

Centre d'études decrolyennes

Fondation Ovide Decroly

Dr. Ovide DECROLY

1871 - 1932



Toespraak gehouden te Ronse in 1904

Tekst van de onuitgegeven redevoering

Uitgegeven door het Departement Onderwijs van de Stad Gent
n.a.v. de tentoonstelling Dr. O. Decroly in het Onthaalcentrum „De Coorenblomme”,
van 24 februari tot 11 maart 1984.

Dr. Ovide DECROLY

1871 - 1932

Toespraak gehouden te Ronse in 1904

Tekst van de onuitgegeven redevoering

Uitgegeven door het Departement Onderwijs van de Stad Gent
n.a.v. de tentoonstelling Dr. O. Decroly in het Onthaalcentrum „De Coorenblomme”,
van 24 februari tot 11 maart 1984.

WOORD VOORAF

Ovide Decroly. Betekenis anno 1984

Ovide Decroly (Ronse 23 juli 1871 – Brussel 12 september 1932) was een bijzonder veelzijdig man. Hij was arts, psycholoog en pedagoog. In die laatste hoedanigheid heeft hij uiteindelijk een grote betekenis gehouden, ook vandaag. Decroly is echter als pedagoog niet te begrijpen zonder hem als psycholoog te situeren.

Gezien de enorme ontwikkelingen die de psychologie de laatste 5 decennia kenmerken, kunnen we verwachten dat zijn psychologie achterhaald is. Dit is echter maar ten dele het geval. Weliswaar is de visie dat het leren steeds te begrijpen is als een differentiatie van globale waarnemingen naar de elementen, in zijn algemeenheid niet haalbaar. Ook in sommige toepassingen, we denken hierbij aan aanvankelijk lezen, is een globaal-methode niet superieur boven meer analytisch-synthetische methodes. Decroly ging echter tegen de levensvreemde school in, die zich ook beriep op een psychologie, de elementenpsychologie, waarbij men ervan uitging dat complexe of globale vaardigheden ontstaan op grond van een voortdurend associëren van elementaire vaardigheden. De elementenpsychologie kreeg — ook in voorgaande decennia — steun van sommige psychologische scholen. De cognitieve psychologie van de laatste twee decennia maakte echter schoon schip met die al te simplistische benaderingswijze. Meteen bleek de benaderingswijze van Decroly ook vanuit de psychologie opnieuw respectabel.

De hedendaagse psychologie legt er opnieuw de nadruk op dat mensen erop gebouwd zijn om complexe informatie te verwerken, weet ook dat de wijze waarop mensen naar de realiteit kijken erg afhankelijk is van hun affectieve toestand, de mate waarin zij gemotiveerd zijn om bepaalde doeleinden te verwezenlijken of de betrokkenheid die zij in een gegeven situatie ervaren. Mensen werken actief in op hun omgeving, en wat ze leren is veel meer dan wat hen onderwezen wordt. Decroly's termen als „globalisatie”, „actieve opvoeding”, kunnen in deze theorie meteen geplaatst worden. Het zou de geest van Decroly vergen om die heden-

daagse psychologie te vormen tot een theorie voor de onderwijspraktijk. Hij zou in die psychologie wellicht de mogelijkheid gezien hebben om een synthese te maken tussen de globale psychologie (gestalt) en de elementenpsychologie die de onderwijsmensen vaak in verschillende kampen genesteld hield. Zowel van het geheel naar de elementen gaan als omgekeerd van de elementen naar het geheel gaan, kunnen een plaats krijgen in het onderwijs. In het onderwijs dat ons voor ogen staat, zijn zowel de zelfredzaamheid van de leerling als een gerichte training noodzakelijk.

De wijze waarop Decroly naar onderwijs keek, blijft even actueel als ongeveer 50 jaar geleden. Herinneren wij eraan dat hij mee aan de basis ligt van het jaarplan voor het lager onderwijs dat in 1936 uitkwam en toen gold als het meest vooruitstrevende van de Westerse wereld. Nu nog kan het leerplan richting geven aan een school die echt wil vernieuwen.

Vanuit cognitief oogpunt kunnen we niet anders dan de nadruk leggen op de zelfwerkzaamheid van het kind. Onderwijs is te vaak eenrichtingsverkeer vanuit de leerkracht. Te vaak wordt er ten onrechte van uitgegaan dat iets wat in de klas goed wordt aangeboden ook beklijft. We leren ze er integendeel misschien mee af om zelfstandig te denken. Daarom is het noodzakelijk ervoor te zorgen dat kinderen problemen ervaren, zelf ontdekkingen doen en tot een verwerking komen met een minimale interventie van de leerkracht. Het onderwijs dat Decroly opzette, was een poging om de betrokkenheid van de leerlingen mogelijk te maken. Het is overigens een systeem dat in principe integreerbaar is in een gewone school. Vanuit belangstellingscentra bouwde hij het onderwijs op. De wijze waarop observatie, verwerking en de expressie een plaats konden krijgen, werd behoorlijk uitgewerkt. Vakoverschrijding werd meteen ingebouwd. Nu nog valt het op dat geïnspireerde leerkrachten na lang zoeken tot praktijkoplossingen komen die bij Decroly reeds beschreven waren (ervaringsgericht leren, projectonderwijs, e.d. zijn de nieuwe termen). Ook hierom kan het de moeite lonen om de figuur Decroly opnieuw onder de aandacht te brengen.

Brengen we ten slotte in herinnering dat Decroly's visie op echt leren, leren van en door het leven, voor iedereen gold: voor knappe leerlingen en voor mentaal gehandicapten. Hij had een erg eigentijdse visie op de wijze waarop kinderen uit de boot vallen, onaangepast worden. Ook onze talrijke arbeiders- en migrantenkinderen wensen we een Decroly toe.

Wij danken het stadsbestuur van Ronse en de heer ROEKELOOS, Ere-Dirrecteur van het R. T. I., voor het ter beschikking stellen van de tot nog toe niet gepubliceerde tekst van een redevoering die Dr. Decroly in 1904 heeft gehouden en die als de synthese kan doorgaan van zijn visie op het toenmalig onderwijsgebeuren.

*André VANHOVE
Schepen van Onderwijs*

Toespraak gehouden te Ronse in 1904

door Dr. Ovide Decroly (vertaling*)

Dames en Heren,

Het is niet zonder enige bewogenheid dat ik hier het woord neem. Spreken in eigen geboortestreek is nogal hachelijk wanneer we denken in termen van het spreekwoord: „Niemand is Sant in eigen land”.

En het is nog hachelijker, wanneer iemand er de tekorten van een belangrijke instelling wil aantonen, want achter de instelling zijn er altijd nog de lichtgeraakte personen die opstuiven bij de minste kritiek, hoe onbevooroordeeld die ook is.

Dergelijke individuen zullen er eeuwig en altijd zijn, zij hebben maar één enkele gemakkelijke en geruststellende illusie, en die is dat de instellingen waarvan zij aan het hoofd staan *onaantastbaar* zijn. Zij maken zich slechts schuldig aan één enkele naïviteit, en die is dat zij niet opmerken dat alles rondom hen evolueert en dat de mens vooruit moet gaan, wil hij niet verpletterd worden.

Ik moet er u dus voorafgaandelijk van overtuigen dat het geenszins in mijn bedoeling ligt als een profeet op te treden of personen aan te vallen; ik zal er overigens voor zorgen dat ik tijdens mijn toespraak nog op dat punt terugkom. Twee punten zijn nu geregeld, en daardoor voel ik me reeds een stuk rustiger.

En nu het derde punt.

Een geneesheer die over de school komt spreken: wat heeft dat te betekenen?

Waarom dan geen slager over textiel laten spreken?

Ik vind dat hier nog wat uitleg bijhoort.

Een geneesheer ziet beroepshalve alleen maar kwalen en heeft maar één reflex en die is: remedies toepassen.

Wonden vaststellen en ze verzorgen met de bijhorende verbanden is zijn zaak.

Instellingen hebben ook wonden: de geneesheer die ze instinctmatig en gewoontegetrouw ontdekt, wordt ook instinctmatig en gewoontege-

* Originale tekst van de toespraak zie blz. 37.

trouw in de verleiding gebracht ze te omzwachtelen. Maar, wat weet hij in principe van opvoeding, zal u zich afvragen. Ach ik geloof dat u een beetje vergeet wat u elke dag overkomt; u vraagt aan uw dokter waarom uw kind er niet op vooruitgaat, waarom het stout is, wat u er moet mee aanvangen, welk beroep uw kind het best zou liggen, enz.

De huisarts is de enige die de mens levenslang begeleidt en die hem op een intieme manier volgt: hij ziet hem geboren worden en sterven, hij kent zijn daden en de gevolgen ervan voor zijn gezondheid en zijn geluk. Hij heeft dus een zekere bevoegdheid inzake opvoeding en mag hierover een woordje meespreken.

Maar wanneer de dokter zich bovendien gespecialiseerd heeft in de studie over het kind, wanneer hij de tekorten en de eigen aanleg van het kind heeft bestudeerd, wanneer hij in een school leeft, wanneer hij zelf opvoeder is, heeft hij dan niet voldoende elementen om met kennis van zaken te spreken over de rol van de opvoeding, de tekorten ervan en de veranderingen waar zij om vraagt?

Ik denk deze voorwaarden te vervullen, en het is met die bedoeling dat ik het initiatief genomen heb met u te spreken over dit onderwerp. Wanneer ik de artikels doorlicht die verschenen zijn in de lokale kranten, ook nog vandaag, ziet het er niet naar uit dat de toestand hier ideaal is en dan komt een toespraak over de school hier net op tijd.

Ik heb beloofd te spreken:

1. over de school vanuit sociaal perspectief;
2. over haar aandeel in het voortbrengen van marginalen;
3. over wat ze moet zijn in de toekomst.

De school vanuit sociaal perspectief.

De mens is zo zelfingenomen, dat hij zich de *eerste plaats op de ladder van de levende wezens* heeft toegekend.

Wij laten hem die plaats, want daar is toch geen protest tegen gekomen van de andere soorten binnen de schepping. Alleen schijnt hij te vergeten, dat hij een lange voorbereiding nodig heeft, een lange proeftijd, *vóór hij er nog maar aan toe is naar eigen normen te voldoen*; dat er voor hij in staat is zonder steun te bestaan, op eigen vleugels te vliegen, reeds één vierde van zijn leven opgeofferd is aan een moeizame initiatie.

Wij hebben werkelijk een *initiatie nodig*, een verlengde voorbereiding. Van de ene dag op de andere zijn we niet in staat ons te voeden, ons te kleden, te lopen, te praten en geld te verdienen om in ons levensonder-

houd te voorzien en onszelf te beschermen tegen de duizend en één gevaren die ons bedreigen. Wanneer wij vanuit dit oogpunt het kind vergelijken met de jongen van bepaalde dieren, merken wij een enorm verschil.

Het *kuiken* dat uit zijn schaal breekt na een incubatietijd van 21 dagen is gewapend tot op de bek, mag wel gezegd worden, om de moeilijkheden van het leven aan te kunnen.

Het *loopt* alleen, iets dat het kind maar moeilijk en onhandig doet na een jaar of twee. Het kuiken *eet* netjes en op eigen krachten, moeders weten hoeveel tijd en moeite het soms kost voor hun kleintje tot zoiets komt. Het kuiken *drukt zijn noden en zijn gevoelens uit*; het heeft een kreet voor de honger, een kreet voor de angst, een andere kreet van ongemak, en één van tevredenheid; dit klankenapparaat is niet zeer uitgebreid qua woordenschat, maar zijn moeder, de kip, kan het niets meer bijbrengen, zij begrijpt het en het kuiken zelf weet zeer goed wat zij wil zeggen. Hoeveel lessen en herhalingen veronderstellen de eerste begrepen woordjes van de baby niet, en hoeveel meer voor de baby zelf ze herhaalt.

Intussen is het kuiken reeds volwassen en is het er reeds aan toe, andere kuikens groot te brengen.

In één maand tijd nauwelijks, trekt het kuiken zich uit de slag. Het kuiken heeft zijn moeder niet meer nodig; op welke leeftijd mag het kind aan zichzelf overgelaten worden, is het in staat in eigen behoeften te voorzien en te vermijden van zich de nek te breken bij elke hindernis langs de weg?

Hebben wij dan nog het recht zo fier te zijn?

Nood breekt wet gelukkig en uiteindelijk zijn wij sociale wezens moeten worden om onze soort in stand te houden; familie, clan en stam zijn ontstaan uit onze beperktheid, en die hebben de opvoeding van de jongeren op zich genomen naast enkele andere zware taken. *Daaruit is de school ontstaan*; met de familie samen en zeer vaak ook zonder en ondanks de familie, heeft zij zich tot taak gesteld het kind te geven wat het nodig heeft als *voorbereiding op het leven*.

Wat wil nu zeggen: een kind voorbereiden op het leven?

Dat is, indien ik me niet vergis, het kind geven wat het nodig heeft opdat het zich uit de slag zou kunnen trekken, dat het dus noch een last, noch een gevaar zou betekenen voor zijn gelijken. En dat het ook in staat zou

zijn de verschillende taken te vervullen die het ten deel zullen vallen: als kind tegenover zijn ouders; als ouder tegenover eigen kinderen, van wie het de opvoeding zal moeten ter harte nemen in de ogen van de maatschappij; of als burger tegenover al diegenen van wie het voordeel en het geluk nauw verbonden zijn met zijn eigen lot.

Volgens de grootste opvoeders en denkers van heden en verleden is dat de rol die de school moet spelen. *d'Holback* heeft al vóór 1789 gezegd, dat de school de kinderen moest veranderen, kneden en onderrichten opdat zij bruikbare en aangename mensen *zouden worden* voor hun familie, hun vaderland, en bekwaam zichzelf een zeker geluk te verschaffen.

De fysische aanleg ontwikkelen en ook het intellect en de moraal, de burgers in staat stellen hun rechten en plichten te kennen, hun taken te vervullen en de publieke functies waar te nemen waartoe ze kunnen geroepen zijn, de veroordelen en het bijgeloof te niet doen, de mensheid op haar hoede stellen voor ondeugden en kuiperijen van politieke en godsdienstige charlatans, aan ieder individu de middelen toekennen om zijn geluk veilig te stellen en intussen toch het algemeen welzijn van de mensheid opvoeren, de menselijke soort vervolmaken en de vooruitgang van de briljante mensen begunstigen, dat is het voorwerp en het doel van het nationaal onderricht volgens *Condorcet*. In 1792 was hij verslaggever over de organisatie van het openbaar onderwijs bij het Franse wetgevende orgaan.

Spencer, vandaag de meest universeel gekende en geapprecieerde filosoof en pedagoog, drukt zich uit in dezelfde zin, maar beknopter en meer in de lijn van onze huidige kennis; het doel van de school is voor *Spencer* van „*ons voor te bereiden op het totale leven*” d.w.z. van ons te leren *over de beste manier waarop de bronnen van geluk die de natuur aan de mens heeft gegeven, kunnen gebruikt worden, van al onze capaciteiten te mobiliseren om voor onszelf en voor een ander de hoogst mogelijke vorm van welzijn te bereiken.*

Laten wij ons afvragen of de school aan die verschillende desiderata voldoende tegemoet komt.

Brengt zij vóór alles de nodige elementen aan, opdat iedereen voor zichzelf kan instaan zonder anderen tot last te zijn?

Laten wij rondom ons kijken om die vraag te beantwoorden en een oor-

deel daarover te vellen, of misschien toch liever niet, want men zou er ons kunnen van beschuldigen incompetent te zijn of bevooroordeeld, en van daaruit ons oordeel verdacht maken.

Hier volgen enkele uittreksels, verzameld door Dokter *Gustave Lebon*, de vooraanstaande Franse filosoof, in zijn *Psychologie van de opvoeding*; die uittreksels komen uit verslagen gemaakt door ervaren „schoolmensen” en wat ze zeggen in verband met Franse toestanden, kan perfect op ons land worden toegepast.

„De eigenlijke zwakke plekken in het onderwijs, veroordelen het volgens *M. Lavallée*, doctor in de Letterkunde, om niet een elite van mensen die die naam waard zijn voort te brengen, maar een massa aspiranten voor publieke functies, tweederangs-literatoren of gedeclasseerden. Deze afwezigheid van mankracht, van doorzettingsvermogen, deze onbekwaamheid om iets tot een goed einde te brengen en de vergelijking van onze adolescenten met die van vele andere landen, doen dit duidelijk naar voren komen.

Dit uit zich eerst en vooral in de manier waarop de Fransman zijn loopbaan kiest. Op dit punt wil ik niet blijven hameren: het volstaat buiten de grenzen van Frankrijk te gaan kijken om er zich rekenschap van te geven hoezeer onze jonge mensen zich vergissen wanneer hun voorkeur uitgaat naar een loopbaan die hen de minste strijd bezorgt en hen zonder veel kopzorgen naar het pensioen brengt.

Dit is wat *M. de Coubertin* schrijft — hij is belast met beperkte opdrachten bij de studie van verschillende opvoedingssystemen.

Hieronder de opvatting van een leerkracht rethorica: men verwijt ons terecht van bij onze leerlingen niet een voldoende duidelijk moreel normenstelsel na te laten. Wij laten karakters zonder kleur noch reliëf van tussen onze handen glijden, die dan door het leven nog eens zonder moeite getransformeerd worden in onverschilligen, sceptici en genieters.

Het openbaar onderwijs, zegt *M. Léveillé*, professor in de Rechten, wordt georganiseerd door de Franse regering; het is een eersterangs staatszaak. Het zou onze jonge mensen moeten voorbereiden op het leven; maar wij bereiden ze niet voor op het leven, wij bereiden ze voor op dromen en praten, wij cultiveren in de eerste plaats hun verbeelding. Dit onderwijs geeft ons geen mensen van de daad, die meer dan ooit nodig zijn voor het land.”

M. Lebon houdt bovendien staande dat het kind niet geleerd heeft zichzelf te richten, dat het zich niet meer kan gedragen vanaf het moment dat het niemand meer heeft als begeleider. „Hij is als een gevangene”, zegt M. Payot, „als een blinde, maar in plaats van beroofd te zijn van één van zijn zintuigen vanwege een atrofie die geleidelijk aan de zenuwcentra aantast die een lange tijd niet gebruikt werden, eindigt hij quasi totaal beroofd van al zijn zinnen”.

„Hij is niet in staat tot nadenken”, voegt dezelfde auteur eraan toe, „hij kan niet onafhankelijk denken, want hij is zijn hele schoolleven het slachtoffer geweest van doodgewone volstopperij. Door hem vol te stouwen met niet te verteren zaken, heeft men hem voorgoed afkerig gemaakt”.

M. Lebon voegt er nog aan toe: „Ons ellendig opvoedingssysteem heeft een zeer merkwaardige psychologische afwijking doen ontstaan die trouwens zeer gemakkelijk voorspelbaar was: zijnde de totale onverschilligheid voor de buitenwereld, een onverschilligheid die doet denken aan die van een wilde tegenover de wonderen van de beschaving. Alles wat niet programma is bestaat niet, en zij hebben geen enkele vorm van nieuwsgierigheid meer, terwijl nieuwsgierigheid toch wel een algemeen kenmerk is van alle kinderen. Het is ontgoochelend dat onderrichte zaken en met de grootste moeite verworven kennis binnen een paar maanden vergeten raken.”

Taine had dit reeds voorspeld. De bekende filosoof doet de volgende uitspraak in zijn werk: „Op school hebben 9 van de 10 personen hun moeite en hun tijd verloren, ze hebben vruchtbare, belangrijke of beslissende jaren verloren. Bij het examen zijn zij er misschien in kleinen getale in geslaagd levende naslagwerken te zijn van alle mensenkennis, maar één maand later zijn ze dat niet meer; zij zouden niet opnieuw dezelfde proef kunnen doorstaan, hun veel te zware en te uitgebreide feitenkennis sluipt voortdurend uit hun geest weg en zijzelf verzamelen niets nieuws. Hun morele krachten zijn bezwaken, de vitale sappen zijn opgedroogd, de gemaakte mens komt tevoorschijn en dikwijls is het de uitgetelde mens.”

Dit is nu een regelrecht requisitoir en ik kan daar niets aan toevoegen. Het lijdt geen twijfel dat dit requisitoir meer de toestand in het middelbaar onderwijs wil aanpakken, maar eigenlijk begrijpt men nu waarom het lager onderwijs er een fatale terugslag van ondervindt.

Wat staat er nu feitelijk op het programma van het lager onderwijs? Lezen, schrijven en rekenen. Hoe worden die vaardigheden aangeleerd? Door middel van methodes waarbij uitsluitend het geheugen ingeschakeld wordt.

Vele onderwijsmensen geven toe dat het resultaat hiervan is dat zeer weinig kinderen er werkelijk in slagen vlot te lezen, en zonder fouten te schrijven; dat nog minder kinderen het programma rekenen kunnen volgen. En wat weten zij die erin geslaagd zijn van de stof te verteren? Mechanisch lezen, schrijven als een kopiist en machinaal rekenen; volstaat dat echter?

Heeft men op die manier de smaak tot lezen, let wel de „smaak” in goede lectuur ontwikkeld? Heeft men de kinderen zover gebracht dat zij hun ideeën schriftelijk kunnen weergeven op een niet al te barbaarse manier? Zal de jonge mens het allerkleinste logisch probleempje dat zich elke dag in het eigenlijke leven voordoet kunnen oplossen?

Heeft men hem — en wat nu volgt is van het grootste belang — de middelen gegeven om zélf te denken en te handelen? Ik heb net gezegd dat alleen het geheugen op school wordt getraind, en men heeft daarbij een beroep gedaan op een overdreven verbeeldingskracht en op een zuiver abstract denken. Woorden met een lege begripsinhoud werden overdadig gebruikt om eens te kunnen afwisselen en misschien zijn die welbestede aan een zondagsredenaar of een cabaretpoliticus, maar men is de hoogste functies van het verstand vergeten cultiveren. Die verstandelijke functies moeten ervoor zorgen dat iemand de titel mens verdient en dat veronderstelt een geest van observatie, van oordeel en van initiatief, of nog: alles wat nodig is om in het leven van iedere dag de hindernissen te nemen die zich voordoen wanneer wij ons volmaakt willen inleven.

De school bereidt er ons dus niet op voor van een beroep uit te oefenen, in ieder geval bereidt zij ons er slecht op voor.

Ik maak hier een uitzondering voor de routineberoepen zoals die van ambtenaar waarbij het volstaat platgetreden paden te volgen en zo onpersoonlijk mogelijk te zijn om heel ver te geraken. Maar het is zó dat een staat niet enkel ambtenaren nodig heeft; zijzelf zouden er in de eerste plaats onder lijden.

Het volstaat echter niet een beroep te hebben opdat ons geluk en dat van

onze leefgemeenschap — en die twee gaan samen — onvoorwaardelijk zou gegarandeerd zijn.

Het komt er niet alleen op aan zijn brood te verdienen, maar van te kunnen vermijden wat schadelijk kan zijn voor onze gezondheid, van te strijden, te vechten tegen allerhande tekorten bij onszelf, van een zeker kapitaal aan morele krachten te hebben, kortom: het karakter of de wilskracht te hebben zoals men zegt, om de belangrijke en de minder belangrijke levensgebeurtenissen zonder kleerscheuren te kunnen doormaken.

Komt de school hiervoor op?

Onder het voorwendsel dat het hier om opvoeding gaat en dat opvoeding niet tot haar bevoegdheid behoort, houdt ze hier de handen af; alle ouders klagen hierover.

Hoeveel vergissingen vloeien hieruit voort die soms de meest rampzalige gevolgen hebben.

Leren lezen, heb ik daarnet gezegd, volstaat niet om te weten wát men moet lezen, wat nuttige lectuur is en wat niet, wat deugddoende lectuur is en wat schadelijk is.

Heeft de manier van ons lectuur te onderrichten ons tenslotte niet afkerig gemaakt van boeken, in die mate zelfs dat de meesten die de school verlaten hebben niet eens de moed kunnen opbrengen om te proberen een boek als feuilleton te volgen of wat banaal nieuws over diverse zaken te lezen waarbij het effect dan nog verderfelijker kan zijn.

De artistieke opvoeding die een zo grote rol in ons leven zou kunnen spelen en die aan de man een andere ontspanning dan die van het cabaret en aan de vrouw andere genoegens dan die van de opsmuk zou kunnen geven, wordt door de school ook vergeten, overgelaten aan het toeval, en het toeval is meestal onhandig in die zaken.

En de opvoeding in de hygiëne, de kennis die verband houdt met de onmisbare fysische zorgen, de gevaren van zekere uitpattingen, de gevolgen van sommige zijsprongen, de gevolgen van onder andere alcohol en van gierigheid, voor het individu en voor zijn nageslacht...

Dat wordt door de school overgelaten aan de ouders die zelf niets geleerd hebben en die ofwel zwijgen ofwel zich zwaar vergissen.

En de training van diverse morele kwaliteiten die ervoor zorgen dat de mens anderen steunt en zich laat steunen.

Dit alles en nog veel meer zaken behoren niet tot het programma van de school zoals ze nu is. Indien ze ons dan al met veel moeite voorbereidt *op een beroep*, geeft ze ons daarentegen geen enkele basis tot *opvoeding van onszelf*. Maar dat is niet alles, wij hebben nog andere taken te vervullen, van ernstiger aard misschien en waarbij het gebrek aan kennis veel verstrekkender gevolgen heeft.

Ik spreek hier over de taken van *huisvader of huismoeder*. Zij die kinderen opgevoed hebben weten waarover ik spreek en iedereen zal het er met mij over eens zijn dat ze hun ervaring tot eigen schade en schande opgedaan hebben, dat het hen soms duur is komen te staan en dat die ervaring er soms maar gekomen is na sommige onherstelbare feiten.

Dat is een toestand die soms het best door een huisarts kan waargenomen worden; hij is uit hoofde van zijn beroep voorbestemd om van nabij fysische en morele ellende te zien die soms die familie aantast en om geconfronteerd te worden met de talloze martelaren van de onwetendheid van zij die kunnen en moeten vader en moeder zijn.

De beste ouders zijn het slachtoffer van hun onwetendheid. Iedere dag kan men redelijke mannen en vrouwen vol goede wil, grove fouten in de opvoeding van hun kinderen zien begaan: men kan vaders zien die fortuin kunnen maken maar de opvoeding van hun zonen totaal missen, en moeders van wie de kwaliteiten buiten kijf staan en die niet te herstellen onhandigheden begaan bij de opvoeding van hun dochters.

Bij wie ligt de fout?

Waar werden de vader en de moeder hierop voorbereid?

Heeft men hen de nodige raad gegeven?

Lezen, schrijven en rekenen volstaan naar het schijnt, daarmee moet men een gezin kunnen in handen nemen, een huishouden kunnen organiseren. Voor het kweken van planten of het houden van dieren meent men een meer en meer speciale en uitgebreide kennis te moeten hebben. Het jong van de mens verdient niet zoveel zorgen.

Sociale plichten.

Er is meer; wij moeten niet alleen onze persoonlijke aandelen en die van de familie veilig stellen en dat zijn taken die zonder twijfel reeds een zeer grote sociale waarde hebben, maar we moeten ons voorbereiden op grotere meer verheven taken. Wij leven in gemeenschap omdat onze zwakheid zo iets vereist. Onze veelvuldige behoeften — die een gevolg zijn van de beschaving — vergen ook een gemeenschapsband. Zijn wij voldoende op de hoogte van deze wet, weten wij genoeg wat wij moeten betekenen voor onze gelijken? Zijn wij genoeg doordrongen van de gedachte dat het leven van anderen permanent nauw verbonden is met het onze; dat wij sommige offers moeten brengen en sommige toegevingen moeten doen, opdat men ons dezelfde toegevingen zou doen en opdat men dezelfde offers voor ons zou doorstaan? Een gelukkig bestaan in gemeenschap is anders niet mogelijk. Zijn we er ons voldoende van bewust dat het zeer dom, onlogisch en onmenselijk is de eigen egoïstische houding te willen witwassen door zich te beroepen op het egoïsme van anderen; dat de verstandige mens die de naam mens waard is in de eerste plaats moet kunnen geven vóór hij kan eisen en dat „geven” niet wil zeggen oppervlakkige en platonische tekens van affectie uitzenden, maar eerlijke signalen die — naar sommige handboeken zeggen — minder kosten dan ze opbrengen. Om een goed mens te zijn volstaat het niet aan liefdadigheid te doen door op een neerbuigende manier de kruimels van de tafel te vegen voor de parasiet die onze ijdelheid uitbuit en wiens luiheid wij in stand houden.

Dat men zich niet mag tevreden stellen met een passief leven, verlamd door een nefaste moraal, waarin het eenvoudiger en minder compromitterend is het kwade niet te doen, terwijl men volledig verwaarloost wat men moet doen. En dat uiteindelijk het principe van de „solidariteit van het leven” het moet halen op de „strijd om het leven”.

Dat alles heeft men ons niet gezegd.

Heeft het onderwijs anderzijds, met de woorden van M. Lacombe in zijn „Schets van een onderwijs, gebaseerd op de psychologie van het kind”, oefeningen ingebouwd die ons leren onze eerste indrukken te wantrouwen, ons oordeel onder voorbehoud te formuleren, het *uit te stellen*, het te verdagen tot na een zorgvuldig onderzoek, en ons pas menselijke getuigenissen te laten aanvaarden indien er bewijzen bij zijn. Neen, het onderwijs heeft dit alles niet ingebouwd.

De school heeft de overwinnaars opgehemeld, de moordenaars van mensen, de diplomaten die eerder sluw zijn dan eerlijk; zij heeft in ons de oude erfelijke sporen levend gehouden die de strijd tussen de klassen, de partijen, de godsdiensten, de talen, de nationaliteiten hebben gevoed. Zij draagt er ook de schuld van dat er uit onze mond amper één woord van medelijden en duldzaamheid komt tegenover duizenden zinnen van jaloersheid en haat.

Heb ik dan geen gelijk als ik beweer, samen met de experts die ik daarnet aangehaald heb, dat de school — indien zij een rol te spelen heeft op sociaal vlak — nog ver afstaat van de ideale rol die zich opdringt en die haar toekomt.

Ik ga nog verder: ik beweer dat zij een schadelijke invloed heeft, ontegensprekelijk een asociale houding aankweekt; zij bereidt ons niet alleen niet voor op het leven, maar zij maakt van velen onder ons wrakken van het leven, gedeclasseerden, of tenminste: zij onderneemt niets om ons te verhinderen het te worden, wat op hetzelfde neer komt.

Want, vanuit een strikt morele invalshoek, komt het op hetzelfde neer of ik nu iemand dood of ik laat hem doden, terwijl ik eigenlijk wel bezorgd ben om hem te redden.

Laten we nog eens de specialisten aan het woord. M. Gustave Lebon vraagt zich af hoe de jonge mensen zijn, eenmaal ze gevormd zijn door de school. „Wij weten het al,” zegt hij, „ofwel zijn zij fatalist, ofwel gedeclasseerd. Zij die openbare ambten kunnen bekleden zijn al gereïgiseerd; de anderen bekeren zich enkel tot landbouw en handel na alles geprobeerd te hebben; zij stappen er met tegenzin in.”

M. Ribot die voorkomt in de Franse enquête waarover ik het reeds had, is de mening toegedaan dat een systeem dat mensen op hun twintigste reeds classeert volgens behaalde diploma's aan de staat, het recht ontnemt self-made mensen te kiezen die door de zelfstandige beroepen uitgerangeerd zijn.

Dat systeem heeft wel enige negatieve kanten wanneer het alleen wordt toegepast op bepaalde carrières, zoals die van ingenieur.

Wanneer het uitgebreid wordt over het merendeel der openbare ambten dan wordt het gevaarlijk, omdat het de héle jeugd dwingt tot het behalen van nutteloze diploma's, omdat het de opvattingen over de rol van de opvoeding vervalst, omdat het de morele veerkracht van de natie onder-

mijnt, door min of meer gedeclassieerden te maken van diegenen die mislukken in hun examens, en die de moed niet hebben om nadien een tweede opleiding te volgen, en door aan diegenen die wel slaagden de illusie te laten dat ze nog maar alleen in de rij moeten gaan staan om een job te bemachtigen.

M. Berthelot, de grote chemicus, drukt dezelfde gedachte uit. Hij oefent kritiek uit op de programma's en de classeringsprocedure die vigeren bij de toelating tot de grote scholen.

Dat is, naar zijn zeggen, een minotaurus die elk jaar een massa mensen voortbrengt die niet in staat zijn aan de verleiding te weerstaan om zich voor te bereiden op proeven die slecht samengesteld zijn en niets zeggen over de ware intelligentie en de persoonlijke waarde, maar die zo goed gelegen komen om het geheugenwerk en een aantal mechanische vaardigheden te doen zegevieren. De sterksten komen er toch door; maar hoevelen sneuvelen of zijn voor hun leven op een dwaalspoor gezet. Geen enkel volk heeft een analoog systeem opgezet en allen zijn ze het erover eens dat ons systeem een oorzaak is van fysische en intellectuele aftakeling bij onze jeugd.

Hauyvet, een vooraanstaand magistraat, herhaalt hetzelfde. Dit onderwijs, *zoals het gegeven wordt*, maakt gedeclassieerden, nietdeugen, het is niet aangepast aan de noden van de tijd; wij hebben industriëlen, landbouwers en kolonisatoren nodig, mensen die andere dingen kunnen dan enkele woorden Latijn en Grieks afdreunen.

Het half-geleerd-zijn doet mensen het nuttig werk verachten, en wekt, nog altijd volgens M. Lebon, alleen maar meer honger zonder de middelen te verschaffen om aan die honger te voldoen. Al die ongelukkige mensen die al die zaken voorgeschoteld kregen zonder er iets van te begrijpen, zijn absoluut niet in staat de complexe sociale fenomenen waar te nemen en kunnen er alleen maar de flagrante onrechtvaardigheden van ontdekken. Hun leger wordt met de dag groter en kan alleen maar aangroeien vermits de verachting voor handenarbeid nog toeneemt.

Tussen de diverse oorzaken van de decadentie die op de Latijnse volkeren inwerken, zal men in de toekomst zonder twijfel het onderwijs aanduiden als veruit de meest actieve.

Heb ik daarnet overdreven wanneer ik gezegd heb dat de school van

velen onder ons wrakken van het leven maakt, gedeclassieerden? Ik wil dat nog eens beklemtonen, want daar ligt volgens mij de grote oorzaak van de ziektes van onze maatschappij.

De school vormt gedeclassieerden.

Wij hebben juist gezien dat de school maar weinig kinderen voorbereidt op het leven, maar dat zij zelfs voor velen onder hen een hinderpaal vormt voor hun normale ontwikkeling, hen veel kostbare tijd doet verliezen; dat zij het aan het licht komen van zware of minder zware afwijkingen in de hand werkt zoals het ongedisciplineerd gedrag en, erger nog, het gebrek aan werklust, de luiheid en haar gevolgen.

Ik doe een beroep op uw geheugen.

Al wie de school doorgemaakt heeft, weet goed dat *het aantal leerlingen die slagen* laag ligt; dat met uitzondering van 2 of 3 zeer intelligente werkzame leerlingen de rest van de klas op een zekere afstand volgt en dat er altijd een paar leerlingen zijn die niets of bijna niets doen.

Hoeveel zijn er niet *die het* op die manier *laten afweten* omwille van mislukkingen die zich min of meer herhaald hebben; het lijdt geen twijfel dat sommige ouders, vooral uit de arbeidersmiddens, soms geneigd zijn hun kinderen te vroeg van school af te halen om hen in een werkplaats onder te brengen. Maar komt dat niet precies omdat de school aan hun kinderen niet geeft wat deze ouders, die hier gedeeltelijk gelijk hebben, als onontbeerlijk beschouwen, d.w.z. de nodige elementen om zich te kunnen aanpassen aan een beroep of nog omdat ze vaststellen dat hun kinderen achteruitgaan i.p.v. vooruitgang te boeken.

Indien het waar is dat het onderwijs als instelling tekort schiet moet er nog feitenmateriaal zijn aangaande het *aantal kinderen met achterstand* in hun studies, het aantal dat er zelfs niet in slaagt zich in de gewenste omstandigheden te manoeuvreren om zich min of meer aan te passen aan de programma's en de richtlijnen die men hun oplegt — evenals aangaande het aantal analfabeten dat zich aanbiedt bij het leger.

Welnu, een enquête die dit jaar gehouden werd door een Brusselse instelling heeft aangetoond dat er op zijn minst 12 % of 85.000 kinderen een achterstand van 3 jaar had opgelopen bij hun studies in Ronse. En wat het aantal analfabeten betreft: u weet allemaal dat het zeer hoog ligt, en daarbij staat Ronse — wat een eer — bovenaan de lijst met ongeveer 40 % of 50 %.

Dit wil zeggen dat 85.000 kinderen, wellicht omwille van uiteenlopende redenen, maar gedeeltelijk omwille van de manier waarop het onderwijs georganiseerd is, zich niet hebben kunnen aanpassen aan het gewone programma en nu, op enkele uitzonderingen na, vegeteren in lagere klassen. Dat zijn dus meteen meer dan 40 % mensen die zelfs niet eens de enige zaken die de school onderwijst — met name lezen, schrijven en rekenen — hebben meegedragen. Dus uiteindelijk is dat een enorme geldverspilling, het verlies van kostbare tijd en een niet te ramen hoeveelheid energie die tevergeefs werd gespendeerd.

Ik ontken niet dat men vooral in de grote steden rekening moet houden met het absentisme. Maar de regering zelf heeft er geen grote aandacht aan besteed bij haar laatste enquête omtrent het aantal analfabeten. Die enquête werd overigens niet gepubliceerd. En is dat absentisme niet het eigenlijke gevolg van het feit dat er nog altijd geen leerplicht bestaat, een euvel binnen de organisatie van het onderwijs?

Het aantal van 85.000 dat daarnet werd gegeven, drukt nog niet de volledige realiteit uit. Het gaat hier enkel om kinderen met achterstand die zich nog op de schoolbanken bevinden, die school kunnen lopen hebben, die men niet om één of andere reden heeft verwijderd. Maar, behalve de 85.000 kinderen met een achterstand van 3 jaar, moet men er nog rekening mee houden dat de school — altijd alweer omwille van haar organisatie — een bepaalde categorie kleintjes niet krijgt omdat zij er om verschillende redenen niet kunnen opgevangen worden. Het zijn, voor het overgrote deel iets minder begaafde kinderen, die uitgesproken fysische afwijkingen vertonen, spraakstoornissen of zenuwcrisisen.

Men weigert ze op gewone scholen omdat ze een last zijn, een oorzaak van moeilijkheden; ofwel zien de ouders ervan af hen er naartoe te sturen uit schrik dat ze er geplaagd zouden worden door hun klasgenoten. Hierdoor voltrekt zich dus dat absoluut onlogisch en bizar patroon, dat diegenen die de grootste behoefte hebben aan onderwijs en opvoeding, dat diegenen van wie de voorbereiding op het leven het langst zou moeten duren en het best verzorgd zou moeten zijn, dat precies zij door de school verwijderd en in de steek gelaten worden. Wat zou men ervan zeggen wanneer het ziekenhuis de zieken die het meest hulp behoeven aan de deur zette of weigerde te ontvangen? Dat is onmenselijk en lomp.

Ik besteed hier speciaal een uitweiding aan *die bepaalde categorie kin-*

deren, om beter te begrijpen in welke zin en mate de school zich zal moeten wijzigen.

U weet dat — zoals men pleegt te zeggen — een aantal fysische, psychische en morele omstandigheden moeten vervuld zijn opdat de vermogens evenwichtig zouden zijn en goed zouden functioneren. Welnu een kind kan in dit opzicht tekort schieten.

In de eerste plaats kan het onvolwaardig zijn op fysisch vlak. Inderdaad, ziekte of bepaalde handicaps kunnen fataal een soort vertraging met zich meebrengen, een min of meer volledige blokkering van hersenen en gevoelens.

Voorbeelden hiervan zijn kinderen met tuberculosis, een zware hartaandoening, een chronische ontsteking van de gewrichten, enz., enz.

In al die gevallen is de school niet aangewezen, zij zou trouwens het noodzakelijke niet kunnen doen om ze te verzorgen. Naast die zieke kinderen, zijn er andere die alleen maar afwijkingen vertonen, verlammingen; die kunnen zich niet naar school begeven, ofwel omdat hun vervoer te moeilijk is of omdat zij door hun kameraden uitgelachen en geplaagd worden, en omdat de ouders hun kind daar niet durven aan blootstellen of omdat de kinderen weigeren terug naar de klas te gaan. Denk maar aan de zo kwistig rondgestrooide, pijnlijke termen als mankepoet, schele, bult, kromme, die voor het slachtoffer pijnlijk zijn en die alleen met doorslaggevende argumenten ingeslikt worden. Denk ook maar aan de verachtende en spottende term hakkeleer, die de jonge stotteraartjes verlamt. Deze gehandicapten, deze stotteraars komen nochtans méér voor dan algemene aangenomen wordt.

In Duitsland schat men hun aantal op 320.000: 253.000 volwassenen, 60.000 kinderen.

1. 40.000 volwassenen hebben er geen onderwijs genoten, ondanks de schoolplicht; meer dan 100.000 slagen er niet in zichzelf te behelpen; 7.000 kinderen krijgen geen enkele vorm van onderricht.

In hetzelfde land stijgt het aantal stotteraars tot ongeveer 100.000.

In België is hun aantal niet minder klein en waar is het dat zij stranden? De gehandicapten leven nog in hun instellingen, de stotteraars zijn de zondebokken wanneer ze zich naar school wagen; velen onder hen vluchten de school.

2. Andere kinderen kunnen ook niet naar school gaan omdat zij *niet zien* of *niet horen*, of beide. Gelukkig is men sinds een 100-tal jaren aan het ongeluk van die mensen tegemoet kunnen komen; er zijn instellingen

voor blinden en voor doofstommen waar men zich erop toelegt hen via speciale methodes op te voeden en hen in staat te stellen een taak te vervullen in de gemeenschap.

3. In een *derde groep* vindt men die kinderen die geestelijk gehandicapt zijn; bij hen ontbreken de belangrijke geestelijke functies, ze zijn niet in staat hun aandacht op iets te vestigen voor een langere duur, zij hebben geen geheugen, ze vergeten onmiddellijk wat ze net geleerd hebben, ze hebben geen logica, geen oordeel, geen enkel initiatief, en wanneer zij er jammer genoeg toch hebben, dan blunderen ze; dit zijn de zwakzinnigen.

Waar zijn ze dan? Houdt men zich actief bezig met hen te steunen?

Een gedeelte van hen bestaat uit mensen met achterstand, het amorf gedeelte van de klassen; een ander gedeelte blijft thuis wanneer ze jong zijn en verblijven in een instelling wanneer ze wat ouder zijn en vooral in „gekkenuizen” waar men ze opsluit als krankzinnigen, hoewel ze perfect opvoedbaar zijn.

In een studie over deze kinderen heb ik erop gewezen dat er in België meer dan 10.000 zijn die de schoolleeftijd bereikt hebben en die nergens terecht kunnen.

4. Naast die kinderen zijn er nog alle andere die het slachtoffer zijn van *zenuwcrisissen* en die door de school weggestuurd worden uit schrik voor besmetting, hoewel zij dikwijls zeer intelligent zijn en hoewel de inactiviteit hen ongelooflijk schaadt.

Wij hebben sinds enkele jaren pas een tehuis voor hen in Leuven; de Broeders van Ronse vangen er ook soms enkelen op, maar dat volstaat lang niet: een groot aantal van hen krijgt nog altijd geen toegang tot de school en op die manier zijn zij veroordeeld tot onwetendheid en ellende, tenzij ze zo impulsief zijn dat ze misdaden begaan: in dat geval behoren ze bij de categorie waarover ik nu zal spreken.

5. Tenslotte zijn er nog de hele serie verschillende types kinderen die morele problemen hebben: agressievelingen, rebellen, leugenaars, dieven, verdorven mensen en vagebonden.

Indien deze stoornissen geen exclusief gevolg zijn van het milieu waarin die kinderen leven, indien het hier niet gaat over verlaten of mishandelde kinderen, die door de ouders verwaarloosd worden, die rondwalen, of die door de ouders aangezet worden tot bedelen of stelen; dan zijn het toch bijna altijd al zwakken van geest of zenuwachtigen van aard die erfelijk belast zijn.

Binnen die groep moet de grote klasse van kinderen met crimineel gedrag gesitueerd worden.

De school blijft ook voor hen gesloten of wat nog vaker voorkomt: ze gaan er niet naartoe. Zij zijn de vagebonden, degenen voor wie wij politie en veldwachters betalen, degenen voor wie wij gerechtshoven hebben, rechters, gevangenen enz...

Er valt veel te zeggen over hen, maar dat zou me te ver van het schema brengen dat ik voor mezelf heb vastgelegd.

Wat doet men dan voor deze kinderen? Men wacht eenvoudig totdat ze een welomschreven misdaad hebben begaan, totdat ze laag genoeg gevallen zijn in hun morele aftakeling om hen onder dak te brengen in een wederopvoedingsgesticht, in een gevangenis of in een schuiloord dat voor hen werd opgezet. Het kan gebeuren dat zij intussen totaal niet meer tot enig werk of enige activiteit in staat zijn, zelfs niet meer tot het plegen van een misdaad om zich uit de slag te trekken. Quetelet heeft terecht gezegd: „Er is een budget dat wij met een ontstellende regelmaat betalen: dat van de gevangenen, de bagno's en de schavotten.” Bij de 85.000 kinderen met achterstand, die ik gesignaleerd heb, komen er dus nog een groot aantal kleine ongelukkigen voor wie er helemaal geen school is.

Bij de 85.000 kinderen die voorbestemd zijn om niets op te steken van de school, komen er nog tal van anderen waaronder meer bepaald de criminele kinderen die voor ellende en misdaad bestemd zijn, die de toevluchtsoorden zullen bevolken, de schuiloorde, de verbeteringsoorden en de gevangenen.

Welnu, die toevluchts-, schuil- en verbeteringsoorden en die gevangenen, dat is allemaal wel mooi, maar dat is ook in-triest: het zou veel beter zijn indien wij er geen nodig hadden, omdat het duur is en vooral omdat men er het kwaad onderhoudt i.p.v. het kwaad te genezen. Het zijn verderfelijke zwachtels die de wonde verkankeren i.p.v. ze te zuiveren.

Het voorwendsel van het noodzakelijk kwaad is een slecht argument. Er zijn genoeg zere plekken om de mensheid op te voeden. Cholera en pest werden vroeger ook als een noodzakelijk kwaad bekeken: vandaag moeten we die verschrikkelijke plagen niet meer vrezen, dankzij de hygiënische maatregelen; niemand zal er aan denken van die plagen terug te roepen met uitzondering van enkele bezeten en ontaarde mensen die alleen maar dromen van vernieling, van bloedbaden en van dood —

voor de anderen wel te verstaan. Ellende en misdaad zijn ook geen noodzakelijk kwaad, wij hebben alle redenen om te proberen ze te vermijden met alle mogelijke middelen.

De school is één van die middelen — het machtigste misschien — niet zoals zij nu georganiseerd is, aangezien zijzelf voor een groot deel direct of indirect de oorzaak is van dat kwaad, maar zoals zij zou moeten georganiseerd zijn en zoals zij het reeds is in enkele gelukkige oorden waar men begrepen heeft wat zij aan kwaad en aan goed kan aanrichten.

Wat de school in de toekomst moet zijn.

U heeft waarschijnlijk evenveel haast als ik om een ander hoofdstuk te beginnen, dat van de remediëringen; ik heb u de vinger op de zere plek doen leggen. Laten we nu kijken hoe wij van de zere plek afraken.

Ik zeg wel genezen, want ze moet genezen: zoniet tast de gangreen ons sociaal lichaam volledig aan. En deze genezing zal er langzaam maar zeker komen, overal waar één enkel mens het gevaar zal zien, en begrijpen welke weg moet ingeslagen worden, en genoeg enthousiasme, zelfverloochening en doorzettingsvermogen kan opbrengen om constant op dezelfde nagel te blijven hameren.

Deze besliste en overtuigde mens hoeft daarom niet rechtstreeks op de school in te werken, noch op de autoriteit waarvan zij afhangt. Want tegenover de paar opvoedkundigen en de enkele schepenen van onderwijs, die vatbaar zijn voor die verbeteringsideeën zijn er ontelbaren die er vijandig tegenover staan.

De schrik van een ambt te verliezen, de gelukzalige routine die zo natuurlijk is, volstaan op zichzelf als redenen tot verzet.

Maar deze mens zal naar de ouders gaan, die niet weerhouden worden door zulke bedenkingen, die geen plaats te verliezen hebben, en die de gewoonte als hun grootste vijand beschouwen wanneer zij schadelijk kan zijn voor hun kinderen.

Ik richt me dan ook tot de ouders en die maken het grootste deel van het publiek hier uit. U bent de openbare mening en vergeet nooit dat de politici — al laten ze dat niet blijken — bezorgd zijn over de openbare mening.

Luister. Ik zal trachten duidelijk te zijn, zo duidelijk als het maar kan in een onderwerp dat zoals het onze een beetje theoretisch en uitzonderlijk

is, en ik hoop er op die manier in te slagen u te laten begrijpen in welke banen het onderwijs dringend moet geleid worden en wat u terecht mag eisen.

Ik herinner u aan het doel dat wij moeten bereiken: *het is van belang voor het geluk van uw kinderen van hen erop voor te bereiden van zich aan te passen aan het bestaan, en hen op te voeden voor het leven.*

Ik denk dat wij akkoord gaan voor wat dit punt betreft, en deze aanpassing eist — zoals ik gezegd heb — de ontwikkeling van verschillende activiteiten.

Allereerst diegenen die de mens in staat stellen zichzelf in stand te houden en niet ten laste te zijn van de anderen. Ten tweede de activiteiten die morele kwaliteiten doen verwerven om de fatale moeilijkheden te overwinnen die eigen zijn aan het leven, om de overdaad te vermijden die schadelijk is voor lichaam en geest, om het eigen bestaan en dat van personen uit dezelfde leefgemeenschap mooier te maken.

Als derde punt de activiteiten die ons in staat stellen het jonge gezin groot te brengen en te besturen.

Vierde en laatste punt zijn de activiteiten die van de mens een sociaal wezen maken, een burger, d.w.z. geen eenzaam individu maar een enkeling die zich bewust is van het voordeel dat hij haalt uit een gemeenschapsband en van de plichten die daaruit voortvloeien en die zich ook bewust is van de noodzaak van zich te bekommeren om het politieke leven en van de rol die hij daarin kan spelen.

Ik zal me aan de grote lijnen houden en de ideeën van schoolexperten en kinderpsychologen kort samenvatten.

Bovendien zal ik speciaal het lager en middelbaar onderwijs bespreken, want het is daarvan dat de toekomst afhangt van de meeste kinderen en jongeren. Tenslotte kunnen dezelfde principes op het hoger onderwijs worden toegepast.

Eerste punt: vermits opvoeding nodig is en er kinderen zijn die wegens de onkunde van de ouders de opvoeding die ze nodig hebben niet krijgen, moet er in voorzien worden om te voorkomen dat de kinderen later onbekwame mensen of misdadigers worden.

Een school zou in principe dus alle kinderen moeten accepteren, normale en abnormale.

Zoals in alle beschaafde landen die niet voor ons moeten onderdoen, niet op economisch vlak en niet op wetenschappelijk vlak, mag geen

enkel kind de weldaden van de opvoeding missen. Dat wordt bevestigd door de grootste denkers, gerechtsconsulenten en opvoedkundigen. Om alle kinderen een kans te geven zal men niet alleen externaten oprichten zoals die nu reeds bestaan, maar ook internaten. In die kostscholen moet men zoveel mogelijk de ijzeren tucht of de kloostersfeer proberen uit te sluiten: noch de kazerne, noch het klooster bereiden iemand voor op het leven, ze worden alleen verdragen door sommige naturen die geen invloeden ondervinden van het milieu.

De familiale sfeer daarentegen is onmisbaar. Een groot aantal kinderen die geen weldaden hebben ondervonden van een rationele opvoedkundige invloed die zo belangrijk is voor de initiatie tot het leven, moeten er kunnen in ondergedompeld worden.

Die internaten zouden best buiten de stad gelegen zijn en zouden zoveel mogelijk naar het voorbeeld van de *boerderijscholen* moeten kunnen georganiseerd worden.

Die boerderijscholen zijn zeer verspreid in bepaalde landen en zijn het best geschikt om de geest voor te bereiden en te voeden in functie van de activiteiten van het kind. Zij zullen vooral bestemd zijn voor ouderloze kinderen of voor de kinderen van wie de ouders niet in staat zijn ze op te voeden.

Buitengewone externaten en internaten of buitengewone klassen zoals er reeds bestaan te Brussel, Antwerpen en Gent, zullen opgericht worden in de verschillende provincies zodanig dat de zwakzinnigen, de gehandicapten, de spraakgestoorden, de epileptici zullen opgevangen worden zoals de blinden en de doven al geruime tijd opgevangen worden.

Vanzelfsprekend zullen in alle scholen de hygiënevoorwaarden stipt moeten nageleefd worden, en zullen competente dokters de plicht hebben erover te waken dat de wettelijke voorschriften inzake luchtverversing, netheid, temperatuur, en de preventieve maatregelen tegen ziekte strikt toegepast worden. Dit gebeurt in onze buurlanden en ze varen er wel bij. Er is geen enkele reden waarom wij niet hetzelfde zouden doen. Het wordt op die manier vrijwel onmogelijk dat administratieve instanties in onze eeuw hun verantwoordelijkheden niet kennen en hun elementaire plichten van menselijkheid over het hoofd zien en op die manier toelaten dat jonge leerlingen opgestapeld worden in te kleine, slecht verwarmde, slecht verlichte, slecht onderhouden klaslokalen. Het moet definitief tot het verleden behoren dat men

paardestallen en hokken beter verzorgt dan klassen waarin kinderen het grootste gedeelte van hun jeugd moeten doorbrengen. Dat is een gewetenskwestie.

Laten wij nu de methodes zelf bekijken; laat ons vaststellen wat er verkeerd aan is en wat er aan verandering toe is.

Let wel, ik herhaal het hier nogmaals, dat de leerkrachten hier buiten kijf staan. Met M. Lacombe, hoofdinspecteur van de archieven in Frankrijk en auteur van een werk getiteld „Schets van een onderwijs gebaseerd op de psychologie van het kind”, mag ik wel zeggen dat de leerkrachten zelf lijden onder een mank opvoedingssysteem, dat zij vaak aanhangen zonder het zelf te willen. Wanneer ik ons onderwijs-systeem bekritiseer, maak ik abstractie van de personen, dan schep ik daar ook geen welbehagen in, en dan kan ik in alle oprechtheid zeggen dat indien ons systeem geen hoge toppen scheert, de schuld daarvan niet bij de leerkracht ligt maar bij het programma. Ik val ook niet de opstellers van de programma's aan, want zij zijn slechts de onbewuste agenten, en worden dus geëxcuseerd omwille van een onoverkomelijke macht met name *de traditie* van drie eeuwen, zelfs twintig eeuwen die hun stempel nagelaten hebben. De traditie is de enige schuldige en zij alleen moet aangeklaagd worden bij het openbaar tribunaal.

Na hieromtrent orde op zaken te hebben gesteld, neem ik de draad van mijn betoog weer op: namelijk constateren wat er aan de huidige leer-methodes hapert en wat er te wijzigen valt.

Hoofdzaak bij dit probleem is dat men meer en meer rekening moet houden met de verworven kennis omtrent de intellectuele vermogens, vooral die van het kind. Wat zijn die mogelijkheden, in enkele woorden samengevat?

Ik haal een concreet voorbeeld aan om beter begrepen te worden.

Ik zie een woeste hond die zich op een kind dreigt te werpen; ik grijp die bij zijn nekvel om hem buiten gevecht te stellen. Wat is er gebeurd?

Er doen zich overwegend 3 fenomenen voor in de hersenen — zetel van het verstand:

1. via mijn ogen kreeg ik het beeld van een hond die tekens van woede vertoonde en van een kind dat door de hond bedreigd werd;
2. een complexe arbeid werd door mijn geest verricht: de opgevangen beelden werden ontleed, hebben herinneringen opgeroepen en een aantal snelle beslissingen uitgelokt;

3. ik werk hieraan mee, maar sommige beslissingen hebben me ertoe gebracht aan mijn neigingen toe te geven en in te gaan op de noodzaak van het moment, omdat er iets moest gebeuren. Ik kwam, ik zag en ik overwon, heeft Caesar gezegd en ik kan zeggen dat ik in de gegeven omstandigheden heb gezien, gedacht en gehandeld.

Hieruit leiden we 3 soorten vermogens af:

- *receptieve vermogens*: diegenen die verband houden met de zintuigen;
- *verwerkingsvermogens*: diegenen die de zintuiglijke prikkels omzetten in ideeën die aanzetten tot bijbehorende daden;
- *daadvermogens* of actieve vermogens: de laatste term werd ingevoerd om geen verwarring te stichten.

Bij het kind moet de opvoeding ook deze 3 soorten vermogens ontwikkelen, ervoor zorgen dat de ene de andere niet verdringt, dat ze alle drie aan bod komen, elkaar aanvullen en een evenwichtige eenheid vormen. Alleen aan de daden kan de waarde gemeten worden van de twee eerste elementen van het mentale fenomeen. Aan de nauwkeurigheid waarmee een schutter roos schiet, kan men de waarde van zijn viseringscapaciteit meten, d.w.z. de nauwkeurigheid van zijn visueel vermogen en de juistheid van zijn oordeel dat gebruik heeft gemaakt van de elementen die door het zicht werden doorgegeven om zijn wapen te richten.

Het is aan de exactheid en de afwerking van een uurwerk dat men de uurwerkmaker zal beoordelen. Men kent de vakman aan zijn werk, zegt het spreekwoord.

Maar het omgekeerde is ook waar, namelijk dat de schutter handiger is, de uurwerkmaker precieser, naarmate hun receptieve gaven meer ontwikkeld, meer geoefend zijn. Is het niet zo dat een groot filosoof zegt dat er niets in de geest is, wat niet eerst in de zinnen was?

Deze uitspraak wordt vandaag volledig bevestigd. Fröbel, de zuivere pedagoog, heeft erkend dat het essentieel is dat de oefeningen van de zinnen gepaard gaan met de daad, hij maakt daar trouwens de basis van zijn methode van.

Het systeem van de fröbelschool verspreidt zich geleidelijk aan en het zal een grote stap vooruit betekenen wanneer iedere gemeente haar eigen kindertuin zal hebben.

Het ongeluk wil echter dat de lagere school zich niet altijd geïnspireerd heeft op deze geest, dat ze dikwijls overjaarse methodes heeft toegepast, uitkiend door kamersofisten die nooit een kind benaderd hadden.

Hoe pakt men zoiets doorgaans eigenlijk aan?

Kinderen van dezelfde leeftijd worden samengebracht in hetzelfde lokaal. Meestal zijn het er 50, 60, soms wel 100 en meer (de subsidies van de regering zijn recht evenredig met het aantal leerlingen in de klas). Men brengt ze samen met het doel hun, tegen wil en dank iets bij te brengen, maar wat? Hiërogliefen die we cijfers noemen en andere hiërogliefen die we letters noemen en die zij dan urenlang moeten manipuleren. Zij moeten de vorm en de klank ervan herkennen, zonder dat zij het doel, het nut en vooral niet het plezier van een dergelijke opdracht inzien.

Na dit onbegonnen werk waarvan wij de bittere nasmaak nog allen proeven, komt de spraakkunst aanzetten en daarna zaken die misschien wat minder barbaars maar niet veel interessanter zijn: geschiedenis, aardrijkskunde, en soms enkele brokstukken natuurwetenschappen die oh zo abstract worden gesteld; en eindelijk, als een soort tussengerecht, wat tekenen of lichamelijke opvoeding. En wat voor een tekenen en turnen!

Laten wij ons afvragen wat er van de vermogens wordt binnen dit systeem.

De receptieve vermogens eerst:

Welk van de drie voornaamste zintuigen, het gezicht, het gehoor, en de bewegingszin heeft men ontwikkeld?

Alleen het gehoor, precies dat zintuig dat zich slechts als laatste moet ontwikkelen, dat alleen een functie heeft bij de abstracte opvoeding. En wat gebeurt er?

Gedurende dagen, weken, maanden en jaren debiteert men woorden en zinnen. Niets dan oor, en dan nog. Men geeft wel enkele schriftelijke werkjes maar op een zeer gebrekkige manier: geometrische figuren, enkele lijntjes afschrijfwerk, nog een paar andere schoonschrift — alleen goed om gebrekkige houdingen gewoon te worden, maaگرامpen te geven en hoofdpijn te bezorgen, maar zonder enige invloed op de intellectuele vaardigheden.

Op die manier wordt de ongelukkige 6 jaar lang gemarteld, als versteend op een bank, en de onderwijzer is verplicht hem in min of meer massieve dosissen een opgelegd programma op te dringen, met als enig kanaal de auditieve weg; pas op wanneer de handen niet stil blijven en pas op wanneer de ogen het ongeluk begaan de tuimelingen van een vlieg te volgen

of van zich te richten op één der prenten ergens in de klas opgehangen: de ogen mogen niets zien dan de lippen van de onderwijzer of de blaadjes van het eeuwige leesboek. De vingers zijn gedoemd tot onbeweeglijkheid en het lichaam moet als het ware versteend blijven.

Gevolg daarvan is dat de twee andere belangrijke vermogens, het gezicht en de bewegingszin, al die tijd ingeslapen zijn. Zij zijn verboden, voor hen werd niets of bijna niets voorzien. Nochtans zijn het juist die twee die bij het kind het best aan bod zouden komen en waarvan het kind het meest gebruik zal moeten maken om de onontbeerlijke noties over de buitenwereld te verzamelen.

Dat voor wat betreft de receptieve vermogens.

Waar zijn de kritische vermogens, die de ontvankelijkheid van de zinnen zouden moeten benutten? Worden zij dan niet gecultiveerd door de school? Ik versta daaronder natuurlijk die vermogens die erop voorbereid zijn spontaan en authentiek te werken.

De kritische vermogens zijn nihil, mag men wel zeggen.

Aangezien die vermogens er trouwens niet op voorbereid zijn van duidelijk en precies te leren observeren, hoe zouden we er dan afdoende ideeën kunnen op nahouden, juiste appreciaties, exacte beoordelingen over zaken en over de samenhang van deze zaken, en sterker nog, over complexere onderwerpen die behoren tot het leven van enkelingen en van gemeenschappen en over hun samenwerking.

Wat de *daadvermogens* (of actieve vermogens) betreft, hoe zouden die zich kunnen ontwikkelen wanneer zij zelf afhankelijk zijn van de receptieve vermogens en de uitwerkingsvermogens? Vermits ze geen vertrekpunt hebben binnen het idee, zouden ze slechts kopieën kunnen zijn, slaafse en onhandige imitaties. Ze zijn zelfs dat niet, ze kunnen het niet zijn want de school verhindert elke actie. Ik heb het reeds gezegd, zij dringt de onbeweeglijkheid op; alleen de spieren van de rechterhand mogen zich van tijd tot tijd bewegen om de martelinstrumenten die men „pen” of „potlood” noemt vast te houden.

Is er dan werkelijk niets anders dan een pen of een potlood om ter beschikking te stellen van een kind op die leeftijd, om aan zijn behoefte aan actie tegemoet te komen en zo het meest verheven vermogen in elk geval het nuttigste te cultiveren?

Moet men hem volledig laten verliezen wat hem aangeboren is, wat de fröbelschool ontwikkeld had, met name de zin voor arbeid? Moet hij dan minder dan een automaat worden?

Ik weet dat er buiten de school gelukkig nog spelen bestaan, en misschien wat klusjes voor de familie, het leren bespelen van een muziekinstrument, dingen die de behendigheid kunnen ontwikkelen. Maar die situaties zijn eerder uitzonderlijk, men vindt ze vooral in de stad en bij de burgerij. Waarom zou de school zelf geen nut halen uit de onuitputtelijke bronnen van oefeningen ter ontwikkeling van het kind.

Het kwade vaststellen wijst reeds in de richting van een oplossing.

Het spel bijvoorbeeld, daarvan wist men reeds dat het een zeer sterk educatief element is; men weet het nog explicieter sinds de studies van belangrijke psychologen. En het spel moet naar het schijnt verbannen worden uit de school, en wordt dat ook vaak, als een indringer. Nochtans ontwikkelt het spel niet alleen de intellectuele vermogens maar ook de gevoelens en de morele kwaliteiten.

Er is ook nog de handenarbeid die kan ingeschakeld worden in de lessen werkelijkheidsonderricht, wat hier en daar reeds ingevoerd is op een min of meer systematische manier. Dit is een onuitputtelijke bron om de drie soorten vermogens de *receptieve*, de *uitwerkings-* en *deactieve vermogens* te ontwikkelen.

Ik wil voor u aanhalen wat M. Lebon erover denkt.

De studie van de experimentele wetenschappen — voor hem staan de experimentele wetenschappen of het werkelijkheidsonderricht en de handenarbeid onder één en dezelfde noemer — heeft een dergelijke educatieve waarde dat men er nooit te vroeg kan mee beginnen. Men moet er vroeg genoeg bij zijn om te proberen het kind observatiegeest en oordeelkundig vermogen bij te brengen.

Het is trouwens niet sinds vandaag dat vooraanstaande opvoedkundigen het belang ingezien hebben van die experimentele wetenschappen in de opvoeding van het kind. Men is op de hoogte van de resultaten van Fröbel en Pestalozzi in Duitsland, door middel van wat zij „milieu-studie” noemden. Jammer genoeg wordt alles wat ook maar iets te zien heeft met experimenteren en handenarbeid met minachting bekeken door de Latijnse universiteiten en vanuit deze situatie wordt elke ernstige hervorming bijna onmogelijk.

Deze geestesgesteldheid werd ook eerst door de Duitsers gedeeld, maar ze hebben er zich kunnen van losmaken, en het is omdat zij het belang hebben kunnen inzien van dit experimenteel onderricht dat de wetenschappen en de industrie bij hen een allesoverrompelende ontwikkeling hebben gekend die men vandaag kan vaststellen.

De Engelsen hebben deze stap niet moeten doen, omdat hun onderwijs van bij het begin via proefondervindelijke weg is gegaan. Hun ingenieurs beginnen steeds als arbeiders.

Vanaf de lagere school spreken de Engelsen zich uit voor experimenteel onderricht, vast overtuigd als ze zijn dat niets in de geest binnensijpelt, tenzij langs proefondervindelijke weg.

In de school van Bradford, waar de kinderen van de lagere middenklasse schoollopen, heb ik gezien, zegt M. Leclerc, hoe leerlingen van 12 tot 15 jaar werkten voor eigen rekening en individueel. Iedereen wist wat hem te doen stond: tekenen, scheikundige produkten uitproberen of apparaten voor fysica en iedereen werkte stilletjes en ernstig in alle vrijheid zonder ook maar één minuut te verliezen.

Zelfs in de Engelse elitescholen, waar wegens de kosten alleen de zonen uit de rijkste burgerklassen toegang krijgen, die nooit in hun eigen levensonderhoud zullen moeten voorzien, wordt handenarbeid in eer gehouden omwille van haar opvoedingswaarde.

In Harron, waar de leerkrachten 20.000 à 60.000 fr. verdienen, en de directeur 200.000 fr., bestaat er een schrijnwerkerij waarvan het beleid in handen is van een meesterknecht, en waar alle leerlingen om beurten werken. Enkele jaren geleden was de leraar van rethorica zo handig in schrijnwerkerij en in mechanica, dat hij de opdracht kreeg de hele instelling van elektriciteit te voorzien.

Zo zien wij dat van in de lagere school de opleiding experimenteel zou moeten verlopen, om dan verdergezet te worden in het middelbaar en hoger onderwijs.

Ik zou u nog de mening van andere auteurs kunnen citeren maar ik wil mijn pleidooi niet nodeloos rekken. Het volstaat u mee te delen dat de Brusselse en de Antwerpse scholen bvb. reeds systematisch de handenarbeid ingevoerd hebben en dat men daar gaandeweg meer belang aan hecht.

Tot zover voor wat het spel en de handenarbeid betreft.

Simultaan met de handenarbeid en nauw verbonden hiermee, moet het

tekenen een grote plaats innemen binnen het onderwijs. Het tekenen ontwikkelt het oog en de hand, die vandaag zo verwaarloosd worden. De opmerkingszin wordt hier ook in een zeer hoge mate door aangescherpt, wanneer het gaat om het tekenen naar de natuur, en precisie en orde worden aangescherpt bij het geometrisch tekenen.

Op het congres voor het tekenonderricht dat dit jaar gehouden is in Bazel, heeft men opvoedkundigen uit Zwitserland en Amerika zien aantonen hoe het tekenonderricht het hele onderwijs kon begeleiden. Tenslotte kan men groot nut halen uit een ander vak dat ook sterk verwaarloosd is: de lichamelijke opvoeding. Ik bedoel niet het klassieke turnen, dat zo vervelend is en maar een beetje opzienbarend wordt dank zij gevaarlijke toestellen, maar een vorm van bewegen die ook meer verband houdt met het leven en waarbij verschillende nuttige sporttakken de oefeningen die nu gebruikelijk zijn, zouden voorafgaan; zoals opstel en welsprekendheid de spraakkunst moeten voorafgaan.

Op die manier zou men een prachtoefening hebben aan de bewegingen en de manipulaties van een aantal werktuigen zoals de hamer, de zaag, de schaaf, de spade en de hark bijvoorbeeld.

Trouwens, de handenarbeid zal aanleiding geven tot een permanente oefening, het tuinieren bijvoorbeeld.

Maar, zal men opwerpen, wat gebeurt er intussen met het lezen, het schrijven en het rekenen.

Die zullen er nog zijn want het kind zal die vakken liever gaan doen wanneer het begrijpt dat ze hem de ideeën van anderen leren kennen en dat hij er de zijne kan in uitdrukken. Maar ze zullen in vele gevallen sporadisch blijven. U moet zich goed indenken dat wat een kind niet via persoonlijke ervaringen leert, ook niet via theoretische lessen geleerd wordt.

„Het onderricht via boeken en geheugen”, zegt M. Lebon, „is misschien de enige procedure die niet naar het gewenste resultaat voert.”

Waarom moet men die methode gebruiken bij een andere discipline wanneer men via de leesmethode geen enkele kunst beheerst of een beroep leert?

In ieder geval, één ding is zeker, een kind zal via lettertekens nooit van lectuur leren houden.

Het lezen is niet een doel van de opvoeding, enkel een middel. Hetzelfde kan gezegd worden van het rekenen.

De handenarbeid, het spel, de experimentele wetenschappen, tekenen en lichamelijke opvoeding, zijn precies die vakken die het kind in staat stellen de voorbereidende kennis op te doen.

Ik kan hier geen programma voorstellen, gebaseerd op deze principes, dat ware te lang en een beetje te uitzonderlijk. Het volstaat u te zeggen, dat zo'n programma altijd één bepaald en enig doel zal hebben: *levenskennis, met inbegrip van de levensvoorwaarden, de eisen van het bestaan, de middelen om aan die eisen te voldoen* door voordeel te halen uit de bronnen van de natuur, rekening houdend met het *sociaal milieu*, vooral de ontwikkeling van de vermogens die bijdragen tot het voldoen aan de levensbehoeften.

Wat de *morele* opvoeding betreft, de *karakteropvoeding, de voorbereiding op de ouderrol*, op de rol van *burger*, wat wordt daarvan?

Zij zullen niet meer afzonderlijk moeten onderricht worden, onvermijdelijk zullen ze deel uitmaken van een (levensecht) programma.

Het kind dat met de natuur geconfronteerd wordt en dat gewoon is „materie te verwerken”, zal er geleidelijk toe gebracht worden uit de stof alleen die eigenschappen te halen die het gebruikt; na bestudeerd te hebben hoe de planten en de dieren groeien en zich ontwikkelen, zal het eerst raden en later geleidelijk aan ingelicht worden over de manier waarop menselijke wezens zich ontwikkelen en vermenigvuldigen. Het zal de basiswetten van het leven kennen, niet enkel de fysische maar ook de morele en sociale wetten, die als begrippenpaar slechts één en hetzelfde zijn.

Het zal zélf de mensen kunnen observeren en een onderscheid kunnen maken tussen wie goed en wie slecht handelt, op grond van de gevolgen van hun daden. Zijn karakter zal zich vormen omwille van het feit dat hij beter zal begrijpen wat het *moét* doen en *mág* doen om gelukkig te zijn. Het zal te weten komen dat het een aantal zaken moet opofferen om een aantal andere zaken te hebben, er zal in hem een zekere moraal werkzaam zijn, zoals ik hierboven gezegd heb.

Wat het voornaamste is: *het zal van de actie houden*, in de eerste plaats om wat de arbeid te bieden heeft en daarnaast ook voor de arbeid zelf, want die zal voor het kind een onweerstaanbare behoefte worden, een instinct zó dwingend als de honger. En eens actief, op een logische manier actief, zal het nooit meer een parasiet of boosdoener worden, want welke zijn fysische en intellectuele capaciteiten ook zijn, hij zal altijd een werk vinden in verhouding tot zijn mogelijkheden.

Wat de beroepsscholen en andere naschoolse instellingen betreft, zoals het volwassenenonderricht, de Laurent-scholen, de mutualiteitsverzekering tegen ongevallen en ziekte, zó algemeen verspreid in Zwitserland en Duitsland b.v., zij zullen heel natuurlijk het werk beëindigen dat door de lagere en de middelbare school begonnen is.

De school zal op die manier behoed hebben tegen luiheid, ellende en misdaad. Er zullen minder tehuizen, toevluchtsoorden en gevangenis- sen nodig zijn. Alle grote bedragen die opgeslorpt worden door die openbare diensten zullen dienen om het aantal onderwijsinstellingen te vermeerderen, om hun didactisch materieel te verbeteren, om er educatieve plantentuinen bij te voegen, om ateliers te maken, om de kinderen te laten reizen en vooral om hen, aan wie de opvoeding toevertrouwd is, beter te betalen: de plichtsbewuste onderwijzers.

De heer Schepen van Openbaar Onderwijs kan, indien hij hier in de zaal zit of indien men hem gaat vertellen over mijn speech, zijn gebruikelijk argument bovenhalen: dat het te veel kost. Wat zou hij dan zeggen van een industrieel die zichzelf een nieuwe machine zou ontzeggen, terwijl hij zijn produktie zou kunnen verhogen en op hoge uurlonen bezuinigen, onder voorwendsel dat het te veel kost?

Ik heb net gezegd dat er minder herstellingsoorden, toevluchtsoorden en gevangenis- sen zullen nodig zijn: die zaken kosten nog meer en zijn veel triester en veel slechter voor onze fierheid.

En de heer Schepen kan er nog aan toevoegen: en wat met mijn kiezers en de opcentiemen?

Ah, daar heb ik u op uw woord: u vreest voor uw kiezers of ten minste voor uw plaats, en u verkiest daarvoor een hervorming te vermijden waarvan u weet dat ze dringend is, liever dan uw lint te verliezen. Dat is niet heel waardig, M. de Schepen, ik dacht dat u een verhevener karakter had. Het is waar dat zoiets uw schuld niet is omdat u ook op die manier door de school gevormd werd en het ongeluk wil dat u dat kwaad niet vermoedt en evenmin wat de school u aan kwaad doet doen...

Wel, ik durf geloven dat uw kiezers nu het kwaad zien of zullen zien na wat ik hen gezegd heb en dat wanneer u niet vooruit wil, men u zal doen ageren tegen uw wil in.

Sta me toe mezelf samen te vatten:

- de school heeft een rol te spelen die persoonlijk, familiaal en sociaal moet zijn;

- de school speelt een rol in het voortbrengen van gedeclasserden, kinderen met achterstand, geweigerde kinderen;
- wat de school in de toekomst moet zijn, is een school waarin leerplicht vigeert en waarin alle kinderen naar eigen mogelijkheden en met respect voor de lokale eigenheid zouden behandeld worden;
- er moet nut gehaald worden uit alle middelen en alle vermogens moeten aangesproken worden, vooral de actieve vermogens.

Conférence donnée à Renaix en 1904 par le Docteur Ovide Decroly (originale tekst)

Mesdames et Messieurs,

Ce n'est pas sans une certaine émotion que je prends la parole devant vous.

En effet, parler dans son lieu natal est bien scabreux si l'on en juge par le proverbe «nul n'est prophète dans son pays».

Y montrer les défauts d'une institution importante est plus scabreux encore, car derrière les institutions il y a toujours des personnalités susceptibles qui prennent la mouche à la moindre critique si impartiale qu'elle soit.

Comme toutes les personnalités de tous les temps, elles n'ont qu'une seule illusion facile et reposante, c'est que les organismes qu'elles dirigent sont *immuables*; elles ne commettent qu'une seule naïveté, c'est de ne pas s'apercevoir que tout évolue autour d'elles, et qu'il faut marcher de l'avant si l'on ne veut être écrasé.

J'ai donc à vous donner l'assurance préalable que je n'ai envie, ni d'être prophète, ni d'atteindre aucune personne; j'aurai soin du reste de revenir encore sur ce point au cours de ma conférence.

Voilà donc deux points réglés et qui me mettent plus à l'aise.

Reste un troisième.

Un médecin qui vient vous parler d'école: qu'est-ce que cela signifie? Autant laisser un charcutier vous parler de tissu. Ici encore un mot d'explication que je crois nécessaire.

Le médecin, c'est son métier, ne voit que des maux et ne songe qu'à appliquer des remèdes.

Les plaies à constater et les emplâtres pour les guérir: c'est son affaire. Les institutions ont aussi des plaies: le médecin qui les voit, par instinct, par routine, est tenté de même, par instinct, par routine, d'y mettre un emplâtre. Mais que sait-il en fait d'éducation, allez-vous dire? Ah, je crois que vous oubliez un peu ce qui vous arrive tous les jours; vous

demandez à votre médecin pourquoi votre enfant ne fait pas de progrès, pourquoi il est méchant, ce qu'il faut en faire, quel métier lui conviendra le mieux, etc...

Le médecin est le seul qui mène l'homme pendant toute la vie et le suit intimement: il le voit naître, il le voit mourir, il connaît ses actes et leurs conséquences sur la santé et sur le bonheur.

Il a donc quelque compétence en matière d'éducation et peut y dire son mot.

Mais si le médecin s'est en plus spécialisé dans l'étude de l'enfant, s'il a étudié ses défauts et ses aptitudes, s'il vit dans une école, s'il est lui-même éducateur, n'a-t-il pas des éléments suffisants pour parler en connaissance de cause du rôle de l'éducation, des défauts de celle-ci et des réformes qu'elle réclame.

Je crois remplir ces conditions, et c'est à ce titre que j'ai entrepris de vous parler à ce sujet.

Si j'en juge par des articles parus dans des journaux locaux, notamment encore ce matin, tout ne paraît pas être ici pour le mieux dans le meilleur des mondes et une conférence sur l'école vient à son heure.

J'ai promis de parler:

1. de l'école au point de vue social
2. de son rôle dans la production des déclassés
3. de ce qu'elle doit être dans l'avenir.

L'école au point de vue social.

L'homme est si fier de lui-même qu'il s'est octroyé la *première place dans l'échelle des êtres*. Nous la lui laisserons puisque' aussi bien aucune réclamation ne s'est élevée à ce sujet entre les espèces de la création.

Seulement il semble oublier *qu'avant d'être à même seulement de se suffire, il lui faut une longue préparation, un long stage*; qu'avant qu'il soit capable de se passer d'appui, de voler de ses propres ailes le quart de sa vie a été consacré à une initiation laborieuse.

En effet *il nous faut une initiation, une préparation prolongée*. Du jour au lendemain nous ne sommes pas à même, ni de nous nourrir, ni de nous vêtir, ni de marcher, ni de parler, ni surtout de gagner de quoi subvenir à nos grands besoins et de nous préserver des mille et un dangers qui nous menacent. Si nous *comparons à cet égard l'enfant aux jeunes de certains animaux*, il y a entre lui et eux une énorme différence.

Le *poulet* sorti de sa coquille après 21 jours d'incubation est armé de pied

en cape peut-on dire pour affronter les difficultés de la vie. Il *court* seul, chose que l'enfant ne peut faire péniblement et maladroitement qu'après un ou deux ans. Il *mange* seul et proprement — les mamans savent combien de temps et de peine il faut parfois avant que leur bébé en fasse autant.

Le poulet *exprime ses besoins, ses sentiments*; il a un cri pour la faim, un cri pour la peur, un autre pour le malaise, un cri lorsqu'il est content; ce n'est pas très riche comme vocabulaire, mais sa mère, la poule, ne peut lui en apprendre davantage, elle le comprend et lui, sait très bien ce qu'elle veut dire? Combien de leçons et de répétitions ne faut-il pas avant que le bébé comprenne les premiers petits mots et surtout qu'il les répète.

Pendant ce temps le poulet est devenu grand et à même d'élever d'autres poulets. *Au bout d'un mois à peine, le jeune poulet se débrouille. Sa mère ne lui est plus nécessaire; à quel âge l'enfant peut-il être laissé à lui-même, capable de subvenir à ses besoins et d'éviter de se casser le nez à tous les obstacles de la route?*

Avons-nous encore le droit d'être si fiers alors?

Heureusement, *nécessité fait loi* et ne pouvant être autre chose sous peine de disparaître, nous sommes devenus sociables; la famille, le clan, la tribu, sont nés de notre faiblesse, se sont organisés pour, entre autres charges graves, faire l'éducation des jeunes.

L'école est née de là; avec la famille et bien souvent sans et malgré la famille, elle a pris pour tâche de donner à l'enfant ce que l'on a considéré comme nécessaire pour le préparer à la vie.

Or, qu'est-ce que préparer l'enfant à la vie?

C'est, si je ne me trompe, lui donner ce qu'il faut pour qu'il puisse se tirer d'affaire, qu'il ne soit donc pas une charge ou un danger pour ses semblables et aussi pour qu'il soit à même de remplir les tâches diverses et nécessaires qui lui incomberont soit comme enfant à l'égard de ses parents, soit comme parent à l'égard de ses propres descendants à l'éducation desquels la société demande qu'il coopère, soit comme citoyen à l'égard de tous ceux dont les intérêts et le bonheur sont étroitement liés aux siens.

Voilà le rôle que l'école doit jouer selon les plus grands pédagogues et penseurs passés et actuels.

Avant 1789, d'*Holback* disait déjà que l'école devait modifier, façonner, instruire les enfants *pour qu'ils deviennent* des hommes utiles et agréables à leur famille, à leur patrie et capables de se procurer le bonheur à eux-mêmes.

Développer les facultés physiques, intellectuelles et morales, rendre les citoyens capables de connaître et d'exercer leurs droits, de remplir leurs devoirs et les fonctions publiques auxquelles ils peuvent être appelés, détruire les préjugés et les superstitions, mettre les hommes en garde contre les vices et les tromperies des charlatans politiques et religieux, offrir aux individus les moyens d'assurer leur bien-être tout en augmentant la félicité générale et en perfectionnant l'espèce humaine, favoriser le progrès des lumières, tel est l'objet et le but de l'instruction nationale d'après *Condorcet*, le rapporteur sur l'organisation de l'instruction publique à l'assemblée législative française en 1792.

Spencer le philosophe pédagogue contemporain le plus universellement connu et apprécié, s'exprime dans le même sens, mais d'une manière plus concise et plus conforme à nos connaissances actuelles: le but de l'école pour lui doit être de « nous préparer à la vie complète », c'est-à-dire de nous enseigner « la meilleure manière d'utiliser les sources de bonheur que la nature a données à l'homme, d'employer toutes nos facultés pour notre plus grand bien et pour celui d'autrui. »

Demandons-nous si elle remplit bien ces différents desideratas.

D'abord donne-t-elle à chacun les éléments nécessaires pour se suffire et n'être pas à charge aux autres?

Pour répondre à cette question, regardons autour de nous et jugeons ou plutôt non, car on pourrait nous reprocher d'être incompetents ou de parti-pris et nos jugements seraient suspects.

Voici quelques extraits réunis par le Dr *Gustave Lebon*, l'éminent philosophe français dans sa *Psychologie de l'Education*; ces extraits appartiennent à des rapports faits par des hommes d'école et ce qu'ils disent de la France s'applique parfaitement à notre pays.

« Les vices essentiels dont souffre actuellement l'enseignement, dit un docteur ès lettres M. Lavallée, le condamnent à produire de plus en plus non une élite d'hommes dignes de ce nom, mais une foule d'aspi-

rants aux fonctions publiques, de littérateurs de vingtième ordre ou de déclassés. Cette absence de force virile, de persévérance, cette inhabilité à soutenir l'effort à le conduire jusqu'au bout, la comparaison de nos adolescents avec ceux de beaucoup d'autres pays, la font clairement apparaître. Cela se manifeste d'abord par la façon dont le français choisit sa carrière. Sur ce point, je n'insiste pas: il suffit de sortir de France pour se rendre compte à quel point nos jeunes gens sont dans l'erreur, lorsqu'ils choisissent une carrière; ils se tournent vers celle qu'ils croient leur donner le moins de lutte et de voir se terminer le plus doucement possible.

Voilà ce qu'écrit M. de Coubertin, chargé de missions relatives à l'étude de divers systèmes d'éducation.

Voici maintenant l'opinion d'un professeur de rhétorique: on nous reproche avec raison, de ne pas marquer nos élèves d'une empreinte morale assez profonde. Nous laissons échapper de nos mains des caractères sans couleur et sans relief, que la vie fait muer ensuite sans résistance en *indifférents*, en *sceptiques* et en *jouisseurs*.

L'enseignement public dit M. Lévillé, professeur de droit de Paris, est organisé par le gouvernement de la France; c'est au premier chef un oeuvre d'Etat. Il devrait préparer nos jeunes gens à la vie; or nous ne les préparons pas à la vie, nous les préparons au rêve et au discours, nous ne les préparons pas à l'action, nous cultivons par dessus tout leur imagination.

Cet enseignement ne nous donne pas les hommes dont le pays a plus que jamais besoin.

L'enfant n'a pas appris à se diriger, affirme en plus M. Lebon, il ne peut plus se conduire dès qu'il n'a plus personne pour le guider. « Il est comme un enmuré », dit M. Payot, « il est comme un aveugle, mais au lieu d'être privé de l'usage d'un seul sens par suite de l'atrophie qui affaiblit graduellement ses centres nerveux longtemps demeurés inactifs, il finit par être presque totalement privé de l'usage de ses cinq sens. »

« Il est incapable de réflexion », ajoute le même auteur, « il ne sait penser personnellement, parce qu'il a été toute sa vie d'écolier victime d'un simple bourrage. En le gavant de choses indigestes, on l'en a dégoûté pour toujours. »

« Notre misérable système d'éducation », dit encore M. Lebon, a créé un défaut des plus curieux au point de vue psychologique, très facile à

prévoir d'ailleurs c'est l'indifférence profonde éprouvée par le monde extérieur, indifférence égale à celle du sauvage à l'égard des merveilles de la civilisation. Tout ce qui n'est pas le programme n'existe pas, et ils n'ont plus aucune curiosité, cette qualité si générale à tous les enfants. Chose décevante, les matières enseignées et apprises si péniblement, s'oublient en quelques mois.

Taine déjà avait constaté le fait; dans le dernier ouvrage de cet illustre philosophe, il s'exprime comme suit: «A l'école, au moins neuf sur dix ont perdu leur temps et leur peine, ils ont perdu des années efficaces importantes ou même décisives. Au moment de l'examen, ils ont peut-être en très petit nombre réussi à être des répertoires vivants de toutes les connaissances humaines, mais un mois plus tard ils ne le sont plus; ils ne pourraient pas subir la même épreuve à nouveau, leurs acquisitions trop nombreuses et trop lourdes glissent incessamment hors de leur esprit et ils n'en font pas de nouvelles. Leur vigueur morale a fléchi, la sève féconde est tarie, l'homme fait apparaît, et souvent c'est l'homme fini».

Voilà un réquisitoire en règle auquel je n'ai rien à ajouter.

Sans doute cela s'applique plus particulièrement à l'enseignement secondaire, mais en réalité, on comprend pourquoi l'enseignement primaire en subit fatalement le contre-coup.

Que comporte en effet le programme de l'école primaire? la lecture, l'écriture et le calcul. Comment les enseigne-t-on? Au moyen de méthodes où la mémoire seule intervient.

Le résultat atteint de l'aveu des hommes d'école eux-mêmes c'est que bien peu d'enfants parviennent vraiment à lire couramment, écrire sans faute; que moins encore connaissent le programme de calcul. Et ceux qui sont parvenus à digérer les matières, que savent-ils? La lecture mécanique, l'écriture comme un copiste, du calcul machinal; mais cela suffit-il?

A-t-on ainsi développé le goût de la lecture, de la bonne lecture s'entend; a-t-on rendu capable d'exprimer sa pensée par écrit d'une manière qui ne soit pas trop barbare. Le jeune homme pourra-t-il effectuer le moindre petit problème de logique qui se présente chaque jour dans la vie pratique? Par dessus tout, lui a-t-on donné les moyens de penser et d'agir par lui-même? La mémoire seule a été exercée à l'école, je viens de le dire, avec l'imagination extravagante et l'abstraction quintessenciée. On a sursaturé l'esprit de mots vides de sens qui donnent de change

et sont peut-être utiles à l'orateur disert ou au politicien de cabaret, mais on a oublié de cultiver les fonctions les plus élevées de l'intelligence, celles qui nous font seules mériter le titre d'hommes, à savoir l'esprit d'observation, le jugement et l'initiative, c'est-à-dire celles qui sont surtout nécessaires dans la vie courante pour surmonter les obstacles que nous rencontrons à notre adaptation parfaite.

L'école ne nous prépare donc pas à remplir une profession, en tout cas elle nous prépare mal.

Je fais exception pour les professions de routine comme celle de fonctionnaire où il suffit de suivre l'ornière et d'être aussi peu personnel que possible pour arriver très loin. Seulement un état n'a pas besoin que de fonctionnaires; ceux-ci en souffriraient les premiers.

Mais il ne suffit pas d'avoir une profession pour que notre bonheur et celui de notre entourage dont le nôtre dépend, quoi qu'on fasse, soient assurés. Il importe non seulement de gagner sa vie, mais de savoir éviter ce qui peut nuire à notre santé, de combattre, de lutter contre nos défauts variés, d'avoir une certaine somme de force morale, en un mot, de caractère ou de volonté, comme on dit encore, pour pouvoir traverser sans trop y laisser de plumes les petits et les grands passages de l'existence.

L'école intervient-elle ici?

Sous prétexte que c'est là de l'éducation et que l'éducation n'est pas de son ressort, elle s'en abstient: tous les parents s'en plaignent.

Combien d'errements n'en résulte-t-il pas qui ont les conséquences les plus désastreuses parfois.

Apprendre à lire, je le disais tantôt, 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.

La manière de nous enseigner la lecture ne nous a-t-elle pas d'ailleurs dégoûtés des livres, au point que la plupart d'entre ceux qui ont quitté l'école se sentent à peine le courage et la capacité de suivre un feuilleton ou quelques faits divers plutôt banals et dont l'effet est plutôt pernicieux. L'éducation artistique qui pourrait jouer une si grande influence dans notre vie, qui donnerait à l'homme d'autres distractions que celles du cabaret, à la femme d'autres jouissances que celles de la toilette, l'école l'oublie aussi, l'abandonne au hasard, et le hasard est souvent bien maladroit en cette matière.

Et l'éducation de l'hygiène, les notions qui se rapportent aux soins physiques indispensables, les dangers de certains excès, les suites irréparables de certaines incartades, l'action de l'alcool et de l'avarie entre autres, sur l'individu et sur sa descendance.

L'école laisse cela aux parents qui, n'en ayant rien appris, se taisent ou se trompent grossièrement.

Et l'éducation des diverses qualités morales qui font qu'un homme supporte les autres et se fait supporter.

Tout cela et bien d'autres choses encore n'appartiennent pas au programme de l'école actuelle.

Donc si elle nous prépare à peine pour une *profession*, elle nous donne pour ainsi dire, aucune base *d'éducation personnelle*. Mais ce n'est pas tout, nous avons encore d'autres charges à remplir, d'un ordre plus grave peut-être et pour lesquelles l'absence de notions a des suites bien plus étendues.

Je veux parler de celles de *père ou de mère* de famille. Ceux qui ont élevé des enfants savent ce que je veux dire et tous avec moi affirmeront qu'ils ont fait leur expérience à leur dépens, qu'elle leur a coûté souvent cher et que malheureusement elle ne s'est faite qu'à la suite d'événements irréparables parfois.

C'est là un état de choses que le médecin mieux que personne peut-être, est en état d'observer; il est destiné par sa profession à toucher de près aux misères physiques et morales qui rongent les familles, et à constater les infortunes, les souffrances, les martyrs sans nombre qui ont pour raison notre ignorance de ce que peuvent et de ce que doivent être le père et la mère.

Les meilleurs parents en sont les victimes.

Chaque jour on voit des hommes raisonnables, des femmes pleines de bonne volonté errer grossièrement dans la manière d'élever leurs enfants: on voit des pères qui savent gagner des fortunes manquer complètement l'éducation de leurs fils, des mères dont les qualités sont indéniables commettre, des maladresses irréparables dans l'éducation de leurs filles.

A qui la faute?

Où le père et la mère ont-ils été préparés?

Leur a-t-on donné les conseils nécessaires?

Lire, écrire, calculer suffisent paraît-il; avec cela on doit pouvoir gouverner une famille, diriger un ménage.

Pour la culture des plantes ou l'élevage des animaux, on juge nécessaire des compétences de plus en plus spéciales, des connaissances de plus en plus étendues. Le jeune de l'homme ne mérite pas tant de soins.

Devoirs sociaux. Il y a plus: non seulement nous devons sauvegarder nos intérêts personnels et ceux de notre famille, tâches qui sans aucun doute ont déjà une valeur sociale très grande, mais nous avons encore à nous préparer à des devoirs plus larges, plus élevés.

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 de ce fait que la vie des autres et la nôtre sont dans des rapports étroits et constants? Que nous devons supporter certains sacrifices, faire des concessions, pour qu'en retour on nous fasse les mêmes concessions, on supporte les mêmes sacrifices, que l'existence commune heureuse n'est possible qu'à ce prix.

Avons-nous été suffisamment prévenus, qu'il est éminemment stupide, illogique et antihumain d'excuser son égoïsme par celui des autres, que l'homme intelligent qui est vraiment de sa race s'il veut exiger, doit d'abord savoir donner et que donner ne signifie pas prodiguer des marques superficielles et platoniques d'affection, de politesse non puérile mais honnête, selon certains manuels, marques qui coûtent beaucoup moins qu'elles ne rapportent. Qu'il ne suffit pas pour être une personne de bien de faire de la charité en jetant dédaigneusement les miettes de sa table au parasite qui exploite notre vanité et dont nous exploitons la paresse.

Qu'il ne faut pas se contenter d'une vie passive, paralysée par une morale négative, dans laquelle — ce qui est plus simple et moins compromettant — on s'occupe surtout de ce qu'il ne faut pas faire, tandis qu'on néglige complètement ce qu'il faut faire. Qu'enfin le principe de la «solidarité pour la vie» doit l'emporter sur celui de «la lutte pour la vie.» On ne nous a pas dit tout cela non plus.

D'autre part, l'instruction actuelle, comme s'exprime M. Lacombe dans son «Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant» a-t-elle des exercices qui nous habituent à suspecter nos premières

impressions, à réserver, à suspendre notre jugement, à l'ajourner jusques après un examen attentif, à ne recevoir les affirmations humaines que sur preuves? Non l'instruction ne fait pas tout cela.

L'école nous a exalté les conquérants, les tueurs d'hommes, les diplomates adroits plutôt qu'honnêtes; elle a entretenu en nous les vieux levains héréditaires qui ont alimenté les luttes de classes, de partis, de religions, de langues, de nationalités.

Elle est cause que dans nos bouches il y a à peine une parole de pitié ou d'indulgence pour mille phrases de jalousie et de haine.

N'ai-je pas raison de dire alors avec les spécialistes cités tantôt que si elle a un rôle social, ce rôle est loin d'être celui qui s'impose et qui lui revient.

Je vais plus loin: j'affirme qu'elle a une influence nuisible, un action anti-sociale 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. Car, que je tue quelqu'un ou que, susceptible de le sauver, je le laisse tuer, cela revient au point de vue moral strict, à peu près au même. Voyons encore ce qu'en pensent des spécialistes.

M. Gustave Lebon se demande que seront les jeunes gens formés par l'école? « Nous le savons déjà », dit-il, « des résignés ou des déclassés. Résignés, ceux qui pourront entrer dans les emplois publics; les autres qui pourraient se diriger vers l'agriculture, le commerce ne s'y entrent qu'à contre cœur. »

M. Ribot dans la même enquête française dont j'ai déjà parlé, est d'avis qu'un système qui classe les hommes à vingt ans, d'après les diplômes qu'il ont obtenus, prive l'Etat du droit de choisir ceux qui se sont faits eux-mêmes, et que les professions libres ont mis hors de pair.

Appliqué seulement à certaines carrières, comme celle d'ingénieur, ce système n'est pas sans inconvénient. Etendue à la plupart des emplois publics, il 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, qu'il affaiblit le ressort moral de la nation, *en faisant plus ou moins des déclassés* de ceux qui échouent aux examens, et qui n'ont pas

la force d'entreprendre après coup une seconde éducation et en donnant à ceux qui réussissent l'illusion qu'ils n'ont plus qu'à se mettre sur les rangs pour obtenir un emploi.

Et M. Berthelot, le grand chimiste, exprime la même idée. Il critique les programmes et les procédés de classement adoptés pour l'entrée aux grandes écoles.

C'est là, dit-il, le minotaure qui crée chaque année une multitude de gens incapables de résister à la préparation à des épreuves si mal combinées pour constater la véritable intelligence et la valeur personnelle, mais si propres à faire triompher la mnémotechnie et la préparation mécanique. Les plus forts passent malgré tout; mais combien y périssent ou sont faussés pour toute leur vie. Aucun peuple n'a adopté de régime analogue, et tous s'accordent à regarder le nôtre comme une cause d'affaiblissement physique et intellectuel pour notre jeunesse.

Hauyvet, un magistrat distingué, répète la même chose. Cet enseignement *tel qu'il est donné* fait des déclassés, des propres à rien, il n'est pas à la hauteur des besoins de l'époque, il nous faut des industriels, des agriculteurs, des colonisateurs, des gens qui sachent autre chose qu'ânonner quelques mots de latin et de grec.

Le demi-savoir qui fait mépriser le travail utile, continue M. Lebon, ne fait qu'aiguiser les appétits sans donner les moyens de les satisfaire. Tous ces malheureux qui ont vu défiler tant de choses sans en comprendre aucune, sont absolument incapables d'apercevoir la complexité des phénomènes sociaux et ne peuvent en déceler que les injustices apparentes. Leur armée grandit chaque jour, et avec le mépris progressif du travail manuel, elle ne peut que grandir encore.

Parmi les causes diverses de décadence qui agissent sur les peuples latins, l'avenir dira sans doute que nulle ne fut plus active que l'enseignement.

Est-ce que j'exagerais tantôt en disant que l'école fait de beaucoup d'entre nous des épaves de la vie, des déclassés. Je veux insister encore sur ce point, car c'est là pour moi la grande cause des maladies de notre société.

L'école fait des déclassés.

Nous venons de voir que l'école non seulement ne prépare que bien peu d'enfants à la vie, mais qu'elle constitue même pour beaucoup d'entre

ceux-ci, un obstacle à leur développement régulier, leur fait perdre un temps précieux; qu'elle favorise l'apparition de défauts plus ou moins graves, tels que l'indiscipline, et, ce qui est pire encore, le dégoût du travail, la paresse et ses conséquences.

Je fais appel à vos souvenirs.

Tous ceux qui ont passé par l'école savent bien que *le nombre d'élèves qui réussissent* est minime; qu'à part deux ou trois très intelligents et très travailleurs, le reste de la classe suit à distance et qu'il y en a toujours quelques uns qui ne font rien ou presque rien.

Combien n'y en a-t-il pas qui *abandonnent* ainsi à cause d'échecs plus ou moins répétés; sans doute les parents, surtout dans la classe ouvrière, sont parfois tentés de reprendre leurs enfants trop tôt pour les mettre à l'atelier. Mais cela n'est-il pas précisément, parce que l'école ne donne pas à leurs enfants ce que ces parents considèrent avec une certaine raison comme l'indispensable, à savoir les éléments nécessaires pour être aptes à un métier ou encore parce qu'ils constatent que leurs enfants perdent au lieu de s'améliorer.

S'il est vrai que l'organisation de l'enseignement est défectueuse, un fait doit encore le prouver: *le nombre d'enfants en retard* dans leurs études, le nombre de ceux qui n'arrivent même pas à se mettre dans les conditions voulues pour s'adapter quelque peu aux programmes et aux régimes qu'on leur impose; et aussi le nombre d'illettrés qui se présentent pour la milice.

Or, une enquête faite cette année par un institut bruxellois, a démontré qu'il devait y avoir au moins 12 % soit 85.000 enfants en retard de 3 ans dans leurs études à Renaix. Quant au nombre de illettrés vous savez tous combien il est élevé et, grand honneur pour la ville de Renaix, elle tient paraît-il la tête avec environ 40 à 50 %.

Donc 85.000 enfants qui pour des raisons variées sans doute, mais dues pour une bonne part, à la manière dont l'enseignement est organisé, n'ont pu s'adapter au programme ordinaire et végètent à quelques exceptions près dans des classes inférieures. Donc aussi plus de 40 % de personnes qui n'ont même pas retiré de l'école les seules choses qu'elle donne, à savoir: lire, écrire, calculer.

Donc en fin de compte un tas d'argent gaspillé, un temps précieux perdu, des énergies sans nombre épuisées en vain.

Je ne nie pas qu'il faille dans les grandes villes surtout, tenir compte de la mauvaise fréquentation des écoles. Mais le gouvernement lui-même n'y a pas attaché grande importance lors de sa dernière enquête sur le nombre des illettrés (non publiée d'ailleurs) et cette mauvaise fréquentation n'est-elle pas au reste la suite de ce que nous soyons toujours sans instruction obligatoire, vice en somme de l'organisation scolaire.

Le chiffre de 85.000 donné tantôt n'exprime pas encore la vérité entière. Il ne s'agit là que des enfants arriérés qui se trouvent encore dans les classes, qui ont pu fréquenter l'école, qu'on n'en a pas écarté pour une raison ou une autre.

Mais, outre les 85.000 enfants en retard de 3 ans, il faut encore compter que l'école, à cause toujours de son organisation, ne reçoit pas toute une catégorie de petits qui pour des raisons variées ne peuvent y être reçus. Ce sont, pour la plupart, des enfants présentant des défauts physiques prononcés, des troubles de la parole ou des crises nerveuses.

On les refuse à l'école ordinaire, parce qu'ils sont une gêne, une cause de troubles; ou bien les parents renoncent à les y envoyer de crainte qu'ils soient l'objet des tracasseries de leurs camarades.

Il se produit ainsi cette chose absolument illogique et bizarre, que ceux qui ont le plus besoin d'enseignement et d'éducation, pour lesquels la préparation à la vie devrait être la plus prolongée et la plus soignée, sont précisément ceux que l'école écarte et abandonne. Que dirait-on si l'hôpital mettait à la porte ou refusait de recevoir les malades qui ont précisément le plus besoin de secours? C'est inhumain et maladroit.

J'ouvre ici une parenthèse, à propos de cette catégorie d'enfants; il y a intérêt à la faire pour mieux comprendre comment et dans quelle mesure l'école devra se modifier.

Vous savez que pour que les facultés soient bien équilibrées et fonctionnent convenablement, il faut comme on dit communément un certain nombre de conditions physiques, intellectuelles et morales, eh bien un enfant peut être insuffisant à ces divers points de vue.

Tout d'abord il peut l'être au point de vue *physique*. En effet, la maladie, certaines infirmités entraînent fatalement un ralentissement, un obstacle plus ou moins complet du fonctionnement de l'esprit et des sentiments. Exemple: l'enfant atteint de tuberculose, d'une affection grave du cœur, d'inflammation chronique des articulations etc. etc...

Dans tous ces cas, l'école ne convient pas, et d'ailleurs, ne pourrait faire le nécessaire pour les soigner. A côté de ces enfants malades, il y en a

d'autres qui n'ont que des difformités, des paralysies; ceux-là ne peuvent se rendre à l'école, soit parce que leur transport est trop difficile, soit parce qu'ils sont l'objet des tracasseries, des moqueries de leurs compagnons; et que les petits refusent de retourner en classe. Rappelez-vous les termes si facilement prodigués et si pénibles pour ceux qui en sont l'objet de mankepoot, scheele, bulte, krome, que les gamins prodiguent si facilement à leurs camarades malheureux, et que seuls les arguments de la force peuvent faire taire. Rappelez-vous encore le terme méprisant et railleur de hakkeleer, qui paralyse les jeunes bègues. Or ces infirmes, ces bègues sont plus nombreux qu'on ne le pense. En Allemagne, on en a évalué le nombre à 320.000: 253.000 adultes, 60.000 enfants.

40.000 adultes n'ont pas reçu d'instruction, malgré l'enseignement obligatoire; plus de 100.000 sont incapables de se suffire; 7.000 enfants n'ont pas d'enseignement.

Dans le même pays, le nombre de bègues s'élève à 100.000 environ. En Belgique, le nombre n'est pas moindre et où échouent-ils: les infirmes sont encore dans les hospices. Les bègues, quand ils s'aventurent dans les écoles, y sont des souffres-douleurs; beaucoup d'entre eux la fuient.

2. D'autres enfants, parce qu'ils ne *voient pas* ou qu'ils *n'entendent pas*, ou pour les deux raisons réunies, ne peuvent non plus aller à l'école. Heureusement, depuis une certaine d'années, on a pourvu à l'infortune de ceux-ci; il existe des établissements pour aveugles et pour sourds-muets où l'on s'efforce, par des méthodes spéciales, de les éduquer et de les rendre aptes à remplir une situation dans la société.

3. Dans un *troisième groupe*, se rangent ceux qui sont *atteints cérébralement*: les fonctions importantes de l'esprit sont en défaut chez eux, ils sont incapables de fixer leur attention, ils n'ont pas de mémoire, ils oublient séance tenante ce qu'on vient de leur apprendre, ils manquent de logique, de jugement, n'ont aucune initiative, et quand ils ont le malheur d'en avoir, commettent des bévues; ce sont des faibles d'esprit.

Or, où sont-ils? S'occupe-t-on de les soutenir?

Une partie d'entre eux forme les arriérés, le poids mort des classes, une autre se trouve chez eux quand ils sont jeunes, dans des hospices quand ils sont plus âgés et surtout dans des asiles d'idiots où on les colloque comme aliénés quoiqu'ils soient parfaitement susceptibles d'être éduqués.

Dans un travail sur ces enfants, j'ai fait remarquer qu'il y en a en Belgique plus de 10.000 en âge d'école qui ne peuvent en fréquenter aucune. A côté de ces enfants et souvent bien plus infortunés encore, il y a tous ceux qui sont atteints de *crises nerveuses* et que l'école renvoie de crainte de la contagion, alors qu'ils sont parfois fort intelligents et que l'inactivité leur est éminemment nuisible.

Nous avons depuis quelques années seulement un asile à Louvain pour eux; les frères de Renaix en reçoivent quelques-uns aussi, mais c'est insuffisant, il en reste un grand nombre auxquels on refuse l'entrée de l'école et qui sont condamnés à l'ignorance et à la misère, à moins qu'ils ne soient assez impulsifs pour commettre des délits: auquel cas ils rentrent dans la catégorie dont je vais parler.

5. Enfin reste toute la série des types variés d'enfants qui présentent des troubles moraux: violents, rebelles, menteurs, voleurs, vicieux, vagabonds.

Quand ces troubles ne sont pas une conséquence exclusive du milieu dans lequel vivent ces enfants, quand il ne s'agit pas d'enfants abandonnés ou martyrs, que les parents négligent, laissent errer ou poussent à mendier et à voler; ce sont presque toujours déjà des faibles d'esprit ou des nerveux qui souffrent d'une tare héréditaire.

C'est dans ce groupe que rentrent la grande classe des enfants criminels. L'école leur est aussi fermée à ceux-là ou ce qui est plus fréquent, ils n'y vont pas: ce sont les vagabonds, ceux pour lesquels nous payons la police, les gendarmes, pour lesquels nous avons des palais de justice, des juges, des prisons etc...

Il y aurait beaucoup à dire à leur propos, mais je sortirais trop du cadre que je me suis tracé. Pour ceux-là, que fait-on? C'est très simple, on attend qu'ils aient commis un délit bien caractérisé, qu'ils soient descendus bien bas dans la dégradation morale, pour les mettre à l'abri dans un établissement de réforme ou dans une prison, refuges préparés pour eux, ou bien qu'ils soient devenus si incapables de tout travail, de toute activité, même de celle de commettre le mal pour se tirer d'embarras. Quetelet a dit avec raison: «Il est un budget que nous payons avec une régularité effrayante, c'est celui des prisons, des bagnes, et des échafauds.»

Aux 85.000 arriérés que j'ai signalés, s'ajoutent donc encore un grand nombre d'autres petits malheureux pour lesquels il n'y a pas d'école du tout.

Aux 85.000 enfants destinés à ne rien tirer de l'école, s'ajoutent une quantité d'autres et notamment les enfants criminels qui sont destinés à la misère et au crime, qui empliront les hospices, les asiles, les maisons de correction, les prisons.

Or, les hospices, les asiles, les maisons de correction, les prisons, c'est très beau, mais aussi très triste: il vaudrait beaucoup mieux ne pas en avoir besoin parce que cela coûte cher et surtout parce qu'au lieu d'y guérir le mal, on ne fait que l'entretenir. Ce sont des pernicieux pansements qui gangrènent les plaies au lieu de les assainir.

Le prétexte du mal nécessaire est un mauvais prétexte. Il y a assez de maux pour faire l'éducation de l'humanité. Le choléra, la peste paraissent autrefois aussi des maux nécessaires; aujourd'hui, grâce aux mesures hygiéniques, nous n'avons plus à redouter ces terribles fléaux; personne ne pensera à les réclamer en dehors de quelques énergumènes dégénérés qui ne rêvent que destruction, carnage et mort — pour les autres bien entendu. La misère et le crime ne sont pas non plus des maux nécessaires, nous avons toutes les raisons pour chercher à les éviter par tous les moyens possibles.

L'école est un de ces moyens — le plus puissant peut être — 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.

Ce que doit être l'école de l'avenir.

J'ai hâte, vous aussi probablement, d'en venir à un autre chapitre, celui des remèdes; je vous ai fait mettre le doigt sur la plaie. Voyons maintenant comme la guérir.

Je dis guérir, car il faut qu'elle guérisse si nous ne voulons pas que la gangrène envahisse tout notre corps social. Et cette guérison sera certaine quoique lente partout où il se trouvera un seul homme qui verra le danger, comprendra quelle voie il faut prendre et aura suffisamment d'enthousiasme, d'abnégation et de persévérance pour frapper d'une manière répétée sur le même clou. Cet homme décidé et convaincu n'agira pas directement sur l'école, ni sur les pouvoirs dont elle dépend. Pour quelques pédagogues ou quelques échevins de l'instruction qui sont acquis à ces idées d'amélioration, combien y sont hostiles.

La crainte de perdre une situation, la sainte routine si naturelle, sont des raisons suffisantes à cette hostilité.

Mais cet homme ira aux parents qui eux ne sont pas retenus par les mêmes considérations, qui n'ont pas de place à perdre, et qui regardent la routine comme leur plus grande ennemie quand elle peut être nuisible à leurs enfants.

C'est aux parents, c'est-à-dire à une grande partie d'entre vous que je m'adresse. Vous êtes l'opinion publique et n'oubliez pas que les politiciens qui nous gouvernent s'inquiètent, sans en avoir l'air, de l'opinion publique.

Ecoutez donc. Je tâcherai d'être clair, aussi clair que possible dans un sujet un peu théorique et spécial comme celui-ci, et j'espère arriver ainsi à vous faire comprendre dans quelle voie il importe de faire marcher l'enseignement, et ce que vous êtes en droit d'en exiger.

Je vous rappelle le but à atteindre: *il importe pour le bonheur de vos enfants de les préparer à s'adapter à l'existence, de les éduquer pour la vie.*

Nous sommes d'accord sur ce point je pense: or cette adaptation je l'ai dit nécessite le développement de plusieurs activités.

D'abord celles qui permettent à l'homme de se suffire, de n'être pas une charge aux autres. En second lieu, celles qui lui font acquérir les qualités morales nécessaires de la vie, pour éviter les excès qui sont nuisibles au corps et à l'esprit, pour embellir son existence et celle des personnes qui l'entourent.

En troisième lieu, celles qui lui permettent d'élever et de diriger sa jeune famille.

Enfin en quatrième lieu, celles qui en font un être sociable, un citoyen, c'est-à-dire un individu non isolé mais conscient du bénéfice qu'il tire de l'association humaine et des devoirs qui lui incombent, de la nécessité qu'il y a à ce qu'il s'intéresse de la marche des affaires publiques, et du rôle qu'il a à y jouer.

Je m'en tiendrai aux grandes lignes et je ne ferai que condenser les idées des hommes d'écoles, et de ceux qui ont étudié la psychologie de l'enfant.

En outre je m'occuperai plus particulièrement de l'enseignement primaire et moyen, car c'est de lui que dépend l'avenir de la plus grande partie des enfants et des jeunes gens. Les mêmes principes s'appliquent du reste à l'enseignement supérieur.

Premier point: puisque l'éducation est nécessaire, puisqu'il est des enfants qui à cause de l'incurie de leurs parents ne reçoivent pas l'éducation dont ils ont besoin, il est indispensable qu'il y soit pourvu, afin d'éviter qu'ils ne deviennent plus tard des incapables ou des êtres dangereux.

Il faut donc que l'école soit à même de recevoir tous les enfants aussi bien normaux qu'anormaux. Comme dans tous les pays civilisés qui ne sont du reste inférieurs à nous, ni au point de vue économique, ni au point de vue scientifique, aucun enfant ne doit être privé des bienfaits de l'éducation. Les plus grands penseurs, jurisconsultes et pédagogues sont de cet avis.

Pour cela on créera non seulement des écoles externats telles qu'elles existent actuellement, mais des internats. A ces internats on évitera autant que possible, surtout pour les jeunes enfants, la discipline de caserne, ni le couvent ne préparant à la vie, ils ne conviennent qu'à certaines natures sur lesquelles l'influence du milieu est peu active.

L'allure familiale est indispensable, par contre, afin que le grand nombre de ceux qui n'ont pas eu les bénéfices d'une influence éducative rationnelle, si importante pour l'initiation à la vie, puissent y être soumis.

Ces internats ne seront pas en ville, mais à la campagne où ils seront autant que possible organisés sur le type des *fermes-écoles* très répandues dans certains pays, et qui conviennent le mieux pour préparer l'esprit et donner aliment aux activités de l'enfant. Ils seront surtout destinés aux enfants orphelins ou à ceux dont les parents sont incapables de les élever.

Des *externats et internats spéciaux* ou des *classes spéciales* comme cela existe par exemple à Bruxelles, Anvers et Gand, seront créés dans les différentes provinces de manière à faire pour les faibles d'esprit, pour les infirmes, pour les bègues, pour les épileptiques, ce qu'on a fait les sourds et les aveugles.

Bien entendu dans toutes ces écoles, les conditions d'hygiène seront remplies à la lettre, et des médecins compétents auront le devoir de veiller à ce que les prescriptions légales, concernant le cubage d'air, la propreté, la température, les mesures de prévention contre les maladies soient strictement appliquées. Cela se passe ainsi chez nos voisins qui s'en trouvent très bien, il n'y a aucune raison pour que nous n'en fassions pas autant. Il n'est plus possible en effet que les administrations incons-

cientes de leurs responsabilités puissent à notre époque oublier les devoirs élémentaires d'humanité, en permettant que de jeunes élèves s'entassent dans des locaux insuffisants, mal chauffés, mal éclairés, mal entretenus. Il ne peut plus être dit qu'on soigne mieux les écuries et les étables que les classes où des enfants doivent passer la plus grande partie de leur jeunesse. C'est là une question de conscience.

Passons maintenant à ce qui concerne les méthodes elles-mêmes; voyons ce qu'elles ont de défectueux, ce qu'il faut y modifier.

Il est bien entendu, je le répète encore, que les maîtres de l'enseignement ne sont nullement en cause ici. Avec M. Lacombe, inspecteur général des archives en France, auteur d'un ouvrage intitulé: « Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant », 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. Quand je critique notre système d'instruction, je mets à part dans ma pensée les personnes, sans complaisance aucune, en toute sincérité j'affirme que si notre système est médiocre et même mauvais, la faute n'en est pas au professeur, elle est toute au programme. Je n'en veux pas aux auteurs des 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, c'est elle la seule coupable, et c'est elle qu'il faut citer au tribunal du public.

Cela dit, je reprends mon sujet. Voyons ce que les méthodes actuellement employées ont de défectueux et ce qu'il faut y modifier.

Le point fondamental en cette matière est que l'on tienne de plus en plus compte des connaissances acquises sur les facultés de l'intelligence, particulièrement chez l'enfant. En quelques mots, que sont ces facultés. Je prends un exemple concret pour mieux me faire comprendre.

Je vois un chien furieux qui menace de se jeter sur un enfant; je le saisis par la nuque pour le mettre hors d'état de nuire. Que s'est-il passé?

Trois phénomènes dominants ont eu lieu dans l'organe qui est le siège de l'intelligence — le cerveau:

1. j'ai eu par les yeux la sensation d'un chien se présentant sous les signes de la colère, et d'un enfant menacé par ce chien;
2. un travail complexe s'est produit dans mon esprit: les images perçues ont été analysées, ont éveillé des souvenirs, ont provoqué des délibérations rapides, je le veux bien, mais certaines;

3. les délibérations m'ont amené dans le sens le plus conforme à mes tendances et aux nécessités du moment à poser un acte. Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu disait César, je puis dire que dans la circonstance j'ai vu, j'ai pensé, j'ai agi.

De là trois ordres de facultés:

facultés *réceptives*: celles qui sont en rapport avec le sens;

facultés *élaboratrices*: celles qui tirent parti des sensations reçues pour élaborer des idées aboutissant aux actes qui appartiennent ceux-ci, aux facultés *actrices* ou plutôt *actives* pour ne pas créer de confusions.

Chez l'enfant, l'éducation doit développer également ces 3 ordres de facultés, faire en sorte que les unes ne l'emportent pas sur les autres, que toutes se tiennent, se coordonnent, qu'elles se servent mutuellement. C'est aux actes seuls qu'on peut juger de la valeur des deux autres temps du phénomène mental.

C'est à la précision avec laquelle un tireur atteint le centre de la cible qu'on peut apprécier son coup d'oeil, c'est-à-dire l'acuité de son sens visuel et la rectitude de son jugement qui a tiré parti des éléments donnés par la vue pour diriger son arme. C'est au fini et à l'exactitude de la marche d'une montre qu'on appréciera l'habileté d'un horloger. C'est à l'œuvre qu'on juge l'artisan, dit le proverbe.

Mais inversement le tireur sera d'autant plus adroit, l'horloger d'autant plus habile qu'ils auront des facultés réceptrices plus développées, plus exercées. Rien n'est dans l'esprit, qui ne fut préalablement dans le sens, a dit un grand philosophe.

Cela est pleinement confirmé aujourd'hui.

Froebel, un pur pédagogue, a reconnu comme indispensable les exercices des sens associés aux actes, il en a fait la base de sa méthode.

Le système de l'école Froebel se répand peu à peu et ce sera déjà un grand pas de fait, quand chaque commune aura son jardin d'enfants.

L'enfant de 3 à 6 ans est donc presque sauvé. S'il faudrait continuer après 6 ans.

Or le malheur est que l'école primaire ne s'est pas toujours inspirée du même esprit, qu'elle ait souvent conservé les méthodes surannées imaginées par des sophistes en chambre qui n'avaient jamais approché de l'enfant.

Comment s'y prend-on le plus souvent en effet? Des enfants du même âge sont réunis dans un même local au nombre de 50 à 60, quelquefois

100 et plus (les subsides de gouvernement sont d'autant plus élevés que les classes sont plus nombreuses). On les réunit donc dans le but de leur introduire 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 durant 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.

Vient après cette mer à boire dont tous nous avons encore l'amertume aux lèvres, la grammaire puis choses un peu moins barbares, mais pas beaucoup plus intéressantes, l'histoire, la géographie, et parfois quelques bribes de science naturelles oh combien abstraites; enfin comme soi-disant entremets, un rien de dessin ou de gymnastique. Quel dessin et quelle gymnastique.

Demandons-nous ce que deviennent les facultés à ce jeu-là.

Les facultés réceptrices d'abord:

Des trois sens principaux, la vue, l'ouïe et le sens des mouvements, lequel a-t-on développé? l'ouïe seule, le sens qui précisément ne doit se développer que le tout dernier, celui qui n'est fait que pour l'éducation abstraite. Or pendant des journées, des semaines, des mois, des années on serine des mots, des phrases. Rien que l'oreille donc et encore. On donne bien aussi quelques travaux graphiques, mais si fastidieux: des dessins géométriques, quelques lignes de copie, de calligraphie, très bien faits pour habituer aux positions vicieuses, donner des crampes d'estomac et des maux de tête, mais qui n'ont pour ainsi dire aucune action sur la capacité intellectuelle.

On tient ainsi donc 6 années le malheureux torturé, figé sur un banc, et le maître est forcé de lui administrer à dose plus ou moins massive un programme de matières imposées, en se servant uniquement de la voie auditive; gare si les mains bougent, gare aussi si les yeux ont le malheur de suivre les arabesques d'une mouche ou de se porter sur un des tableaux pendus dans la classe: les yeux ne peuvent rien voir que les lèvres du professeur ou les feuillettes de l'éternel livre de lecture. Les doigts sont condamnés à l'immobilité, le corps doit rester pétrifié.

Conséquence: les deux autres sens principaux: la vue et le sens des mouvements dorment pendant ce temps, ils sont proscrits, pour eux rien ou presque rien. Or ce sont précisément chez l'enfant ceux qui sont le plus aptes à fonctionner et ceux dont il a le plus besoin pour acquérir les notions indispensables sur le monde extérieur.

Voilà pour les facultés réceptrices.

Et parmi celles de critique, les facultés qui utilisent les éléments acquis par nos sens, quelles sont celles que l'école cultive? J'entends bien entendu quelles sont celles qui sont exercées à travailler spontanément, originalement?

Aucune a-t-on le droit de dire.

D'ailleurs n'étant pas préparés à observer avec netteté et précision, comment pourrions-nous avoir des idées adéquates, des appréciations justes, des jugements exacts sur les objets, sur les rapports des objets, et à plus forte raison sur des sujets plus complexes, ceux qui appartiennent à la vie des individus et des sociétés, et sur leurs relations.

Quant aux *facultés d'action* qui elles-mêmes sont sous la dépendance des facultés réceptrices et élaboratrices, comment s'épanouiraient-elles, puis-qu'elles n'ont pas de point de départ dans l'idée; elles ne pourraient être que des copies, des imitations serviles et maladroités. Elles ne sont même pas cela, elles ne peuvent l'être car l'école supprime l'action, je l'ai dit, elle impose l'immobilité; seuls les muscles de la main droite peuvent se remuer de temps à autre pour tenir ces instruments de supplice qu'on appelle la plume ou le crayon.

N'y a-t-il vraiment qu'une plume ou un crayon à mettre à la disposition de l'enfant à cet âge, pour satisfaire son besoin d'activité, et éduquer la faculté la plus élevée peut-être, la plus utile en tous cas?

Doit-on lui laisser perdre entièrement ce qui est inné chez lui, ce que l'école Froebel avait développé, le goût du travail? Faut-il qu'il devienne moins qu'un automate?

Je sais qu'heureusement il y a en dehors de l'école des jeux, peut être des travaux dans la famille, l'apprentissage d'un instrument de musique qui permet de développer l'agilité. Mais c'est plutôt une exception, en ville surtout et particulièrement dans la classe bourgeoise. Pourquoi l'école elle-même ne tirerait-elle pas parti des ressources inépuisables qu'offrent ces exercices pour le développement de l'enfant.

La constatation du mal indique le remède.

Le jeu, par exemple, on le savait déjà, on le sait encore mieux depuis les travaux des psychologues éminents, le jeu qui paraît devoir être banni

de l'école, et qui l'est souvent comme un intrus, est un moyen puissant d'éducation, non seulement des facultés intellectuelles, mais aussi des sentiments, des facultés morales.

Et les travaux manuels associés aux leçons de choses, introduits déjà deci de là, d'une manière plus ou moins systématique, quelles ressources inépuisables pour le développement des 3 ordres; faculté, *réceptrices*, *élaboratrices* et *actives*.

Je veux vous citer à leur propos ce que M. Lebon en pense.

L'étude des sciences expérimentales (pour lui les sciences expérimentales ou leçons de choses et le travail manuel ne font qu'un) a une telle puissance éducative qu'on ne saurait le commencer trop tôt. Il faut s'y prendre de bonne heure pour tâcher de donner à l'enfant de l'esprit d'observation et du jugement.

Ce n'est pas d'aujourd'hui d'ailleurs que des pédagogues éminents ont compris l'importance des sciences expérimentales dans l'éducation de l'enfant. On sait les résultats obtenus par Froebel et Pestalozzi en Allemagne, au moyen de ce qu'ils appelaient les leçons de choses. Malheureusement tout ce qui est expérimental et ressemble au travail manuel est tenu en grand mépris par les Universités latines, et c'est là une des causes de l'impossibilité pour elles d'accomplir aucune réforme sérieuse.»

Cette disposition d'esprit les Allemands l'ont partagée, mais ils ont su s'y soustraire, et c'est parce qu'ils sont arrivés à comprendre l'importance de l'enseignement expérimental que les sciences et l'industrie ont pris chez eux le développement prodigieux que l'on constate aujourd'hui.

Les Anglais n'avaient pas à entrer dans cette voie puisqu'ils n'en ont jamais connu d'autre, car, chez eux l'enseignement a toujours été expérimental. Leurs ingénieurs commencent toujours par être ouvriers.

Dès l'école primaire, les Anglais manifestent leur goût pour l'enseignement expérimental, et leur conviction bien arrêtée que rien n'entre dans l'esprit que par la voie de l'expérience.

A l'école de Bradford, fréquentée par des enfants de petite classe moyenne, j'ai vu, dit M. Leclerc des élèves de 12 à 15 ans travaillant chacun pour son compte et de son côté, chacun sachant ce qu'il avait à faire, dessinant, maniant des produits chimiques ou des appareils de physique, tous faisant en toute liberté silencieusement et sérieusement leur besogne sans perdre une minute.

Même dans les grandes écoles anglaises, dont le prix ne permet l'accès qu'aux fils des classes les plus riches ne devant jamais gagner leur vie, le travail manuel est tenu en grande estime à cause de son rôle éducatif. A Harrow, dont les professeurs reçoivent de 20 à 60.000 frs d'appointements, et le Directeur 200.000 frs, il existe un atelier de menuiserie dirigé par un contre-maître, et où travaillant tour à tour tous les élèves. Il y a quelques années, le professeur de rhétorique était en même temps menuisier et mécanicien tellement habile qu'il fut chargé d'installer entièrement l'électricité dans l'établissement.

C'est dès les classes primaires que l'instruction expérimentale devrait être commencée, pour être continuée ensuite dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Je pourrais vous citer l'avis d'autres auteurs compétents mais je ne veux pas allonger.

Qu'il me suffise de dire que dans les écoles primaires de Bruxelles et d'Anvers par exemple, on a introduit le travail manuel d'une manière systématique et qu'on tend à lui donner une importance de plus en plus grande.

Voilà pour les jeux et les travaux manuels.

Simultanément aux travaux manuels, et intimement liés à eux, le dessin doit prendre une grande place dans l'enseignement. Il permet précisément aussi le développement de l'oeil et de la main, si négligés aujourd'hui; il exerce au plus haut point l'observation.

Quand il s'agit du dessin d'après nature, de la précision et de l'ordre quand il s'agit de dessin géométrique.

Au congrès pour l'enseignement du dessin tenu à Bâle cette année, on a vu des pédagogues notamment suisses et américains montrer comment le dessin pouvait accompagner l'enseignement tout entier.

Enfin on doit tirer un plus grand parti d'une autre branche fort négligée, la gymnastique, non pas de la gymnastique habituelle, si fastidieuse, qui ne devient un peu intéressante que grâce à des engins dangereux, mais d'une gymnastique également plus en rapport avec la vie et où des sports utiles divers y précéderaient les exercices adoptés actuellement, tout comme la rédaction et l'élocution doivent précéder de longtemps la grammaire.

On pourrait parfaitement aussi utiliser comme exercices les mouvements nécessaires au maniement de certains outils, le marteau, la scie, le

rabot, la bêche, le rateau par exemple. D'ailleurs les travaux manuels seront l'occasion d'une gymnastique constante (le jardinage).

Mais, va-t-on dire, que deviendront la lecture, l'écriture, le calcul?

Il y en aura encore car l'enfant aimera plus ces branches, lorsqu'il comprendra qu'elles lui servent à connaître les idées des autres, et à exprimer les siennes. Mais elles seront le plus souvent occasionnelles. Il faut bien se mettre dans la tête en effet que tout ce que l'enfant n'a pas acquis d'expérience personnelle, il ne l'apprend pas par les leçons théoriques.

«L'enseignement par les livres et la mémoire, dit M. Lebon, est peut-être le seul parmi les procédés d'éducation qui ne puisse conduire au résultat cherché.»

Pourquoi, alors qu'on n'apprend aucun art, ni le moindre métier en se servant des livres, devrait-on utiliser cette méthode pour un autre enseignement?

En tout cas, chose bien certaine, ce n'est pas par des caractères écrits que l'enfant apprend à aimer la lecture.

La lecture n'est pas un but d'éducation mais n'est qu'un moyen. Je puis dire la même chose du calcul.

Or le travail manuel, les jeux, les sciences expérimentales élémentaires avec le dessin et la gymnastique sont précisément les branches qui permettront à l'enfant de subir cette préparation préalable.

Je ne veux pas exposer ici comment peut se concevoir un programme basé sur ces principes, ce serait long et un peu spécial. Qu'il me suffise de dire que ce programme aura toujours un seul et unique but: *la connaissance de la vie, en particulier les conditions de la vie, des exigences de la vie, les moyens de satisfaire ces exigences en tirant parti des ressources de la nature* et tenant compte *du milieu social*, enfin et surtout l'exercice des facultés qui interviennent pour satisfaire ces exigences.

Quant à l'éducation morale, celle du caractère, la préparation au rôle de parents, de citoyen, qu'en fait-on dans tout cela?

Mais elles n'ont presque plus besoin d'être enseignées à part, elles feront fatalement partie du programme.

L'enfant mis en présence de la nature habitué à manier la matière, en sachant les propriétés sera peu à peu amené à l'approprier à ses besoins; après avoir étudié comment se développent et s'accroissent les plantes,

les animaux, il devinera puis sera initié peu à peu à la manière dont se développent et s'accroissent les êtres humains. Il connaîtra les lois fondamentales de la vie, non seulement physiques mais encore morale et sociale qui n'est qu'une seule et même chose.

Il saura lui-même observer les hommes et discerner ceux qui agissent bien de ceux qui agissent mal par les conséquences des actes qu'ils poseront. Son caractère se formera par le fait qu'il comprendra mieux ce qu'il *doit*, ce qu'il *peut* pour être heureux.

il saura qu'il doit sacrifier pour avoir, il aura une morale agissante comme j'ai dit plus haut.

Par dessus tout, *il aimera l'activité*, d'abord pour ce qu'elle donne, en outre pour elle-même, car elle sera devenue pour lui un besoin aussi irrésistible, un instinct aussi impérieux que la faim. Et une fois actif, une fois logiquement actif, il ne sera plus jamais ni parasite, ni malfaisant, car quels que soient ses moyens physiques et intellectuels, il trouvera toujours une occupation proportionnée à ses aptitudes.

Quant aux écoles professionnelles et aux autres œuvres post-scolaires telles que écoles d'adultes, écoles Laurent, assurances mutuelles contre les accidents et la maladie etc. qui sont si florissantes en Suisse et en Allemagne, par ex. elles compèteront tout naturellement le travail que l'enseignement primaire et moyen aura préparé.

L'école aura ainsi réalisé la prophylaxie de la paresse, de la misère et du crime. Il faudra moins d'hospices, d'asiles, de prisons.

Toutes les sommes englouties par ces services publics serviront à augmenter le nombre des établissements d'enseignement, à améliorer leur matériel didactique, à leur adjoindre des jardins éducatifs et des ateliers, à faire voyager les enfants, et surtout à mieux payer ceux auxquels on confie l'éducation, les maîtres dévoués de l'enseignement.

M. l'Echevin de l'instruction publique s'il est ici ou si on va lui rapporter ce que j'ai dit, pourra servir l'argument habituel: cela coûtera trop cher. Que dirait-il d'un industriel qui se refuserait une nouvelle machine, capable d'améliorer sa production et lui éviter des frais de main d'œuvre élevés, sous prétexte qu'elle doit coûter.

Je viens de dire qu'il faudra moins d'hôpitaux, d'asiles et de prisons: cela coûte bien plus encore et combien est-ce plus triste et plus dégradant pour notre fierté.

Et mes électeurs, ajoutera encore M. l'Echevin, et les centimes additionnels.

Ah, je vous attrape, vous avez peur de vos électeurs ou du moins de votre place, et vous préférez éviter une réforme que vous savez urgente que de perdre votre écharpe. Cela n'est pas bien digne M. l'Echevin et je vous croyais d'un caractère plus élevée. Il est vrai que ce n'est pas de votre faute, l'école vous a façonné aussi tel que vous êtes et le malheur veut que vous ne voyez pas le mal qu'elle vous a fait ni celui qu'elle vous fait faire...

Eh bien je crois que vos électeurs le voient ou le verront après ce que je leur ai dit et que si vous ne voulez pas avancer, ils vous feront avancer malgré vous.

Permettez moi de me résumer:

Rôle social de l'école préparant à la vie personnelle — familiale — sociale.

Rôle dans production déclassés, enfants retardés, enfants refusés.

Ce qu'elle doit être dans l'avenir: instruction obligatoire — tous les enfants traités selon leurs moyens — locaux.

Tirer parti des moyens en s'adressant à toutes les facultés — surtout facultés actives.

Woord van dank...

Deze tentoonstelling kwam op initiatief van het Onthaalcentrum „De Coorenblomme” tot stand dank zij de medewerking en inzet van de Stad Ronse (de Heren Schepenen Albert De Cordier en Walter Kerckhove, museumconservator Albert Cambier en André Roekeloos, ere-directeur R.T.I. en voorzitter Stedelijke Museumcommissie) en de Gentse Rijksuniversiteit (Prof. Dr. M.-L. van Herreweghe, Prof. Dr. K. De Clercq en werkleider Dr. J. Sauvage).

Onze dank gaat eveneens naar Anne-Marie Coene die de vertaling van de onuitgegeven rede van Dr. O. Decroly op zich nam (privébezit van André Roekeloos uit Ronse), Armand Verspeeten, leraar aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten, die de fotografische vergrotingen verzorgde, het lerarenkorps en de leerlingen van de grafische afdeling van het Stedelijk Technisch Instituut nr. 1, die hun beste zorgen besteedden bij de uitgave van deze brochure (coördinatie: Julien De Wispelaere), het Pedagogisch Centrum Stedelijk Onderwijs Gent en Marleen D’Huyvetter, verbonden aan het Schoolmuseum Michel Thiery als decoratrice, die mede instond voor de lay-out van de tentoonstelling.

De algemene leiding berustte bij Linda Auman, secretaresse van het Onthaalcentrum „De Coorenblomme”.

A.V.H.

Gedrukt in samenwerking met leerlingen en leraars
van de Grafische Afdeling, Stedelijk Technisch Instituut 1