains endroits heureux où l'on a compris ce qu'elle fait de mal et ce qu'elle peut faire de bien » (1904*b*).

Si Decroly assigne à l'école une mission prioritaire de prévention, c'est d'abord pour relayer l'action éducative des parents : « Dans notre vie sociale actuelle, le rôle de l'école augmente en raison même de ce que le rôle des parents est devenu plus difficile et que l'adaptation à la vie est devenue plus compliquée. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*) Dans les cas trop fréquents où le milieu familial se révèle clairement nocif, la

protection médico-pédagogique des enfants vaut évidemment mieux que « les hospices, les asiles, les maisons de correction, les prisons [...]. Ce sont de pernicious pansements qui gangrènent les plaies au lieu de les guérir » (1904b). Il s'engage donc dans la lutte pour l'obligation scolaire (qui, en Belgique, ne sera acquise qu'en 1914 et effective qu'en 1920) ; mais il l'assortit immédiatement de l'obligation pour l'école de préparer efficacement chaque enfant à sa vie d'homme, de travailleur, de citoyen.

L'éducation moderne ne se transformera pas seulement pour remplir cette fonction sociale ; l'évolution des techniques et des connaissances a favorisé l'émergence de comportements intellectuels nouveaux ; il est urgent d'adapter l'éducation aux exigences de la science moderne. Comme son contemporain Léon Brunschwig, Decroly dénonce le monopole des « humanités » classiques centrées sur l'homme, fondées sur les belles-lettres, et imprégnées d'un rationalisme cartésien limité à son contenu philosophique. Il faut ouvrir l'enseignement aux connaissances acquises depuis trois siècles sur la matière (la « nature »). La formation technique et scientifique reposera sur l'observation des faits concrets, la pratique de la méthode expérimentale qui permet de les analyser, l'initiation aux technologies grâce auxquelles le travail humain transforme la nature, l'accès aux sciences qui assurent la quantification et l'extrapolation de l'expérience. Les humanités classiques elles-mêmes s'intégreront aux sciences humaines, en se plaçant sur de nouveaux terrains d'observation du phénomène humain. Cette modernisation des contenus de l'apprentissage adaptera enfin l'école à l'évolution de la culture contemporaine, à partir des réalités du milieu dans lequel vit l'enfant.

Il faut donc détruire les fondements mêmes de l'école classique : méthodes, programmes, classements, et les remplacer par des démarches entièrement différentes. Comme bien d'autres avant et après lui, Decroly aurait pu se borner à dénoncer platoniquement les tares de l'enseignement ; mais cet homme d'action veut assurer l'avenir immédiat de l'éducation populaire. C'est sur le terrain des faits que Decroly va mettre en œuvre des pratiques radicalement nouvelles.

Des écoles-laboratoires

Une décision inattendue devait dès lors orienter toute la vie de Decroly ainsi que celle des siens. La Société de pédiatrie lui avait proposé d'être le médecin chef d'une petite clinique qu'elle envisageait de créer pour l'observation et le traitement d'enfants dits « anormaux ». Decroly connaissait le laboratoire de psychologie expérimentale de Wundt, à Berlin, celui de Schuyten, à Anvers, et les travaux de Binet et Simon, en France ; mais il se méfiait des conditions artificielles de l'examen en consultation externe. Il accepta donc, mais à la condition d'accueillir ces enfants « irréguliers » en tant qu'internes dans sa propre maison familiale ; ils y seraient élevés avec les enfants qu'il espérait avoir (il en aura trois). Decroly entendait accroître ainsi la richesse de l'observation psychologique, qui dépendait évidemment de celle du milieu où vivaient les enfants.

L'« Institut d'enseignement spécial — Laboratoire psychologique du Dr Decroly » s'ouvrit donc en 1901. Decroly devait y vivre le reste de sa vie — trente et un ans —, en pleine ville d'abord, puis, à partir de 1910, dans un petit domaine campagnard en banlieue bruxelloise, le « Vossegat » (« Trou des renards »). Le laboratoire se transforme immédiatement en école laboratoire ; tout « irréguliers » qu'ils soient, les petits pensionnaires y vivent une vie normale dans un milieu naturel. Ils trouvent à l'Institut les soins réclamés par leur état, mais aussi et surtout ils reçoivent une éducation la plus large possible. En les voyant vivre, Decroly nuance la définition psychométrique de l'« irrégularité mentale » ; tous les pensionnaires de l'Institut se révèlent capables de réaliser des progrès suffisants pour que Decroly, comme l'avait déjà fait

Claude Bernard, puisse affirmer leur éducatibilité et même une éducatibilité de nature identique à celle des enfants normaux, au rythme et aux limites près.

Il aura bientôt l'occasion de le démontrer. En 1907, des parents attentifs aux travaux de Decroly lui demandent d'accueillir leurs enfants tout à fait normaux, sept garçons et filles de tous âges, dans une seconde école ; c'est le célèbre « Ermitage », en plein cœur de la ville, mais qui fut transféré en 1927 dans un quartier à la fois rustique et forestier de la proche banlieue bruxelloise. Depuis lors, sans jamais perdre son statut original d'école expérimentale voulue et fondée par des parents, l'Ermitage n'a cessé de se développer, du jardin d'enfants à la fin du secondaire.

Les mêmes techniques seront mises en œuvre dorénavant à l'Institut et à l'Ermitage, entre lesquels d'ailleurs les élèves effectueront des passages réguliers. Il s'agit bien de deux écoles expérimentales, dans lesquelles sont systématiquement mis à l'épreuve les moyens de changer l'ensemble du système scolaire. Mais le retentissement des recherches de Decroly fait scandale, depuis plusieurs années déjà, dans les milieux conservateurs. L'application des mêmes procédés éducatifs dans l'enseignement spécial et ordinaire heurte les idées reçues ; la coéducation intégrale et délibérée inquiète (elle précède de trente ans le premier, et combien timide, essai de mixité en Belgique) ; enfin, on accuse Decroly de transformer ses écoliers (et ses propres enfants !) en cobayes. Pourtant, tout ce petit monde irradie d'ardeur.

D'ailleurs, ses deux écoles ne font pas oublier à Decroly l'objectif principal : la généralisation des méthodes nouvelles à l'ensemble du système éducatif. En 1902, la ville de Bruxelles sera la première à adopter sa méthodologie dans ses classes ordinaires. Collaborateur à l'Institut de sociologie, professeur aux Hautes-Études, aux Écoles normales, à l'Université libre de Bruxelles, Decroly se mobilise également partout où l'enfance souffrante le requiert : il fonde, cofonde ou anime le Foyer des orphelins, l'Office d'orientation professionnelle, la ferme-école du Brabant, le Fonds des « mieux-doués » des classes populaires, l'Inspection médicale de l'enfance délinquante. Les responsabilités qu'il assume et qu'il assigne aux éducateurs dépassent largement les murs de la classe : la « médico-pédagogie » (1904a) implique l'action concertée du médecin, du psychologue, de l'enseignant, de l'assistant social, engagés dans un système efficace d'orientation « psycho-médico-socio-scolaire ».

Ces multiples activités s'accompagnent d'une production scientifique particulièrement dense : la bibliographie de Decroly, seul ou avec des collaborateurs divers, compte plus de quatre cents titres. Si l'on ajoute à ces tâches les différentes missions qu'il effectua en Angleterre, en Espagne, aux États-Unis d'Amérique, et en Amérique latine, on comprend que ses élèves, ses amis et ses collaborateurs aient retenu de lui l'image d'un homme incroyablement actif, mais précocement terrassé par la fatigue. Il mourut à soixante et un ans dans une allée du jardin de l'Institut, près des petits « irréguliers » qu'il n'avait jamais quittés.

Peu d'œuvres donnent une image aussi saisissante des liens entre la pratique et la théorie ; la réflexion part toujours des réalités, dont Decroly avait « le sentiment profond, sain, vigoureux » (*Actes du Congrès Decroly*). La plus grande prudence y empreint la théorisation, toujours provisoire et appelant de nouvelles expériences ; mais il émerge pourtant de son œuvre de psychologue quatre chapitres essentiels pour la connaissance de la mentalité enfantine, et donc pour l'éducation. Il s'agit de la méthode psychogénétique, de la fonction de globalisation, de l'intérêt, et de l'expression.

Les études de psychogénèse

En choisissant d'observer sans appareillage psychométrique préconçu les réactions spontanées des enfants, Decroly s'est imposé des contraintes d'observation peu commodes. En effet, bien qu'il ait introduit en Belgique la méthode des tests de Binet et Simon, alors à l'avant-garde de la

toute jeune psychologie de l'enfance, il a toujours refusé de lui accorder un rôle déterminant : « Le test est une forme, et non la seule, de l'examen de l'individu. Il ne supprime pas la nécessité de l'observation, il la complète et en est complété ; il est éclairé par elle et, dans beaucoup de cas, doit lui céder le pas. L'examen par test est le minimum psychographique, [...] utile en première approximation. » (Note manuscrite, sans date.) Trop ponctuels, anonymes, souvent collectifs, réalisés dans des conditions artificielles, le test, l'enquête échantillonnée et la consultation psychologique ne fournissent que des renseignements partiels ; Decroly leur préféra toujours les biographies individuelles à long terme, suivant pas à pas l'évolution « psychogénétique », et dont le premier exemple est dû à Darwin (*Biographical sketch of an infant*, 1877).

Il a commencé ses « études de psychogenèse » par l'observation de sa première fille, dont une des premières collaboratrices de Decroly, Julia Degand, découvrit avec stupeur le berceau « garni de balles de toutes les couleurs, d'une sonnette, d'une petite poupée, le tout pouvant se balancer, [parce que le père] désirait observer le développement des sensations de son bébé » ; elle-même fut chargée de l'observation systématique de la deuxième fille du couple, de sa naissance (en 1905) jusqu'à l'âge de six ans. Decroly avait mis au point une triple technique de contrôle : un « journal » détaillé au jour le jour, de très nombreuses photographies, et des films, dont les plus anciens remontent à 1906 et sont sans doute les premiers films psychologiques (un peu avant Gesell). La filmographie decrolyenne (qui compte une cinquantaine de titres), répond à un impératif de la méthode expérimentale : elle assure la reproductibilité de l'observation ou de l'expérience, en éliminant l'« équation personnelle de l'observateur ».

Cette observation longitudinale, continue et à long terme, d'un seul enfant dans son milieu naturel, respecte la dynamique de la croissance et dégage les diverses composantes de la personnalité globale ; mais elle exige de nombreux recoupements. Les « études de psychogenèse » de Decroly s'échelonnent sur vingt-cinq ans, de « la petite S... » à Nanette, l'enfant adoptée qui adoucit ses trois dernières années ; elles analysent l'évolution des notions de couleur, de quantité, de temps, d'âge, d'origine de la vie, de valeur, de compétition, de dessin ; un chapitre exquis y est consacré aux questions d'enfants, jusqu'à l'âge de six ans.

La grande difficulté de la psychogenèse réside dans le passage du particulier au général, du singulier à la norme ; aussi Decroly compare-t-il systématiquement ses observations avec celles de Stern, Dearborn, Preyer, Shinn, Baldwin, etc. ; leur convergence permet d'établir les constantes du développement. Mais l'observation individualisée révèle aussi la spécificité de chaque personnalité, qui se donne comme un tout indivisible, liant irréductiblement le corps et la pensée (« biopsychique »), le sensoriel et le perceptif, l'affectif et l'intellectuel : « C'est la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit ensemble. » (1927.)

La complexité de la vie psychique oriente toujours davantage Decroly vers la psychologie différentielle : « Les combinaisons d'effets psychiques sont, en effet, tellement nombreuses qu'il y a très peu de types tranchés et une multitude de types intermédiaires. » (1922.) Cette constatation fait s'évanouir la notion de moyenne donc d'enfant moyen, d'enfant statistique, qui régleme l'organisation scolaire. De même, elle interdit à l'examen psychotechnique d'orientation professionnelle toute simplification expéditive.

La fonction de globalisation

La psychogenèse a mis en évidence un fait particulièrement important pour l'organisation des premiers apprentissages : l'enfant n'est ni un adulte en raccourci ni une cire vierge. Tout simplement, il est « autre ». Decroly a multiplié les études sur l'évolution des fonctions mentales, d'avant la naissance jusqu'à quinze ou seize ans ; trop longues à décrire ici, elles

dégagent essentiellement la notion de synergie entre l'individu et le milieu, l'inné et l'acquis, la phylogénèse et l'ontogénèse. L'enfant naît avec un « immense matériel nerveux de réserve », dont les structures seules sont héréditaires, tandis que leur excitation par le milieu en assure le fonctionnement. Ainsi l'activité constitue la clef de la croissance, et l'éducation peut soit orienter cette activité dans un sens favorable, soit la freiner, soit la pervertir.

C'est par ignorance de la mentalité infantine que l'adulte méconnaît souvent la formidable énergie « épistémophilique » que l'enfant manifeste par le jeu, l'expérimentation, l'imitation. Il méconnaît aussi la force des premières représentations que l'enfant se construit spontanément au contact du monde extérieur : globales, inanalysables, elles mêlent en un seul bloc les propriétés de l'objet et les réactions de l'enfant lui-même. Dans un dessin ou un récit, par exemple, ces « tous » se manifestent soit dans des ensembles indifférenciés, soit à partir d'un seul trait prégnant qui évoque une totalité indivise.

Ces schémas globaux sont fonctionnels, c'est-à-dire au service de l'activité personnelle de l'enfant ; ils satisfont le besoin d'identifier les données de l'environnement (son corps propre, sa mère) ; de se les approprier et de les maîtriser (jeu, opposition) ; de les produire (dessin, constructions) ; de les transformer (rêve, fantasme) ; de les évoquer mentalement. Plus le milieu stimule l'activité, plus ces représentations développent les capacités motrices, sensorielles, perceptives, affectives, intellectuelles, expressives de l'enfant, en le dotant d'une expérience intime qui sera le matériau de tous ses apprentissages ultérieurs. La globalisation domine la pensée jusqu'à six ou sept ans ; progressivement, l'enfant s'exerce à découvrir les traits pertinents qui détermineront l'accès à la pensée analytique.

Enfin, pour clarifier un point de terminologie, c'est très explicitement que Decroly préfère le terme de « globalisation » à ceux de « schématisation », « syncrétisme » ou *Gestalt* ; lui seul rend compte de la densité massive du phénomène, dans lequel l'analyse s'introduira très partiellement d'abord, de plus en plus finement à partir de sept ou huit ans. Il en résulte qu'un premier enseignement fondé sur l'acquisition successive d'unités isolées ne peut rencontrer que le vide dans une pensée qui fonctionne autrement.

L'intérêt

L'analyse de cette notion apparemment simple élargit considérablement le champ de l'investigation psychologique, bien au-delà des domaines de l'intelligence et de la raison qu'étudie surtout la psychologie classique. Dans la *Séméiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité infantine* qu'il a publiée avec G. Vermeulen en 1920, Decroly entame l'examen des « tendances » (terme à rapprocher de « pulsions »), depuis les tropismes rudimentaires (alimentation, reproduction, protection, défense) jusqu'aux manifestations évoluées de la sensibilité. Les réactions d'une amibe témoignent déjà de l'existence d'un « self » qui réagit aux agressions du milieu par des réactions sensori-motrices et qui assure la survie de chaque individu par la satisfaction de ses besoins. Ces poussées de l'instinct témoignent d'un « effort » d'identité, mais aussi d'adaptation au milieu. Dans *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant* (1927), Decroly s'interroge, comme tous ses contemporains, sur la nature de l'intelligence ; il tend à l'assimiler à « un instinct supérieur », qui « associe son action à celle des instincts et peut ainsi modifier leurs manifestations spontanées à tel point qu'ils se transforment jusqu'à perdre parfois leur apparence originelle. Ce qu'on a appelé la sublimation ou encore l'intellectualisation des instincts n'est, en fait, que le résultat de cette action ». Cette sublimation engendre les « sentiments supérieurs » et aboutit chez l'homme aux émotions et aux valeurs morales, esthétiques, sentimentales. L'association des tendances et de la cognition transcende à la fois l'intelligence et l'affectivité : elle relève de la pensée, qui brasse puissamment la logique et la contradiction, la science et la création, la reproduction et

l'invention. Il importe donc d'associer aux tests intellectuels classiques, d'ordre quantitatif et statistique, des tests de personnalité projectifs, de nature qualitative ; l'examen ne saurait se réduire à la seule mesure du quotient intellectuel, ni d'ailleurs ignorer les données culturelles qui installent dans chaque milieu des « habitudes » ou « instincts acquis ». En 1922, Decroly propose ainsi un *Questionnaire relatif aux réactions affectives de l'enfant dans les milieux où il vit habituellement*.

Les nombreuses tendances observables chez l'enfant définissent sa personnalité, en fonction d'abord d'un égocentrisme naturel qui fait un seul objet fusionnel de son être propre et du monde autour de lui. Extrêmement dépendant de son entourage pour la satisfaction de ses besoins divers, il est souvent en état de manque, ce qu'il traduit par l'affirmation violente de son moi, mais aussi de son plaisir quand il obtient satisfaction. Sa croissance lui assure une autonomie progressive : s'il a faim ou peur, il cherche à se nourrir, ou à fuir. Ces comportements adaptatifs suppriment le déséquilibre temporaire créé par l'état de besoin, mais l'excitation qu'il a déclenchée a mis le système nerveux sous tension et créé un état « d'attention ou de préattention » qui débouche progressivement sur l'étonnement, puis la réflexion ; l'énergie destinée à supprimer le besoin se transforme en intérêt. « Nous proposerons d'appeler *intérêt* le signe interne et commun à tous les besoins et sentiments éprouvés par un sujet (le *désir* étant la forme consciente de ce phénomène), tandis que la *curiosité* serait le signe externe, apparent surtout pour un observateur du dehors, signe externe pouvant être conscient ou inconscient. »

Une pédagogie de l'intérêt potentialise donc mieux qu'une pédagogie de la reproduction les motivations essentielles de l'enfant, en même temps qu'elle libère sa créativité. Mais les tendances jouent aussi un rôle fondamental dans la relation avec autrui : elles expliquent la constitution sociologique des groupes d'enfants, les rôles caractérogiques, les liens avec l'adulte. La surestimation de l'intelligence au détriment de l'affectivité compromet le développement harmonieux de la personnalité enfantine ; il est essentiel que l'aménagement du temps scolaire en tienne compte, dans une éducation délibérément globale.

L'expression

On sait depuis longtemps que la variété des niveaux de langue selon les milieux constitue un obstacle majeur à la réalisation de l'école unique. Malheureusement pour les enfants du peuple, les petits campagnards, les étrangers, la norme scolaire reflète strictement les usages de la petite ou moyenne bourgeoisie, pour qui l'emploi du code élaboré confère quelque prestige socioculturel. Les contacts de Decroly avec les « enfants troublés de la parole » de sa consultation l'ont orienté très tôt vers des recherches sociolinguistiques, puis psycholinguistiques, qui l'ont conduit à contester l'impérialisme de la parole dans les programmes scolaires. « C'est le grand mérite de Decroly d'avoir montré l'unité de source qu'il y a entre toutes les méthodes d'expression », écrira Henri Wallon (*Actes du Congrès Decroly*) en proposant d'emblée une définition très large du langage, considéré comme système de signes « à la fois physique, physiologique et psychique, [...] individuel et social », ainsi que l'a établi Ferdinand de Saussure. Pour éviter toute équivoque, Decroly remplace même le terme de langage, trop souvent limité à la parole articulée, par celui d'expression, qui comprend les activités d'extériorisation de la personne d'une part, et, d'autre part, la formulation intérieure par laquelle chacun s'approprie tout apport extérieur.

L'expression mobilise le corps (geste, mouvement, mimique, danse) ; la main (expérimentation, dessin, construction) ; la parole (appel, chant, discours) ; l'écrit (lecture, écriture, codes) ; l'art (peinture, musique, poésie, théâtre). La distribution de ces divers modes d'expression dans la vie quotidienne prouve l'importance et la valeur des manifestations non

verbales, généralement négligées, voire franchement sacrifiées par l'école et par la plupart des tests, qui font appel au langage articulé ou aux codes conventionnels : « Les aptitudes qui frappent chez les enfants bien doués sont souvent la précocité du langage, la disposition à lire tôt et seul et à composer des contes et des histoires. Certes ces manifestations sont de bon augure pour l'adaptation aux branches scolaires et sont en rapport avec les résultats des tests habituels, ce qui était à prévoir puisque leur étalonnage a été établi en tenant compte des progrès à l'école. Mais il y a là une erreur consistant à confondre l'intelligence et le langage, erreur qui nous vient de la philosophie grecque et qui a servi de fondement au nominalisme. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*)

Certes, le verbe constitue un outil commode, mais toute culture qui s'y limite sombre inévitablement dans le verbalisme, la glose. C'est le savoir-faire des hommes de métier qui assure l'évolution technique ; dans ce domaine, l'activité intelligente implique des processus indépendants des mots, et que l'on attribue volontiers au sens pratique. Dans son service d'orientation professionnelle, Decroly a consacré quelques monographies très soignées aux qualités spécifiques requises pour être charpentier, relieur, dessinateur, etc., mais, surtout, il a aussi conçu trois tests tout à fait originaux, des « boîtes à ouvrir » de difficulté croissante, dont la manipulation silencieuse démontre l'existence de raisonnements non verbaux. Destinés à éviter les erreurs d'orientation de jeunes gens bien doués, mais desservis par leurs propres faiblesses d'expression ou celles de leur milieu, ces tests prouvent l'existence de raisonnements déductifs et inductifs complexes basés sur « la perception, l'intuition, l'observation, la mémoire, l'imagination, la représentation, la comparaison, l'analyse, l'abstraction, la généralisation, la synthèse » (1971). Ces « boîtes Decroly » ont été utilisées jusqu'en 1950 dans les Centres d'orientation professionnelle belges, et ont été abandonnées parce que l'examen individuel prenait beaucoup de temps et que l'étalonnage devait être revu.

L'« auto-intelligence non verbale pratique » joue un rôle constant dans les opérations de la vie quotidienne et dans le *solving problem* (la résolution des problèmes) de nombreuses activités professionnelles ; elle associe à la réflexion opératoire des qualités aussi précieuses que l'adresse, la coordination du mouvement, l'exploitation rationnelle des ressources physiques. L'habileté technique met en jeu une inventivité qui « fournit la solution appropriée ».

La conception decrolyenne de l'expression n'est pas sans conséquences sociopédagogiques importantes. Pyramide sur sa pointe, l'école traditionnelle favorise dès le début une catégorie très particulière d'enfants : le futur petit intellectuel, dont elle développe à outrance les qualités verbales. En revanche, elle dévalorise l'expression concrète en considérant comme subalternes et négligeables les travaux manuels, la gymnastique, le dessin, le jeu. Elle reproduit ainsi les préjugés sociaux qui méprisent les « bas métiers » ; Decroly met en garde contre le danger d'une obligation scolaire qui disqualifierait les formations technique, professionnelle, voire sociale et artistique. La surestimation des « cols blancs » risque d'engendrer de graves déséquilibres dans l'organisation économique si le choix d'un métier manuel devient la sanction de l'échec scolaire.

Reconnaître l'immense valeur de l'expression concrète impose, tout au contraire, de développer complètement chez tous les enfants l'éducation du corps, des sens, de la main, au contact des choses et non des livres, dans la turbulence d'un milieu vivant et non dans le silence mort d'une classe ; l'aisance dans toutes les formes d'expression favorise l'équilibre personnel tout au long de la vie, chez les lettrés comme chez les praticiens.

De la psychologie à la pédagogie

Les liens entre une science « pure » et une science appliquée sont très souvent obscurs ; ils

impliquent, tacitement ou non, une relation hiérarchique dans laquelle chacune des deux disciplines prétend l'emporter sur l'autre. Decroly a-t-il été victime de cette opposition ? Jean Château rappelle opportunément, dans *La psychologie de l'enfant en langue française* (Toulouse, Privat, 1979), que « Wallon s'interrogeait dès 1948 sur le contraste entre la notoriété de l'œuvre pédagogique de Decroly et l'oubli relatif dans lequel sont tombés ses travaux psychologiques : se porter ombre à soi-même n'est pas donné à tout le monde. Decroly éducateur aurait, paraît-il, éclipsé Decroly psychologue ».

L'interaction de la théorie et de la pratique n'est pas sans danger pour la première, surtout si la pratique s'applique à des objets fluctuants ; or, dans la réalité éducative, les acteurs, les situations, les objectifs se modifient sans cesse. En s'imposant la traduction fidèle de l'observation psychologique en action pédagogique, Decroly soumet la recherche à la concrétisation immédiate de ses résultats ; il se rattache ainsi à un pragmatisme qui connaît, aujourd'hui encore, de nombreux prolongements en sciences humaines. Jean Château rappelle que Decroly s'est même donné la peine de traduire *Comment nous pensons*, de John Dewey, qui soumettait comme lui la réflexion spéculative à l'épreuve décisive des faits.

Le souci d'adapter toute démarche pédagogique à la mentalité de chaque enfant et de chaque âge explique l'exceptionnelle imagination méthodologique de Decroly, dont l'audace fait de lui sans doute le novateur praticien le plus fécond de toute l'histoire de la pédagogie. Il n'hésite jamais à abolir résolument tout ce qui viole l'évolution naturelle de la pensée, ni à explorer des voies totalement nouvelles : « Ceux qui prétendent limiter le travail mental de l'école primaire à l'acquisition des techniques, à l'étude systématique des règles grammaticales et de la théorie arithmétique, sous prétexte qu'ils ont subi ce régime sans dommage et sont devenus des spécialistes avertis dans certaines branches, sont des bourreaux inconscients de l'intelligence enfantine et prouvent qu'ils sont absolument ignorants de lois plus importantes que celles de la grammaire et de l'arithmétique et qui, en fait, dominent celles-ci, à savoir celles de la psychologie de l'enfant. Aucun de leurs arguments ne peut prévaloir d'ailleurs contre les faits flagrants qui se constatent chaque jour quand on se donne la peine d'observer ce qui se passe à l'école primaire, c'est-à-dire l'insuccès, le fiasco plus ou moins absolu — pour plus de 75 % de la population scolaire — des procédés formels. » (1929b.)

Il faut, au contraire, chercher les meilleurs moyens d'atténuer le malaise et la souffrance des enfants les plus mal en point, d'assurer leurs progrès, de les conduire jusqu'au maximum d'autonomie dont ils s'avèrent capables. Partout où l'enfance montre le visage tragique de l'abandon, de la misère, de l'exploitation, Decroly cherche de nouvelles voies : « pas d'enfants déclassés, d'enfants retardés, d'enfants refusés » (1904b). L'urgence de l'obligation scolaire impose le recours à la méthode expérimentale, selon des méthodes éprouvées en science.

Une pédagogie évolutive

L'expérimentation à l'école soulève pourtant au début du siècle des controverses passionnées. Si le travail sur le terrain suggère parfois des solutions originales, comme l'enseignement mutuel ou la coopération scolaire, les maîtres se bornent en général à appliquer des directives officielles que le pouvoir croissant de l'État dépersonnalise inévitablement. Les programmes et les manuels définissent d'ailleurs des normes de qualification qui correspondent au recrutement des classes administratives de la fonction publique, du commis au lauréat des grandes écoles ; le concours et l'examen servent à trier les candidats. Les méthodes n'ont d'autre but que de préparer plus efficacement à l'épreuve ; elles ne peuvent être que normatives.

En revanche, l'éducation active assigne à l'école la mission bien plus complexe d'assurer le développement personnel de tous les enfants, en se fondant sur l'apport de sciences nouvelles. Les méthodes ne peuvent plus émaner d'une administration, même avertie et

bienveillante ; Decroly les présente désormais en tant qu'hypothèses et les soumet à l'expérimentation, ainsi qu'il s'en explique en 1907 dans *La pédagogie évolutionniste* : « Y pensez-vous, dit-on, essayer la valeur d'une méthode, comme on essaie la résistance d'un acier, la teneur en sucre d'une betterave, ou l'action d'un médicament sur des lapins ! Cela est impossible. L'enfant n'est pas un sujet d'expériences, c'est entendu ; mais, en attendant, il est un sujet d'inexpérience. [...] Qu'est-ce qui empêche d'établir des laboratoires de pédagogie, disons de pédotechnie [...] ? Les enfants ne souffriront pas plus qu'ils ne souffrent actuellement du régime absolument irrationnel auquel ils sont soumis. » (1907a.)

Ces « laboratoires de pédagogie » fonctionneront dans les écoles elles-mêmes, et non dans des Instituts universitaires extérieurs à la vie scolaire ; ainsi, les classes expérimentales ébranleront plus directement l'immobilisme de l'école, « tenue en lisière par des programmes insuffisamment expérimentés avec des méthodes qui n'ont été soumises à aucune critique sérieuse ». Toute tendance dogmatique doit être dénoncée : « Froebel et Pestalozzi ont dit ceci ; Herbart et Comenius ont dit cela ; mais l'argument d'autorité ne suffit plus en science, pas même en science vétérinaire ; cela ne peut donc plus suffire en pédagogie qui doit, elle aussi, prétendre à être une science. Et cela ne peut pas suffire, précisément, parce que les avis de Froebel et Pestalozzi sont l'opposé de ceux d'Herbart et Comenius, parce que les arguments d'autorité sont contradictoires, tandis que ceux acquis par l'observation rigoureuse et mathématique doivent être concordants. »

Quant à l'intervention universitaire, il lui incombe de fournir l'apport fondamental des sciences de base : biologie, psychologie, sociologie, qui nourrissent la « pédologie », ou science de l'enfant selon la définition proposée par Chrisman ; science appliquée, la « pédotechnie » (néologisme de Decroly) pratiquera l'expérimentation dans les classes laboratoires. Les procédés ayant fait leurs preuves devront encore s'intégrer à une conception éducative homogène et cohérente, ou « méthode », avant d'être pratiqués dans les classes ordinaires, quitte à renvoyer régulièrement à l'expérimentateur les techniques invalidées par l'usage.

Cette clarification du vocabulaire prouve l'importance que Decroly attachait à la technique éducative : « Ce qu'on a appelé la méthode Decroly n'a pas, à vrai dire, le caractère habituel d'une méthode ; [...] elle se défend d'être figée et parfaite. » (Congrès d'Elseneur, 1929.)

Une conception aussi souple montre que, si l'évolution et l'actualité introduisent des variables dans l'intérêt des enfants, l'éducation peut aussi compter sur de nombreuses constantes. C'est le cas du concept le plus puissamment unificateur de la pédagogie decrolyenne, celui de « vie ».

L'école dans la vie

Ce maître mot possède une extension si vaste qu'il serait dangereux de la réduire au slogan « Pour la vie, par la vie », qui définit souvent l'éducation decrolyenne, et dont on ne sait trop d'où il vient. Il faut en prendre au pied de la lettre la polysémie.

Dans un premier sens, une vie d'homme ou de femme est la part de bonheur et de réalisation de soi réservée à chaque individu, ou, au contraire, sa détresse existentielle. En 1904, Decroly a déjà acquis assez d'expérience pour pouvoir dénoncer la désinvolture d'un enseignement qui gâche l'avenir de beaucoup de ceux qui lui sont confiés : « L'école non seulement ne prépare que bien peu d'enfants à la vie, mais elle constitue même pour beaucoup d'entre eux un obstacle à leur développement régulier, leur fait perdre un temps précieux. »

Le premier objectif qu'il faut assigner à l'école, c'est d'assurer à chaque individu des chances de réussite dans l'existence qui l'attend — sa propre vie d'homme ou de femme, de père ou de mère, de citoyen ou de citoyenne, de travailleur ou de travailleuse. Or l'école a

progressivement réduit les chances individuelles de promotion : « Un système qui classe les hommes à vingt ans, d'après les diplômes qu'ils ont obtenus, [...] devient un danger, parce qu'il pousse toute la jeunesse à la poursuite de diplômes inutiles, qu'il fausse les idées sur le rôle de l'éducation. [...] Les plus forts passent malgré tout, mais combien y périssent ou sont faussés pour toute leur vie. »

Dans un deuxième sens, il faut se rappeler que l'enfant est un être vivant, au sens biologique du terme ; il a un corps, des sens, des besoins physiques et affectifs. Avant d'être un penseur penché sur son livre et son crayon, il est un être en pleine croissance dont le développement moteur exige une intense activité pratique. Or, avec la verve que lui donne l'indignation, Decroly accuse : « L'école impose le silence et l'immobilité à des êtres qui doivent apprendre à agir et à s'exprimer ; après l'engourdissement physique, elle réalise la torpeur mentale. » (1909.) C'est que l'éducation a été confiée à des adultes auxquels une orientation très spéciale a donné des habitudes sédentaires qu'ils confondent avec les conditions favorables au développement éducatif : « Nous sommes trop intellectuels, trop contemplatifs. [...] Nous oublions qu'il fut un temps où le travail mental ne nous était pas aussi facile [...] et qu'il nous a fallu franchir une série d'étapes pour nous adapter au travail cérébral pur. » Le mouvement est la forme externe de l'action, elle-même clef de la maîtrise technologique et culturelle. Spontanément, l'enfant « aime le mouvement, mais il ignore encore qu'il agit ; la nature a mis en lui la possibilité d'agir avant que le cerveau soit capable d'intervenir pour régler cette activité ». Le rôle de l'éducation apparaît ainsi particulièrement net : « Il faut toujours s'efforcer d'intercaler le contrôle du cerveau entre l'excitation extérieure et l'action, mais l'action doit continuellement accompagner le travail de la pensée en guise de contrôle et de stimulant. » C'est parce qu'elle ne voit pas que « même la discipline a tout à gagner à permettre aux énergies de l'enfant de se dépenser au cours des leçons » ; elle croit devoir favoriser les « bons élèves [qui] ont un cerveau comparable à l'estomac de ceux dont on dit qu'ils digèrent tout, même les pierres », car ils cumulent « facilité d'expression, bonne mémoire verbale, dose voulue d'apathie et de docilité [...] ». Quant aux autres, ils se rebiffent — ce sont des indisciplinés dont l'indiscipline, il est vrai, peut n'être qu'un signe de santé intellectuelle supérieure ; mais la plupart suivent à la remorque, de loin ».

Cet appel à l'indiscipline mène à une discipline supérieure : la vie trouve sa définition la plus complète dans la synergie fonctionnelle de toutes les instances de l'être. L'enfant prendra conscience du développement global et simultané de toute sa personne ; il explorera les réactions de son corps et de ses sens, pour démêler ensuite les facteurs affectifs et intellectuels qui définissent sa personnalité. L'enfant apprendra « comment il est fait, comment fonctionnent ses organes, à quoi ils servent ; comment il mange, respire, dort, travaille, joue ; comment agissent ses sens et comment il est défendu par eux ; comment remuent ses membres et surtout sa main et quels services ils lui rendent ; pourquoi il a faim, soif, froid, sommeil, pourquoi il a peur ou se fâche » (1921).

Dans un troisième sens, presque écologique, la vie se construit dans les échanges avec le milieu. Une franche éducation motrice et sensorielle assure familièrement l'exploration du milieu proche, celui où se déroule la vie de l'enfant (sa maison, le quartier, l'école) ; elle lui ouvre progressivement l'espace (nature, ville, usine, marché, bureaux, musées, institutions, etc.) ; elle l'aguerrit par l'éducation physique, par les travaux manuels et le maniement des outils de l'ouvrier (marteau, scie, rabot, bêche, râtelier). Pourquoi donc l'école a-t-elle choisi la « table du bureaucrate » pour y affubler l'enfant d'une « culture de fonctionnaire », dans laquelle « la culture générale est partout diminuée en faveur de la seule culture intellectuelle » ?

Le milieu mortifère de l'école classique doit disparaître. Les bancs alignés, l'estrade, les rangs, le tableau noir, la cour de récréation ne sont guère propices aux décharges et aux échanges d'énergie : « Je me suis aperçu, peu à peu, que la classe est un pis-aller, que le milieu naturel, constitué par une ferme, des champs, des prairies, des animaux à élever, des plantes à

récolter, représentait le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées chez l'enfant. » (1921.) L'enfant et l'enseignant travaillent désormais sur des données de première main, récoltées dans la réalité concrète ou dans les « vrais » livres : Decroly abolit les pâles simulacres du réel que diffusent les animaux empaillés, les anthologies, les herbiers, les manuels, mais aussi l'orgueilleuse architecture scolaire qui enferme l'enfant dans l'univers claustral de ses grilles, de ses hauts murs aux fenêtres inaccessibles, de ses préaux et de ses cours. Toutes portes ouvertes, l'école recueillera les matériaux d'observation ramenés du dehors : la classe atelier remplacera l'auditoire.

Decroly ne propose pas pour autant de faire vivre l'enfant dans une bergerie. La société se compose de plusieurs milieux interdépendants, et un des buts de l'éducation est d'éviter leur cloisonnement. La première éducation se réalise le plus complètement dans la nature, qui éveille la curiosité de l'enfant par sa variété prodigieuse, ses rythmes saisonniers, sa poésie aussi ; le petit campagnard est bien mieux loti à cet égard que l'enfant des villes, trop ou trop peu protégé, et qui ne comprend guère les mécanismes complexes des institutions qui l'entourent. La nature subit plus visiblement les transformations que l'homme lui impose : cet effort immense d'appropriation se révèle dans les fermes, les ateliers d'artisans, les marchés. En même temps, la destruction d'équilibres essentiels fera réfléchir l'enfant, volontiers prédateur, sur sa propre exubérance ! Il abordera ensuite l'industrie, sous ses aspects techniques, économiques, humains ; la vie publique, dans les diverses instances administratives, juridiques, politiques ; la culture, dans les musées, les monuments, les spectacles, les bibliothèques. Si l'éducation pouvait en outre organiser la participation des jeunes aux diverses occupations des adultes, « le nombre des heures de classe consacrées à l'enseignement proprement dit pourrait être diminué de beaucoup » (1929a).

Cette éducation dans la vie dégagera un quatrième sens du mot, particulièrement cher à Decroly : l'appartenance à la chaîne du vivant. En associant les étapes de la croissance à des milieux de plus en plus complexes, de la nature à la grande ville moderne, l'éducation plonge l'enfant dans le flux de la vie et dans l'évolution même de son espèce. Decroly voit un grand avantage pédagogique à satisfaire les attirances successives de l'enfant pour des activités de cueillette, de chasse, [...] puis d'artisanat, de mécanique, de construction, [...] d'expérimentation et, enfin, des jeux institutionnels (tribunaux, commerce, etc.) et créateurs (productions poétiques, romanesques, graphiques, etc.). Bien qu'il n'ait jamais vraiment cru à la théorie de la recapitulation (défendue par Stanley Hall), Decroly propose un processus éducatif dans lequel l'ontogenèse reproduit en raccourci la phylogenèse. Il y a grand intérêt à respecter les caractéristiques du jeu de l'enfant à différents âges et à les introduire dans les activités d'enseignement, où elles initient l'enfant aux phases de civilisation qui l'ont précédé.

Il accède ainsi à une dernière acception du mot vie, en fonction du rôle politique et social que chacun pourra soit subir passivement, soit assumer volontairement : « Les mieux adaptés sont ceux chez qui l'entraide est le mieux organisée. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*) Autrement dit, la lutte pour la vie impose la solidarité : « Nous vivons en société, notre faiblesse l'exige, nos besoins multiples — conséquence de la civilisation — l'exigent aussi. Avons-nous assez conscience de cette loi, savons-nous assez ce que nous devons être pour nos semblables, sommes-nous assez pénétrés du fait que la vie des autres et la nôtre sont dans des rapports étroits et constants ? » (1904b.)

L'éducation du citoyen, si longue et difficile, suit l'évolution de l'égoïsme à l'individualisme, puis à la discipline collective. Une des meilleures justifications de l'école, c'est d'assurer une vie en commun qui « rabote les tendances égoïstes [...] ; nous apprenons plus à vivre qu'à lire ». Cet apprentissage de la vie sociale relève des initiatives de l'enfant : son ordre ne naîtra pas d'un ordre imposé, ni sa liberté d'une liberté octroyée. Il lui faudra du temps pour s'accommoder de l'altérité et de la collectivité ; la prise en charge de responsabilités effectives n'accédera que peu à peu à la coopération. Chacun doit faire ses propres expériences de co- et d'autogestion. Paradoxalement, l'autonomie ne naît pas de la non-directivité, mais de la conscience des droits et des devoirs d'un membre actif de la vie sociale. L'école ainsi conçue constitue un microcosme politique traversé de problèmes, de crises, de conflits, que l'entraide active de tous les partenaires entraîne à surmonter le mieux possible.

L'attribution des responsabilités individuelles et collectives relève d'une morale pratique à laquelle une large place doit être réservée dans l'horaire ; elle repose sur l'élection des divers délégués, la rotation des charges, la reddition de comptes, etc. De réels pouvoirs sont dévolus aux élèves dans la gestion de l'école. L'option politique que suppose cette formation du citoyen est claire : « Le gouvernement démocratique doit être considéré comme la forme d'État la plus appropriée pour favoriser l'évolution et l'adaptation au progrès. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*) C'est donc lui qui régit la vie d'une collectivité decrolyenne.

Du jeu au travail

Decroly ne s'est pas contenté d'« affirmer la supériorité de l'éducation sur l'instruction, [comme ceux] qui, dédaigneux des techniques élémentaires du savoir humain, clefs de tous les programmes scolaires exigées par notre état de civilisation, se préoccupent surtout de faire l'homme sans craindre de le laisser illettré » (1929b). En fin de compte, l'éducation repose sur l'acte d'apprendre — même et surtout s'il s'agit d'apprendre à vivre ; l'enfant le sait très bien : on va à la piscine pour nager, à l'école pour en savoir plus.

Quelques mois de luttes quotidiennes pour démontrer l'éducabilité des enfants « irréguliers » ont rapidement convaincu la petite équipe de l'Institut (trois institutrices) de l'inefficacité des procédés, même les plus modernes, en calcul, lecture et écriture. Il faut renoncer à l'éternelle illusion des novateurs : une atmosphère de confiance et d'affection ne suffit pas à assurer automatiquement les apprentissages. Même tentés par des phrases en chocolat fabriquées tout exprès, les enfants ne retiennent rien !

Mais ils jouent... et, bien sûr, on observe leurs jeux avec un sérieux scientifique. Certes, comme tous les enfants, ils manipulent des poupées, des jeux d'adresse, des jeux de société ; mais, surtout, ils inventent. Le jardin et les serres de l'Institut sont propices à d'innombrables activités : tracer des pistes, dissimuler des cachettes, creuser des bassins à têtards, construire des huttes. Malgré leur maladresse, les enfants déploient une énergie, une persévérance et une volonté qui ne doivent rien au secours des adultes.

La psychologie de l'affectivité identifie dans l'imitation et le jeu des enfants des facteurs de maturation essentiels, que Decroly range parmi les « instincts anticipatifs », préparant une première forme d'intellectualisation. « Ce qu'il faut encore souligner à propos du jeu, c'est son rôle de préparation à l'activité sérieuse ; il fait donc la transition entre l'activité instinctive, dans le sens restreint, et le travail [...], dans des occupations dont le but est de plus en plus conscient, de plus en plus éloigné et indirect [...]. Il y a entre [le jeu et le travail] une gamme ininterrompue d'occupations, allant de la plus agréable jusqu'à la moins agréable. » (1927.) Le jour où ils demandent des lapins, c'est tout naturellement qu'ils entrent dans l'engrenage du premier des « jeux éducatifs » de Decroly. On les aide, en effet, à découvrir par l'observation l'endroit le plus propice ; à concevoir, mesurer et construire un clapier ; à lire une documentation sur les

rares d'élevage, leur alimentation, leur protection ; à écrire à des marchands de bois, des vétérinaires, des éleveurs. Un intérêt plus puissant que le chocolat a donc assuré la concentration propice à l'acquisition des premiers rudiments.

Le « jeu éducatif » est né de ces considérations (1914) ; de Colin-Maillard au petit magasin, du puzzle aux jeux logiques, l'exercice s'éclaire de l'agrément et du plaisir que l'enfant tire de la fonction ludique. Avec l'aide enthousiaste des enfants, Decroly et son équipe fabriquent des dizaines de jeux en bois ou en carton, d'une simplicité pleine de poésie, dont les séries soigneusement échelonnées « se rapportent au développement des perceptions sensorielles, de l'attention et de l'aptitude motrice ; de l'acuité visuelle, visuelle motrice, auditive motrice, etc. ; à l'initiation arithmétique, à la perception du temps, à la lecture, à la grammaire, à la compréhension du langage ». Ces premiers jeux psycho-éducatifs ont été commercialisés et ont connu la fortune que l'on sait.

Projets et plans de travail

L'intérêt différé est donc le fondement même de l'envie d'apprendre ; il donne à l'enfant le pouvoir d'accepter la difficulté qui en permettra l'assouvissement. Malheureusement, « le travail scolaire tel qu'il est organisé ne répond pas à cette condition et ressemble plutôt, comme l'a montré Claparède, au travail forcé, c'est-à-dire à une occupation qui ne présente aucun intérêt ni par elle-même ni par le but qu'elle poursuit » (1927). L'instruction s'est en effet longtemps contentée de programmes et de manuels qui suffisaient à la formation de quelques lettrés ; le XIX^e siècle y a ajouté des méthodes didactiques, dont la succession s'est encore accélérée au XX^e siècle. Répartie en années et en branches, alourdie par l'accélération des connaissances, la matière est devenue de plus en plus encyclopédique. L'école s'est enfoncée dans la tâche impossible de dispenser tous les savoirs.

Les méthodes actives ont eu des partisans depuis des siècles, sans pouvoir vraiment trancher le dilemme entre la tête bien pleine (supposée savante), ou la tête bien faite (supposée efficace). Pourtant, il faut choisir ; et Decroly n'hésite pas : « Je puis dire que les professeurs ne font que subir eux-mêmes le régime défectueux qu'ils appliquent souvent malgré eux, dont ils sont les premiers à souffrir. [...] En toute sincérité, j'affirme que si notre système est médiocre et même mauvais, la faute n'en est pas au professeur ; elle est tout au programme. Et je n'en veux même pas aux auteurs de programmes, car ceux-ci ont été les agents inconscients, donc excusables, d'une force inéluctable : la tradition, qui est arrivée sur eux de la masse de trois siècles et même de vingt siècles. » (1904*b*.)

Il libère donc la petite équipe de l'Institut, puis celle de l'Ermitage, des hantises de la matière, de l'horaire, des échéances, des manuels. « Ce qu'il faut, c'est la participation active des élèves à leur propre formation. » (1929.) Ils choisiront dorénavant les sujets d'étude, librement ; les adultes ne les initieront qu'aux opérations techniques concrètement utiles, en fonction de leurs stades d'évolution. L'activité programmatrice est ainsi transférée aux enfants eux-mêmes ; chacun propose les sujets qu'il désire traiter, et toutes les propositions sont négociées par le groupe entier qui construit un projet collectif (plan de travail), à plus ou moins long terme (de quelques jours chez les plus jeunes à une année pour les plus grands). Un grand tableau à double entrée en prévoit le déroulement : les thèmes à traiter s'y inscrivent en abscisse, les modalités de leur traitement en ordonnées (recherches, excursions, exposés, travaux d'équipe, etc.). Les initiations nécessaires y sont également introduites, ainsi que les exercices indispensables à leur acquisition et à leur stabilisation. La liberté de choix stimule le travail scolaire ; même difficiles, les apprentissages et les exercices tirent leur sens de leur utilisation immédiate. Ils sont conçus comme des outils indispensables à la recherche des solutions ; fréquemment réutilisés, ils étoffent progressivement l'outillage mental.

Contrairement à ce que l'on croit souvent, les intérêts des élèves recoupent d'ailleurs les points essentiels des curricula officiels ; plongés dans la même culture que les auteurs de programmes, les enfants vivent la même actualité, posent les mêmes problèmes, cherchent les mêmes informations. Mais les plans de travail n'ont pas à se soumettre à un ordre extérieur aux préoccupations immédiates des élèves, ni à un découpage en branches qui contredit la complexité interdisciplinaire de la plupart des questions ; en outre, l'étude est synchrone avec l'intérêt ou l'actualité qui l'a induite.

La relation avec l'enseignant s'en trouve aussi profondément modifiée : plus de *deus ex machina* révélant au jour le jour des chapitres d'une matière dont il a seul la clef ; le verbe actif « préparer » remplace le passif « réviser ». S'ils acquièrent un outillage mental de notions et de techniques, les élèves ont aussi accès à des outils plus concrets : ils utilisent la même documentation que les enseignants, et y ajoutent la leur, toujours personnelle et susceptible d'enrichir la confrontation. L'emploi réfléchi de sources variées a plus d'importance que l'assimilation définitive d'un chapitre déterminé ; il favorise une conception ouverte et critique de la connaissance, qui s'étendra bien au-delà du temps des études.

Cette conception du travail se révèle aussi à la fois plus exigeante et plus amusante pour l'adulte ; il voit évoluer ses connaissances au rythme même de l'évolution scientifique, et troque souvent sa chaire contre la démarche du chercheur, dans une équipe d'autant plus solidaire que les sujets proposés par les élèves requièrent souvent la collaboration de divers spécialistes, aussi bien au secondaire qu'au primaire. Il faut savoir aussi bien identifier un caillou bizarre que préparer la visite d'une usine ultramoderne ou fabriquer un dynamomètre — et, surtout, savoir montrer aux enfants que l'omniscience n'existe pas !

De l'intérêt au centre d'intérêt

Le plan de travail collectif pose néanmoins le problème particulièrement difficile de la socialisation des intérêts : « Si on n'avait, comme Jean-Jacques, qu'un seul Émile à diriger, il y aurait un certain intérêt à suivre les curiosités de l'esprit de l'enfant à mesure de leur apparition. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*) Mais l'individualisation complète est impossible : « Dès qu'on réunit un certain nombre d'enfants, le problème de l'intérêt de chacun devient difficile à résoudre si l'un désire écrire, tandis que l'autre préfère se promener ou faire de la gymnastique ou scier un morceau de bois ! » La technique du plan de travail collectif répond en partie à la question, puisqu'il repose sur la négociation et la recherche d'un consensus ; reste la question fondamentale de sa cohérence. « Alors, je me suis demandé [...] ce qu'il importait que l'enfant, que tous les enfants de la Belgique et de l'Europe, et du monde entier, ne puissent ignorer. Ensuite je me suis demandé quelles sont les connaissances pour lesquelles l'enfant a le plus d'attraction [...]. Eh bien ! Je me suis aperçu que ce qu'il importe le plus d'être connu par l'enfant, c'est lui-même en premier lieu. [...] C'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de lui que tout rayonne [...]. Et ainsi je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant, qui est le levier par excellence. » (1921.)

C'est ensuite du milieu proche que proviennent les stimuli, et c'est sur ce milieu que portent les nouvelles questions : elles sont « suscitées par les phénomènes qui se passent et les objets qui se présentent » (1921). L'enfant aperçoit ainsi les liens de sa propre personne avec les objets qui peuplent son milieu naturel (animaux, plantes, minéraux) et son milieu social (famille, école, ville, société). La comparaison lui permet vite d'identifier des besoins vitaux dont il subit aussi la pression, quand il ressent la faim, le froid, la peur, le désir d'agir ; la découverte du monde, qui recommence avec chaque enfant, s'ordonne selon les constantes universelles de la nourriture, de l'abri, de la lutte, de l'activité. Ces « idées pivots » sont d'autant plus inéluctables qu'elles recoupent les grandes contraintes de la survie biologique, aussi bien à

l'échelle du plus humble animal qu'à celle des plus orgueilleuses cités.

Ces besoins biologiques, psychologiques et sociaux s'élargissent donc progressivement, allant des événements particuliers vécus par l'enfant aux lois générales de la vie : si l'individu assure sa survie par l'alimentation, la protection, la défense, le travail, l'espèce, elle, le fait par la reproduction, l'adaptation, la sélection, le comportement inné ou acquis ; dans le cas de l'espèce humaine, le travail a permis en outre l'accumulation culturelle, grâce à la maîtrise croissante de la nature, à la fabrication d'outils (dont le langage) et à l'aptitude à la création novatrice.

Ces informations forment bientôt une telle masse de connaissances que la récolte des données cesse d'être occasionnelle ; l'« idée pivot » ou « centre d'intérêt » engendre la construction d'un projet à court ou à long terme (élevage, plantation, excursion, etc.). A partir de huit ou neuf ans, et jusqu'à quatorze ou quinze ans, l'exploitation de chaque idée pivot s'étend à l'année entière, tout en assurant l'acquisition progressive des connaissances. A ce stade, les sujets se prêtent dorénavant au traitement par « idées associées ». N'importe quel thème présente des aspects scientifiques, économiques, géographiques, historiques, littéraires, juridiques qui requièrent l'introduction de techniques et de notions empruntées aux diverses branches, sans que leurs liens soient jamais perdus de vue. La pédagogie decrolyenne atteint une unité proprement phénoménologique, en entraînant les enfants à découvrir les lois qui sous-tendent les apparences. Même après quinze ans, lorsque les jeunes ont accédé à la pensée adulte, ils gardent l'habitude de rattacher les options particulières, auxquelles ils ont décidé de se consacrer, à de vastes ensembles qui leur donnent leur pleine signification.

De la globalisation à la coordination

Le globalisme inhérent à la pensée enfantine trouve sa traduction pédagogique dans cette interaction naturelle de toutes les facettes d'un sujet. A l'école primaire, l'instituteur unique assure très facilement cette coordination ; au secondaire, les divers spécialistes doivent nécessairement l'assurer par la concertation et l'interdisciplinarité. Même le nom traditionnel des cours disparaît.

Avec les plus petits, la globalisation de l'enseignement découle tout naturellement de la vie elle-même, sans qu'on leur impose jamais d'activités dites préscolaires. C'est tout entier que l'enfant joue, vaque à ses « charges » dans la classe, part en excursion, jardine, cueille ou ramasse. Aucun écran ne s'interpose entre lui et la densité concrète des objets ou des phénomènes : « On se trouve en présence non d'un objet simple, mais d'un ensemble déjà extrêmement touffu, dont il n'est pas possible d'isoler le cadre, puisque celui-ci y est fatalement associé dans les perceptions de l'enfant. » (1929a.)

Les premières démarches intellectuelles s'intègrent doublement à la « fonction de globalisation », par la globalité des choses et par le globalisme qui domine son psychisme : « Son propre être est là, tout entier, à chaque fois qu'il reçoit une perception de son moi, qu'il ait faim ou soif, qu'il soit fatigué ou qu'il ait mal, qu'il ait peur ou se fâche, qu'il désire jouer ou sortir, qu'il saute, mange, se baigne ou se couche, sa personne est là, non disjointe, dans sa totalité. Les leçons qu'il reçoit de lui-même ne sont pas sériées suivant des étapes rationnelles et préconçues. Et cependant, il se retrouve dans cet apparent désordre et parvient à se comprendre ; sa conscience s'édifie graduellement. [...] Chez l'enfant, [...] d'innombrables notions ont pénétré [...] sans analyse consciente préalable, sans dissociation voulue. » (1929b.)

C'est pourtant le plus tranquillement du monde que les adultes substituent arbitrairement leur ordre à ce chaos : « On va ainsi des parties au tout, du simple au composé ou au complexe, marche que l'on assimile d'ailleurs fréquemment à celle qui consiste à passer du concret à l'abstrait et du particulier au général. » Ainsi, dans la logique de l'adulte, la surface est plus

simple que le volume, la lettre que la phrase, le point que le « rond ». En revanche, ce que Decroly attend de l'éducation, c'est qu'elle sache greffer les nouvelles acquisitions sur des acquis personnels souvent très riches : « L'enfant, à l'entrée à l'école, a les sens développés [...]. L'enfant a l'esprit d'observation ; il suffit de ne pas le tuer. L'enfant associe, abstrait, généralise ; il faut seulement lui donner l'occasion d'associer à des éléments d'ordre plus élevé, le laisser abstraire et généraliser sur des données plus étendues et plus nombreuses. L'enfant agit, crée, imagine, exprime ; il suffit de lui donner les matériaux et les occasions pour qu'il continue à développer ses tendances actives. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*)

Observation, association, expression concrète, expression abstraite : toute la méthode globale est là, dans sa véritable extension, qu'un usage malencontreusement restrictif a limitée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Si Decroly propose de partir de la représentation globale, c'est pour entraîner progressivement l'enfant à développer des facultés de plus en plus différenciées. L'examen d'une « surprise » en maternelle illustre parfaitement cette démarche. L'objet caché dans un sac est proposé par un enfant au groupe qui s'est assis en rond ; chacun le tâte, le flaire, le soupèse, le presse et s'efforce de décrire les sensations qu'il éprouve. Cette attention « provoquée » remplace l'enregistrement machinal par l'observation active ; elle transforme l'impression en perception, concept, langage.

L'expression concrète accompagne aussitôt, consciemment ou non, l'effort d'observation ; plaisir ou répulsion, crainte ou convoitise se traduisent en mouvements ou mimiques. On parle aussi, et l'adulte introduit tout naturellement les mots nouveaux indispensables ; l'expérimentation soumet alors l'objet à des hypothèses suivies d'une exploration systématique. On le mesure, on le pèse, on évalue son volume ; la phase d'expression concrète se termine par le dessin ou toute autre représentation, et celle d'expression abstraite par l'acquisition orale (jamais écrite !) d'un vocabulaire déjà très scientifique (comestible, exotique, infusion, instrument, etc.).

Mais l'observation et l'expression n'opèrent pas dans l'immédiat seulement ; spontanément, l'enfant associe l'objet présent à des souvenirs d'expériences antérieures, ou à des hypothèses anticipatrices. L'activité d'association entre ici en jeu ; elle relève proprement de l'abstraction vraie, opération réalisée par l'enfant lui-même ; on la confond trop souvent avec l'abstraction au sens scolaire du terme, laquelle ne consiste qu'à utiliser à bon escient des entités formelles toutes faites. Abstraire, c'est tout autre chose : l'enfant le fait dès qu'il distingue dans un objet concret les traits signifiants qui permettent de le décrire. Il se construit une logique d'abord intuitive, qui tendra progressivement à se rationaliser sans pour autant se limiter à des modèles formels. L'accès au symbole, au mot, à l'idée relève d'un travail conscient d'analyse sur les données concrètes fournies par l'observation et fixées par l'expression, qui transforme ainsi les perceptions en représentations ; les concepts peuvent dès lors se prêter à des connexions, des relations, des systématisations.

En passant ainsi du spécimen au type, du particulier au général, de l'élément à la structure, de l'unitaire à la série, l'enfant reproduit la démarche même de la science expérimentale ; en revanche, les formalismes précoces et les prouesses opératoires de l'intelligence pure reproduisent inévitablement les anciens modèles scolastiques. En se limitant à des objectifs cognitivistes, l'éducation ne mutile pas seulement l'invention, l'affectivité, la créativité ; elle enlève à l'intelligence elle-même le support essentiel de la matière. La pensée se nourrit des va-et-vient du concret à l'abstrait, aussi indispensables l'un que l'autre à la compréhension du réel en lui donnant « l'occasion d'être aussi conforme que possible avec la vérité » (*ibid.*).

Ainsi la méthode decrolyenne ne se veut ni déductive ni inductive *a priori* : elle est intuitive et constructiviste. Elle entraîne chaque enfant à mobiliser ses ressources personnelles, internes, pour élaborer son propre savoir. Il produit lui-même les outils qui lui conviennent le

mieux et qu'il utilisera toute sa vie. Dans la classe ou à l'école, chaque groupe fabrique son propre matériel scolaire, en utilisant les ressources de multiples ateliers (établis, serres, lopin de terre, animaux, imprimerie, cuisine, laboratoire, bibliothèque, etc.). Enfant ouvrier, enfant artisan, enfant auteur, il est le maître de ses dessins, de son cahier, de ses collections, de ses documents, de ses œuvres ; il acquiert ainsi une autonomie qui le servira tout au long de sa formation. L'éducation qu'il a reçue n'a jamais favorisé la compétitivité ni la performance spectaculaire ; mais elle a encouragé l'auto-éducation. Ses atouts sont modestes, mais sûrs : goût et sens de la recherche, responsabilité dans le travail personnel, prise précoce de notes individuelles, maniement du croquis et du schéma, aptitude à trouver et exploiter une documentation. L'évaluation continue remplace évidemment les examens ; elle repose sur l'appréciation largement commentée de l'effort et des progrès de chacun, sans note chiffrée, moyenne ni classement. Des rapports réguliers remplacent les bulletins ; ils décrivent l'évolution physique, sociale et intellectuelle de chaque élève. Grâce au commentaire détaillé de ses activités, chacun apprend à connaître ses forces et ses faiblesses et à s'orienter vers les domaines qui développent le plus complètement ses aptitudes, ses désirs, ses choix. Même intense, l'effort qu'on lui demande n'excède jamais ses possibilités ; l'orientation qu'il donnera à sa vie bénéficiera de sa lucidité et de la confiance qu'il a acquise en ses moyens propres.

Renversement des priorités

La logique de ce projet éducatif global mène inévitablement au renversement de l'ordre traditionnel des branches : « Nous accordons dans l'horaire une place prépondérante aux activités qui favorisent la culture en profondeur ; il nous reste naturellement moins de temps pour les acquisitions de surface. [...] Dans les écoles actuelles, en effet, c'est aux exercices de lecture, d'orthographe et d'écriture que l'on accorde le plus de temps ! » (1921).

Aussi Decroly assouplit-il les échéances : pourquoi faut-il entamer ces apprentissages à la date fatidique du 1^{er} septembre et à l'âge officiel de cinq ans, six ans, ou sept ans (selon les pays), sans même tenir compte de l'âge réel, puisqu'un enfant né le 1^{er} janvier peut se retrouver avec un autre, né le 31 décembre de la même année ?

En outre, les difficultés inhérentes à l'acquisition de ces techniques strictement formelles empêchent les enfants d'en comprendre l'utilité, pendant une période plus ou moins longue, au moment précis où il faudrait qu'ils acquièrent l'amour de l'école. Enfin, elles condamnent à l'échec de trop nombreux enfants, surtout s'ils sont desservis par un usage incertain de la langue. « On les réunit dans le but de leur inculquer de gré ou de force quoi ? des hiéroglyphes que nous appelons chiffres, d'autres hiéroglyphes que nous appelons lettres, qu'ils doivent alors pendant des heures manipuler, dont ils doivent reconnaître et reproduire la forme ou le son, sans qu'ils voient en rien le but, l'utilité, ni surtout l'agrément d'un tel travail. » (1904*b*.)

A l'inverse, si l'école constitue « un milieu naturel simple et sincère, dans un cadre vivant, [...] l'observation des phénomènes de la nature, des animaux, des plantes et des diverses activités humaines est une source inépuisable [de données] qui, déjà au cours de l'exercice d'observation, donnent lieu à des problèmes, à des recherches d'opérations et à la résolution mentale ou écrite de celles-ci. » (1932*b*.)

Ainsi, l'enseignant se voit assigner la mission d'introduire rationnellement et en temps utile les techniques et les notions nécessaires au traitement des contenus issus de la curiosité spontanée des enfants. Ces branches outils (la sacro-sainte trilogie lire / écrire / calculer !) sont dès lors dites « secondaires », parce que Decroly les limite à leur fonction spécifique d'instruments de la connaissance, mais elles ne sont pas pour autant négligeables ; il attache trop d'importance à l'outil pour en méconnaître l'utilité. Toutefois, il en modifie profondément les

conditions habituelles d'apprentissage, pour que l'enfant s'attache à les maîtriser en ayant acquis la pleine conscience des services que peuvent lui rendre le calcul, la lecture, l'écriture.

La mesure

L'abondance des informations recueillies sur le terrain, occasionnelles ou non, conduit très tôt à la *mesure*, terme auquel Decroly donne le sens d'« action de mesurer », par laquelle l'enfant accède à la quantification des phénomènes. « Il faut s'efforcer, au début de l'enseignement du calcul, de tirer parti, à chaque instant, de la fonction de comparaison, c'est-à-dire favoriser les rapprochements entre les objets présents et nouveaux avec les objets familiers et connus, et pousser l'enfant à constater l'identité, la ressemblance ou la différence, et à le faire d'une manière de plus en plus précise. A la comparaison se lient alors étroitement les exercices sur les quantités continues et discontinues, qui donnent lieu à des opérations avec les nombres. Mais il ne faut pas perdre de vue que l'objectif poursuivi est non pas l'acquisition d'un procédé d'opération, objectif accessoire quoique utile, mais celle d'un jugement logique aidé par des moyens de mesure qui permettent de rendre le résultat plus exact. » (1932.)

Pour favoriser ces passages de l'impression qualitative à la mesure quantitative, Decroly use des termes familiers rattachés à des perceptions : « beaucoup, peu, plus, moins, trop, assez, autant, plusieurs, quelques ». Par approximations successives, l'enfant contrôle de mieux en mieux des portions d'espace et de temps ; il cesse d'énumérer au hasard des chiffres de comptine pour construire des nombres exprimant un contenu précis. Il accède aux mesures spatiales par des étalons naturels : empan, envergure, tailles, enjambées, sur lesquels le groupe s'est mis d'accord. Aux premiers comptages, simplement énumératifs, succèdent des opérations plus complexes, pour autant qu'il faille recourir à des mesures différentes, trois pas plus une enjambée, par exemple. Les propriétés de l'espace sont précisées par des jeux : classements par longueur, largeur, épaisseur, angles croissants ou décroissants ; les figures géométriques s'obtiennent par schématisation d'objets naturels. L'appréciation des volumes et des poids procède de l'expérimentation ; d'innombrables possibilités surgissent à tout moment, servies par la fabrication d'instruments de mesure élémentaires.

C'est de la comparaison avec ces unités naturelles que naîtra le passage aux unités conventionnelles de mesure : on les découvre au marché, à la ferme, à la boulangerie ; mais on gardera l'habitude, propre aux artisans, de se servir de son corps pour les évaluations rapides.

Le passage aux opérations provient de la vie collective : à tout moment, il faut « ajouter », « enlever », « partager », « distribuer ». Elles restent mentales le plus longtemps possible ; l'accès trop rapide au calcul écrit multiplie inutilement les algorithmes, et fait oublier l'unité fondamentale de chaque type de calcul (celle de la division et de la fraction, par exemple).

La mesure du temps exige la même familiarisation prudente et progressive avec l'abstraction. Elle commence par des calendriers sur lesquels, jour après jour, le groupe note les données météorologiques, les activités successives de la journée (à l'école et à la maison), celles du mois, de la saison. Les premières mesures se fondent sur la durée vécue, sans référence au système horaire ; les mesures conventionnelles s'installent ensuite. La perspective temporelle acquiert d'autant plus de recul que l'enfant est entraîné à distinguer « avant », « après », « pendant », « longtemps », « parfois », etc., à plonger dans le passé de sa famille et de sa région.

Enfin, l'activité mathématique concrète se fonde aussi sur la valeur, dont l'introduction globale repose sur l'affinement des termes de comparaison : « bon », « meilleur », « pis », « le pis », « grand », « moyen », « inférieur », « supérieur », etc., qui s'imposent tout naturellement dans la phase d'association des idées. La conscience des coûts relève de la gestion quotidienne : préparer une excursion, calculer le coût d'un pique-nique, comparer les marchandises du

magasin, composer un journal d'école.

Dans la mesure où la mathématique s'avère un outil universel de plus en plus nécessaire à la simple approche de n'importe quelle science ou technique, le pragmatisme de cette initiation concrète imprégnera toute la suite des études, dans laquelle la résolution de problèmes réels restera prédominante, même si des techniques et des notions très abstraites imposent le détour par des logiques et des symbolismes étrangers à toute réalité concrète.

Lecture/écriture

On fait souvent de Decroly l'inventeur de la méthode dite (abusivement !) « globale » de lecture / écriture. Il serait plus exact de voir en lui le promoteur de la « méthode fonctionnelle », mais ce ne serait pas encore faire justice au radicalisme avec lequel il ose subordonner les apprentissages graphiques à l'éducation sensorielle, motrice, physique, scientifique, artistique. « Apprendre à lire [...] ne suffit pas pour savoir ce qu'il faut lire, quelles sont les lectures utiles, celles qui ne le sont pas, celles qui sont bienfaisantes, celles qui sont nuisibles. » (J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly*).

Il opère ainsi un véritable renversement des priorités scolaires ; les activités d'observation, d'association, d'expression concrète dominent largement l'horaire et se verbalisent dans l'oral bien plus que dans l'écrit. Les enfants parlent, naturellement, spontanément, librement ; la richesse, la couleur, la verve de la parole familière sont un enjeu scolaire bien plus nécessaire qu'un purisme pédant et, souvent, gauche.

L'initiation à la lecture et à l'écriture ne s'opère qu'à partir de textes en rapport direct avec l'expérience concrète immédiate, et toujours légendés par un support figuratif (dessin, maquette, objets divers) ; les premiers « livres » de lecture sont le cahier, le texte qu'on imprime, le panneau qu'on affiche, le message qui circule dans la collectivité.

Souvent appelé « global » parce qu'il repose nécessairement sur des phrases complètes et dotées d'un sens clair, le procédé « idéo-visuel » de lecture et d'écriture longuement expérimenté par Decroly et ses collaborateurs relève donc de la « lecture intelligente », celle qui soumet l'écrit à l'idée, le code à l'information. Il repose sur la lecture silencieuse et évite délibérément l'épellation ; des questions sur le sens assurent le contrôle de la compréhension et soulignent la fonction assumée par chaque mot. L'analyse des constituants graphiques commence d'emblée et met en jeu, une fois de plus, l'observation et l'association : en se servant de critères de plus en plus précis, l'enfant identifie non pas les sons, mais les frontières de mots, puis de syllabes, puis de graphèmes. Dès qu'il a compris le fonctionnement du système, il est apte à lire ou écrire n'importe quoi, par la décomposition et la recombinaison des éléments graphiques ; pour certains, quelques semaines suffisent, tandis que d'autres y mettront bien plus longtemps (un an et demi, deux ans, voire parfois même davantage). La méconnaissance des rythmes individuels de maturation compromet dramatiquement l'avenir scolaire d'enfants pour lesquels il aurait suffi d'attendre ; il existe bien assez d'autres activités, plus substantielles et plus favorables au développement de la compréhension, même pour les lecteurs précoces. En fait, la majorité maîtrise assez facilement (à n'importe quel âge !) les règles d'orthographe et de morphosyntaxe, grâce à des réflexes d'autocorrection favorisés par l'usage constant des outils. Le recours aux dictionnaires et aux grammaires est systématisé dès l'enfance, et autorisé à tout moment, même et surtout au cours d'une épreuve de dissertation, d'analyse textuelle ou... d'orthographe !

S'il repose d'abord sur la lecture silencieuse, le procédé idéo-visuel n'empêche nullement la relecture à voix haute de textes déjà compris, dans la musicalité expressive de la récitation, puis du théâtre ; l'échange de messages, la causerie, la consultation de textes d'actualité imposent aussi l'oralisation. Très vite, la recherche de documentation introduit le

livre, le journal, la correspondance, dès que l'enfant sait lire. Le respect de la sensibilité littéraire individuelle préserve la liberté de choix des lectures et des compositions personnelles ; leur variété enrichit l'analyse textuelle et favorise la formalisation de plus en plus fine de la réflexion, de l'imagination, de la sensibilité. La formation littéraire ne se limite pas à un seul patrimoine national ; largement comparatiste, elle s'ouvre aux idées et aux œuvres du monde entier.

L'école est d'abord un lieu de communication, où se déploie une masse très dense d'échanges. Depuis les premiers temps de l'Ermitage, tous les élèves participent régulièrement à la création théâtrale collective, à l'affichage mural, à diverses assemblées. Le *Courrier de l'école*, créé en 1909 par un groupe d'enfants sans l'aide d'aucun adulte, et composé par eux dans leur imprimerie, illustre particulièrement bien ce rôle social ; en tant que supports de l'information ou du divertissement, ces échanges ne sont délibérément pas conçus comme des activités d'apprentissage, et leur correction académique se limite aux besoins de la compréhension.

La culture en profondeur

Il est dans la logique du projet decrolyen que la persistance des difficultés ne puisse jamais compromettre l'avenir scolaire de quiconque. Les faiblesses sont combattues par les enfants eux-mêmes au prix d'une vigilance accrue, parfois même perfectionniste, mais aussi grâce à l'abondance de leurs productions ; elles sont surtout compensées par le renforcement des qualités positives dans d'autres domaines, grâce à une pondération qui rejette systématiquement la note dite d'exclusion et n'accorde de statut préférentiel à aucune branche.

De trois à dix-huit ans, l'éducation decrolyenne se diversifie évidemment sans cesse. La globalisation, puis l'interdisciplinarité n'empêchent nullement la particularisation croissante de toutes les branches, en fonction des orientations choisies. Le rythme naturel de la construction du savoir n'est jamais sacrifié à l'impossible souci d'exhaustivité qui caractérise les programmes classiques. En outre, l'apprentissage ne s'arrête pas à dix-huit, vingt ou vingt-cinq ans : tout l'enseignement, du primaire au supérieur, pose des pierres d'attente sur lesquelles de nouvelles connaissances se construiront la vie durant.

La fonction de comparaison s'élargit ici à la capacité de transfert, d'extrapolation ; en traitant sans hâte et complètement tous les aspects d'un sujet, l'enfant s'est constitué une « boîte à outils » ; il y puisera de quoi traiter des questions nouvelles. Au fil des jours, sa documentation personnelle s'enrichit de prospectus, de cartes postales, d'articles ; il sait où trouver des livres de référence, des journaux, des adresses utiles. Il a d'autant plus confiance en ses propres capacités d'invention, de découverte, de travail personnel qu'il n'a trouvé en face de lui aucun adulte gratifié d'une science infuse : ouverte à l'actualité, l'école est plus acquise à la recherche qu'à la transmission, à la science à faire qu'à la doctrine.

L'époque de Decroly était déjà particulièrement fertile en innovations, dans tous les domaines ; il était clair désormais que tout savoir ne procède du connu que pour intégrer l'inconnu. Une culture utile ne pouvait être que moderne, mais sa modernité même jetait sur le passé un éclairage nouveau « en préparant [l'enfant] à comprendre les grandes lois de la vie et de la nature, et en mettant à sa portée les richesses scientifiques et techniques accumulées par les générations qui l'ont précédé » (1921). En distinguant les « acquisitions de surface » de la « culture en profondeur », Decroly ne soumettait pas seulement les techniques aux contenus ; il concevait l'enseignement comme une « initiation au patrimoine intellectuel et moral de l'humanité, qui soit comme un raccourci de l'expérience des hommes et puisse vraiment servir de moyen de culture générale » (1921).

Conclusion

L'éducation a encore un long chemin à faire pour rencontrer des urgences dont on n'oserait dire qu'elles diffèrent beaucoup de celles qu'avait affrontées Decroly : l'échec scolaire, la souffrance des enfants, la culture livresque, la condescendance sociale, l'obsession du rendement ont-ils cessé d'être provoqués ou entretenus par l'éducation ? Certes, Decroly a directement inspiré de nombreuses écoles, en Amérique du Sud, en Floride, en Espagne, à Paris, en Belgique bien sûr ; des milliers d'éducateurs ont visité et visitent encore l'Ermitage, qui accueille aussi de nombreux stagiaires. Le mouvement d'émancipation de l'école ne s'est pas arrêté ; Dewey, Montessori, Decroly ont été relayés par Freinet, Illich, Freire. « Seulement, introduire des innovations dans les programmes d'éducation et d'enseignement, ce n'est pas une paille ! Le mécanisme lentement élaboré par les siècles est complexe et peu susceptible de réfections importantes ; aussi, la plupart de ceux qui y vivent et en vivent trouvent-ils qu'il vaut mieux ne pas y toucher. Ils ne s'y trouvent d'ailleurs pas mal et n'en constatent pas les lézardes. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*)

Par un triste paradoxe, l'échec de son œuvre, si hardie et si simple à la fois, c'est qu'elle paraisse encore d'avant-garde !

Note

1. *Francine Dubreucq (Belgique)*. Directrice du Centre d'études decrolyennes et de la Bibliothèque sociopédagogique Dr.-Decroly, à Bruxelles. A exercé auparavant les fonctions de professeur, puis de directrice de l'école Decroly-l'Ermitage de Bruxelles (1952-1983), ainsi que de professeur à l'Institut pour traducteurs et interprètes de l'État, à Bruxelles. Auteur de nombreux articles et de quelques brochures dont : *Intérêts et objectifs en éducation*.

Références

Les dates entre parenthèses dans le texte renvoient à quelques ouvrages ou articles choisis parmi les quatre cents titres que comporte la bibliographie de Decroly. Ils sont cités ci-après par ordre *chronologique*, qu'ils soient de Decroly seul ou rédigés en collaboration.

- Decroly, O. 1904a. *La médico-pédagogie. Livre jubilaire dédié à Richard Boddaert [...]*. Gand, Belgique.
- . 1904b. Plaies sociales et remèdes. *Revue contemporaine*.
- . 1907a. La pédagogie évolutionniste. *L'enseignement pratique*, vol. XVII.
- ; Degand, J. 1907b. La méthode naturelle de lecture et ses bases. *L'École nationale*, vol. VI.
- . 1908. Le programme d'une école dans la vie. *L'École nationale*, vol. VII.
- . 1909. Les causes d'irrégularité mentale chez les enfants. *La polyclinique*, vol. XVII.
- ; Monchamp, E. 1914. *L'initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé et Fischbacher.
- ; Vermeylen, G. 1920. Séméiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité enfantine. (Rapport.) Extrait du *Volume jubilaire* publié à l'occasion de l'anniversaire de la fondation de la Société de médecine mentale de Belgique. Gand et Bruxelles, Imprimerie médicale et scientifique.
- ; Boon, G. 1921 Vers l'école rénovée — *Une première étape*. Bruxelles, Office de publicité ; Paris, Lebègue-Nathan. (Rééd. 1974.)
- . 1922. *Cours de psychologie différentielle*. Bruxelles, Institut des hautes études.
- . 1927. *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelles, Lamertin.
- ; Buyse, R. 1929a. *Introduction à la pédagogie quantitative — Éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruxelles, Lamertin.
- . 1929b. *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Lamertin. (Rééd. Liège, Desoer, 1965.)
- ; Hamaïde, A. 1932a. *Le calcul et la mesure à l'école Decroly*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1932b. *Études de psychogénèse*. Bruxelles, Lamertin.
- . 1934. *Comment l'enfant arrive à parler*. Liège, Centrale du P. E. S. de Belgique. (Deux tomes.)

———. 1937. *Exploration du langage de l'enfant. Épreuves de compréhension, d'imitation et d'expression*. Uccle, Belgique, Centre national d'éducation.

Sur Jean-Ovide Decroly

D'innombrables études ont été consacrées, dans diverses langues, à l'œuvre de Decroly. Nous nous limitons à celles citées ci-après par ordre chronologique.

Hommage au Dr Decroly, 1932.

« Causeries du Dr Decroly » dans G. Boon, *Initiation générale aux idées decrolyennes*, Bruxelles-Paris, Centre national d'éducation et Éd. Nathan, 1937.

Actes du congrès Decroly, Université libre de Bruxelles, les 2, 3 et 4 septembre 1945, sous la présidence d'Henri Wallon.

J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr O. Decroly*, Bruxelles, R. Stoops, 1948.

Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits : le docteur Decroly et l'éducation, Bruxelles, Éd. École Decroly. (Document pédagogique 13-14.) 1971.

J. M. Besse, *Decroly, psychologue et éducateur*, Toulouse, Privat, 1981.

Conférence donnée à Renaix en 1904. Retranscrite dans : *Dr. Ovide Decroly 1871-1932*, Gand, Department Onderwijs van de Stad Gent, 1984.

Decroly : un modèle d'école ? (Numéro spécial.) Lyon, Le Binet-Simon, 1990.

Une bibliographie complète de et sur Decroly peut être obtenue au Centre d'études decrolyennes, 15, avenue Montana, B1180 — Bruxelles (Belgique).