

# Qu'est-ce que l'École active ?

Adolphe Ferrière  
1922

"L'École active". Un terme inconnu en 1918. Dès 1920, Il était courant. Il en est peu qui aient eu une fortune pareille. Il sert de drapeau. Il a ses partisans enthousiastes. Ses détracteurs aussi ? C'est à prévoir. Mais ils n'en mènent pas large. Va-t-on se dresser contre ce qui se réclame de la science, du progrès, de l'avenir ? On objecte : "L'École active, n'est-ce pas la vieille École du travail du temps de Pestalozzi ?" Non, Le terme d'École du travail dit trop et trop peu. Trop, car il pourrait s'appliquer à toutes les écoles où l'on travaille, surtout aux écoles professionnelles. Trop peu, car il y a nous le verrons, travail et travail : travail machinal et travail productif. C'est dans le second sens qu'il faut l'entendre ici.

Une activité mécanique, imposée du dehors, ne mérite pas le nom de travail. Le vrai travail est une activité spontanée et intelligente qui s'exerce du dedans au dehors. Même si l'occupation à laquelle nous nous livrons n'a pas été l'objet de notre choix libre, même si une force extérieure ou les circonstances nous en font une nécessité, cette occupation en sera un travail digne de ce nom que dans la mesure où nous y mettrons de nous-mêmes, de notre clairvoyance, de notre effort, de notre cœur. Celui qui, dès sa plus tendre enfance, aura appris à travailler, dans le sens restreint mais supérieur que je propose de donner à ce mot, celui, en d'autres

termes, pour qui l'école de la vie aura été l'école pleinement active, celui-là saura marcher loin, droit devant lui, que ce soit dans le domaine des spéculations désintéressées de l'esprit, ou dans celui, moins intéressant et plus intéressé, des spéculations économiques. Il aura appris à se garder de ce verbalisme creux, fils d'un intellectualisme exagéré, qui est la plaie de l'écolier d'hier et d'aujourd'hui. Il s'agit donc d'un mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant. L'École active n'est point anti-intellectuelle, mais elle est anti-intellectualiste, s'il est permis de désigner ainsi l'opposition à cette tendance d'accorder à l'intellect une place prépondérante, aux dépens du sentiment et de l'activité. Car ces éléments font partie intégrante de ce qu'on nomme le caractère. On pourrait dire que le caractère est un faisceau d'habitudes nées des actions et réactions de l'enfant sur son entourage et déterminant en lui toutes ces notions de valeur qui sont, pour chacun, le capital essentiel dans la "conduite de la vie", pour parler avec Emerson.

L'orientation de l'esprit, en face des grands problèmes religieux, philosophiques, sociaux et moraux de l'existence, le choix des buts auxquels on tendra et des moyens que l'on emploiera pour y tendre, dépendent bien moins des notions apprises que des habitudes acquises. Il ne faut pas seulement réfléchir, il faut vivre. Si la vie sans la réflexion est peu de chose, la réflexion sans la vie n'est rien. Est-ce à dire que l'École active soit pragmatiste ? On a usé et abusé de ce terme. Oui elle l'est, si par là on entend qu'elle s'attache à subordonner les moyens aux fins, qu'elle ne fait pas de l'art pour l'art, de la culture pour la culture, du sport pour le sport, du latin par snobisme ou du classicisme par nationalisme. Elle l'est, si c'est être pragmatiste que d'accroître et d'étendre la puissance de son esprit et de soumettre à cette fin toutes les valeurs de la vie.

Mais elle ne l'est pas au sens étroit du terme. Pour elle, l'activité économique ne primera jamais sur l'activité de l'esprit, ni celle des mains sur celle de l'intelligence. Elle ne condamnera pas la raison à être la servante de la volonté, *ancilla voluntatis*, et si elle met l'action disciplinée et consciente au-dessus de tout, elle n'oublie pas que la forme la plus haute de l'action est le travail de la pensée. La raison ne doit consentir à servir la volonté qu'à une condition : c'est que la volonté se mette, elle, tout entière au service de l'esprit. L'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'École active. Cet idéal n'est point nouveau. C'est celui de Montaigne, de Locke, de J.-J. Rousseau. Pestalozzi, Fichte, Froebel en firent le centre de leur système éducatif. C'est, en somme, celui de tous les pédagogues intuitifs et géniaux du passé, celui des grands précurseurs. Mais ce qui fit précisément la force de ces précurseurs, leur intuition, fut leur faiblesse, si l'on envisage la diffusion de leur oeuvre et le progrès de la science. Ils ont deviné l'enfance, ils ne l'ont pas connue, au sens que notre siècle de science donne à ce mot. Avant l'avènement de la psychologie expérimentale, on n'avait que le moyen de pressentir : aujourd'hui on sait, demain on saura mieux encore. Et que sait-on? Précisément que l'enfant croît comme une petite plante, selon des lois qui lui sont propres ; qu'il ne possède vraiment que ce qu'il a assimilé par un travail personnel de digestion. Le meilleur des engrais chimiques mis en pâte et étalé à coups de pinceau sur le tronc d'un arbre ne lui ferait aucun bien. Si l'écorce ne faisait craquer ce vernis, l'arbre étoufferait. Ainsi fait trop souvent l'école traditionnelle. Qu'elle apprenne à mettre l'engrais au pied de la plante, afin que pluie l'entraîne vers les racines, alors on verra se faire lentement mais sûrement ce travail d'assimilation qui fera porter à l'arbre les plus belles fleurs et les plus beaux fruits.

L'intuition des grands pédagogues du passé se prolonge et s'enrichit par la connaissance. Ce qui était subconscient devient conscient. Ce processus historique se retrouve chez l'individu. Or, n'est-ce pas l'antithèse de la formule de l'éducation que nous

proposait M. Gustave Le Bon : faire passer le conscient dans l'inconscient?

Ceci me conduit à une caractéristique nouvelle de l'Ecole active. Faire passer le conscient dans l'inconscient est parfait tant qu'il s'agit de l'acquisition d'un savoir mécanique. Mais, somme toute, c'est la formule du dressage, plutôt que de l'éducation. Certes, l'initiation et l'acquisition d'une technique quelconque sont nécessaires dans tous les métiers, ceux de l'intelligence compris. Refaire à son propre dam l'expérience de toute l'humanité passée serait une absurdité. D'autre part, pour tendre à un but, quel qu'il soit, il faut en avoir les moyens, et ces moyens, quand il s'agit d'un organisme vivant, corps ou esprit, ne peuvent être acquis que par la répétition, l'habitude, l'automatisme, conditions premières de tout progrès. L'esprit conscient n'est libéré, il n'est apte à embrasser des tâches plus élevées, il n'est capable d'aborder une activité plus complexe, que s'il n'a plus à s'occuper de processus antérieurs, fixés une fois pour toutes dans l'organisme. Voilà le rôle de l'habitude, de l'automatisme, du pouvoir mécanique. Voilà où il est bon, je dirai même essentiel, de faire passer le conscient dans l'inconscient. Toutefois agira-t-on ainsi afin d'annihiler le conscient, de faire passer l'être de l'état de force vive à celui de mécanique ? Il saute aux yeux que non. Cette mécanique aurait tous les moyens d'agir, mais elle n'aurait pas de fin. Le pouvoir mécanique n'a de sens que comme outil d'un pouvoir créateur, et ce pouvoir créateur, je voudrais le montrer ici, ne peut se développer que si l'éducation est conçue comme une éclosion, un épanouissement, un processus où, sans cesse, et de plus en plus profondément, le conscient prend possession de l'inconscient. L'éducation devient ainsi l'art de faire passer l'inconscient dans le conscient. C'est tout juste l'inverse de la formule de G. Le Bon.

Car c'est là l'une des conquêtes les plus récentes de la psychologie de l'enfant, une de celles dont la portée est la plus vaste : elle a établi que le jeune être franchit, dès le début de son

existence et jusqu'à l'âge adulte, une série d'étapes, en principe toujours les mêmes; et, dans la mesure où il aura suivi le chemin prescrit par la nature, il s'élèvera vers le plus haut degré de perfection qu'il lui est possible d'atteindre. À vrai dire, le mot étape n'est pas très juste. Il ne s'agit pas d'une série d'états statiques, mais d'un dynamisme immanent. Comme l'a justement montré Henri Bergson, l'esprit, peu capable de concevoir un mouvement continu, aime à morceler celui-ci en fragments en apparence discontinus. Les arrêts, les angles, les points culminants sont perçus plus facilement que ce qui les relie. Il n'en reste pas moins que la vie est un élan continu, une poussée irrégulière sans doute dans son intensité et dans sa direction, mais permanente. Connaître cet élan vital, connaître son but, connaître ses moyens, c'est là la grande tâche de l'humanité. C'est aussi le devoir essentiel de l'esprit humain. Il n'en est pas de plus haut, puisqu'il embrasse la philosophie et la religion. Que l'homme fasse oeuvre de science, qu'il se voue à l'action pratique, il n'échappe pas aux problèmes que pose la vie. Et c'est pourquoi, si l'éducation est, dans les fins qu'elle poursuit, la petite-fille de la philosophie, elle est, dans les moyens qu'elle emploie, fille de la biologie, au sens large du terme science de la vie du corps et science de la vie de l'esprit. *Nemo psychologus nisi biologus*, a écrit Stanley Hall, le célèbre psychologue américain, auteur de *Adolescence*. *Nemo pedagogus nisi biologus*, dirai-je à mon tour. Or, nulle théorie et nulle pratique ne se sont jamais trouvés s'éclairer et se confirmer l'une l'autre mieux que la théorie biologique et la pratique pédagogique de l'École active.

Mais enfin, demandera-t-on peut-être, qu'est-ce que cette École active dont vous nous indiquez l'orientation sans en préciser les contours ? Ce qu'elle est, je ne le dirai point, pour une bonne raison : comme elle cherche à réaliser avant tout l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant - de chaque enfant - elle ne saurait adopter la définition *a priori*, de programme *a priori*, de méthode *a priori*. Elle n'est pas, elle devient.

Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme. Elle est, comme on dit en mathématiques, "fonction" des individualités enfantines qui la créent. Tenter de l'enserrer dans un cadre rigide serait méconnaître ce qui, en elle, est essentiel. C'est que les principes qui la dirigent sont, diraient les électriciens, d'ordre "dynamique" et non pas d'ordre "statique", des "courants" et non des "masses". Elle n'est donc pas le chaos inorganisé ; elle n'est pas davantage un mécanisme rigide ; elle est un organisme, avec tout ce que cette conception comporte d'ordre et d'imprévu, de précision dans l'universel et d'indéfinissable dans l'individuel. Pour tout dire en un mot, l'École active, pour la première fois dans l'histoire, rend justice à l'enfant. Mais voici qu'une nouvelle question surgit : Qu'est-ce que l'enfant ?

L'enfant, c'est, par définition, un être dont la pensée ne s'exprime pas encore, chez qui la différenciation des sens et de l'esprit, non moins que leur concentration, sont peu avancées. Les rares notions que le petit enfant a acquises par sa courte expérience sont floues, indistinctes ; sa faculté de réagir manque encore de la coordination qu'elle acquerra plus tard. Mais l'enfant, on l'a dit souvent, n'est pas un adulte incomplet : il est, à chaque âge, un être *sui generis*, et les méthodes bonnes pour l'adulte sont mauvaises pour lui. À bien des égards, il est un primitif, un inévolué, un équivalent du sauvage avec, en plus, tout un monde de virtualités encore enfouies au fond de son organisme physique et psychique, et qui, leur moment venu, surgiront à la surface. Leur incubation, si l'on peut employer ici ce terme, sera d'autant plus sûre et leur éclosion d'autant plus normale que l'équilibre nerveux, le calme physique et moral du jeune être auront été plus grands. Or, cet équilibre et ce calme sont d'autant mieux sauvegardés que, à côté d'une vie physique saine : pleine nature, soleil, hygiène, l'enfant aura pu mieux vivre sa vie, suivre ses intérêts, s'initier à la vie réelle avec les mille actions et réactions que celle-ci entraîne avec soi. Le principe des sanctions naturelles, préconisé par Spencer, est juste,

dans son essence. Mais il ne doit pas être appliqué artificiellement ; il doit - découler de l'existence qui est faite à l'enfant dans un milieu riche en activités variées.

Ce n'est point un paradoxe que cet autre mot du psychologue américain Stanley Hall : *"Pour devenir un bon civilisé, il faut avoir été préalablement, comme enfant, un bon sauvage"*. Notre vie compliquée, il faut en convenir, se prête mal à la réalisation de ce desideratum. Qu'au moins on n'ajoute pas à l'erreur des circonstances cette autre erreur, si facile à éviter, de faire vivre à l'enfant une vie en dehors de ses besoins psychiques, au-dessus de sa portée, donc à tous égards pernicieuse. On comprendra ce que je veux dire par là, quand on aura comparé mentalement le genre de vie de nos élèves des écoles maternelles ou enfantines et celui des primitifs, de nos premiers ancêtres troglodytes ou lacustres, pour autant que nous pouvons nous la représenter. Un fait, surtout, saute aux yeux: nos ancêtres vivaient dans le concret, leur raison était en rapport étroit avec les choses, se nourrissait d'expérience - expérience évidemment encore mal assimilée, mal concentrée, toute "empirique", au sens étymologique du terme. Née du contact des choses, leur raison réagissait à son tour étroitement sur les choses. L'activité de ces primitifs était toute corporelle, manuelle, pratique. La conscience spontanée - celle qu'ont les animaux, les êtres aux prises avec l'action - a précédé de loin la conscience réfléchie, celle qui fait retour sur elle-même, et, au travers du monde des perceptions, s'élève aux idées abstraites. Faire réfléchir l'enfant est bien, mais à une condition: que cette réflexion soit immédiatement née du concret et réagisse immédiatement sur le concret. Le divorce entre les choses et l'idée des choses ne peut amener que le naufrage du bon sens. Il est la conséquence de l'intellectualisme, plaie de l'école traditionnelle. Priver le jeune être du contact avec les choses est un crime de lèse-enfance. Conclusion : que les enfants vivent au sein de la réalité visible et palpable, que leur action porte sur cette réalité et que leur expérience s'en nourrisse. Il

sera temps qu'ils s'élèvent aux abstractions le jour où leur esprit sera mûr pour cela. Pour les uns, ce sera plus tôt ; pour les autres, ce sera plus tard. Peu importe, pourvu que cette émancipation de l'idée, ce passage de la pensée empirique à la pensée rationnelle, se fasse spontanément. La démarche est trop grave pour que la responsabilité en soit confiée à un magister quelconque.

Il y a lieu, d'ailleurs, de s'étonner du non-sens des méthodes actuelles. Il est avéré que l'enfant a en général une mémoire remarquable des faits concrets, sans qu'il soit cependant capable de s'élever aux idées abstraites. L'adolescent, de son côté, surtout aux alentours de la treizième année, voit s'épanouir sa raison, sa faculté de réfléchir sur les choses et les gens, de coordonner, d'abstraire, de généraliser. Or, l'école actuelle s'acharne encore trop souvent à bourrer les jeunes cervelles de raisonnements et d'abstractions verbales, loin au-dessus de leur portée, tandis que l'adolescent a son essor intellectuel coupé net par l'obligation de mémoriser sans cesse et à haute dose ce qui fait l'objet des programmes et fera celui des examens. C'est le monde renversé.

Il est donc nécessaire de faire vivre l'enfant au sein du concret, de réveiller lentement sa raison par un contact de tous les instants avec les choses, de le faire réagir sans cesse sur des objets visibles et palpables. Son besoin d'activité trouvera à s'y satisfaire. Et cette activité entraînera les actions et réactions d'où naissent les sanctions naturelles, seules formatrices de l'esprit, seules génératrices de progrès. La conclusion évidente à tirer de ce qui précède est donc celle-ci : il faut fournir aux enfants l'occasion de travailler de leur corps et de leurs mains. Ce fut l'idée première des créateurs de l'École active. Ce fut l'idée exclusive de quelques-uns d'entre eux. Et ce fut l'origine du malentendu qui se perpétue encore aujourd'hui selon lequel l'École active serait une école où l'on utilise les "méthodes actives", une école de travail exclusivement manuel, ou pis une école où l'on s'élèverait de parti pris contre la culture de l'esprit.



Il n'en reste pas moins que le travail manuel doit demeurer, surtout chez les enfants de sept à douze ans, la pierre d'angle de l'éducation. S'il est conforme aux besoins ancestraux de l'enfant, il répond également au desideratum de la psychologie : faire passer l'esprit du concret à l'abstrait par un processus de longue haleine et sans intervention intempestive et prématurée de la pensée réfléchie de l'adulte. Ai-je réussi à montrer l'importance considérable de la réforme qui se concentre autour du terme "École active"? C'est plus qu'une réforme, c'est une transformation. Un esprit nouveau souffle sur le monde. La vieille école traditionaliste, avec son fondement de routine, ses parois de préjugés et son toit de conformisme social, ne lui résistera pas.

Une science avertie viendra reconstruire à la place un édifice plus vaste, une "école au soleil" à sa façon, et peut-être verra-t-on un jour des hommes qui ne haïront plus l'école de leur enfance, parce qu'ils auront connu la santé du corps, l'harmonie de l'âme et l'épanouissement de leur esprit.

L'école 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 qu'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 Edouard Claparède, des Pierre Bovet, des Jean Piaget, des Henri Wallon 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 l'aider à vaincre les difficultés. *Non multa sed multum*. Pas d'enthousiasmes irréfléchis, pas d'applications générales prématurées qui aboutiraient à des échecs. Non, mais vision claire du but, croissance lente et "organique" des institutions, formation des instituteurs et professeurs pour l'École active, classes expérimentales ou de "différenciation

didactique". 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. À 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 pas 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 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 actives" prônées dans les revues pédagogiques comme le nec plus ultra du modernisme.

Au premier rang, je signalerai le trop fameux Plan de Dalton des pays anglo-saxons, lorsqu'il consiste en une simple

Adolphe Ferrière – Qu'est-ce que l'Ecole active ?

transformation des devoirs à domicile - devoirs qu'on fait désormais à l'école même et dans un délai de quinze jours ou d'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.

Élaborer 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'École active. C'est un danger auquel n'a pas échappé toujours le programme par ailleurs si judicieux du Docteur 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'École active. Je le déclare avec d'autant plus d'assurance que je sais le Docteur 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 d'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 Graves - a mis en lumière ce rôle incommensurable et béni de la mère. L'école actuelle en a abusé d'une façon antibiologique et antipsychologique par la leçon collective imposée même à des petits de quatre à six ans, par l'enseignement prématuré et systématique de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la grammaire, comme si l'égoïsme 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 tant d'institutrices qui n'ont pas compris la pensée profonde de Mme Montessori, de leur carence de tout enseignement, de la non-

intervention systématique de tant d'adultes ? Si j'étais un bambino de six ans, les *Contes de ma Mère l'Oie* feraient 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 Montessori et Decroly, en soi conformes au véritable esprit de l'Ecole active ; 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 ; 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 monde 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 appliqué ce 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 prise 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 d'avant la dictature, la Russie, dans ses premières écoles expérimentales, la Turquie 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.