



# DE LA PEDAGOGIE AUX SCIENCES DE L'EDUCATION.

L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres

*Maurtis De Vroede*

L'objet de cette communication se situe sur le terrain de l'histoire des sciences de l'éducation. J'essaierai de répondre à deux questions : 1° au cours de l'entre-deux-guerres, la pédagogie se présentait-elle comme une discipline autonome, ou était-elle en train de se constituer comme elle ?; 2° comment était-elle considérée, par rapport à d'autres sciences ? Je me limiterai cette fois-ci à la Belgique, en renvoyant à une étude en préparation sur l'évolution internationale de la recherche expérimentale en éducation (1).

En 1920, Jean Demoor et Tobie Jonckheere, professeurs à l'Université Libre de Bruxelles (2), publièrent un livre sur *La science de l'éducation*. En dépit de son titre, il contient la phrase suivante : "La science pédagogique n'est pas encore définitivement constituée en discipline particulière et est rarement envisagée dans son ensemble" (3). La rédaction de ce livre déjà achevée en 1915, le témoignage se rapporte à la situation d'avant-guerre.

Au cours des deux dernières décennies avant la première guerre mondiale, une nouvelle science s'était développée sur le plan international et non le moins en Belgique : la pédologie, étude scientifique et intégrale de l'enfant (4). A ce caractère intégral, les pédologues y prétendaient du fait que, d'un côté, ils voulaient étudier l'enfant individuel sous tous ses aspects et pendant toutes les phases de son développement et que, de l'autre côté, ils voulaient englober dans leurs recherches tous genres d'enfants, les déficients aussi bien que les normaux. Ces recherches se voulaient scientifiques grâce à l'emploi de méthodes d'investigation dont les sciences physiques fournissaient le modèle, en d'autres termes grâce à l'observation

systematique et à l'expérimentation. De cette façon la pédologie prétendait se substituer à la pédagogie traditionnelle, à laquelle elle reprochait de n'être qu'empirique, de se trouver enlacée dans la métaphysique et la philosophie spiritualiste et de partir d'idées préconçues, de sorte que ses dires manquaient tout fondement solide. D'après le mot bien connu de Binet, datant de 1898, ce n'était guère plus que du verbiage (5). Par contre, à une pédagogie moderne l'avenir serait assuré si elle suivait le chemin des sciences exactes. Cela lui permettrait de prendre place à côté de la chimie, de la physique et d'autres sciences respectables (6). Seule une pédagogie scientifique — pour autant qu'on voulait encore maintenir le terme "pédagogie" — pourrait servir de fondement à une pratique éducative rationnelle.

Les recherches pédologiques des années 1890 et 1900 étaient multidisciplinaires. Elles étaient l'affaire de psychologues, de docteurs en médecine, de psychologues et de pédagogues. Elles se situaient surtout sur les terrains de la psychologie psychologique et de la psychologie pédagogique. Toutefois, les résultats ne correspondaient pas à l'attente. Ils souffraient du fait que les méthodes d'investigation restaient souvent déficientes et ne présentaient guère d'homogénéité. On était à même d'éclairer certains aspects de l'objet — l'enfant pris comme phénomène naturel —, mais on ne réussissait pas à le reconstruire dans sa complexité indivisible de sujet vivant. En 1909, Binet parlait déjà d'une manière tout autre que onze ans plus tôt. Tandis qu'il comparait la pédagogie traditionnelle à une vieille carriole qui grinçait et avançait bien lentement, mais qui enfin marchait, comment lui paraissait la nouvelle ? "La pédologie a l'aspect d'une machine de précision, d'une locomotive mystérieuse, brillante, compliquée et qui au premier aspect frappe d'admiration; mais les pièces semblent ne pas tenir les unes aux autres et la machine a un défaut, elle ne marche pas..." (7). En Belgique même, le bilan dressé tout de suite après la première guerre mondiale, était négatif. La pédologie en était encore à ses débuts. Si elle avait produit déjà quelques résultats, ceux-ci n'étaient que provisoires. D'après des pédagogues renommés comme le professeur François Collard, de Louvain, ou l'inspecteur Jules Renault, ils apportaient peu de nouveau et n'étaient certainement pas de nature à détrôner la pédagogie classique (8).

La pédagogie scientifique, en effet, n'avait pas encore atteint le stade de la maturité. Basée sur l'expérience personnelle et la sagesse accumulée au cours des siècles, la pédagogie traditionnelle continuait à déterminer la pratique éducative. Après 1918 la pédagogie scientifique était non seulement regardée avec méfiance, mais elle répugnait même certains esprits, qui s'obstinaient à préférer l'empirisme. En Flandre, un représentant notoire de cette tendance était Edouard Peeters, polygraphe et rédacteur influent, depuis 1920, de la revue *Het Schoolblad voor Vlaanderen*. Dans cette revue (9), ainsi que dans d'autres publications (10), il ne laissait subsister aucun doute sur l'opinion qu'il s'était faite sur les thèses, élaborées par des docteurs très savants dans leurs chambres d'étude et leurs laboratoires. Pour lui, le fait que des savants, "de grands esprits, de puissants génies", s'occupaient de l'enseignement, était très grave. Envers et contre tout, ils se lançaient dans des généralisations indues, tandis qu'ils n'avaient aucune notion du champ pratique. La pratique éducative n'était guère une question de théorie pédagogique, de didactique ou de psychologie. L'expérience et l'intuition suffisaient. L'art d'éduquer était inné. La connaissance de l'enfant s'obtenait par l'analyse introspective et les souvenirs personnels d'enfance. Au contraire, c'est avec la plus grande prudence qu'il fallait accueillir ce que les épreuves de laboratoires avaient produit.

Peeters n'était pas le seul à émettre une telle opinion. Prenons un autre exemple. En 1923, le professeur d'école normale Léon Breckx, qui serait promu docteur en Sciences de l'Education en 1931 et, quatre ans plus tard, deviendrait président de la Fédération du personnel des écoles normales de l'Etat, avançait que la psychologie de l'enfant était surestimée et que, pour connaître l'enfant, la connaissance de soi-même, sur laquelle se basait l'ancienne pédagogie, resterait le facteur essentiel. D'après lui aussi, les enseignants devaient s'en tenir à l'empirisme (11). Des manuels comme ceux d'Albéric Decoene (12) et d'Alphonse Staelens (13), ou de l'inspecteurs Guillaume Siméons (14), datant de 1921 et 1922, ne sortaient pas des lignes traditionnelles. A de tels produits pouvait s'appliquer ce que Raymond Buyse (15), un promoteur de la pédagogie scientifique dont nous parlerons plus amplement, écrit en 1935 : "Pour nous résumer, nous dirons qu'en pédagogie empirique tout a été dit, fort agréablement redit, très subtilement contredit..., mais que rien, ou

prou, n'a été prouvé. C'est bien le pays des aveugles où les borgnes sont rois !" (16). Plus tard encore, on a pu déplorer que trop de pédagogues continuaient à édifier tout l'art d'enseigner sur leur expérience personnelle et à baser leurs méthodes sur des opinions et non sur des faits (17).

A côté de l'intuition et de l'expérience personnelle, il y avait l'héritage d'anciens pédagogues, comme par exemple un Quintilien ou un Bossuet. Ceux qui y puisaient n'étaient pas non plus en faveur chez un homme comme Buyse. Il caractérisait les "historiens" de la pédagogie comme étant avant tout "des érudits, qui, très fiers de leurs connaissances livresques, s'ingèrent d'interpréter, avec pédanterie le plus souvent, la pratique actuelle des écoles en termes de doctrines anciennes" (18). D'un point de vue contemporain on peut affirmer, en effet, qu'à l'époque, l'histoire de l'éducation, hormis l'histoire scolaire dans le sens strict, ne représentait guère plus qu'une analyse a-historique d'idées et de systèmes pédagogiques. Durant l'entre-deux-guerres, elle a gardé ce caractère.

En second lieu il y avait une pédagogie qui, quoique gardant en honneur les classiques, présentait des tendances de réforme et s'inspirait des réalisations du mouvement des écoles nouvelles ainsi que de données, plutôt discutables d'ailleurs, fournies par la biologie, la psychologie ou la sociologie. C'était ce que Buyse appelait "une pédagogie expérimentée (prise au sens bergsonien du mot, et aussi dans l'acceptation de James)". Elle avait beau se déclarer discipline scientifique, elle ne l'était pas. Elle négligeait l'évaluation expérimentale de ses initiatives pédagogiques. Ses représentants, comme un Jan Ligthart ou un Léon Tolstoï, étaient des personnes généreuses, entièrement vouées à l'oeuvre sociale de l'éducation, mais leur pédagogie était "une pédagogie d'artistes, s'élaborant sous le signe d'un impressionnisme exacerbé" (19). Il faut toutefois remarquer que cette nouvelle pédagogie n'excluait pas la recherche expérimentale, et vice versa. Elle a également activé l'attention portée aux problèmes de l'éducation.

Cette attention s'est nettement renforcée sous l'effet de la première guerre mondiale. Vu la baisse de la moralité, la nécessité d'une bonne éducation morale et civique était accentuée de maint

côtés. La guerre avait illustré l'importance de la force de résistance physique. La santé nationale demandait donc toute la sollicitude possible, les effets de l'hygiène et de l'éducation physique étant soulignés. En 1919 fut fondée l'Oeuvre Nationale de l'Enfance, institution publique qui fut chargée de promouvoir la protection et les oeuvres de l'enfance (20). Beaucoup de médecins ont prêté leur concours aux activités de cette institution, ce qui était, en fait, la continuation des initiatives prises déjà avant la guerre. Dès la fin du siècle, en effet, les médecins s'étaient engagés dans la lutte contre la mortalité infantile, dans la campagne pour améliorer la nutrition et les soins à donner aux nourrissons, campagne menée entre autres par la Ligue nationale belge pour la protection de l'enfance du premier âge, fondée en 1904 (21), et par la Fédération générale des sages-femmes de Belgique, datant de 1913 (22). Après la guerre, cette action s'est élargie. C'est dans ce cadre que se sont développées la puériculture et la pédiatrie (la Société belge de pédiatrie fut fondée en 1923) (23). C'est dans ce cadre également que le mouvement hygiéniste a pris de l'envergure, englobant tout aussi bien l'hygiène mentale que corporelle. Ce fut un médecin, le docteur Auguste Ley (24), qui, en 1922, fonda la Ligue nationale belge d'hygiène mentale. Avant la guerre, des médecins avaient aussi agi en faveur de l'hygiène scolaire. Après la mise en place de l'inspection médicale scolaire — la loi fut votée en 1914, l'arrêté d'exécution date de 1921 — ils en étaient chargés partout, au moins dans les villes et communes qui ne négligeaient point l'organisation de cette inspection.

Quoique la préoccupation des médecins se soit portée principalement vers les soins corporels et la croissance biologique, ils ne se sont pas désintéressés d'autres questions qui avaient rapport à l'éducation. D'après le docteur Ley, les médecins devaient même jouer un rôle *pédagogique* important (25). C'était une opinion qu'on saisit en constatant que les soins hygiéniques étaient assimilés à l'éducation (26). Par rapport à l'éducation, un bon nombre de médecins semblaient avoir des idées biologistes, partagées d'ailleurs par certains hommes d'école. On affirmait même que la biologie était le fondement de la pédagogie (27), une conviction qu'on recontre par exemple, après tout aussi bien qu'avant la guerre, au sein de l'association médico-pédagogique liégeoise (28). Plus encore,

Demoor et Jonckheere — le premier physiologue, docteur dè sciences et en Médecine, le second homme d'école —, dans le livre cité au début, parlaient de "la pédagogie, branche de la biologie" (30). Néanmoins, pris dans son ensemble, le livre même fait croire que se qui vient d'être cité était une erreur. En effet, aux première et deuxième parties, consacrées respectivement aux bases biologiques et au système nerveux, succédait une troisième dans laquelle quelques données de psychologie expérimentale étaient présentées et, enfin, Jonckheere y ajoutait une quatrième partie sur "l'évolution de l'école", qui n'avait guère de rapport avec les trois premières. Dans l'introduction il était dit d'ailleurs, que la connaissance de l'enfant ne pouvait résulter que des recherches expérimentales physiologiques *et* psychologiques (31).

Les programmes des écoles universitaires de pédagogie (32) des années vingt et trente incluaient la biologie et la physiologie. Dans les nouveaux manuels on retrouve également ces disciplines (33). Apparamment, il était devenu évident que les sciences de l'éducation devaient englober ces disciplines, mais en même temps qu'elles ne pouvaient prétendre à en être les seuls éléments constitutifs (34).

En fait, il y avait aussi, après comme avant 1914, l'apport de la psychologie. Au cours de l'entre-deux-guerres, son importance pour la pédagogie ne s'est certainement pas amoindrie. Seulement, quelle psychologie ?

Il n'est pas aisé de se retrouver dans les différents courants psychologiques de l'entre-deux-guerres (35), ni de savoir ce qu'ils valaient aux yeux des pédagogues. En vue des questions posées au début de cet article, nous voudrions quand même relever quelques phénomènes.

Si en physique l'idée d'une opposition entre une approche rationnelle et une approche expérimentale était abandonnée depuis longtemps, en psychologie les deux tendances continuaient à s'affirmer. La psychologie expérimentale étudiait et expliquait le déroulement des phénomènes physiques, tandis que la psychologie rationnelle, ou philosophique, tâchait d'approfondir l'essence de l'âme; elle recherchait les derniers fondements de l'homme et formulait une

réponse aux questions de son origine, de sa nature et de sa destinée. Confronté avec cette dualité, le milieu pédagogique se trouvait divisé.

Selon l'opinion catholique (36), la psychologie expérimentale apportait des données qu'on ne pouvait pas nier, mais cela n'était guère suffisant : elle restait muette sur les problèmes fondamentaux de la vie humaine et ne pouvait donc définir le but de l'éducation ni poser les fondements de systèmes ou de normes pédagogiques. Il fallait donc la compléter par la psychologie philosophique (ou métaphysique). C'est ici qu'on rencontre le rejet d'une science strictement positive, une "science de l'âme sans âme", émanant d'une conception positiviste de l'homme et de la science. Inutile de dire que pour les catholiques leur vision était la seule valable. Frans De Hovre (37), qui en Flandre donnait le ton sur le terrain de la théorie pédagogique, résumait la conviction catholique dans la formule suivante : toute pédagogie se fonde sur une conception de la vie, une pédagogie véritable se fonde sur une conception totale de la vie, la vraie pédagogie se fonde sur la vraie conception de la vie. Seule la pédagogie catholique avait en vue la formation totale de l'homme.

Du côté non catholique (38), on répliquait que la conception de la vie, et donc les buts transcendants de l'éducation relevaient d'un choix personnel. Les buts à poursuivre et les procédés techniques ne devaient pas se confondre. Il fallait faire la distinction entre éducation et enseignement, entre formation et instruction. Reconnaître la primauté du premier élément ne pouvait empêcher que le second reçoive l'attention nécessaire. En tout cas, seule la recherche *scientifique* pouvait expliquer la nature de l'enfant et déterminer les méthodes adéquates pour développer ses dons naturels et lui faire apprendre certaines connaissances ou certaines techniques. Il était donc parfaitement possible de travailler — et même de collaborer comme le faisaient, par exemple, Decroly et Buyse — en dehors des convictions philosophiques.

On ne peut nier qu'à ses débuts la psychologie expérimentale était d'inspiration naturaliste. Elle partageait la foi dans les possibilités infinies de la science. Tandis que la physique dévoilerait tous les secrets de la nature, la psychologie nouvelle, débarrassée des liens

théologiques ou philosophiques, allait élucider les énigmes du sphinx humain. Dans un premier temps, la psychologie strictement scientifique tendait à devenir une science naturelle. L'associationnisme répondait à cet idéal : on tâcherait de découvrir les éléments de la vie psychique et les lois de leurs combinaisons, donc d'analyser et de décrire ce qui s'y déroule. Toutefois, dans l'entre-deux-guerres, on pouvait constater qu'au cours de son existence relativement courte, la psychologie expérimentale avait déjà subi des changements profonds — nous y reviendrons dans un instant —, mais aussi qu'elle n'avait pas réussi à résoudre ni à chasser les vieux problèmes philosophiques (39). Il nous semble qu'en dehors du milieu catholique aussi, on s'en est rendu compte. Bien caractéristique nous paraît à cet égard l'allocution de Léopold Levaux, président de l'Institut supérieur de Pédagogie de Liège, lors de la célébration du dixième anniversaire de cet institut, en 1939. C'était très beau ce que Cattell, Binet, Rossolimo, Decroly, Montessori, Claparède, Dewey et Piaget avaient fait, mais "ils n'ont pas rompu pour autant l'enchaînement vital qui relie l'éducation à la nature et à la portée philosophiques de l'homme, ils n'ont pas supprimé la question primordiale de *l'homme*. Cette question, c'est la question même du but. Or, en toutes choses, c'est le but, c'est la *fin* qui prime" (40). Quoique cela dépasse notre cadre chronologique, nous aimerions relever que dans le milieu universitaire liégeois cette opinion n'a pas disparu. En 1953, lors de la célébration du vingt-cinquième anniversaire de l'Institut, son président, Arnould Clause, en se livrant à une sorte d'examen de conscience, reconnut que la recherche scientifique avait produit des résultats remarquables, mais il ne manqua pas de se demander si l'on n'avait pas perdu de vue la finalité de l'éducation. La pédagogie, restant toujours une science normative, ne vaudrait jamais que comme instrument au service des objectifs qu'il fallait réaliser. Or, ces objectifs restaient à dégager clairement. Les instituts pédagogiques devaient donc s'intéresser à une philosophie de l'éducation. Et Clause de s'expliquer : "J'entends par là qu'il est indispensable que, par-delà ou en-deça (sic) d'une métaphysique et d'un fidéisme subjectif où chacun apporte la noblesse de ses aspirations, nous nous demandions ce qu'est l'homme d'aujourd'hui, sous quelles formes il se présente à nous, quelles sont ses exigences particulières et ses besoins. Bref, il nous faut savoir dans quel sens doit s'orienter notre action pour que l'homme, quelle que soit la destinée ultérieure que

nous lui assignons, remplisse dans notre société, en évolution constante et rapide, sa mission d'homme" (41).

D'un autre côté, dans le milieu catholique, l'attention ne s'est pas seulement portée vers la psychologie rationnelle, mais aussi vers l'approche expérimentale. La critique des méthodes de recherche n'est pas restée absente, et quant aux résultats il fut encore dit, au début des années vingt, qu'ils ne faisaient que confirmer ce que l'ancienne scolastique avait déjà avancé (42). N'empêche que les catholiques ont de plus en plus fait appel à la psychologie expérimentale, qu'ils considéraient comme indispensable pour mieux connaître l'enfant et comme utile pour le traitement de problèmes concrets, posés par la pratique de l'éducation et de l'instruction. Les progrès de la science ne pouvaient pas laisser indifférents les pédagogues catholiques. Si l'on parcourt les volumes des deux revues pédagogiques catholiques qui donnaient le ton, le *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* et la *Revue belge de pédagogie* (43), on constate qu'elles ont consacré beaucoup de pages à la psychologie expérimentale. Dans la dernière revue, cet intérêt fut nourri surtout par le professeur louvaniste Arthur Fauville; dans la première, par différents collaborateurs, parmi lesquels le professeur gantois Frans Fransen et, au cours des années trente, l'inspecteur Victor D'Espallier (44). Il est frappant de constater que les rédacteurs de la revue flamande, Frans De Hovre et Albéric Decoene, continuaient à accentuer la force de la vision catholique et l'excellence d'une formation spirituelle chrétienne, mais en même temps ils informaient leur public sur les personnalités controversielles. Quoique sceptiques à l'égard de l'orientation vers les sciences exactes, comme ils la trouvaient par exemple chez Decroly (45), ils ne faisaient pas le silence. C'est surtout à la psychologie pédagogique que la revue attachait beaucoup d'importance, mais au cours des années trente, elle informait également ses lecteurs sur les nouveaux courants psychologiques. En 1936, D'Espallier, qui était nettement gagné pour la recherche scientifique (46), devint corédacteur et secrétaire de la rédaction. La *Revue belge de pédagogie*, sans mépriser la tradition, ne s'est pas moins occupée des recherches modernes en psychologie, ainsi qu'en pédagogie. Quoique formulant des critiques à certains égards, elle croyait pouvoir en attendre des résultats positifs (47).

Quelles données de la psychologie trouvait-on importantes du

point de vue pédagogique ?

En ce qui concerne la psychologie générale, on était d'avis que la psychologie associationniste avait été de peu d'utilité. Elle avait rassemblé beaucoup de matériaux et produit une meilleure compréhension de la nature de la vie psychique, mais à la pratique éducative elle n'avait offert que peu de points de contact. La dissection de l'âme s'était d'ailleurs avérée beaucoup plus difficile que celle du corps. Toutefois, dans les années vingt et trente, les temps où l'on pouvait comparer les psychologues aux anatomistes, étaient révolus. Déjà avant 1914 on avait pris de nouvelles directions. L'associationnisme pur avait fait son temps. On évoluait progressivement d'une psychologie des éléments vers une psychologie de la totalité, on cherchait de plus en plus à pénétrer dans le noyau du phénomène physique, le moi qui anime toute vie consciente (48). On aspirait à faire des synthèses, à reconstruire des totalités. Avec cela se développait toute une série de psychologies. Les théories, les écoles et les courants devenaient presque aussi nombreux et divers que les psychologues mêmes. La psychologie des Formes, la psychologie de la structure, le personnalisme, l'eidétisme, la réflexologie, le behaviorisme, la psychanalyse, la psychologie individuelle, la psychologie analytique, la caractérologie, la typologie... que pouvaient en extraire les pédagogues, que pouvaient-ils en faire ? Cette diversité renfermait-elle quelque part le fondement de la pédagogie ?

La psychologie de la structure et les psychologies différentielle et génétique, pour autant qu'elles étaient relatives à l'enfant, appartaient des notions précieuses :

- l'enfant n'est pas un petit adulte; il n'a ni plus ni moins de capacité intellectuelle, il travaille d'une autre façon;
- l'évolution de l'enfant ne suit pas une ligne droite, elle présente des rythmes différents;
- son développement intellectuel est aussi influencé par le milieu et par son intérêt; il faut donc faire appel à ses intérêts croissants et changeants, ainsi qu'à l'enfant tout entier, parce que c'est toute sa personnalité qui réagit;
- la motricité joue un rôle important, puisque les difficultés que rencontre l'action se répètent sur le terrain de la pensée;
- la gangage et la pensée font un;

- les enfants, de même que les adultes, présentent des différences individuelles très prononcées.

De telles données avaient être utiles pour les pédagogues. Il faut toutefois faire remarquer que le secret des mécanismes de l'activité psychique des enfants n'avait pas été découvert et que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent restait encore fragmentaire. On était à même de donner un large aperçu de leur développement, en se basant sur des résultats scientifiques (49), mais la psychologie de l'enfant — pensons entre autres à Charlotte Bühler et aux ouvrages de Jean Piaget datant des années vingt — étudiant principalement le jeune enfant, avant l'âge scolaire. Or, en vue de l'enseignement, ce dernier était le plus important. Cela n'empêche pas que la psychologie de l'enfant était d'une grande utilité pour connaître l'enfant jusqu'à la crise pubertaire (50).

Dans le domaine de la psychologie pédagogique, se rapportant à la psychologie de l'enfant en train d'apprendre, des résultats durables étaient également acquis, quoiqu'ils fussent encore fragmentaires. Les études sur les processus d'instruction mettaient beaucoup de choses au clair et étaient de nature à contribuer puissamment à l'élaboration de la didactique, mais cet espoir devait encore se réaliser. En psychologie pédagogique la manière de poser les problèmes manquait d'ailleurs d'unité (51).

Pour un éducateur la caractérologie pouvait avoir de l'intérêt, puisqu'il avait besoin de connaître un sujet concret. Dans les années trente, cette branche cadette de la psychologie attirait beaucoup de chercheurs, tant en Belgique que sur le plan international. L'accent mis sur la nécessité de la formation du caractère dans le cadre de l'éducation morale n'était pas étranger à ce phénomène. Le caractère, qui avait échappé le plus longtemps à la recherche expérimentale, était pourtant difficile à comprendre. Sur l'essence de la caractérologie, ses éléments et ses méthodes un consensus ne s'était pas encore dégagé (52).

Les typologies, les classifications des caractères sur la base d'observations, étaient extrêmement variées. Parmi la multitude de typologies proposées, de nature psychologique, psychocosmique ou

psychophysique, pas une n'était à même de satisfaire tout le monde. Des choses amusantes ne manquaient d'ailleurs pas de se produire. Ainsi, par exemple, une lecture divertissante est offerte par un livre que les frères Paul et Camille Bouts, le premier ancien professeur d'école normale, le second licencié en Philosophie et docteur en Médecine, publièrent en 1931 sous le titre *La psychognomie. Lecture méthodique et pratique du caractère et des aptitudes, base de la pédagogie individuelle*. La psychognomie, terme dérivé de "psychè" et de "gnomè", y fut présentée comme une science neuve qui, quoiqu'elle dût encore créer pour une bonne part son vocabulaire technique, prétendait pouvoir diagnostiquer la personnalité individuelle en se basant sur des données externes : le crâne, le visage, l'écriture. Dans ce livre, qui a connu plusieurs éditions (53), on peut trouver entre autres une reconstitution de l'identité psychologique de Jules César, ou des conseils sur la manière de traiter les types triangulaires et ovoïdes.

Sur l'utilité des typologies, l'opinion était divisée. René Nihard, qui pendant vingt ans fut l'âme de l'Institut de pédagogie à Liège, n'y croyait pas beaucoup (54), tandis que D'Espallier y voyait un peu plus (55). Bien que même une typologie idéale ne pût saisir toute la personnalité humaine, la typologie fournissait, d'après lui, un schéma dont on pouvait se servir comme instrument pour atteindre le niveau individuel. Embarrassant restait pourtant le fait que les typologies, notamment les typologies de la personnalité, étaient normalement élaborées en fonction des adultes. Pouvait-on les appliquer aux enfants ? Y avait-il moyen de trouver chez des enfants, non encore arrivés au terme de la croissance, la structure essentielle de l'une ou l'autre typologie et d'en tirer au besoin des mesures pédagogiques ? La typologie n'était point une panacée qui d'un coup éliminerait toutes les difficultés à connaître l'homme, non plus qu'un fondement pour une théorie pédagogique.

La même chose était valable pour la psychanalyse. Sur le terrain de la psychologie les mérites de Freud furent pourtant reconnus. Il est vrai qu'en 1937, un chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles croyait encore devoir le défendre contre "certains représentants de la science officielle" qui se permettaient "de dénigrer, de déformer ou de mépriser en bloc la psychanalyse" (56), mais dès

1924, le renommé psychologue Albert Michotte Vandenbergk, professeur à Louvain, avait fait entendre un autre son de cloche : le développement ultérieur de la psychologie serait considérablement influencé par le fait que Freud avait mis pleinement le rôle essentiel de la vie affective, de l'émotivité et des instincts; qu'il eût attiré l'attention sur l'unité de la vie psychique, n'était pas de moindre importance (57). Des catholiques, comme Frans De Hovre et Albert Kriekemans, reconnaissaient également les mérites de Freud sur le plan psychologique, mais il va de soi qu'ils condamnaient sa conception de l'homme et de la vie (58). Celle-ci représentait, selon l'opinion catholique, une des forces destructives les plus dangereuses de la société. Quant à l'éducation, la psychanalyse s'avérait inutilisable. La pratiquer sur des enfants ou des adolescent, était au moins un péché éducatif (59). De Hovre et Decoene partageaient d'ailleurs l'avis du théologien catholique de Fribourg, Linus Bopp, qui avançait qu'on ne pouvait guère parler d'une véritable pédagogie psychanalytique. La psychanalyse n'était pas en mesure de proposer un idéal pédagogique utilisable (60). La *Revue belge de pédagogie* et *L'Education familiale* étaient également de cet avis (61). De son côté, Fransén fit appel aux psychiatres et aux pédagogues afin qu'ils combattent certains systèmes de pédagogie psychiatrique ou de psychiatrie pédagogique, comme celui de Freud, qui relevant plutôt de la charlatanerie que de la science (62). Roger Piret, de Liège, dans le temps aspirant auprès du Fonds National de la Recherche Scientifique, parla dans le même sens, quoi-qu'il reconnût que, sous certains aspects, la doctrine freudienne avait apporté une contribution intéressante à la psychologie de l'enfant (63). Il se peut que certaines sources nous aient échappé, mais dans la littérature belge des années vingt et trente, nous n'avons trouvé qu'un seul ouvrage écrit dans un autre ton : le livre que l'inspecteur cantonal Hilaire Deman, licencié en Sciences de l'Education, publia en 1934 sous le titre *Het kind en de adolescent in de psychoanalyse*. Un certain nombre de problèmes éducatifs difficiles et actuels y étaient traités à la lumière de la psychanalyse, laquelle, d'après Deman, était de nature à les éclairer d'un jour particulier. Il nota néanmoins qu'une pédagogie psychanalytique complète faisait défaut. A ce qu'on dit, le silence s'est fait sur son livre (64).

Reprenant maintenant la question de savoir si la psychologie

moderne pouvait servir de base à la pédagogie, nous devons y répondre par la négative. C'était déjà impossible parce qu'on ne pouvait se passer d'autres disciplines, notamment de la philosophie de l'éducation, de la biologie et de la psychologie, mais même à part cela, les pédagogues ne pouvaient s'en remettre à la psychologie pour poser les fondements d'une pédagogie strictement scientifique. En effet, c'est une discipline propre qu'ils voulaient créer, non psychologique mais pédagogique et reconnaissable comme telle; une pédagogie scientifique, à distinguer des sciences apparentées et qui occuperait une place à elle dans le champ éducatif. Une telle discipline ne pouvait se réduire à une psychologie appliquée. Plus personne ne doutait que la psychologie expérimentale procurait des données utiles, mais elles n'étaient pas de nature à résoudre des problèmes essentiellement pédagogiques, notamment ceux que posait l'activité à l'école (65).

Alors, de quelle manière croyait-on pouvoir construire une telle science pédagogique ? Cette question impose la distinction entre contenu et méthode.

La science pédagogique devait s'appliquer à l'étude de problèmes spécifiques d'éducation et d'enseignement, comme par exemple : quelles sont les conditions (méthodes) les plus favorables au développement des potentialités naturelles de l'élève, ou à l'acquisition de connaissances théoriques ou de techniques ? "Quelle est la meilleure méthode pour enseigner telle branche donnée ? Quel est le niveau moyen atteint par les élèves de même âge, d'un même milieu ? Comment obtenir le rendement désirable avec le minimum d'efforts et de temps ? Quelle est la meilleure marche à suivre pour l'entraînement ? etc." (66). Il va de soi que ce champ de recherche n'était pas étranger à la psychologie pédagogique, mais de celle-ci il fallait distinguer une autre discipline : la didactique, ou l'étude des aspects techniques de l'enseignement. A ce qu'on disait, les lois psychologiques ne pouvaient pas se traduire en règles didactiques et les psychologues n'étaient pas qualifiés pour résoudre des problèmes de didactique (67). C'est aux pédagogues qu'il incombait de développer celle-ci, comme la subdivision de la pédagogie qui élaborerait les normes de la pratique concrète de l'enseignement, de sorte que l'art d'instruire évoluerait vers une technique à base scientifique. C'est

surtout Raymond Buyse, auquel, dès 1926-1927, un cours de didactique expérimentale était confié à Louvain, qui s'est empressé de réclamer une place pour cette discipline, à côté de la psychologie pédagogique (68). Des deux réunies naît la pédagogie scientifique, une science autonome englobant la psychopédagogie, au lieu d'une pédagogie se réduisant à une psychologie appliquée.

La création de la pédagogie scientifique, ayant comme objet des questions psychopédagogiques sinon proprement pédagogiques, y inclus les problèmes didactiques, posait comme condition sine qua non que les méthodes d'investigation fussent scientifiques, c'est-à-dire conformes au modèle généralement admis en science expérimentale. Plutôt que comme système, la pédagogie scientifique se présentait comme un mode d'étudier des problèmes pédagogiques. Sa méthodologie, notamment en vue de la recherche en didactique, fut largement exposée dans le livre que Buyse publia en 1935, sous le titre *L'Expérimentation en pédagogie*, selon D'Espallier le premier essai de ce genre en Europe (69). Dans la troisième partie, Buyse donnait aussi une série d'exemples de recherches didactiques expérimentales, pour démontrer les résultats féconds qu'elles pouvaient produire en vue de la pratique, ainsi que pour illustrer la méthode d'investigation.

L'étude expérimentale de problèmes pédagogiques se heurtait à de nombreuses difficultés spécifiques, notamment en ce qui concerne la didactique (70). Ici l'école et la classe servaient de laboratoire. La collaboration des praticiens y était nécessaire, et ceux-ci, on peut le dire, ne se distinguaient pas précisément par un esprit scientifique. Néanmoins, il fallait considérer la méthode expérimentale comme ce que Tobie Jonckheere appelait "la sauvegarde de la pédagogie" (71). Contrairement à ce que les pédologues avaient affirmé, il n'était point nécessaire de rejeter en bloc l'ancienne pédagogie, mais on devait la débarrasser d'une manière systématique des spéculations et des hypothèses qui trop longtemps avaient entravé son essor (72). "L'éducateur sera un observateur, ou il ne sera pas" (73). Cela ne revenait pas nécessairement à dire que le praticien, de par sa profession, devait entreprendre des recherches expérimentales, quoiqu'il ne lui fût pas défendu d'y aider. Il fallait néanmoins qu'il pût se rendre compte de ce qui était fait dans ce domaine.

Les efforts y déployés au cours de l'entre-deux-guerres, relevaient dans une large mesure du mouvement des tests, dont l'essor était remarquable. L'impulsion venait du monde anglo-saxon, principalement des Etats Unis. En 1923, Decroly et Buyse attirèrent l'attention sur *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Ils rendirent compte de ce qu'ils avaient appris au cours d'un voyage d'étude, entrepris en 1922 grâce à la "Commission for Relief in Belgium, Educational Foundation". Cinq ans plus tard, afin de démontrer les avantages du recours à des tests, ils publièrent un gros volume sur *La pratique des tests mentaux*. En 1929 suivit leur *Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Cette publication se proposait de donner aux professionnels de l'enseignement les éléments nécessaires pour comprendre la méthode suivie dans une recherche pédagogique quantitative, et pour organiser un test, en calculer les données et en interpréter les résultats. Un peu plus tard, René Nihard publia un bon aperçu, *La méthode des tests pour initier les éducateurs*. Dans son livre de 1935, Buyse s'arrêta évidemment au traitement de données statistiques (75). De la main de Tobie Jonckheere et d'Albert Van Waeyenberghe suivit encore, en 1937, *Le problème des tests d'instruction. Essai de mise au point*.

Le nombre de tests dont on pouvait prendre connaissance était impressionnant. Il y en avait de toutes sortes : des tests individuels et collectifs, verbaux et non verbaux, ou, d'après leur objet, des tests d'intelligence, d'aptitude, de caractère, de performance. Au début, toute une série d'objections furent formulées contre leur usage (76). Il était dit que beaucoup d'aspects de l'homme, et même l'intelligence, ne se prêtaient pas à être mesurés. Des tests pour mesurer les aptitudes diverses ou les fonctions intellectuelles ne pouvaient avoir qu'une valeur relative. Un examen à un moment statique était insuffisant pour évaluer les capacités mentales d'un individu. Si un test informait quelque peu sur le degré d'intelligence, il n'en donnait point une vue claire. Il n'y avait pas encore de tests d'aptitude qui avaient fait leur preuve comme l'échelle métrique de Binet-Simon et ses revisions. Du point de vue technique, les tests de caractère n'étaient pas aussi perfectionnés que les tests d'intelligence; pour l'examen des traits de caractère, la méthode des tests semblait donc encore de peu de secours. Quant aux tests de connaissances scolaires,

ils étaient de valeur inégale en rapport aux diverses disciplines et, pour la Belgique, on devait encore les mettre au point en grande partie. En effet, la difficulté la plus grande que posaient les tests, résultait de leur origine étrangère. Il n'était pas suffisant de les traduire en français ou en néerlandais. Il fallait un étalonnage nouveau, des moyennes pour le propre pays ainsi que des séries parallèles, mais les moyennes calculées restaient peu nombreuses et les parallèles faisaient encore défaut.

Malgré tout cela, des chercheurs belges se sont occupés de traduire des tests et d'en examiner la praticabilité. Cela fut le cas des tests pour jeunes enfants de Charlotte Bühler et de Hildegarde Hetzer (77), du test Binet-Simon et de la revision de Stanford (78), du test de groupe de Ballard (79), du test de lecture de Haggerty (80) et de quelques autres. On essayait de mettre au point des échelles appropriées pour la mesure de certaines connaissances ou techniques (81). Pour sa part, le docteur G. Vermeulen, qui allait devenir professeur à l'Université Libre de Bruxelles, essaya, en partant de Rossolimo mais à Propos d'enfant belges, d'obtenir un profil psychologique, comme une vue d'ensemble de la physionomie mentale d'un sujet. Toutefois, comme méthode d'analyse psychologique, son procédé ne pouvait résister à la critique (82).

Tous ces efforts nous montrent en tout cas qu'on croyait à l'utilité du nouvel instrument de recherche, quoiqu'il rendît moins de services pour le genre de recherches que la psychologie moderne était en train de développer. A condition que l'emploi en fût judicieux (83), on y voyait beaucoup de possibilités. Elles se trouvaient, bien sûr, dans les domaines de la médico-pédagogie et de l'orientation professionnelle, mais aussi en dehors. Les tests d'intelligence rendraient plus facile et plus sûr le "dépistage" des enfants anormaux ou des mieux doués. En principe, ils permettaient aussi de former des groupes d'élèves qualitativement homogènes. Grâce aux tests de rendement scolaire on pouvait apprécier le niveau atteint pour un ordre donné de connaissances théoriques ou pratiques, faire le diagnostic des points faibles chez l'élève, contrôler le rendement d'une manière moins subjective que celle du système usuel d'exams, juger la valeur de diverses méthodes d'enseignement et perfectionner les techniques scolaires. Au fond, ce dernier aspect

était le plus important des tests scolaires. La vérification expérimentale des procédés didactiques et le contrôle scientifique scolaire s'imposaient. Les appréciations qualitatives étant subjectives et peu précises, la mesure d'un rendement ne pouvait vraiment s'exprimer qu'en termes quantitatifs (84).

L'appel à l'usage des tests et à la statistique témoigne d'une nette tendance vers un esprit plus scientifique, une tendance qu'on ne constate pas seulement sur le terrain pédagogique. Citons par exemple, en guise de comparaison, l'ergologie, la science du travail, qui s'est développée pendant l'entre-deux-guerres. En Belgique, ce développement fut stimulé par le Centre belge d'études ergologiques, dont les débuts datent de 1922, et qui, dès 1927, comprenait un laboratoire et une école d'ergologie (85). Tandis que le taylorisme s'occupait seulement du côté technique du travail, en vue de la production, l'ergologie voulait également étudier le facteur humain dans le travail, ainsi que les facteurs sociaux, économiques, politiques, juridiques et éthiques. L'étude du facteur humain était l'affaire de la psychotechnique, basée sur la physiologie et la psychologie. En substance, les psychotechniciens voulaient reconnaître si un homme est propre au travail qu'on lui destine, découvrir les causes susceptibles de l'influencer et de faire varier son rendement et, en conséquence, le mettre à la place qui lui convient le mieux, et établir les conditions de travail les plus favorables à son efficience; bref, adapter l'homme au travail et le travail à l'homme (86). Parmi tous les genres de travail à l'étude, aucun n'étant d'ailleurs excepté, choisissons, pour nous y attarder un instant, le travail ménager, puisqu'il peut être mis en rapport avec l'éducation.

En effet, au sein de la Ligue de l'éducation familiale, fondée en 1900 (87), on se demandait si l'organisation scientifique du travail n'était pas applicable aussi à l'éducation familiale. Si les parents pouvaient se débarrasser de certaines tâches et gagner ainsi du temps et de l'énergie, n'arriveraient-ils pas à une éducation plus efficace de leurs enfants (88) ? Le pionnier de la Ligue, l'ingénieur Dr. Paul De Vuyst, haut fonctionnaire du ministère de l'Agriculture et promoteur de l'enseignement ménager, prit l'initiative de la création d'un Centre national d'études d'économie ménagère (89), initiative à laquelle José Drabs, professeur à l'Université Libre de

Bruxelles et codirecteur du Laboratoire d'ergologie, apporta son aide. Le Centre commença ses activités par un congrès organisé en août 1931 (90). Des personnalités en vue y prirent la parole et le ministre de l'Industrie, du Travail et de la Prévoyance Sociale, Henri Heyman, y participa. Le docteur Paul Sollier, fondateur du Centre belge d'études ergologiques, fit une conférence dont le résumé fut publié par après. Nous aimerions en citer ce qui suit :

"M. Sollier compara ensuite un ménage à une usine, à une manufacture, à un hôtel-restaurant, à un laboratoire et à un lieu de réunion. Aussi la ménagère doit-elle adopter dans une certaine mesure, les meilleures méthodes employées dans ces divers endroits.

Il est primordial qu'un horaire soit établi et observé. Non seulement chaque tâche sera chronométrée mais encore chacune des phases du même travail. La première obligation du psychotechnicien sera donc d'analyser et de chronométrer les diverses phases des travaux ménagers.

L'attitude que prend une femme lorsqu'elle accomplit une de ses obligations domestiques doit être également notée. Certaines positions sont plus exténuantes que d'autres. La fatigue sera mesurée par la quantité d'oxygène consommée pour effectuer un travail donné.

Enfin, le psychotechnicien proscriera tous les mouvements inutiles, superflus ou trop prolongés. Il déterminera ainsi le temps pour effectuer chacun d'eux afin d'obtenir le rendement optimum avec la moindre fatigue possible. Le standard de l'opération sera alors trouvé" (91). Etcétera.

Ajoutons encore que le congrès tint une de ses séances d'après-midi au Laboratoire d'ergologie. Au moyen de projections, Sollier y montra les attitudes rationnelles à prendre au cours des travaux ménagers, tandis que Drabs fit trois sortes de démonstrations — au laboratoire se trouvaient un bon nombre d'appareils — pour mesurer la force, la résistance, la dextérité et la mobilité qu'il fallait rencontrer chez une ménagère.

Le sens de l'effcience, la recherche du rendement maximal, telle

était bien une des tendances principales de l'après-guerre (92). Comme dans la production et le ménage, le rendement fut aussi recherché dans l'enseignement. D'après le mot de Buyse : "Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" (93). Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, la nouvelle pédagogie déclencherait une révolution pacifique, analogue à celle qui avait rendu possible les prodigieuses performances humaines sur le terrain de la technique (94). L'organisation méthodiques du travail, aussi bien intellectuel que manuel, était d'ailleurs considérée comme une garantie pour la paix sociale (95).

Reprenons maintenant, afin de conclure, la question de savoir ce que représentait la pédagogie au cours de l'entre-deux-guerres. C'était un mélange d'ancien et de nouveau, tout aussi bien quant au contenu que quant à la méthode. Cela se constate également lorsqu'on prend connaissance de la littérature pédagogique du temps. Elle était très hétérogène, formée de contributions de nature religieuse, morale, philosophique, historique, médicale, psychologique, didactique ou méthodologique. Le terme "pédagogie" ne couvrait pas une science simple, autonome, mais un conglomerat de disciplines diverses qui, de par leur objet, étaient liées au phénomène de l'éducation. Parmi elles, les disciplines nouvelles, expérimentales réclamaient pour elles seules le prédicat de "scientifiques". La philosophie de l'éducation se voyait exclue du terrain de la science pédagogique. Ce terrain fut réservé à la biologie, la psychologie et la didactique.

C'est ici que se constate la différence d'avec le paradigme péodologique d'avant 1914. D'après les pédologues, l'évolution de l'enfant dépendait de trois groupes de facteurs : biologiques, psychologiques et sociaux. La science de l'enfant devait donc se construire en partant de la biologie, de la psychologie et de la sociologie. La science pédagogique de l'entre-deux-guerres a retenu les deux premières et y a ajouté la didactique, en négligeant pour la plus grande partie la sociologie. Il est vrai que l'on retrouve l'idée (96) que, l'enfant étant un être social, son éducation doit aussi se baser sur des lois sociologiques et que, par conséquent, la sociologie pédagogique faisait partie de la pédagogie scientifique, ainsi que l'histoire de l'éducation. Pourtant, en Belgique, ce que l'on pourrait nommer une sociologie pédagogique ne s'est guère développé, ce qui

est quand même surprenant pour une époque qui aimait à ressasser le slogan "L'école pour la vie, par la vie". On savait bien que le milieu aussi détermine l'évolution de l'enfant, on se préoccupait de la famille, considérée comme le noyau de la société, mais les rapports entre l'enseignement et la société ne furent pas approfondis et reçurent relativement peu d'attention.

Au cours de l'entre-deux-guerres, la pédagogie a évolué vers une constellation de science de l'éducation, qu'il fallait concevoir comme complémentaires. C'est ainsi que Sylvain De Coster a pu nommer la pédagogie la "discipline de la complémentaire" (97). Cette évolution est bien caractérisée par le changement de nom que les instituts pédagogiques de Gand et de Liège ont subi en 1947. D'*écoles de pédagogie*, ce qu'ils étaient depuis leur fondation en 1927, ils furent rebaptisés en *instituts des sciences de l'éducation*. Et encore n'obtinrent-ils pas ce qu'ils désiraient (98), c'est-à-dire un changement comme il s'était produit à l'université catholique de Louvain : en 1944, l'*Ecole de pédagogie et de psychologie appliquée à l'éducation*, comme elle s'appelait depuis sa fondation en 1923, changea son nom en celui d'*Institut de psychologie appliquée et de pédagogie*. Que n'y a-t-il pas dans un nom (99) ? En fait, pendant l'entre-deux-guerres, la psychologie était la discipline la plus importante, tandis que la didactique expérimentale se frayait lentement son chemin. En 1954 encore, Joseph Emile Verheyen, professeur à l'Université de Gand, crut devoir mettre en garde contre ce qu'il appelait l'exagération et l'erreur de considérer la pédagogie comme de la psychologie appliquée, ce que certains psychologues avaient fait les dernières années (100).

Au point de vue institutionnel, la pédagogie moderne de l'entre-deux-guerres se voyait soutenue par tout un réseau : des associations, des laboratoires, des instituts universitaires ou non universitaires, des périodiques. Elle fut incorporée dans les programmes universitaires, ce qui n'était pas le cas dans beaucoup de pays européens. Pourtant, est-ce à dire que sa place à côté d'autres sciences était reconnue ? Au cours de l'été de 1935, alors que l'Ecole de pédagogie louvaniste avait déjà douze ans, une réunion d'anciens étudiants de toutes les facultés eut lieu dans la ville universitaire. A des étudiants qui faisaient fonction de commissaires, Victor D'Espallier demanda, mine

de rien, ce qu'était donc cette pédagogie mentionnée au programme des fêtes. L'un deux, un étudiant de dernière année, lui répondit en toute sérénité : "Un pédagogue, c'est quelque chose dans le genre d'un vétérinaire". D'Espallier, prenant la chose au sérieux, rendit compte de l'incident et ne manqua pas d'ajouter que ce n'était pas un cas unique, au contraire, que de sa propre expérience il pouvait en citer plusieurs (101). A nous-même il n'a pas été difficile de retrouver de nombreuses plaintes du même genre, émanant de pédagogues de Gand, de Liège et de Bruxelles, et se situant avant ou peu après la seconde guerre mondiale (102). Malgré le courant expérimental, les milieux académiques étaient encore loin de considérer la pédagogie comme une vraie discipline scientifique, tandis que ses représentants n'échappaient pas à un complexe d'infériorité. Dans l'enseignement moyen, la situation n'était guère différente. Les professeurs d'athénée et de collège pouvaient fort bien s'en passer. La pédagogie, c'était bon pour les primaires, mais pour eux ? Un professeur d'humanités à qui on parlait de pédagogie — s'en occupait-il quelque peu ? — ne manquait généralement pas de fixer son interlocuteur d'un regard étrange, qui exprimait sa commisération et la conscience de sa supériorité (103).

A tort ou à raison, on pouvait attendre qu'un changement de mentalité se produirait, entre autres, grâce aux premiers contingents de licenciés et de docteurs, diplômés par les divers instituts. C'est là, en effet, qu'on devait former ce que Buyse appelait des ingénieurs scolaires, des gens capables *et* de faire des recherches *et* de réaliser des choses pratiques (104). La question se pose donc de savoir, ce qu'en fait les sciences de l'éducation ont représenté pour les praticiens. Il nous est impossible d'y répondre ici. Formulons simplement l'hypothèse que la réponse, très nuancée, serait formulée plutôt dans un ton mineur.

## NOTES

- (1) M. Depaep, A comparative history of paidology and experimental pedagogy in Western Europe and the United States, 1890-1940.

- (2) Voir les références dans M. De Vroede, J. Lory & F. Simon, *Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique 1774-1986* (Louvain, 1988) 90 et 93.
- (3) J. Demoor & T. Jonckheere, *La science de l'éducation* (Bruxelles, 1920) 364.
- (4) Cf. M. De Vroede, Die Anfänge der wissenschaftlichen Pädagogik (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914, *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft (1977) 159-174; M. Depaepe, Science, technology and paedology. The concept of science at the Faculté internationale de pédologie in Brussels (1912-1914), *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXII (1985) 14-29; ID., Le premier (et dernier) congrès international de pédologie à Bruxelles en 1911, *Le Binet Simon*, LXXXVII, 612 - III (1987) 28-54; ID., Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890-1914) : An exploratory study, *History of Education*, XVI (1987) 275-298.
- (5) A. Binet & V. Henri, *La fatigue intellectuelle* (Paris, 1898) 1.
- (6) M.C. Schuyten, Voorwoord, *Paedologisch Jaarboek*, I (1900) VII-VIII.
- (7) Cité par R. Buyse, Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne, in : *Questions actuelles de pédagogie* (Juvisy, s.d. [1931]) 177-178.
- (8) F. Collard, *Histoire de la pédagogie* (Bruxelles, 1920) 616; J. Herbé (= J. Renault), Pédagogie et pédologie, *Revue de l'éducation familiale*, XVIII (1921) 168-173.
- (9) Cf. M. De Vroede e.a. *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw*, vol. IV, 1 (Louvain, 1987) 536-538.
- (10) E. Peeters, *De opvoeding van den opvoeder* (Bruxelles, s.d.); ID., *Vrije uitingen van een schoolmeester* (Nimègue - Bois-le-Duc -

Anvers, 1920) 7-8 et 90-100.

- (11) L. Breckx, Over introspectie of zelfdoorvorsching, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, V (1923-1924) 284-289.
- (12) Voir sur lui la littérature reprise dans De Vroede, Lory & Simon, *o.c.*, 81-83.
- (13) A. Decoene & A. Staelens, *Inleiding tot de opvoedkunde* (Gand-Louvain-Leyde, 1921).
- (14) G. Siméons, *Cours de pédagogie théorique et pratique à l'usage des élèves des écoles normales primaires et moyennes et des membres du personnel enseignant* (Tamines, 1922).
- (15) Voir A. Bonboir e.a., *L'oeuvre pédagogique de Raymond Buyse* (Louvain-Bruxelles, 1969).
- (16) R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie* (Bruxelles, 1935) 48.
- (17) *Cahiers de pédagogie*, III, 1 (juillet 1937) 4.
- (18) Buyse, *Expérimentation*, 124-125.
- (19) Cf. *ibid.*, 49-52.
- (20) Cf. De Vroede e.a., *o.c.*, 396-444 et 734-756; K. Vermeyleen, Moeder- en kindzorg in het Nationaal Werk voor Kinderwelzijn (1919-1940), in J.J.H. Dekker e.a. (éd.), *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw* (Louvain, 1987) 39-46.
- (21) Cf. De Vroede e.a., *o.c.*, vol. III, 1 (Gand-Louvain, 1976) 943-947.
- (22) Cf. *ibid.*, vol. III, 2 (Gand-Louvain, 1978) 1758-1761.
- (23) Citons, parmi d'autres, les ouvrages des médecins E. Cordier,

*Vademecum de puériculture à l'usage des futures mères, des mères et des personnes chargées de les conseiller* (Bruxelles, 1918); P. Dascotte, *Puériculture, hygiène scolaire et professionnelle, premiers soins aux malades et aux blessés* (Mons, 1915), P. De Sagher, *Cours de puériculture. Hygiène de la première enfance* (Liège, 1922), A. Delsemmes, *Ce que toute jeune mère doit savoir. Hygiène de la première et de la seconde enfance* (Liège, 1923), L. Ga rot, *Méthodes actuelles de puériculture* (Liège, 1934). Ces ouvrages ont connu plusieurs éditions.

Il y avait aussi des revues de vulgarisation, comme *Maman et Voor moeder en kind*; cf. De Vroede e.a., o.c., vol. IV, 2, 1088-1090 et 1219-1221.

- (24) 1873-1956. Médecin en chef du sanatorium Fort-Jaco, à Uccle, professeur à l'Université Libre de Bruxelles.
- (25) B. wartelé, *Auguste Ley. Zijn bijdrage tot de gehandicaptenzorg* (mémoire de licence inédit, K.U. Leuven, Fac. de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1979) 100-104.
- (26) De Vroede e.a., o.c., vol. III, 2, 1451. Voir aussi la critique de Maurice Rouvroy, S.O.S. de maman, *L'éducation familiale*, XXXI (1934) 395.
- (27) Voir la contribution de Fernand Marquebreucq dans la *Revue mensuelle [de l'] Oeuvre Nationale de l'Enfance*, II (1920-1921) 1089-1090.  
Marquebreucq était professeur d'éducation physique à Bruxelles et l'auteur de *Recherches sur la croissance, les exercices et les jeux des enfants en âge d'école (de six à dix-sept ans). Applications pratiques* (Bruxelles, 1921).
- (28) Cf. De Vroede e.a., o.c., vol. III, 2, 1552-1565; A. Tengrootenhuysen, *De "Association médico-pédagogique liégeoise" (1911-1939)*, (Mémoire de licence inédit, K.U. Leuven, Fac. de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1982).
- (29) Demoor & Jonckheere, o.c., 7.

- (30) Voir sur lui : *Manifestation en l'honneur de Monsieur Jean Demoor, professeur à l'Université de Bruxelles, membre titulaire de l'Académie royale de Médecine de Belgique, à l'occasion de son élévation à l'honorariat, 1899-1937* (Bruxelles, 1937), ainsi que les ouvrages repris dans De Vroede, Lory & Simon, *o.c.*, 90.
- (31) Demoor & Jonckheere, *o.c.*, 6.
- (32) Sur Bruxelles : Le XXVIème anniversaire de l'école de Pédagogie de l'Université de Bruxelles. Séance académique du 13 décembre 1946, *Revue des sciences pédagogiques*, VIII, 36 (déc. 1946) 97-124; T. Jonckheere, Ecole de pédagogie, in *l'Université de Bruxelles 1909-1934* (Bruxelles, 1934) 169-179; sur Gand : J.E. Verheyen, *Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te Gent. Terugblik en toekomstperspectieven* (Gand, 1954); L. Druwe, *Zestig jaar pedagogiek aan de rijksuniversiteit te Gent* (mémoire de licence inédit, Univ. de Gand, Fac. de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1987); sur Liège : XXVe anniversaire de l'Institut Supérieur de Sciences pédagogiques de l'Université de Liège (21 et 22 novembre 1953), *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, XIII, 1 (mars 1954); sur Louvain : Nuttin, *l'Institut de Psychologie et de Pédagogie à l'Université de Louvain. Avec un aperçu historique sur l'Ecole de Pédagogie* (Louvain, 1945).
- (33) Comme, par exemple, les *Notions de psychologie appliquée à l'éducation à l'usage des écoles normales, par une Soeur de Notre-Dame de Namur*, dont une édition revue par les Soeurs de Notre-Dame parut à Namur en 1935-1936, ou les manuels de L. Dettaille, *Psychologie appliquée à l'éducation* (Liège, s.d.) et *La pédagogie contemporaine. Ses bases, ses méthodes, son histoire*, t. I, *Pédologie expérimentale. Fondements physio-psychologiques de l'éducation* (Bruxelles, 1932). A comparer avec le manuel vieux jeu d'A. Decoene & A. Staelens, *Paedagogische zielkunde* (Gand-Louvain-Leyde, 1920).
- (34) Buyse, *Etude*, 182-183.

- (35) Cf. A. Clause, *Les principales tendances de la psychologie expérimentale* (Liège, 1936); N. Braunshausen, *Au seuil de la psychologie expérimentale. Histoire, méthodes, sciences auxiliaires : psychologie animale, infantile, pathologique* (Bruxelles, 1931, Documents pédotechniques, X, 1).
- (36) Représentée notamment par les deux périodiques pédagogiques les plus influents : la *Revue belge de pédagogie* et le *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*. Parmi les articles d'Albéric Decoene et de Frans de Hovre, rédacteurs de ce dernier périodique, citons : I (1919-1920) 294; II (1920-1921) 56-57; IV (1922-1923) 49-51; XI (1929-1930) 432.
- (37) La littérature lui consacré est reprise dans De Vroede, Lory & Simon, *o.c.*, 88-89.
- (38) Voir, par exemple : O. Decroly & R. Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques* (Bruxelles, 1929) 11-12; R. Halconruy, *A bâtons rompus, à travers les conceptions nouvelles, Cahiers de pédagogie*, I, 4 (mars 1936) 14-17; II, 1 (juillet 1936) 15-18; II, 3 (déc. 1936) 83-89.
- (39) L. De Raeymaeker, *Psychologie en wijsbegeerte, Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XVII (1935-1936) 71-79 et 133-139.
- (40) *Cahiers de pédagogie*, V, 1 (juin 1939) 12.
- (41) *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, XIII, 1 (mars 1954) 10-11.
- (42) A. Decoene, *Eenheid in onze opvoedkundige studie, Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, I (1919-1920) 294.
- (43) L'analyse de ces périodiques se trouve dans De Vroede e.a., *o.c.*, vol. IV, 1, 299-335 et 445-524.
- (44) Nommé plus tard professeur à l'université de Louvain; voir les publications reprises dans De Vroede, Lory & Simon, *o.c.*, 90-91.

- (45) Cf. *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XIII (1931-1932) 57-58; XIV (1932-1933) 4-5.
- (46) V. D'espallier, Wat hebben we practisch aan de typologie ?, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XV (1933-1934) 97.
- (47) Cf. De Vroede e.a., *o.c.*, vol. IV, 1, 317-321.
- (48) De Raeymaeker, *o.c.*, 79.
- (49) Comme, par exemple : G. Vermeyley, *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent* (Bruxelles, 1926); F. Van Hoof, *De psychischestadia van het schoolkind* (Anvers, 1931); R. Adriaensen, *Schommelingen in de psyche gedurende de puberteitsjaren* (Anvers, 1932); E. De Greeff, *Nos enfants et nous*, Bruxelles, 1939).
- (50) V. D'Espallier, Onderwijzer tegen psycholoog ?, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, X (1928-1929) 155; ID., Psychologie en lager onderwijs, *ibid.*, XIX (1937-1938) 23.
- (51) D'Espallier, Psychologie en lager onderwijs, *ibid.*, XIX (1937-1938) 33.
- (52) A. Kriekemans, *Inleiding tot de karkaterkunde* (Anvers-Bruxelles-Gand-Louvain, s.d. [1936]); N. Braunhausen, *L'étude expérimentale du caractère. Méthodes et résultats* (Uccle, 1937); A. Boutinaud, La caractéologie et le problème des éducations difficiles, *Revue belge de pédagogie*, XIX, 1 (oct. 1937) 10-13; M. Rouvroy, Bricolages, *L'Education familiale*, XXXII (1935) 10, 149 et 198.
- (53) La sixième date de 1950.
- (54) R. Nihard, *Cours de pédagogie psychologique et expérimentale* (Liège, s.d.) 108.
- (55) V. D'Espallier, Wat hebben we practisch aan de typologie ?, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XV (1933-1934) 92-101;

ID., *Menschenkennisq en typologie* (Tilburg, 1935).

- (56) J. De Busscher, La psychanalyse. Son importance en psychologie normale et pathologique, *Revue de pédagogie*, IV, 21 (1937) 25-41.
- (57) Avant-propos d'A. Michotte pour la traduction néerlandaise, par Fernand Van Goethem, du livre de L. Bopp, *Psycho-analyse en kath. opvoedkunde* (Louvain-Gand-Malines, 1924) VII-X.
- (58) A. Kriekemans, Bij het afsterven van S. Freud, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XXI (1939-1940) 65-69; F. De Hovre, Aantekeningen betreffende verdiensten en dwalingen van Freud, *ibid.*, 114-122.
- (59) A. Decoene, Over psycho-analysis, *ibid.*, II (1920-1921) 337-342.
- (60) Bopp, *o.c.*, 69-86.
- (61) Fr. Anselmus, La Théorie psychoanalytique de Freud, *Revue belge de pédagogie*, XII, 6 (févr. 1931) 346-357; XII, 7 (mars 1931) 407-419; A. Fauville, Freud et la psychanalyse, *ibid.*, XXI, 2 (nov. 1939) 67-69; P. Halflants, Le Freudisme, *L'Education familiale*, XXXIII (1936) 452-456 et 524-527.
- (62) F. Fransen, Psychiatrie en opvoeding, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, III (1921-1922) 343-348 et 385-394.
- (63) R. Piret, Education et psychanalyse, *Cahiers de pédagogie*, V, 1 (juin 1939) 34-39.
- (64) J. Van Buggenhout, *Enkele aspecten van de pedagogiek in verband met de Vlaamse openbare lagere school, periode 1919-1940* (Gand, 1961) 135.
- (65) Buyse, *Expérimentation*, 55-56; ID., *Etude*, 182-183; R. Nihard, Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?, *Cahiers de pédagogie*, I, 1 (juin 1935) 6.

- (66) Decroly & Buyse, *o.c.*, 15; Nihard, *o.c.*, *Cahiers de pédagogie*, I, 1 (juin 1935) 7.
- (67) Buyse, *Expérimentation*, 55 et 281.
- (68) Voir surtout *ibid.*, 58-88.
- (69) *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XVI (1934-1935) 622.
- (70) Cf. Buyse, *Expérimentation*, 108-120; ID., Limites de l'expérimentation en pédagogie, *Cahiers de pédagogie*, V, 3 (déc. 1939) 115-119; V. D'Espallier, Grenzen van het experiment in de opvoedkunde, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XXI (1939-1940) 208-212.
- (71) T. Jonckheere, *La méthode scientifique et la pédagogie* (Bruxelles, 1933) 7.
- (72) *Ibid.*; Buyse, *Expérimentation*, 54.
- (73) Demoor & Jonckheere, *o.c.*, 365.
- (74) V. D'Espallier, Experimenteele didaktiek, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, IX (1927-1928) 403.
- (75) Buyse, *Expérimentation*, 238-274.
- (76) Pour ce qui suit, cf. Fr. Maximin, L'école sur mesure, *Revue belge de pédagogie*, III, 9 (juin 1922) 580; ID., Si les catholiques acceptent le contrôle scolaire, *ibid.*, VIII, 7 (avril 1927) 424; M. Rouvroy, A ceux qui étudient les enfants, *ibid.*, VI, 4 (jan. 1925) 226-228; ID., Les "tests" à l'école ordinaire, *ibid.*, VI, 5 (févr. 1925) 300-306; ID., La conférence pédagogique sur les "tests", *ibid.*, VI, 6 (mars 1925) 357-366; ID., Et après les "tests" ?, *ibid.*, VI, 9 (juin 1925) 579-584; ID., Moisson de tests, *ibid.*, VI, 10 (juillet 1925) 630-637; ID., La psychologie et les "psychologies", *ibid.*, XI, 1 (sept. 1929) 19; ID., L'enseignement spécial, *ibid.*, XVII, 1 (oct. 1935) 15-16; *Over het vraagstuk der tests. Lichamelijk en psychisch onderzoek der leerlingen op de*

- lagere school* (s.l., s.d.; V.O.V., Studiekring Brussel); Van Hoof, o.c., 85-87; Nihard, *Méthode*; V. D'Espallier, *Methoden voor verstandsonderzoek* (Bruxelles, 1935; Katholieke Hogeschooluitbreiding, XXXIV, 7-8); Jonckheere & Van Waeyenberghe, o.c.
- (77) E. Moritz, *Les premières années de la vie* (s.l., 1932); E.Z. Annonciaden van Huldeberg, *De kleinkindertests van Ch. Bühler - H. Hetzer*, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XIV (1937-1938) 257-273; ID., *Toepassing der methode Bühler-Hetzer op Vlaamsche kinderen*, *ibid.*, 334-345.
- (78) E. Monchamps & E. Moritz, *Les étapes mentales de l'observation des images* (Bruxelles, 1927); A. Delvaux, *Contrôle de la Stanford révision de Terman (échelle Binet-Simon) sur des enfants de milieux sociaux différents* (Bruxelles, 1932, Documents Pédotechniques, XI, 2); H. Deman & A. De Saeger, *De waarde van de tests Binet-Simon voor de Vlaamse buitenkinderen* (Anvers, s.d.; Brochurenreeks V.O.V.); *Intelligentieschaal voor Vlaamse kinderen* (Anvers, 1931; Brochurenreels V.O.V.); J. Frickx, *Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests* (Bruxelles, 1930; Documents pédotechniques, IX, 1).
- (79) O. Decroly & J.E. Segers, *Essais d'application du test de Ballard* (Bruxelles, 1932, Documents pédotechniques, XI, 1); E. Moritz, *Etudes expérimentales et critiques sur les tests mentaux. Adaptation belge du test de groupe de Ballard* (s.l., 1934).
- (80) E. Monchamps, *Examen de lecture de Haggerty traduit et adapté avec autorisation de l'auteur* (Bruxelles, s.d.).
- (81) Comme, par exemple, R. Piscart, *Echelle objective d'écriture pour écoliers belges*, *Revue belge de pédagogie*, XIX (1937-1938) 345-351, 415-1, 465-471, 536-540 et 601-603; F. Dubois, *Echelle d'orthographe française*, *ibid.*, XXI (1939-1940) 88-94, 150-155, 221-224, 287-292, 348-353, 404-407 et 457-461.
- (82) G. Vermeulen, *L'examen psychographique de l'intelligence* (2 vol., Anvers, s.d.); voir D'Espallier, *Methoden*, 24-28, Nihard, o.c., *Cahiers de pédagogie*, I, 1 (juin 1935) 5, et J. Frickx,

*Contribution à l'étude de la méthode des tests* (Bruxelles, 1928, Documents pédotechniques, VII, 2).

- (83) Voir, par exemple, les remarques critiques de L. Decortis, Les tests "clandestins", *Cahiers de pédagogie*, II, 3 (déc. 1936) 90-91, et de Jonckheere & Van Wayenberghe, *o.c.*, 8.
- (84) Decroly & Buyse, *Introduction*, 9-12, ainsi que le chapitre II.
- (85) Cf. A. Despy-Demeyer & P. Goffin (réd.), *Liber memorialis de l'Institut des hautes études de Belgique fondé en 1894* (Bruxelles, 1976) XCVI-CIV; De Vroede e.a., *o.c.*, vol. IV, 2, 1479-1480.
- (86) Cf. P. Sollier & J. Drabs, *La psychotechnique. Introduction à une technique du facteur humain dans le travail* (Bruxelles-Paris, s.d. [1935]); . Drabs, Le facteur humain et l'agencement de l'habitation, *L'intérieur*, II, 1 (1937) 10-15.
- (87) Cf. De Vroede e.a., *o.c.*, vol. III, 1, 372-413.
- (88) *L'Education familiale*, XXVI (1929) 260; *ibid.*, XXVIII (1931) 479.
- (89) Cf. J. Lindemans, Le Centre national d'études d'économie ménagère, *Bulletin ergologique*, II, 3 (15 mars 1932) 39-42; De Vroede e.a., *o.c.*, vol. IV, 2, 1485-1489.
- (90) Cf. L. Charles, Congrès d'éducation ménagère, *L'Education familiale*, XXVIII (1931) 604-609; XXIX (1932) 26-33 et 95-98.
- (91) *Ibid.*, 28.
- (92) Decroly & Buyse, *Introduction*, 10.
- (93) Decroly & Buyse, *Les applications*, 56.
- (94) Braunshausen, *Au seuil*, .

- (95) R. Ledent & L. Wellens, *Précis de biométrie à l'usage des médecins et des éducateurs* (Liège, 1923) 20.
- (96) Par exemple chez F. Marquebreucq, o.c., *Revue mensuelle [de l'] Oeuvre Nationale de l'Enfance*, II, (1920-1921) 1090.
- (97) S. De Coster, La pédagogie discipline de la complémentarité, *Revue des sciences pédagogiques*, XI, 45 (mars 1949) 5-20.
- (98) R. Piret, Rapport moral, *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, XIII, 1 (mars 1954) 15.
- (99) Les raisons du changement sont expliquées par Nuttin, o.c., 126-132.
- (100) Verheyen, o.c., 52.
- (101) *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XVI (1934-1935) 619.
- (102) Jonckheere, *La méthode* (1933) 69-70; R. Jadot, Ad augusta per augusta, *Archives belges des sciences de l'éducation*, I, 1 (juillet 1935) 4; M. Grypdonck, De hervorming van het onderwijswezen, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, XX (1938-1939) 401; De Greeff, o.c. (1939) 32-33; C. Lurquin, ainsi que Jonckheere lui-même, Hommage au Professeur Tobie Jonckheere. Séance académique du 25 mai 1948, *Revue des sciences pédagogiques*, X, n° spécial (1948) 7 et 13; F. Macours, L'éducateur devant la pédagogie scientifique, *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, X, 1-2 (août 1950) 8. Fin 1926, consulté sur le projet d'organiser des cours supérieurs de pédagogie, accessibles aux régents et aux instituteurs, le doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres fit savoir au recteur de l'Université de Gand que dans l'opinion de la Faculté de tels cours seraient mieux organisés en dehors de l'université, puisqu'ils ne pourraient jamais prendre le caractère d'un véritable enseignement universitaire : Druwe, o.c., 7. D'après A. Michotte "l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement supérieur était, à l'époque, une innovation audacieuse" : *Revue des sciences pédagogiques*, VIII, 36

(1946) 112.

- (103) A. Decoene, Opvoedkunde voor iedereen, *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, IX (1927-1928) 472; XI (1929-1930) 265.
- (104) Buyse, *Expérimentation*, 56-57.

