

Zeitschrift:	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	1 (1928-1929)
Heft:	9
Artikel:	Ecole active et méthodes actives
Autor:	Ferrière, A.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-852139

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

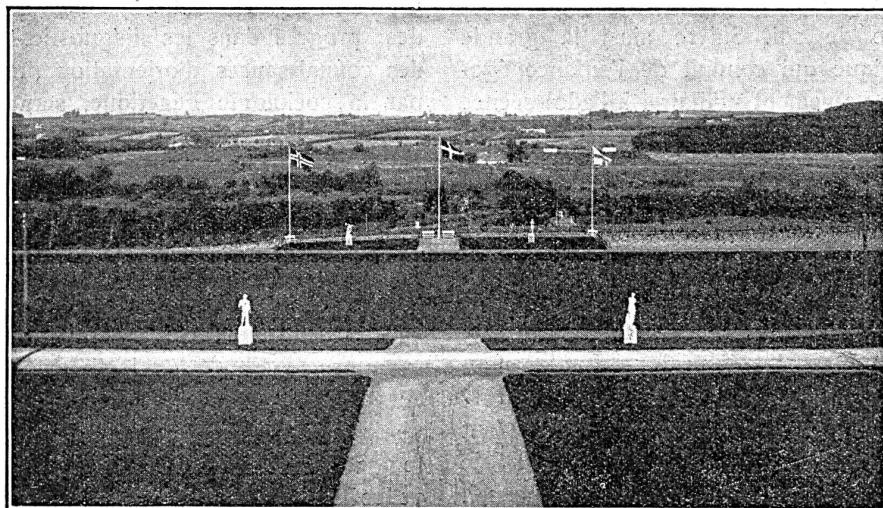
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 04.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>



Stadion in Ollerup.

Man kann sagen, hier in Ollerup ist durch den eisernen Willen eines Mannes eine Stätte entstanden, die tausendfachen Segen für das ganze Land Dänemark und darüber hinaus für die ganze Welt bedeutet.

Aber Niels Bukh rastet und rostet nicht. Seine Ideen und Pläne gehen weiter. Ein Mann, mit Phantasie und Willen begabt wie er, arbeitet unverdrossen an dem weiteren Ausbau seines Werkes. Es ist nicht seine Art, lange zu spekulieren, er ist vielmehr ein Mann der Tat, der den einmal gefassten Gedanken sofort zur Ausführung bringt, dessen Leitstern sein ganzes Leben hindurch gewesen ist: „Man kann, was man will.“ Und nie

hat ihn dieser Leitstern im Stich gelassen. In all seinen Unternehmungen war das Glück mit ihm. Niels Bukh ist ein zielbewusster Mann, der seine Stärke kennt, aber auch der Grenze menschlicher Macht sich stets bewusst bleibt. Seine Hauptprägung und Hauptstärke liegt in seinem festen Glauben an die innige Verbundenheit von Scholle und Volkskraft, ein Glaube, der auch im dänischen Schrifttum der Gegenwart mit nachdrücklicher Klarheit zum Ausdruck gebracht wird. So wurzelt Niels Bukh fest im dänischen Volkstum, und seine Gymnastik ist im besten Sinne des Wortes volkstümlich.

Ecole active et méthodes actives.

Par A. D. Ferrière

Directeur-adjoint du Bureau international d'Education,
Directeur de la revue „Pour L'Ere Nouvelle“, Genève.

Lentement, mais irrésistiblement, l'idée de l'Ecole active se propage à travers le monde. Un exemple: le 20 avril 1928 s'ouvrait, à Genève, un institut dont le programme est le suivant: créer aux enfants des possibilités d'action multiples, en rapport avec leur âge, leurs aptitudes et leurs goûts dominants; considérer l'activité scolaire comme un préapprentissage à la vie; au début, laisser agir les enfants, individuellement ou par groupes, afin de les connaître et de procéder ainsi à un premier diagnostic d'orientation professionnelle; pour cela, suggérer des activités concrètes et abstraites ayant pour but d'éviter les tâtonnements trop prolongés, avec la perte de temps, les fluctuations et le découragement qu'ils risqueraient de provoquer; mais procéder toujours de la

péphérie au centre: des apparences aux réalités profondes, des caprices aux goûts réels, du simple attrait, fruit d'une suggestion ou d'une imitation de l'ambiance, à l'intérêt authentique qui se révèle par l'effort accompli. Puis, le diagnostic une fois porté sur les aptitudes, le tempérament et le type mental de l'élève, ne pas se contenter d'une différenciation de ses capacités dominantes, d'une spécialisation précoce qui limiterait sa vie, stériliserait les facultés supérieures de l'homme complet; mais suggérer des ambitions élevées, faire toucher du doigt les lacunes, porter les désirs spontanés des enfants vers le travail qui viendra combler ces lacunes et les mettra à même de réaliser haut la main leurs grandes ambitions; entraîner par là l'usage et l'exercice des facultés

moins développées, voire même déficientes, afin d'atteindre à la maîtrise de soi. Suivre ainsi la grande courbe bio-psychologique qui conduit de l'enfance égo-centriste, impulsive et naïvement utilitaire, à l'adolescence normale qui se montre idéaliste, altruiste, chevaleresque, éprise de possession de soi et d'amour de la vérité désintéressée, pour aboutir enfin à l'âge adulte où, tempérés l'un par l'autre, l'idéalisme et le réalisme viennent animer l'esprit de l'„homme“, au plus haut sens du terme: voilà à quoi vise l'éducateur auquel je fais allusion.

Et il n'est pas le seul, parmi les fervents de l'Ecole active, qui transportent dans la réalité les principes nouveaux de la psychologie génétique. Faut-il — à côté des exemples cités dans mon livre *La Liberté de l'enfant à l'Ecole active* — rappeler l'école d'application attachée à l'école d'instituteurs de Vienne et créée par le Conseil scolaire de cette ville, les classes d'application de l'Institut des sciences de l'Education d'Iéna, l'Ecole de Scharfenberg, près de Berlin, dirigée par le recteur Blume, ainsi que la City and Country School de New-York, la Lincoln School du Teachers' College à la Columbia University, et tant d'autres? Au sujet de cette dernière, le grand psychologue américain William-H. Kilpatrick — le plus grand à nos yeux, après le vieux maître John Dewey — a écrit:

„Ici, il n'y a d'autre programme que celui qui résulte de l'action. Il n'y a pas de leçons à préparer et à enseigner ensuite, bien moins encore de leçons préparées par certains adultes pour être remises à d'autres avec charge de les enseigner aux élèves. La transformation est si complète que ceux qui l'accomplissent ne s'en doutent même pas. Ils n'y font pas allusion. Ils la vivent, tout simplement. Et la transformation s'étend bien au delà de la seule question des programmes. L'attitude à l'égard du processus éducatif tout entier diffère, de même qu'à l'égard des voies et moyens pour mettre en contact l'étude avec la vie et pour faire revivre la vie quand celle-ci pénètre dans l'étude.“

Objectera-t-on que les écoles actives varient de pays à pays, de région à région, de directeur à directeur? Celui qui parlerait ainsi prouverait qu'il s'arrête à des vues statiques et superficielles, à la maïa des Hindous, et méconnaît le dynamisme sous-jacent à toutes ces tentatives de transformation scolaire, de „révolution“, pourrait-on dire avec Kilpatrick. Il faut en prendre son parti: l'école d'hier était encore plongée dans la mentalité conformiste, autoritaire, où l'individualité était mouillée du dehors par des „chefs“, mentalité qui fut celle de l'antiquité (voir *La Cité antique de Fustel de Coulanges*) et du moyen âge. Or, la psychologie et la sociologie montrent qu'à la phase de l'autorité consentie succède génétiquement une phase transitoire d'anarchie relative, pour aboutir à la phase rationnelle, spirituelle, dite de liberté réfléchie ou — sur le plan social — de solidarisme. L'école d'hier était autoritaire; l'école d'aujourd'hui tâtonne à la poursuite d'un idéal nouveau conforme à la science et au bon sens. L'école de demain, qui bénéfi-

ciera des découvertes de la psychologie du subconscient, des progrès dans les diagnostics réalisés par les tests, des connaissances d'orientation professionnelle élaborées par la sociologie génétique, sera quelque chose de si différent de l'école d'hier, que le monde s'en émerveillera, comme l'aviateur s'extasie devant les chariots à boeufs des rois de France ou les canots creusés dans des troncs d'arbres par nos ancêtres du néolithique.

Or, l'Ecole active est l'école de demain. Elle l'est, bien entendu, à l'état embryonnaire. Immense est le travail qui consiste à la dégager des erreurs du passé: programmes, méthodes didactiques, horaires, examens en ce qu'ils ont de périmé, parce que irrespectueux des lois de la croissance individuelle. Immense est et sera longtemps encore le travail d'adaptation aux méthodes nouvelles des principes que découvre jour après jour la psychologie génétique, celle des Dewey, des Kilpatrick, des Claparède, des Bovet, des Piaget et de tant d'autres explorateurs de l'âme enfantine. Mais enfin, l'école nouvelle est en route. Il appartient aux hommes et aux femmes clairvoyants de lui aider à vaincre les difficultés. Non multa sed multum. Pas d'enthousiasmes irréfléchis, pas d'applications générales prématurées qui aboutiraient à des échecs — la Russie, Vienne, Hambourg sont-ils, sur le terrain psychopédagogique, à l'abri de toutes les surprises pour l'avenir? — Non, mais vision claire du but, croissance lente et „organique“ des institutions, formation des instituteurs et professeurs pour l'Ecole active, classes expérimentales ou de „différenciation didactique“, comme on dit en Italie. Certes, le poussin fait une révolution quand il brise sa coquille, mais cette révolution est le terme d'une évolution qui a précédé, qui l'a pourvu de pattes, de plumes et de bec et l'a rendu viable. On l'oublie un peu trop dans certains milieux pédagogiques où le mot „révolution“ revêt une signification quasi-magique!

L'Ecole d'hier était l'école du potier — de l'homo faber, comme l'appelle Henri Bergson, dans *l'Évolution créatrice*; — l'école de demain sera celle du bon jardinier, selon le précepte de Pestalozzi et le mot de Froebel. A cet égard, il faut craindre l'automatisme qui tend à s'implanter à l'école d'aujourd'hui. Il faut répéter que l'action spirituelle du bon maître d'école ne sera jamais rendue superflue et inutile. Les tests ne remplaceront jamais, pour détailler les nuances d'un caractère, le contact direct, dans l'activité quotidienne, avec un psychologue clairvoyant; le cinéma, ni la T. S. F. ne remplaceront l'expérience de la vie; le matériel auto-éducatif ne sera jamais qu'un moyen de s'assimiler certaines techniques et d'en régler l'apprentissage au tempo — lent ou rapide — de chaque individualité; même les techniques auto-éducatives de Carleton W. Washburne à Winnetka, que je considère comme ouvrant la porte à des recherches et à des procédés essentiels au bon fonctionnement de l'Ecole active, ne se substitueront jamais au rayonnement spirituel d'un maître de valeur; le fonctionnement

même de la project method à Winnetka prouve que Washburne le comprend bien ainsi.

Mais entre le danger de l'automatisme de demain et celui, bien autrement actuel, de l'automatisme d'hier qui se survit à lui-même — je pense aux lois scolaires, aux programmes rigides, aux méthodes brutalement collectives, aux horaires inflexibles et aux examens écraseurs de toute individualité de la plupart de nos Etats modernes, — il y a un autre danger qu'il me faut dénoncer ici. C'est celui des „méthodes nouvelles“ prônées dans les revues pédagogiques comme le nec plus ultra du modernisme.

Au premier rang, je signalerai le trop fameux plan de Dalton, lorsqu'il consiste en une simple transformation des devoirs à domicile — devoirs qu'on fait désormais à l'école même et dans un délai de quinze jours ou un mois — mais en conservant les vieux manuels, les vieilles méthodes verbales et mémorisatrices, les vieux programmes, bref, tous les vieux errements, auxquels vient s'ajouter — circonstance aggravante — la carence de tout enseignement collectif. J'ai visité des écoles qui appliquent ainsi le Plan de Dalton; j'en connais d'autres où, après essai, on a heureusement renoncé à l'appliquer. Je considère cette pratique comme un danger public.

Elaborer un programme conforme aux besoins de la grande majorité des enfants et aux lois de leur croissance, voilà certes une solution meilleure. Mais appliquer ce programme sans souplesse, sans participation spontanée et imprévue de l'activité des élèves est un nouveau danger, un nouvel obstacle à l'application des principes de l'Ecole active. C'est un danger auquel n'a pas échappé toujours le programme par ailleurs si judicieux du Dr. O. Decroly. Quand un maître croit appliquer la méthode Decroly, mais sait à l'avance qu'à telle heure il traitera coûte que coûte tel sujet et fera telle „leçon“ à ses élèves — leçon ni suggérée par lui, ni accueillie par eux avec joie, moins encore demandée par eux comme réponse à un besoin, comme venant combler une lacune nettement ressentie — l'action de ce maître n'est pas conforme à la psychologie génétique, donc à l'Ecole active. Je le déclare avec d'autant plus d'assurance que je sais le Dr. Decroly d'accord avec moi.

La méthode Montessori échappe à ce danger: les enfants choisissent leur matériel, le prennent, le quittent à leur gré. Mais ici les défauts sont autres: chez les petits, les disciples de la maestra s'attachent souvent trop — et plus qu'elle ne le désire — au matériel technique, négligeant les activités ménagères, le contact avec les plantes et les animaux, le jeu libre avec ou sans matériel, imaginé par les petits, toutes activités que recommande Mme Montessori ou qu'elle admet comme allant de soi hors de l'école. Chez les plus grands, la disproportion entre les ressources de la vie et la pauvreté relative d'un matériel trop abstrait va croissant.

Contre les détracteurs de la méthode, je soutiens que ce matériel est bon, comme le sont les jeux éducatifs du matériel Decroly avec lesquels ils coïncident sur tant de points; comme sont bons également les nombreux exercices préconisés par les Frères de la Charité de Gand, tous inspirés d'ailleurs par Itard, Seguin et Bourneville. Mais il faut en user en connexion avec la vie vraie, les faire aimer comme venant combler une lacune et satisfaire le besoin de vaincre une difficulté et d'accroître à la fois la puissance du moi sur le monde et de la raison sur le moi. Certes, l'enfant est inapte à concevoir cette philosophie. Mais, chez lui, les instincts sont tout puissants; ils engendrent des besoins, des désirs, des tendances, des actions qui vont à la rencontre du monde extérieur, qui le palpent, le pétrissent, s'y blessent parfois, recommencent, cherchent, s'obstinent, choisissent, comme l'animal cherche et choisit la nourriture dont il a besoin pour calmer sa faim, instinct fondamental en relation intime avec l'instinct de vivre et d'accroître sa puissance. Mais, de même que le petit mammifère, en tâtonnant, trouve le sein de sa mère, de même l'enfant, tout petit, ouvre ses yeux pour capter le regard de sa mère ou de l'institutrice et, s'il trouve à ce besoin de protection et de guide la satisfaction intime qu'il en attendait obscurément, il prend l'habitude de jouir du contact spirituel de l'adulte, de venir à lui, de lui apporter ses découvertes, de le questionner, de croire en lui. Pestalozzi — surtout dans ses lettres à Graves¹⁾ — a mis en lumière ce rôle incommensurable et béni de la mère. L'école actuelle en a abusé d'une façon anti-biologique et anti-psychologique par la leçon collective imposée même à des petits de quatre à six ans, par l'enseignement prématûr et systématique de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la grammaire, comme si l'égocentrisme adulte, qui avait déjà, par son naïf anthropomorphisme, ramené Dieu à son image, voulait y modeler aussi l'âme divine du petit enfant! Mais, à côté de l'usage et de l'abus positif, que dire de l'abus négatif de Mme Montessori, de la carence de tout enseignement, de la non-intervention systématique de l'adulte? Si j'étais un bambino de six ans, les Contes de ma Mère l'Oie feraien bien mieux mon affaire que les encastres les plus perfectionnés du matériel didactique.

C'est vers 1905 à 1908 que sont nées les méthodes Montessori et Decroly. C'est en 1900 que l'on a appliqué pour la première fois les méthodes de l'Ecole active. Et pourtant, on parle beaucoup plus de celles-là que de celle-ci. Pourquoi? Pour la même raison qui veut que des millions d'écoliers soient encore victimes des méthodes périmées de l'empirisme didactique d'hier, que des milliers d'écoliers soient soumis aux bienfaits problématiques du Plan de Dalton, que quelques centaines d'écoles à peine appliquent, en les déformant, en les simplifiant et en les stérilisant, les méthodes Montes-

1) Voir Pour l'Ere nouvelle, février 1927.

sori et Decroly, que peu de dizaines, sans doute, dans le monde, les appliquent à la pleine satisfaction des deux maîtres qui les ont créées: le moindre effort! L'Ecole active exige une connaissance théorique et pratique approfondie de la psychologie génétique, la compréhension des phénomènes subtils du subconscient, tels que je les ai exposés dans mon Progrès spirituel; elle exige en outre de l'intuition, non seulement dans le domaine des idées abstraites, des théories qui sont l'ossature invisible de la réalité multiple, mais aussi et surtout dans le domaine du concret, du vivant: âmes enfantines et monde au sein duquel elles sont plongées; enfin, souplesse, sens de l'adaptation, sens de l'opportunisme, dans la signification favorable du mot, prévision des réactions de l'enfant, prévision aussi des moyens de satisfaire ses besoins spirituels, ces moyens étant tirés du monde ambiant tel qu'on le trouve et non tel qu'on le rêve et tel que — estime-t-on — il „devrait“ être. Nul n'est éducateur s'il n'associe en soi la fermeté dans la clairvoyance et la souplesse de l'imagination. Ajoutons-y l'amour, sans quoi rien ne réussit; car le rayonnement spirituel fait des miracles là où tout le talent, toute l'intelligence, toute la science du monde, sans amour, n'aboutiraient à rien de constructif.

C'est assez dire que les véritables Ecoles actives sont et seront toujours rares. On pourra préciser le rôle de l'éducateur, afin que le maître fatigué ou malade y fasse le moins de mal possible; on pourra sélectionner dès l'école primaire les tempéraments paternels et maternels qui promettent de futurs éducateurs et éducatrices par vocation; on pourra préciser et perfectionner le matériel scolaire auto-éducatif permettant le travail individuel ou par petits groupes librement formés. Tout cela n'empêchera pas que des „vulgarisateurs“ bien intentionnés de l'Ecole active — pareils au brave pédant Ziller à l'égard de la méthode trop subtile de son maître Herbart — se proposeront de mettre en papier à musique et en procédés commodes les desiderata les plus simplistes de la psychologie génétique, et qu'une foule d'imitateurs sans imagination, soulagés de n'avoir pas à comprendre ce que leur raison ni leur intuition ne leur permet de saisir dans l'âme de l'enfant et dans les lois qui la gouvernent, se targueront de faire de l' „Ecole active“, alors qu'ils n'en auront tout au plus appliquée que certains procédés: travail manuel, collections d'échantillons ou jeux éducatifs.

Appeler Ecole active les „méthodes actives“, compromis néfaste avec les exigences de lois scolaires absurdes, voilà le danger, voilà le piège dans lequel le goût du moindre effort fait choir tous les jours nombre d'instituteurs. Les méthodes actives sont un procédé de plus, un procédé entre beaucoup d'autres, pour faire assimiler aux élèves un programme fixé à l'avance et ce qu'on appelle de façon parlante „la matière des examens“. Pauvres estomacs... pauvres cerveaux, veux-je dire! Et comme

on comprend qu'ils manquent d'appétit! Ils demandent du pain et on leur donne des pierres. Et comme les „méthodes actives“ sont loin de l'Ecole active authentique, où l'esprit tout entier de l'enfant — affectivité, intellectualité et volonté — est pris en considération; où son vouloir vivre, son élan vital spirituel, son intérêt spontané forment la base des programmes et des méthodes; où rien n'est préconçu, sinon ce qui ressortit à la psychologie de l'enfant et aux intérêts dominants de chaque âge; où le travail individuel est au premier plan, chacun avançant à son pas, et où le travail collectif réunit ceux qui en sont au même point et au même sujet, du fait de leurs progrès et de leurs intérêts!

Si l'Ecole active, préparée par J.-J. Rousseau, par Pestalozzi, par la biologie et la psychologie modernes et par le cadre incomparable des écoles nouvelles à la campagne, a pu naître en 1900; si, depuis lors, elle est en voie de conquérir le monde; si elle s'est annexé — en intention plus qu'en réalité, confessons-le — des Etats aussi vastes que l'Autriche, la Russie ou le Chili; si, épurée et grandie, elle devient l'école de demain, on ne le devra ni à un homme, ni à un groupe, ni à une nation, mais à la vérité qu'elle porte en soi, à sa conformité avec les grandes lois de la vie et de l'esprit que l'homme, dans sa marche tâtonnante vers la lumière, arrache, jour après jour, à l'Inconnu.

*

Les livres que j'ai écrits sur l'Ecole active montrent le point de départ commun de la théorie et de la pratique, leur interpénétration, plutôt.

Ce qu'ils ne disent pas, c'est le travail préliminaire d'expérimentation de l'auteur, ses observations silencieuses en présence des enfants, durant les mois et les années où il a voulu, à titre expérimental, dégager entièrement la voie devant leur libre spontanéité. On lui a souvent reproché cette liberté qu'il leur a laissée. Qu'il lui soit permis de dire ici, non point que cette expérimentation était indispensable à ses études (ce serait là un mobile égocentriste et criminel, si les enfants avaient dû en pâtir), mais que cette liberté, dans les conditions où elle a été réalisée, a eu des résultats spirituels magnifiques. Conditions de deux ordres. D'abord, négativement, pas de limitations imposées du dehors. L'Ecole nouvelle à la campagne, l'influence de Hermann Lietz pour qui toute coercition était en abomination²⁾ et qui, pourtant, par le self-government organisé dans son „Etat scolaire“ et par son influence spirituelle personnelle, avait obtenu l'ordre volontaire et la soumission spontanée de tous au devoir collectif; absence de tout programme, de toute méthode et presque de tout horaire qui fussent imposés à celui qui, avec son groupe de jeunes Suisses romands, réalisait pour la première fois l'Ecole selon la psychologie géné-

²⁾ Voir Trois Pionniers de l'Education nouvelle, H. Lietz, G. Lombardo-Radice, F. Bakule, Paris, Flammarion, 1928.

tique et la spontanéité de l'enfant. Et puis, conditions positives: pas de caprices ni de lubies, chez les élèves; un esprit de travail, de conquête de l'existence, stimulé par l'ambiance lietzienne; la vision enthousiaste d'un but à atteindre: être quelqu'un dans la vie et marquer, chacun selon ses aptitudes, comme réformateur du monde et purificateur de la vie sociale et morale; la vision non moins nette des lacunes de chacun de nous, le désir non moins vif de les combler par le travail; enfin, incessamment, la vision d'une „culture générale“ qui seule rendrait efficaces les efforts isolés, la puissance du tout rejoignant sur la partie et celle de la partie — la spécialisation future de l'enfant — rejoignant sur le tout. Puissante suggestion collective agissant sur le groupe d'enfants. Conditions rarement réalisables au même degré. Mais conditions qui ont permis de pressentir ce que sera l'éducation lorsque, dégagée des liens de l'autoritarisme coercitif — action exclusive du dehors au dedans — et du libertarisme excessif — action exclusive du dedans au dehors — l'école s'inspirera du passé et de l'avenir, de la tradition et du progrès, du conscient et de l'inconscient, de la collaboration éclairée de l'enfant sainement élevé avec l'adulte clairvoyant!

Cette méthode qui, d'abord, n'eut pas de nom, parce qu'elle nous apparaissait à tous comme l'expression naturelle de la vie libre, lancée à la conquête du bien et de la vérité, et qui prit, vingt ans après, le nom d'Ecole active, on l'a appliquée auprès de deux cent cinquante enfants environ, tant chez Lietz qu'à l'ancienne Ecole-Foyer des Pléiades, puis de façon plus suivie, dans une petite classe à Bex. Cette dernière expérience a été racontée dans le chapitre III de *La Pratique de l'Ecole active*. Elle a constitué une synthèse entre les exigences du présent et celles de l'avenir, exigences de parents soucieux de préparations d'examens et d'enfants déjà déformés par l'école ancien style, et respect pourtant de la personnalité en formation: programme minimum, visites d'institutions, leçons occasionnelles, travaux obligatoires, travaux personnels à choix, travaux libres, le tout gradué selon le degré d'initiative, de puissance de travail et d'honnêteté au travail de chaque élève. Le même compromis a été tenté à l'Ecole internationale de Genève qui eut pour abri, la première année, une modeste maisonnette de campagne, propriété de l'auteur, puis, laissant à ce gîte les tout petits, essaima dans des locaux plus vastes. On a dit ailleurs comment on a tenté de grouper en une équipe homogène un corps enseignant en général peu préparé à sa tâche. L'exemple de l'école de T.-H. Bolt à Amersfoort et celui de l'école de l'Ermitage, à Bruxelles, relatés dans *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, montrent quelles sont les difficultés d'ordre extérieur que rencontre de nos jours une école privée en présence des écoles publiques largement subsidiées et dès lors en mesure d'accorder la gratuité de l'enseignement primaire et, pour le degré secondaire, des écolages démesurément réduits: bienfait public, si l'école est fondée sur les besoins psychologiques de l'enfance et de l'adolescence, danger grave si le mono-

pole de fait couvre une marchandise pédagogique contraire aux lois de la science et du bon sens! Mais l'espoir est tenace quand on sent qu'on a pour soi l'avenir. Preuve en est l'Ecole active créée à Genève le 20 avril 1928 et dont on a parlé au début de ces lignes.

La méthode scientifique procède par étapes successives: observation, hypothèse, vérification et loi. La première et la troisième poussent à une différenciation de la connaissance globale ou intuitive; la seconde et la dernière à une concentration systématique. Mes expériences dans les Ecoles nouvelles ont porté sur la spontanéité enfantine parce que l'observation y décèle les moteurs secrets des instincts et des tendances. Mes cours à l'Université de Genève, dès 1909, puis à l'Institut J.-J. Rousseau et à l'Ecole d'Etudes sociales pour femmes, ont servi à une première élaboration des observations faites et à la constitution d'hypothèses de travail qui se sont montrées fécondes. Il en est résulté deux séries d'ouvrages: théoriques (*L'Education constructive*) et pratiques (*L'Ecole active*, *La Pratique de l'Ecole active*, *L'Autonomie des Ecoliers*), ceux-ci appuyés par des monographies, à titre d'exemples (*L'Aube de l'Ecole sereine en Italie*, *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, *Trois Pionniers de l'Education nouvelle*). Mais l'observation et l'hypothèse appelaient la vérification par d'autres chercheurs et expérimentateurs.

C'est là que le Bureau international des Ecoles nouvelles (B. I. E. N.), créé par moi en 1899 à l'instigation d'Edmond Demolins, le sociologue français, fondateur de l'Ecole des Roches, a pu rendre des services. Faire expérimenter dans d'autres écoles ce qui avait réussi dans l'une d'elles, comparer par des enquêtes ce qui se faisait dans les quelque cent „laboratoires de la pédagogie de l'avenir“, comme les appela le Dr. Cecil Reddie, créateur, en 1889, du premier d'entre eux, c'était un beau programme. Il ne fut que partiellement rempli. Dès 1926, le Bureau International des Ecoles nouvelles a fusionné avec le nouveau „Bureau international d'Education“ créé en décembre 1925. Celui-ci a absorbé la partie documentation et diffusion, devenue trop lourde pour les épaules d'un seul homme. Le travail d'enquêtes a trouvé un champ plus fertile dans les écoles renouvelées: classes expérimentales des écoles publiques, écoles des pays où la législation a introduit, dans une mesure plus ou moins large, les principes de l'Ecole active. Et c'est ainsi que le but premier du B. I. E. N.: établir un lien d'entraide entre les Ecoles nouvelles à la campagne, se trouve réduit à fort peu de chose. Il faut attribuer cet échec relatif aux conditions de la vie trop difficile des écoles privées novatrices, soit dans les pays où l'Etat lui-même s'est montré novateur, soit dans ceux où, l'Etat ne l'étant pas, le public ne l'est pas non plus, et où la phobie des examens — clefs qui ouvrent les positions sociales enviables — porte les parents à exiger le respect des vieux programmes et des vieilles méthodes, oubliant le mot profond: et

propter vitam, vitae disruere causas! Si l'on y ajoute le surmenage chronique de la plupart des directeurs d'Ecoles nouvelles, les difficultés de recrutement des maîtres dans les écoles privées, la rareté des professeurs compétents au point de vue de la psychologie génétique et de la préparation professionnelle aux méthodes de l'Ecole active, on comprendra que les Ecoles nouvelles aient quelque peine à vivre. Rares sont celles où règne, dans le corps enseignant, un véritable esprit d'équipe sociale: collaboration, entente, subordination de chacun au but commun. Les quelques talents isolés qui y brillent, les dévouements magnifiques qui s'y usent sont louables: dans le cercle restreint de l'influence directe d'âme à âme, ce sont des exemples admirables; pour la science, ils sont perdus. Seules les institutions où programmes, méthodes, maîtres et direction sont au service de l'Ecole active bien comprise et bien appliquée sont susceptibles de servir de champ d'investigation à l'homme de science; là seulement, il peut observer, déduire, conclure, suggérer des améliorations et contribuer à établir cette „technique de l'Ecole active“ que nous appelons de nos voeux et dont „l'Education constructive“ cherche à poser les fondements. D'ores et déjà, nous entrevoyons la solution de l'école de l'avenir dans quatre modes d'action conjugués dont bien des exemples nous prouvent l'efficacité et le „rendement spirituel“ — si ces deux termes ne jurent pas trop à se voir accouplés! Nous en empruntons la description à La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active, où se trouve relaté l'essai tenté en 1924 et 1925 à l'Ecole internationale de Genève.

1. Le travail individuel standardisé qui prend pour objet les „techniques“: calcul, langue, etc. On s'y inspire des livres gradués de M. Washburne, mais surtout des fiches de travail de Mme Alexander-Deschamps. Il peut — je dirais même il doit — être en rapport avec le travail collectif organisé, tout en se réglant selon les besoins et les aptitudes de chaque individualité.

2. Le travail collectif organisé où, comme chez le Dr Decroly, on met en commun la documentation et les ressources de chacun, où l'on élabore le sujet à l'ordre du jour et où le maître peut apporter à la discussion l'appoint inappréciable de son expérience et de sa clairvoyance.

3. Le travail individuel libre, où l'enfant fait des recherches et les coordonne lui-même, soit pour la leçon collective (travail personnel), soit pour lui-même (travail libre). Les occupations des rubriques 1 et 3 peuvent alterner; elles viennent se placer, en général, aux premières heures de la matinée.

4. Enfin, le travail collectif libre, où les enfants sont livrés à eux-mêmes et prennent des décisions communes.

C'est la „project method“ de John Dewey et d'Ellsworth Collings. Ordre de l'école, self government, travaux manuels, visites au dehors, préparations de pièces de théâtre, représentées tour à tour, chaque semaine, par chaque classe pour toutes les autres, ou de soirées pour parents, expositions, ventes, telles sont les activités libres qui sont nées du milieu même des élèves.

Depuis 1921, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle est venue recueillir le fruit des recherches faites dès 1900. Elle lui a donné une diffusion immense. La psychologie génétique, inconnue il y a vingt ans, alors que nous lui consacrons un premier cours à l'Université de Genève, voit s'ouvrir à elle les chaires des universités et des écoles normales de tous les pays. L'Ecole active, dans ses formes multiples: centres d'intérêt — ou „complexes“, comme on les appelle en Russie, — autonomie relative des écoliers, coopératives scolaires, etc., voit ses principes admis dans la législation de plusieurs pays. Quelques-uns de ses desiderata sont introduits, à côté de mesures de transition que le psychologue juge rétrogrades, dans les nouvelles lois scolaires de certains pays „classiques“, la France et l'Italie, par exemple.³⁾ Par ses congrès bisannuels, par ses revues propres et les nombreuses revues qui lui sont affiliées, par ses groupes et par ses sections nationales en plusieurs pays, enfin par ses membres appartenant à 44 nations, la Ligue internationale pour l'Education nouvelle a derrière elle un travail magnifique accompli presque sans moyens pécuniaires, par le seul dévouement de ses fondateurs et de ses membres. Ajoutons que, si les Etats et les particuliers lui viennent en aide, — car son travail, comme celui du Bureau international d'Education, devient écrasant — elle a devant elle un travail non moins magnifique. Car si l'Ecole active est l'expression de la science et du bon sens dans l'éducation, si le sort de l'enfance et de l'adolescence d'aujourd'hui conditionne le sort du monde de demain, ce n'est rien moins que la clef de l'avenir que tiennent les parents, les maîtres et les hommes d'Etat clairvoyants. A eux de choisir: le déclin de la race blanche et de la civilisation occidentale, ou un renouveau qui ne saurait se concevoir sans un effort ardent vers la vérité, vers la santé, vers la culture morale, vers l'équilibre spirituel de la personnalité, vers la justice sociale, vers la coopération et la solidarité humaines, et cela, grâce à une formation de la jeunesse exempte des erreurs du passé et orientée vers le triomphe de l'Esprit sur la matière.

³⁾ Voir dans Trois Pionniers de l'Education nouvelle et L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, les pages sur la composition libre et le dessin libre.