

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 18 (1927)

Artikel: L'école en Allemagne à l'heure actuelle
Autor: Paulsen, W.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111453>

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: 21.01.2026

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

L'Ecole en Allemagne à l'heure actuelle.

Il n'est pas facile d'exposer devant l'étranger l'état de l'Ecole en Allemagne dans les circonstances présentes. En pédagogie comme en politique l'Allemagne nouvelle lutte avec l'ancienne. Partout on se remue, on s'agit, on combat. Nulle part on ne voit déjà se dessiner un peu nettement l'image de l'Ecole future. Mais l'on peut affirmer catégoriquement que, soit dans le domaine de l'organisation, soit dans celui de la science de l'éducation on a déjà obtenu, depuis la nouvelle Constitution du Reich, certains résultats précieux et que, en vertu d'une nécessité intérieure, le développement général de l'Ecole s'accomplit dans le sens de la démocratie et du progrès social.

Il faut que nos voisins nous fassent confiance ! Qu'ils veuillent bien se souvenir que, après la révolution politique sans exemple de 1918, et l'épuisement qui en fut la conséquence, un monde nouveau ne pouvait naître et parvenir à sa perfection en quelques années ! Qu'ils interrogent l'histoire, qu'ils fassent un retour sur eux-mêmes et ils comprendront les à-coups et les lacunes inévitables de l'évolution spirituelle de notre pays.

En Allemagne, comme ailleurs, le combat se déroule autour de trois positions cardinales : l'*unité* de l'Ecole, la *laïcité* de l'Ecole, le renouvellement des *méthodes* d'enseignement. L'école unique pose le problème de la formation sociale de la jeunesse. La laïcité pose le problème de la conception du monde qu'il faut lui inculquer, la transformation de l'esprit de l'Ecole pose le problème pédagogique. Ces trois problèmes sont étroitement unis. Ils ne peuvent pas se résoudre séparément ; et les pays qui croient avoir accompli l'une ou l'autre de ces réformes sont obligés d'avouer qu'il n'ont pas encore renouvelé les tendances générales de leur enseignement. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on aura organisé dans sa forme extérieure l'Ecole

unique, que, par là-même, on aura insufflé à tous ceux qui collaborent à cette école une mentalité démocratique et sociale. Ce n'est pas non plus parce qu'on aura érigé, à côté d'une école confessionnelle, une école laïque qu'on aura fait naître dans les cœurs la vraie tolérance. Enfin, ce n'est pas parce qu'on aura modifié certaines méthodes d'enseignement qu'on aura provoqué une renaissance de l'éducation. Au problème extérieur correspond toujours un problème intérieur, et ce n'est que ce dernier qui peut nous fournir une synthèse.

I

En route vers l'Ecole unique.

Selon le texte de la Constitution du Reich, l'école allemande est une « école unique » accomplie. L'article 145, paragraphe 1, s'exprime comme suit :

« L'école officielle doit être organiquement transformée. Les écoles moyennes et les écoles supérieures doivent être édifiées sur la base d'une école primaire commune à tous. Dans l'édifice scolaire qui sera construit on tiendra compte de la diversité des professions et des vocations ; pour l'admission d'un enfant dans une école déterminée, on se laissera diriger d'après ses dispositions et ses aptitudes et non pas d'après la position financière, d'après les conditions sociales ou d'après la confession religieuse de ses parents. »

Paragraphe 3. « Pour permettre l'entrée d'enfants peu aisés dans des écoles moyennes ou supérieures, des bourses officielles seront mises à leur disposition par le Reich, par les Etats et par les Communes. Des secours seront accordés aux parents dont les enfants seront jugés aptes à suivre des écoles moyennes ou supérieures. Ces secours seront continués jusqu'à l'achèvement des études. »

Article 147 : « Les écoles privées destinées à remplacer les écoles publiques doivent être approuvées par l'Etat et soumises aux lois du pays. Cette approbation ne sera accordée que si, d'une part, ces écoles privées ne sont pas inférieures aux écoles publiques quant à leur programme, leur organisation et la formation scientifique de leur personnel enseignant, d'autre part elles n'impliquent pas une séparation des élèves d'après la

fortune de leurs parents. — L'approbation est refusée si la position économique et légale du personnel enseignant n'est pas reconnue comme suffisamment assurée. »

L'article 145 doit aussi être évoqué à propos de l'Ecole unique, puisqu'il renferme quelques importantes dispositions qui en permettent la réalisation pratique.

« L'obligation scolaire est générale. Chaque enfant est tenu en principe de suivre l'école primaire (Volkschule) pendant huit ans et l'école complémentaire qui lui est annexée jusqu'à 18 ans révolus. L'enseignement dans les écoles primaires et complémentaires est gratuit. »

Ces dispositions de la Constitution expriment les principes auxquels les divers Etats du Reich doivent se conformer pour organiser leurs écoles. Elles établissent les limites entre lesquelles les lois scolaires des Etats peuvent se mouvoir. Elles laissent cependant assez de jeu aux initiatives, aux tendances politiques, aux besoins particuliers, aux intérêts économiques des diverses parties du pays.

Personnellement, j'estime qu'il faut donner en exemple la ville de Vienne, qui a trouvé une solution heureuse, simple et claire du problème de l'Ecole unique¹. Elle établit une scolarité de douze années, réparties en trois étapes : degré inférieur, degré moyen, degré supérieur. Le degré inférieur et le degré moyen sont obligatoires pour tous. Au degré moyen on établit dans les branches scientifiques deux divisions, A et B. Les branches non scientifiques sont étudiées en commun. L'étude des langues étrangères est réservée à la section A à partir de la septième année d'école².

En Allemagne nous ne prévoyons pas une organisation tout à fait semblable. La loi, promulguée le 28 avril 1920, en application de la Constitution du Reich (loi qui sera applicable à toute l'Allemagne) exige de chaque écolier la fréquentation de l'école primaire pendant quatre ans. Voici les prescriptions les plus décisives de cette loi :

¹ Sur une conception fondamentalement nouvelle de l'école voir plus bas chap. III.

² Il y a une certaine parenté entre cette organisation et la récente réforme de l'Ecole en France. On y prévoit dans les écoles secondaires la séparation des élèves pour certaines branches spéciales et l'étude en commun des autres disciplines.

Article 1^{er}: « L'école populaire pendant ses quatre premières années d'études sera considérée comme l'école de base (Grundschule), commune à tous, sur laquelle viendront se greffer l'école moyenne et l'école supérieure.

« Les classes de la Grundschule doivent considérer comme leur tâche essentielle, non seulement de donner un enseignement primaire, mais de préparer à l'entrée dans un établissement supérieur.

« Dans des cas spéciaux, les autorités scolaires d'un Etat sont autorisées à augmenter le nombre des années à passer obligatoirement dans la Grundschule. »

Grâce à cette loi, tous les priviléges des classes possédantes tombent. Chaque enfant *doit* suivre l'école populaire. Il y a obligation *scolaire* et non pas seulement obligation de s'instruire, ce qui permettrait à des enfants de suivre des écoles ou des cours privés pour échapper à l'*« école unique »* et à son influence sociale. La loi de 1920 va au delà des exigences de l'école populaire, telle qu'elle existait avant la guerre déjà dans le sud de l'Allemagne ; elle dépasse aussi les prescriptions qui règlent en Suisse la fréquentation de l'école primaire. Saisissant exactement la signification démocratique et sociale de l'*« Ecole unique »*, la loi sur la *« Grundschule »* la rend vraiment *obligatoire* pour tous et réalise ainsi dans la pratique l'esprit qui a provoqué toute la réforme.

Qu'on ait cherché malgré tout à se dérober à la Grundschule, c'est naturel. Le préjugé contre l'éducation en commun de toutes les classes de la société est si fort qu'on cherche à passer au travers du filet, en profitant des moindres fissures. On a créé par exemple toutes sortes de cours privés, d'écoles préparatoires, d'écoles familiales en se basant sur la disposition légale dispensant de l'école publique les enfants peu doués ou atteints dans leur santé. On obtient si facilement des déclarations médicales que les écoles privées se sont multipliées dans les quartiers riches des villes et dans les contrées les plus aisées de la campagne. Toute l'économie de la loi aurait été menacée si les autorités communales n'avaient pris des mesures énergiques et si le ministre actuel n'avait mis fin au scandale : désormais, pour être libéré de la Grundschule, il faudra une déclaration médicale *officielle*, et les médecins autorisés ont été invités à ne délivrer ces déclarations qu'avec la plus stricte impartialité afin d'éviter

tout abus qui pourrait compromettre les effets bienfaisants de la loi.

Se fondant sur les directives du ministre du Reich, le ministre prussien de l'instruction publique a publié l'ordonnance suivante : « Les tentatives d'échapper à l'obligation de suivre la Grundschule se multiplient de façon telle que nous devons réagir sérieusement. Il faudra examiner avec le plus grand soin les demandes de dispense et les soumettre suivant les cas à l'appréciation d'un médecin officiel, d'un médecin scolaire ou d'un médecin de confiance. »

Les écoles préparatoires fournissent une arme aux adversaires de l'Ecole unique. La loi autorise ces écoles préparatoires à poursuivre leur activité jusqu'en 1930 à condition que leurs élèves reçoivent des leçons pendant quatre ans comme à l'école publique et soient soumis, à leur entrée dans un établissement supérieur, à l'examen d'admission obligatoire pour tous sans aucune exception.

Il n'y a qu'un cas où l'obligation de suivre pendant quatre ans l'école publique n'est pas strictement observée, c'est lorsque des élèves particulièrement doués parviennent à remplir en trois ans le programme de la Grundschule et à subir avec succès l'examen d'admission dans un établissement supérieur. Cette faveur accordée à des élèves très avancés est une concession faite à l'ancienne pédagogie qui donnait comme but à l'école primaire l'acquisition d'une certaine somme de connaissances. Cette faveur méconnaît la conception que l'on se fait actuellement de la Grundschule, destinée avant tout à *ouvrir* et à *former l'esprit*. Or cette éducation exige, même pour les mieux doués, un temps suffisant d'activité tranquille et bien comprise.

L'entrée prématurée dans un établissement supérieur est réglée, à Berlin par exemple, par les dispositions suivantes :

« Le passage anticipé dans une école supérieure n'est accordé qu'aux élèves dont le développement physique et intellectuel ainsi que la voie scolaire qu'ils ont parcourue donnent la certitude formelle qu'ils pourront, sans abuser de leurs forces, remplir le programme de la classe où ils entrent avec la même facilité que les élèves, moyennement doués, qui ont suivi la filière régulière. »

L'examen d'admission dans un établissement supérieur se fait selon des normes précises, dans un esprit de haute justice

et impartialité. En Prusse (comme dans les autres Etats) il y a une commission d'examen, composée, à parts égales, de maîtres de la Grundschule et de maîtres de l'établissement supérieur. Cette commission fixe le programme de l'examen. Les méthodes de la psychologie expérimentale (tests) sont autorisées comme complément de l'examen proprement dit, elles ne doivent pas en tenir lieu. Les membres de la Commission d'examen visitent tour à tour la sixième classe de l'établissement supérieur et la dernière classe de la Grundschule, afin de se mettre bien au courant de ce qu'ils pourront exiger et pour faire la connaissance personnelle des futurs candidats, alors que ceux-ci sont en plein dans leur travail habituel. On les observe aussi dans leurs moments de récréation et dans leurs jeux. Tous les procédés d'examen qui avaient trop exclusivement pour but de jauger les connaissances et l'état intellectuel des élèves sont abandonnés. Quant à la matière des examens elle est fixée de façon à ne pas dépasser ce que l'on peut raisonnablement demander à un enfant de développement moyen.

Des philologues, qui n'ont pas emboité le pas aux progrès de la pédagogie moderne, se plaignent souvent de la préparation insuffisante des élèves venant de la nouvelle Grundschule. Ces philologues en sont encore à prêter moins de valeur au développement général des forces intellectuelles et morales d'un enfant qu'à l'amoncellement des connaissances acquises conformément à un programme strictement déterminé. Ce sont ces philologues qui forgent des armes pour les adversaires de l'Ecole unique. Ces derniers cachent soigneusement, sous le couvert d'arguments d'ordre soi-disant « scientifiques », leurs arrière-pensées politiques ou philosophiques.

On me permettra de citer ici quelques lignes d'une circulaire du ministre de l'intérieur (cette circulaire du 28, IV, 23, appuyée par le Conseil scolaire du Reich, a été approuvée par les gouvernements des Etats allemands) :

« Les quatre premières années de la scolarité n'ont qu'un but : l'épanouissement général des forces de l'enfant, en partant de son besoin de mouvement et de sa passion du jeu pour l'amener à cet effort et à ce travail volontaire qui doivent se manifester dans toute communauté scolaire bien entendue. Durant ces quatre années on devra inculquer à l'enfant une connaissance systématique de son lieu natal, dans son apparence extérieure

et dans son esprit, tout en prêtant une attention particulière au langage de l'enfant, en éduquant régulièrement son œil et sa main par des travaux manuels appropriés et en lui faisant observer la nature et le labeur humain. En même temps on voudra ses soins au développement physique par le moyen de jeux, de gymnastique, de promenades et, suivant l'époque de l'année, par le bain, le patinage et autres exercices corporels. »

« De cette façon, la *Grundschule* posera réellement les bases de tout le développement subséquent de l'enfant ; elle préparera aussi aux écoles supérieures sans se laisser détourner de sa tâche éducative essentielle par la pensée qu'elle est une sorte de stade préliminaire à l'étude des langues. »

De telles affirmations permettent de mesurer la puissance de pénétration des nouvelles conceptions pédagogiques. De telles affirmations fournissent la preuve que les luttes soutenues depuis quelques années pour donner à l'école une meilleure orientation pédagogique et pour lui faire prendre comme point de départ de son travail les besoins psychiques de l'enfant n'ont pas été perdues.

Si la Commission d'examen est unanime à reconnaître d'avance les capacités d'un élève de la *Grundschule*, celui-ci sera dispensé de l'examen d'admission. Si un enfant a été instruit en dehors de la *Grundschule*, il ne sera jamais dispensé de l'examen d'admission (comme nous l'avons dit plus haut). On peut donc affirmer que la démocratisation de la *Grundschule* et la sélection des élèves pour les études supérieures, conformément à la justice sociale, est maintenant assurée.

Il faut reconnaître cependant que les grands principes de l'*école unique* courrent le risque d'être violés ou de n'obtenir qu'une application restreinte à cause du nombre insuffisant d'établissements supérieurs. Un nombre plus ou moins grand d'élèves bien doués sont obligés, faute de place, à retourner à la *Grundschule* qu'ils suivront encore pendant quatre ans. Sur ce point la *Mittelschule* de Vienne l'emporte sur la *Höhereschule* d'Allemagne puisque la première accueille jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire tous les enfants, sans exception. (Sauf les faibles d'esprit.)

La législation scolaire allemande cherche aussi, dans le domaine économique, à atténuer les injustices et les duretés de la vie. Elle dispense les élèves sans fortune de la finance d'études,

elle la réduit pour les élèves peu aisés proportionnellement à leurs ressources, elle accorde des bourses d'études aux plus capables. Mais elle n'atteint pas à la générosité de la France qui entretient gratuitement dans ses lycées un quart de ses écoliers, ni à la magnifique charité de l'Autriche qui élève complètement, dans ses instituts nationaux, les élèves intelligents qui ne peuvent se payer des études.

Il y a dans l'organisation scolaire allemande une institution qui renforce sérieusement le principe de l'Ecole unique, c'est la *Aufbauschule*. Elle se greffe sur la septième année primaire et conduit, en six ans, les élèves bien doués qui n'ont jusqu'alors étudié aucune langue étrangère, à une sorte de baccalauréat (diplôme qui leur donne le droit d'entrer dans les Hautes écoles, les Universités et les Académies professionnelles). La *Aufbauschule* permet à ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas fait l'examen d'entrée en sixième et surtout à ceux qui se sont développés plus lentement ou plus tardivement de faire *sans perte de temps* des études supérieures. La *Aufbauschule* est donc une sorte de prolongement de l'école primaire sur laquelle elle jette un certain lustre en en faisant une voie normale pour arriver à l'Université. La *Aufbauschule* est une sorte d'école supérieure avec scolarité raccourcie. Les directives prussiennes s'expriment à son sujet comme suit : « Elle a le même but que les établissements comportant neuf ans d'études, mais elle doit se garder de comprimer en six ans la matière répartie sur neuf années dans les autres établissements. Renonçant à tout essai d'en épuiser complètement le programme, elle choisira les chapitres les plus propres à former l'esprit et elle s'efforcera avant tout d'augmenter la puissance intellectuelle de ses élèves. » Il ressort de cette citation que la *Aufbauschule* cherche à poursuivre et à parachever dans le même esprit le travail de la *Grundschule*. Elle ne réussira pas toujours à réaliser son idéal parce que les prescriptions relatives aux examens, quoiqu'elles ne soient plus les mêmes qu'autrefois, ne se sont pas encore suffisamment inspirées des tendances actuelles de l'école moderne.

Contrairement à ce que nous voyons en Suisse et surtout en France, l'enseignement secondaire et supérieur présente en Allemagne une extraordinaire variété. A la suite de la réforme de 1923-25, la France n'aurait eu qu'une école secondaire réunis-

sant tous les élèves dans un seul et même établissement ; ces élèves n'étant séparés que pour quelques branches spéciales : le latin et le grec d'une part, une seconde langue moderne d'autre part. La réforme Bérard, en faisant de l'ancienne éducation humaniste la base des études et en ne distinguant entre branches classiques et branches modernes qu'à partir de la deuxième classe, cherchait à réaliser une certaine unité, mais cette réforme devait nécessairement échouer.

L'Allemagne est demeurée fidèle aux anciennes traditions qui l'ont conduite à établir de nombreux types d'écoles secondaires. La Prusse, il est vrai, a cherché, par sa nouvelle organisation de 1925, à remédier à cette diversité en imposant entre les établissements secondaires d'une part, et ces établissements et la Grundschule d'autre part, une certaine unité de vues. C'est pour cela qu'elle prescrit que, dans toutes les écoles secondaires, un tiers des leçons sera consacré aux branches de culture générale, aux branches dites centrales. Tous les jeunes Allemands ont donc un fonds commun de culture. Le fonds commun s'enrichit de l'apport spécial de chaque sorte d'école. On ne peut donc pas contester que la dernière réforme scolaire prussienne ne repose sur des principes logiques et des bases solides.

L'exposé du gouvernement prussien¹ dit entre autres : « Si nous voulons éduquer dans chacun de nos divers genres d'école des hommes ayant une empreinte spéciale, c'est parce que nous avons besoin dans chaque vocation supérieure d'hommes et de femmes qui, ayant étudié à fond notre passé et ayant discerné ce qui a fait sa force, soient capables d'ouvrir à l'Allemagne de nouvelles sources de vie. Telle est la raison profonde de nos différents établissements d'instruction. Chacun d'eux prépare à un genre spécial d'activité les hommes de demain, qui doivent être profondément enracinés dans leur domaine particulier, si nous voulons retrouver toute la richesse de notre existence passée. »

Les adversaires de l'organisation nouvelle des écoles en Prusse se recrutent surtout dans le camp des réformateurs modernes de la pédagogie. Ceux-ci prétendent que la formation de la jeunesse allemande dans des établissements spécialisés

¹ Directives pour les écoles secondaires de Prusse. 2 vol. — Librairie Weidemann, Berlin.

inspire à cette jeunesse des idéaux particuliers qui l'affaiblissent et la vident de ce qu'elle a de meilleur. Ces mêmes adversaires ajoutent que c'est une erreur de croire que la vie spirituelle d'un peuple peut sans danger se partager en cercles de culture distincts : une différenciation trop hâtive a toujours pour résultat de compromettre le développement de la personnalité du jeune homme et ainsi de porter préjudice à la culture allemande dans son ensemble. L'école, même l'école secondaire, n'est pas à même de discerner facilement les éléments originaux de la culture d'un peuple. Ce n'est que par une étude approfondie, faite dans des universités par des esprits créateurs, que l'on peut rendre le passé vivant et fructueux. La culture est une manifestation de vie, une mise en activité des énergies que le moment présent met à notre disposition. Nous pouvons historiquement faire toucher du doigt la culture, sans savoir la fonder jour après jour sur de nouvelles bases..., etc.

L'administration des Ecoles prussiennes n'ignorait pas tout cela, mais elle a estimé qu'elle courait le risque de briser, sans souci de l'avenir, la ligne de croissance de l'organisation scolaire, si elle tenait compte, en une trop large mesure, des hardies conceptions des réformateurs modernes.

On trouve donc en Prusse (les autres Etats allemands, qui ont une organisation indépendante en rapport avec leur histoire et leurs besoins, n'en diffèrent que par des nuances sans grande importance) les types scolaires suivants, qui comprennent tous neuf ans d'études :

1. *Le gymnase*, avec le latin qui est commencé dès la sixième classe, le grec dès la troisième inférieure et une langue étrangère dès la quatrième classe, mais à raison de deux heures seulement par semaine.

2. *Le gymnase réal* qui de la sixième à la quatrième ne diffère pas du *gymnase*. En troisième inférieure le grec est remplacé par une seconde langue étrangère. Les mathématiques et les sciences naturelles sont renforcées au dépens des langues étrangères. Le *gymnase* et le *gymnase réal* sont dans le même bâtiment afin de permettre aux élèves de passer facilement de l'un à l'autre.

3. *Le gymnase réal réformé* avec une langue moderne enseignée dès la sixième classe comme base essentielle de la culture ; deux langues étrangères à partir de la troisième inférieure et avec le latin dès la seconde inférieure. L'allemand, les mathéma-

tiques et les sciences naturelles sont les branches essentielles. Le choix de la langue de base demeure libre. Certains gymnases réformés ont une variante : ils commencent le latin en troisième inférieure à la place des deux langues modernes et les langues modernes en deuxième inférieure à la place du latin.

4. *L'école réale supérieure* qui a le même programme que le gymnase réal réformé jusqu'à la deuxième inférieure. A la place du latin, qui subsiste comme branche facultative, on fait davantage de mathématiques et de sciences naturelles. Les langues modernes sont aussi un peu sacrifiées en faveur de ces deux branches scientifiques.

5. *Le gymnase réformé* qui ne diffère pas du gymnase réal réformé et de l'école réale supérieure jusqu'en quatrième. Le latin commence en troisième inférieure avec un grand nombre d'heures (huit par semaine), et le grec en deuxième inférieure à raison de six à sept heures par semaine. Ce gymnase réformé a le grand avantage de permettre aux élèves de se décider tardivement pour les études classiques à un âge où ils connaissent mieux leurs aptitudes et leurs goûts.

6. *Le lycée* de jeunes filles qui dans les six années inférieures enseigne deux langues modernes ; ces deux langues sont continuées dans la division supérieure qui comporte trois ans d'études et qui, par l'importance spéciale attachée aux mathématiques et aux sciences naturelles, devient une sorte de Oberrealschule.

7. *Le Studienanstalt* destiné aux jeunes filles qui jusqu'en quatrième suivent le programme du lycée et dès lors le programme du gymnasium ou de Real gymnasium. A côté de la deuxième classe inférieure du Lycée il y a une Frauenklasse qui est la classe finale pour les jeunes filles qui ne veulent pas continuer leurs études et tiennent à se perfectionner dans la couture, la musique, le dessin et autres branches spéciales rentrant dans leur cercle d'intérêt.

8. *L'école supérieure allemande* met carrément au centre de son programme des leçons de culture générale. Chaque classe a, en vue de cette culture générale, une tâche spéciale à accomplir par un travail en commun portant sur toutes les branches. — Cette école a comme base essentielle de développement une langue étrangère, étudiée dès la sixième. L'étude d'une seconde langue moderne commence en deuxième inférieure. Elle peut être remplacée par le latin.

9. La *Aufbauschule* dont nous avons déjà parlé. Elle est de six années et accueille l'élève de l'école primaire après sa septième année d'études. Elle a le caractère d'une Oberrealschule ou d'une Deutsche Oberschule.

On peut dire qu'avec une organisation aussi variée l'école secondaire allemande donne satisfaction dans une large mesure à la tendance vers une éducation aussi individualisée que possible. Cette organisation a le grand avantage d'aller au devant de la diversité des dons naturels et des tendances personnelles. Mais elle présente aussi un grave danger : elle compromet cette unité d'éducation que le ministère prussien recommandait en termes si élevés. La question se pose aussi de savoir si, malgré tous les arguments contraires avancés par l'administration scolaire de Prusse, on n'obtiendrait pas plus facilement et plus efficacement des résultats analogues dans *une seule et même école* qui offrirait aux élèves un grand choix de branches d'études en même temps que l'occasion fréquente de travailler en commun.

II

La lutte pour l'école laïque.

A l'heure actuelle en Allemagne, les plus durs combats se livrent autour de ce point stratégique : la laïcisation de l'école. Tandis que la France catholique soutient avec succès la lutte contre l'Eglise, l'Allemagne, en majorité protestante, n'obtiendra probablement pas la victoire. En Allemagne, plus que dans d'autres pays, on confond l'hostilité contre l'institution ecclésiastique, contre les représentants de sa puissance temporelle, avec l'hostilité contre la religion elle-même. On oublie que l'Etat doit se tenir au-dessus des partis religieux et demeurer dans ses attributions purement laïques ; on oublie que le chemin qui conduit à Dieu sera d'autant plus clairement tracé et d'autant plus libre d'obstacles qu'il sera débarrassé de toute ingérence politique. Qui dit école laïque ne dit pas *Kulturmampf*. L'école laïque est, au contraire, la condition de la paix sur le terrain brûlant des conceptions philosophiques diverses. La liberté d'enseignement et de recherches proclamée dans la

Constitution et réalisée dans les Universités doit acquérir droit de cité, sans aucune restriction, à l'école publique.

On ne comprendra, à l'étranger, nos luttes pour l'école laïque que si l'on se rend bien compte de la place qu'occupe le parti clérical, le Centre, dans la vie politique de l'Allemagne. Jamais, depuis que le Reich existe, le Centre n'a joui en Allemagne d'une domination aussi incontestable. Il ne dirige pas seulement la politique intérieure et extérieure du Reich, il exerce son influence sur les autorités des Etats et des communes. Cette prépondérance, le Centre l'a conquise parce qu'il a adopté entre la gauche et la droite une attitude intermédiaire. Quoiqu'il ne possède pas la majorité des électeurs, à cause de l'enchevêtrement des partis et du manque de clarté qui en résulte, le Centre domine la situation parlementaire. Aujourd'hui, grâce à l'appui du parti conservateur, il possède la majorité au Reichstag. A l'extérieur il préconise fermement la politique de Locarno. A l'intérieur, il sait faire des concessions afin de recueillir en retour les plus grands avantages en faveur de ses conceptions culturelles et scolaires.

En Prusse, le Centre gouverne avec la gauche démocratique et socialiste et donne son appui à une politique nettement et constamment favorable à la République et aux tendances sociales. A Berlin même, où le Centre n'est représenté au Conseil de ville que par sept députés sur 225, il décide souvent de questions importantes sur le terrain communal en se jetant entre les partis bourgeois et socialiste qui sont à peu près d'égale force.

Le Kulturkampf de Bismarck à la fin du siècle dernier a fait du Centre l'adversaire impitoyable de l'Allemagne impériale protestante et en particulier l'ennemie de la maison des Hohenzollern ; on connaît suffisamment à l'étranger la lutte entre Bismarck et Windhorst. Aujourd'hui la semence politique répandue alors dans les esprits porte ses fruits et le centre apparaît comme le plus solide garant de la République en Allemagne. En s'associant à lui, les partis républicains s'assurent une majorité décisive dans les Etats et dans les parlements. Ainsi, tandis que le cléricalisme français est hostile à l'Etat et au gouvernement, le cléricalisme allemand est le soutien de l'Etat.

Sous l'inspiration de Erzberger et de Groeber, le centre, à côté de la Socialdemocratie, assuma au moment de la chute de

l'empire un rôle vraiment historique. Erzberger signa les conditions de l'armistice et Groeber, après la paix de Versailles, lutta pour la Constitution de Weimar. Les antagonismes politiques et religieux qui opposaient socialistes et catholiques passèrent à l'arrière-plan. Le centre en s'unissant aux démocrates et aux socialistes pour adopter la Constitution, a sauvé l'Allemagne menacée de succomber sous les lourdes et insupportables charges du traité de Versailles. Les socialistes, les démocrates et le centre furent ensemble les porteurs de l'idée nouvelle : une Allemagne transformée et libre. *Mais le prix du concours du centre fut l'Ecole.*

Pour vaincre les résistances du centre, le parti social-démocrate a donné son adhésion à une restriction du paragraphe 146 de la Constitution qui institue l'Ecole unique :

« Dans le cadre des communes et sur la proposition des autorités locales, des écoles primaires pourront être instituées d'après la confession ou les conceptions philosophiques des intéressés, pourvu qu'elles ne portent pas préjudice à une bonne organisation des écoles, dans le sens du paragraphe 1. On tiendra compte autant que possible de la volonté des autorités scolaires. Les détails d'exécution seront fixés par une loi scolaire d'Etat, d'après les principes posés par une loi scolaire d'empire. »

Selon ce texte le principe de l'Ecole unique n'est pas abandonné, mais les parents et les partis ecclésiastiques reçoivent le droit d'organiser des écoles confessionnelles (protestantes, catholiques, juives). En fait l'unité intérieure de l'école est mise en péril (l'adjonction ci-dessus ne concerne que l'école primaire ; les écoles supérieures ne sont pas touchées). D'autres groupements philosophiques ou religieux acquièrent le même droit. Dans les centres de l'Allemagne où domine très fortement une confession, des écoles confessionnelles pourront naître ou subsister, mais des écoles laïques devront y être organisées, comme écoles de la minorité, pour les parties de la population qui ne se rattachent pas à la confession dominante.

En somme, cette formule de conciliation, élaborée à Weimar entre socialistes et catholiques est moins dangereuse qu'il ne le semble pour l'élaboration future d'une bonne organisation scolaire, parce que le paragraphe 1 de l'article 146 qui institue formellement la Grundschule, commune à tous, constitue, dans l'intention du législateur, la règle, alors que le paragraphe 2, ajouté ensuite, ne fait qu'autoriser des exceptions.

Il faut ajouter cependant que les articles de la Constitution relatifs à l'Ecole comportent une disposition finale et transitoire :

« Jusqu'à la promulgation de la loi prévue à l'article 146, paragraphe 2, la situation légale actuelle subsiste. »

C'est cette disposition qui a déchaîné sur nous toute la tempête qui secoue si douloureusement notre monde scolaire. En effet, comme la Constitution sanctionne l'état actuel, c'est-à-dire l'école confessionnelle partout où elle existe, aussi longtemps que la loi d'application de la Constitution, sur le point particulier dont il s'agit, n'a pas été promulguée, les adversaires de l'Ecole unique n'ont aucune raison de hâter la promulgation de cette loi. Les discussions recommencent sans cesse avec une vivacité et une animosité croissantes. La porte est largement ouverte aux interprétations les plus étroites ou les plus fantaisistes de la Constitution. On a le sentiment que le parti du centre ne tient plus la parole qu'il a donnée à Weimar. C'est pourquoi les nationaux allemands, qui déjà sous le chancelier Luther siégeaient au ministère, ont eu l'audace de proposer au Reichstag un projet de loi absolument contraire à l'esprit et à la lettre de la Constitution. D'après ce projet, les écoles confessionnelles seraient érigées en norme tandis que les écoles laïques ou les écoles neutres (enseignant la religion sans froisser ni l'une ni l'autre des confessions) seraient autorisées, sur demande, à titre exceptionnel. Ce projet fut balayé par l'indignation générale, en même temps que le cabinet Luther qui s'était maladroitement exposé à une lutte ouverte avec l'étranger et avec l'Allemagne républicaine. Depuis lors le feu couve sous la cendre. Le centre paraît déc dé à se faire payer l'admission des nationaux allemands dans le gouvernement par la victoire de l'école confessionnelle, victoire qui donnerait de nouvelles assises à la puissance spirituelle de Rome en Allemagne. Mais il rencontre de la résistance, jusque dans le sein du gouvernement, auprès du parti populaire allemand, dont le chef est Stresemann, et qui, en opposition au parti national, qui se recrute parmi les grands propriétaires fonciers, représente la grande industrie libre de toute attache avec l'Eglise et qui attire à lui des groupes d'intellectuels venus de l'ancien parti libéral. C'est pourquoi le centre va préparer dans le silence un nouveau projet de loi qui mettra formellement sur un pied d'égalité, les écoles confessionnelles,

les écoles neutres et les écoles laïques¹. Pratiquement cela signifierait que l'Etat renonce à laïciser ses écoles. Car la masse du peuple, obéissant à d'anciennes traditions fortement enracinées et cédant à la loi du moindre effort, laissera ses enfants suivre les écoles confessionnelles, tandis que l'école laïque restera à l'arrière-plan. C'est ce qui est arrivé à Berlin, cette forteresse du socialisme ouvrier, il ne s'est ouvert que quarante écoles laïques (le gouvernement prussien, quoique n'y étant pas obligé par la loi, a tenu compte des besoins des minorités). Ce nombre augmentera sans doute dans une large mesure, mais pour les motifs énumérés ci-dessus, il demeurera au-dessous de celui des écoles confessionnelles. La mise sur un pied d'égalité des différentes espèces d'écoles fait naître un grave danger, savoir que les Etats qui, aujourd'hui déjà, possèdent une organisation scolaire interconfessionnelle (pas laïque), par exemple Hambourg, Hesse, Baden, perdent leurs écoles neutres (*simultanen*). Aussitôt qu'on se mettra sérieusement à ouvrir des écoles laïques, le gros des écoles sera transformé en écoles confessionnelles. C'est ce que prévoient les orthodoxies catholiques et protestantes dans leur apparente tolérance. Leur largeur en matière législative est inspirée par leur opposition à l'indépendance de l'Ecole. La victoire réelle appartiendra donc à la réaction ; et cette victoire ne pourra plus lui être arrachée qu'au bout d'une longue période de développement politique et économique. L'histoire nous enseigne que, dans les luttes décisives pour l'indépendance de l'esprit, c'est l'Eglise qui l'emporte toujours quand les circonstances politiques sont troublées².

C'est pourquoi, par pure tactique, il faut se garder, pour le moment de pousser à la fondation précipitée d'écoles laïques. La Constitution du Reich renferme les dispositions les plus favorables pour nous permettre de porter le grand combat pour la

¹ Le soussigné ne s'est pas trompé. Au moment où il écrit ces lignes, ce nouveau projet a été déposé sur le bureau du Reichstag, c'est une violation flagrante de la Constitution du Reich. Pour avoir force de loi il faudra que ce projet soit adopté par les deux tiers de l'assemblée ; ce qui paraît normalement impossible.

² Remarquons l'habileté du cabinet Marx qui, dans sa nouvelle ordonnance relative à l'introduction de l'égalité entre les diverses espèces d'écoles, s'exprime ainsi : De nouvelles écoles devront être ouvertes à la demande de 40 parents. Des écoles confessionnelles de minorité peuvent donc être créées. Les écoles qui pourront subsister seront considérées comme confessionnelles. Si l'on veut les transformer, il faudra d'abord obtenir l'assentiment des deux tiers des parents qui ont des enfants à l'école.

laïcisation de l'école sur un terrain plus large que l'école elle-même. L'article 146, paragraphe 2 est conçu en ces termes :

« L'acceptation de leçons de religion ou de prestations de nature religieuse est laissée au libre consentement des maîtres d'école, la participation à un enseignement religieux, à des fêtes religieuses, à des actes religieux dépend du consentement des parents. »

Grâce à cette disposition constitutionnelle, la fréquentation d'une même école par les adhérents de toutes les conceptions philosophiques et religieuses (simultaneität) est maintenue en pratique. La licence donnée de retirer les enfants des leçons de religion offre un moyen constitutionnel de transformer pas à pas les écoles confessionnelles officielles, et le Kulturkampf politique et parlementaire, qui soulève les passions publiques, est évité. A cause de la victoire de la réaction ecclésiastique, ce moyen ne peut pas être utilisé pour le moment. Par le fait de la mise sur un pied d'égalité de toutes les écoles confessionnelles, l'unité de l'Ecole allemande est rompue et, théoriquement, il y aura autant d'écoles différentes que de conceptions philosophiques ou religieuses. Les dispositions accessoires de la Constitution qui ont pour but de prévenir ce danger ne donnent guère la certitude que le mal pourra être conjuré. Notre espérance de détourner de nous le malheur du confessionnalisme est bien faible. La nouvelle loi d'empire stipule sans le moindre doute, pour qui-conque n'a pas de parti pris, qu'aucun changement à la Constitution ne peut se faire qu'à la majorité des deux tiers des suffrages. Mais certaines obscurités ou certaines contradictions de la dite Constitution fourniront à des juristes adroits et rusés des arguments suffisants pour nier que la nouvelle loi tombe sous le coup de cette disposition et que la majorité des deux tiers soit nécessaire. La puissance politique se mettra au-dessus du droit. On peut s'attendre, non sans anxiété, à de durs combats.

En attendant, le Reichstag a remis à plus tard sa décision, parce que les partis de gouvernement manquent de la décision nécessaire et parce qu'ils craignent qu'un acte de force accompli brusquement ne compromette la coalition contre nature du centre, du « parti national allemand » et du « parti populaire ¹ ». La situation politique actuelle est peu favorable à une rupture

¹ La première lecture du projet de Loi scolaire, aura lieu, selon une décision récente, dans une séance préparatoire du Reichstag, en octobre.

violente. D'une part les partis de droite, après avoir fait de durs sacrifices dans la politique extérieure (acceptation des tendances de Locarno) ne veulent pas perdre le bénéfice de leurs gains dans la politique intérieure (impôts, tarif douanier, prépondérance dans toute l'administration du pays) ; d'autre part, le centre ne veut pas renoncer aux petits profits d'ordre spirituel qu'il s'est assurés, en faisant violence à ses sentiments intimes, pour admettre dans la coalition gouvernementale les nationaux allemands. L'un et l'autre, le centre et la droite, craignent la vengeance des électeurs.

C'est ainsi qu'on peut expliquer que, depuis 1918, malgré une Constitution d'empire très libérale, nous n'ayons fait aucun pas en avant dans le domaine scolaire, et que les adversaires demeurent en face les uns des autres plus irréconciliables encore qu'à Weimar où une commune misère et une commune angoisse les avaient rapprochés et conduits à un compromis.

* * *

Dans ces circonstances, comment se fait *la préparation professionnelle du corps enseignant* ? Un mot sur cette question ne sera pas inutile. Tandis que précédemment la préparation des maîtres d'école se faisait dans des écoles normales, la Constitution du Reich stipula, dans son article 143, paragraphe 3, de la façon la moins équivoque : « La formation du corps enseignant doit se faire d'une manière uniforme sur tout le territoire du Reich selon les principes qui règlent d'une façon générale la préparation aux carrières libérales (écoles secondaires). »

Ainsi, à l'avenir, les maîtres primaires devraient faire leurs études à l'Université, comme les professeurs des collèges et des lycées. La cause de l'éducation du peuple triomphait. Malheureusement, la clause de la Constitution ci-dessus reproduite, est restée jusqu'ici plus ou moins lettre morte. Dans les temps si durs d'après guerre et dans l'obligation où nous sommes de payer les réparations exigées par le plan Dawes, de plus en plus onéreux, les divers Etats du Reich n'ont pas les moyens financiers de faire passer par l'Université la grosse masse des futurs instituteurs. Dans certaines régions, comme dans le Mecklembourg et malheureusement dans une partie du pays de Bade, on n'a pas été fâché de s'abriter derrière le prétexte de la pauvreté de l'Etat pour passer outre aux prescriptions constitu-

tionnelles. Dans ces pays nous sommes en présence d'une violation flagrante des principes d'une école populaire commune à tous. Jusqu'à présent, il n'y a que quatre Etats qui ont satisfait aux exigences de la Constitution : la Saxe, la Thuringe, la Hesse et Hambourg. Leurs instituteurs sont immatriculés à l'Université. Mais tandis que les professeurs de lycées ou de collèges, étudient au cours de huit à dix semestres deux ou trois branches principales, le futur instituteur ne passe que six semestres à l'Université et n'est astreint qu'à une branche principale. Il reçoit en plus une préparation pratique dans une école d'application primaire ou rattachée à l'Université. Comme il a suivi quatre ans d'école primaire et neuf ans d'écoles secondaires avant d'entrer à l'Université, il obtient son brevet à peu près dans le même temps que l'étudiant français sa licence.

La Prusse a adopté un moyen terme ; il ressort de la Constitution que l'école populaire a une tache particulière à remplir. Tandis que l'Université se partage en facultés qui répondent à des intérêts professionnels divers et qui se livrent à certaines études spéciales, l'école populaire doit se vouer au développement de toutes les aptitudes de l'enfant. Elle ne doit pas seulement diriger ses efforts sur l'intelligence, mais chercher à éveiller les dispositions religieuses, artistiques et techniques de l'enfant, elle doit aussi assouplir et fortifier son corps. Cette tâche ne peut pas se diviser en compartiments distincts. Le ministre de l'instruction publique de Prusse, qui est un des ministres les plus cultivés et qui est aussi un fin connaisseur du mouvement pédagogique moderne, a formulé comme suit le but de l'Ecole populaire :

« Si notre école primaire veut devenir réellement la grande éducatrice de notre peuple, il faut que tous ceux qui veulent travailler pour elle s'affranchissent une bonne fois de l'idée que l'intelligence prime tout, du préjugé, si profondément enraciné en nous depuis l'époque de l'idéalisme classique, que la culture est en premier lieu d'ordre intellectuel et se laissent pénétrer d'un idéal nouveau, et pourtant ancien puisqu'il nous vient des Grecs, savoir que l'homme n'est parfait que s'il a su développer harmonieusement ses aptitudes intellectuelles, morales et physiques pour devenir une personnalité vraiment complète. Ce sont de tels hommes que l'école populaire doit former. Nous avons la vision d'un nouvel homme, d'un nouvel Allemand qui

a cultivé parallèlement son esprit, son âme et son corps pour le service du peuple, de la patrie et de l'humanité. »¹

Becker sait parfaitement que cet idéal devrait être aussi celui des écoles secondaires et des Universités, mais le fait est que ces hautes écoles se confinent encore dans le domaine purement intellectuel ; elles ne rompront avec la tradition historique qu'après que le corps des professeurs aura été intimement conquis aux idées nouvelles :

« La manière séculaire dont l'Université comprend sa tâche ne sera pas modifiée par des réformes imposées d'en haut ; on ne se rapprochera de l'idéal nouveau que lorsque une *génération nouvelle montant de l'école primaire transformée* obligera l'Université à changer ses méthodes et lorsque des professeurs universitaires, imprégnés de l'esprit nouveau, auront remplacé ceux qui enseignent aujourd'hui. »

C'est juste, mais si dans la vie de l'esprit (dont la pédagogie est l'une des manifestations) il y a un enchaînement de causes et d'effets qu'on ne saurait rompre du coup, il est cependant du devoir de l'ancienne génération, qui a discerné la ligne selon laquelle l'évolution s'opère, de favoriser cette évolution en modifiant peu à peu les institutions et en faisant appel à des hommes nouveaux. Nous ne devons pas laisser toute la responsabilité à la génération qui nous suit et nous reposer sur son activité. D'autre part, nous ne pouvons pas modifier d'anciennes institutions en en construisant à côté de nouvelles dont le programme leur serait peut-être supérieur, mais dont les moyens pratiques d'exécution seraient insuffisants. Il me semble que les autorités scolaires prussiennes sont tombées dans cette dernière erreur, malgré l'excellence de leurs institutions, en fondant des *académies pédagogiques* qui doivent éviter, en principe, tout rapport avec les universités et se privent ainsi des hommes et des riches moyens de culture que ces Universités pourraient leur offrir. Rien de nouveau ne peut prospérer dans l'isolement spirituel. Ni l'Académie catholique de Bonn, ni les Académies protestantes d'Elbing et de Kiel, ni l'Académie interconfessionnelle de Francfort ne constitueront des essais vraiment probants (les Académies pédagogiques ont été d'abord formellement caractérisées comme des essais). L'opposition ne fait pas fausse

¹ BECKER : « L'Académie pédagogique et sa place dans notre organisation scolaire ». Verlag Quelle und Meyer, Leipzig.

route quand elle estime que l'autorité scolaire, dont on connaît la prudente réserve, a subi une pression politique de la droite et surtout du centre qui voulait, à tout prix, assurer la formation confessionnelle du corps enseignant. Comme le centre est la colonne vertébrale de la coalition gouvernementale prussienne, il exigea d'avance en Prusse le sacrifice qu'il compte bien extorquer au Reich, quand celui-ci promulguera sa loi scolaire. Dans la constellation politique de l'heure actuelle, le libéralisme et le socialisme ne sont pas de force à tenir tête au cléricalisme.

Pour être admis dans une Académie pédagogique prussienne, il faut avoir subi avec succès, après neuf ans d'études, l'examen de sortie d'un établissement supérieur d'instruction. Les directeurs et le corps professoral se recrutent surtout dans les établissements supérieurs déjà existants, et dans les milieux universitaires. Le programme des études est strictement réglé et les élèves ne jouissent pas de la liberté académique au sens propre du mot. Les rapports entre enseignants et enseignés sont ceux de maîtres à disciples ; ce sont des rapports personnels empreints de bienveillance et d'humanité comme ceux qui doivent régner plus tard à l'Ecole publique. On attend de cette vivante intimité une transformation de la mentalité de l'instituteur et par là une transformation de la mentalité du peuple, transformation que l'Université avec ses facultés spécialisées n'aurait pas été capable de réaliser. Ainsi les Académies pédagogiques doivent devenir des établissements de recherches, au sens vivant du terme, et tendre à autre chose qu'à la science : « Sans doute il faudra bien dominer la somme des connaissances qui rentrent dans le programme primaire et apercevoir dans leurs grandes lignes les points de vue essentiels de la science, mais ce qui est plus important c'est l'initiation vraiment humaine du futur éducateur à la grande tâche qui l'attend. »

En se plaçant à cette hauteur de vues, on espère faire reconnaître l'équivalence de la nouvelle institution avec les autres hautes écoles allemandes. Comme les hautes écoles techniques, les hautes écoles de musique ou d'art, les Académies pédagogiques conquerraient dignement leur place à côté des Universités. Sincèrement, nous ne demandons pas mieux que de voir les Académies nouvelles faire leurs preuves. Cependant nous osons affirmer que précisément à cause de leur nouvelle tâche,

d'une si haute valeur, elles n'arriveront pas de prime abord, surtout aux yeux du grand public, à être considérées comme de vraies hautes écoles. Il leur manquera l'autorité. La ville de Hambourg, la Turinge, la Saxe et la Hesse dont les instituts pédagogiques (comme en France l'Ecole normale supérieure) ont été organisés en étroite connexion avec l'Université, rempliront certainement leur mission aussi heureusement et peut-être d'une façon plus large et plus complète.

III

La pédagogie nouvelle en Allemagne.

Ce que nous venons de dire du mouvement tendant à réformer la préparation du corps enseignant en Prusse, nous met directement en présence des problèmes les plus nouveaux de la pédagogie. Le combat contre la prépondérance d'une science académique sans vie, n'a jamais été livré en Allemagne avec autant de passion qu'après nos malheurs. Nous sentons qu'une vigoureuse montée de sève peut seule produire un renouvellement intérieur et une vraie transformation politique. Tout savoir purement machinal, tout travail étroit et borné de la mémoire, tout dressage en vue d'examens obsédants anéantissent la capacité créatrice de l'homme. La marque distinctive de toute fertilité spirituelle est l'originalité et la spontanéité. L'Allemand incline naturellement à regarder en lui-même. Une éducation purement intellectuelle l'arrache à sa vraie nature. Précisément parce qu'il n'est pas assez réaliste il devient facilement la victime de journalistes acrobates, d'avocats affaristes, de politiciens assoiffés de pouvoir, de militaires ne perdant jamais de vue leur but. Tous ces gens-là, dans les heures critiques, le font sortir de lui-même, tout à fait comme le Français qui, dans ses magnifiques élans, peut facilement devenir la proie d'un chauvinisme passionné. La caserne est pour l'intellectuel allemand une déplorable fatalité. L'école avec ses programmes surchargés, avec la contrainte qu'elle exerce sur les consciences, avec sa hantise des examens (en France ces derniers sont plus impitoyables encore) est un malheur.

Peut-être l'Allemand souffre-t-il plus fortement d'une organisation scolaire ou de méthodes d'enseignement défectueuses que le Français qui remue les choses et les idées avec plus de facilité et d'aisance. Peut-être sous le martyre de l'Ecole, l'Allemand souffre-t-il psychiquement alors que le Français ne souffre que physiquement, puisqu'il arrive, grâce à la mobilité de son esprit, à se tirer des nombreux concours par lesquels il doit passer. Cela explique peut-être que l'opposition aux idées pédagogiques nouvelles est plus forte en Allemagne et que la lutte pour une réforme intérieure et profonde de l'école est plus âpre. Il ne suffit pas de démolir les casernes, il faut tuer l'esprit de la caserne si l'on veut sauver ce qui constitue l'originalité foncière de l'Allemagne. L'étranger ne se fait pas une idée juste quand il juge de la mentalité du peuple allemand d'après les hommes en vue, qui au nom de tel ou tel parti politique s'attribuent la domination et la puissance. L'étranger prend souvent l'apparence pour la réalité. L'Allemand commet la même faute quand il met en doute la sincérité des tendances conciliatrices de la grande masse du peuple français, parce qu'il voit des hommes d'Etat rusés et une presse nationaliste irresponsable se servir habilement de l'émotivité naturelle du Français. Les peuples, dans leurs idées fondamentales, se ressemblent beaucoup plus qu'on ne l'admet communément. Sans doute il y a des variantes infinies dans le rythme de leur vie spirituelle, dans la qualité et la force de leurs sentiments, dans l'orientation de leur intelligence, mais ces variantes ne sont pas plus accentuées que celles qui se manifestent dans le sein d'un seul et même peuple. Les antagonismes qui subsistent entre les membres ou les groupements d'une même nation sont souvent plus aigus que ceux qui se dressent de peuple à peuple. Si donc l'on veut bien saisir les grandes lignes de l'évolution scolaire de l'Allemagne, il faut connaître les tendances générales de son développement intérieur, de même pour se faire une idée exacte de l'état de l'instruction en France, il faut tenir compte des traditions et du caractère du peuple français.

J'ai déjà essayé ailleurs d'exposer la différence intérieure et extérieure qu'il y a entre les deux nations au point de vue scolaire et j'ai fait les remarques suivantes :

« Le Français est un analytique, l'Allemand est un synthétique. Ce jugement n'est cependant pas absolu. Les dons naturels

du Français se retrouvent, cela va sans dire, chez certains Allemands et vice versa. Chaque peuple offre un certain mélange de types. D'autre part, ceux qui occupent des positions officielles ne sont pas toujours les représentants authentiques du peuple. Ni le parlement français, ni le parlement allemand n'offrent une image fidèle de la nation. Malgré cela dans les deux pays il y a une certaine attitude intellectuelle, une certaine façon spéciale de penser qui n'est pas toujours saisissable au premier mot, qui se sent dans une tendance générale et dont chaque peuple a lui-même clairement conscience. *Jullien*, le narrateur et l'interprète français du travail de Pestalozzi à Yverdon, dit dans l'introduction à son rapport de 1812 (je cite de mémoire) « qu'il veut être profond (*gründlich*) et non superficiel, afin de ne pas mériter le reproche qu'on fait volontiers à sa nation. Si, ajoute-t-il, la philosophie française n'est pas toujours assez profonde, elle est d'autant plus précise et claire. »

« La pensée allemande, elle, s'enveloppe volontiers de nuages et on ne peut parvenir à la saisir qu'au travers des obscurités et des profondeurs ; c'est d'ailleurs tout profit pour l'écrivain français qui veut tenter de formuler et d'exposer la pensée d'un philosophe allemand ». *Jullien* paraît plaisanter un peu, mais on rencontre de tels jugements partout dans la littérature française et dans la littérature allemande et l'on ne s'égarerait pas en cherchant dans cette discussion les caractères distinctifs et dominants de l'une et de l'autre nation. Les Français et les Allemands cultivés s'avouent volontiers ces oppositions. C'est toujours pour l'Allemand une jouissance que de subir l'influence de la manière spirituelle, exacte, vive et décidée du Français, tandis que la marche calme, réfléchie et plus personnelle de l'Allemand provoque parfois l'approbation enthousiaste du Français. Il est tout à fait absurde de vouloir découvrir toujours d'un côté la superficialité et de l'autre la profondeur, ici l'indigence, là la sagesse, ou vice versa, d'un côté l'esprit et le génie, de l'autre l'obscurité, la lourdeur, l'infériorité. Juger ainsi c'est montrer bien peu de sens psychologique, c'est ne rien savoir de la diversité naturelle des formes que peut revêtir l'esprit. Ces formes peuvent être tout à fait différentes et qualitativement avoir la même valeur. Contenu et forme sont inséparables ; si le contenu manque, il ne saurait se donner une forme. Si la forme fait défaut elle ne révélera pas le contenu. »

Et après une description de cette tension d'esprit, de cette

concurrence acharnée en vue des examens et des concours qui oppresse constamment la vie et le développement de la jeunesse française, j'ajoutais en résumé :

« Après une sélection si douloureuse des intelligences, la France ne devrait-elle pas détenir les postes les plus brillants dans les fonctions publiques du monde, ne devrait-elle pas l'emporter sur les savants, les artistes, les écrivains, les journalistes, les ingénieurs, les architectes, les politiciens, les économistes, les commerçants, les agronomes, les armateurs les plus éminents ? Ne devrait-elle pas tout au moins occuper en Europe le premier rang dans le domaine intellectuel ? Y a-t-il un pays qui, grâce à ses écoles, pourrait mieux revendiquer la direction des esprits ? Ou bien y aurait-il dans la vie spirituelle des peuples des facteurs beaucoup plus déterminants ? La France entretient en vain sa formidable organisation pour la sélection des élites, elle fait en vain des sacrifices considérables pour agir sur l'intelligence de la masse. Oui, le danger subsiste pour elle de laisser le long du chemin, sans les remarquer, une proportion extraordinaire d'intelligences saines et robustes. (D'autres pays, moins exigeants dans leurs examens sont exposés au même danger.) Plus le mécanisme des examens est impitoyable, plus les systèmes et les programmes sont différenciés, plus les méthodes deviennent impératives, prétentieuses, immodes tes et rigides pour forcer les qualités intellectuelles à se manifester, plus on court le risque de détruire l'intelligence. L'intelligence est là en puissance, ou elle n'est pas là. Il n'y a pas de bouillon de culture qui assure miraculeusement son épanouissement, il n'y a pas de mécanisme qui permette de s'en emparer. Le forçage et le dressage intellectuels n'ont jamais réussi et ne réussiront jamais. Nous nous trompons et sur les bienfaits et sur les dangers de l'école d'aujourd'hui. Il n'y a qu'un moyen de favoriser le développement intellectuel de l'humanité : *ne pas troubler le processus naturel de l'intelligence*. L'école qui l'emportera sur les autres est celle qui saura offrir à l'intelligence en éveil de l'enfant, dans un milieu réel et favorable, les points de contact et les points de départ les plus naturels. Et, comme un travail productif répondant aux besoins matériels et spirituels de toute communauté saine est la condition de tout développement de l'intelligence et de la raison, l'éducation future de la jeunesse reposera sur un travail en commun. L'éducation ne serait donc pas autre chose que la mise en œuvre, sans idées

préconçues, des forces qui jaillissent de ce travail en commun. Tous les tests, tous les jugements, aboutissant à une punition ou à une récompense, portés sur le degré d'intelligence, disparaîtront comme les derniers vestiges d'une pédagogie barbare. Si les pays de l'Europe ne veulent ou ne peuvent pas fournir les moyens financiers et moraux d'une rénovation de leur enseignement, le centre de la culture se transportera où l'on aura su préserver l'intelligence d'une précoce extinction. Dans la répartition des énergies humaines il s'établit sans qu'il y paraisse, mais sûrement, des compensations. »

Après cette mise au point, il sera plus facile de parler du mouvement qu'on a pris l'habitude de résumer en un mot : *Gemeinschaftsschulbewegung (Ecole de la vie et du travail en commun)*¹.

La Gemeinschaftsschule rompt avec cette conception de l'école actuelle qui en faisait un établissement où l'on se contente de donner des leçons. Le maître et son enseignement ne sont plus que des instruments secondaires d'éducation; ils ne jouent plus, en aucun cas, un rôle décisif et prédominant. Ce qui est considéré comme beaucoup plus important c'est le rattachement de toute la vie de l'élcolier à une communion humaine, c'est l'introduction de l'élcolier dans les multiples et vivants rapports qu'offre une société de jeunes. La Gemeinschaftsschule part du principe que l'individu en soi ne représente qu'une valeur tout à fait indéterminée. Son existence n'acquiert sa signification, son importance et son contenu que grâce à la société au sein de laquelle le sort l'a fait naître et à laquelle il demeure fatallement uni. La Gemeinschaftsschule se libère donc sciemment de la notion individualiste de l'éducation.

L'existence économique d'un individu dépend de la société; ainsi en est-il de son existence spirituelle. Sa façon sociale de penser se substitue à sa conception individualiste des choses et lui donne l'impulsion, l'inspiration, la direction. Sa conscience sociale devient sa conscience, sa culture sociale devient sa culture. De l'esprit de famille ou de caste il s'élève à l'esprit de son peuple, à l'esprit de son temps, à l'esprit de l'humanité. Tout

¹ WILHELM PAULSEN : *Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule.* — Verl. Quelle und Meyer, Leipzig.
F. KARSEN : *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart.* — Verl. Dürr, Leipzig.

F. KARSEN : *Die neuen Schulen in Deutschland.* — Verl. Beltz, Langensalza.

ce qu'il sent, pense, veut, espère est inclus dans le général, est associé à de larges et profonds enchaînements d'idées et de faits, est lié à ce qui dépasse l'individu, à ce qui est social, universel, cosmique. L'individu est mort à lui-même, comme la cellule qui se détache d'un organisme. C'est le malheur de notre temps que l'individu méconnaisse ses obligations sociales et morales à l'égard de la communauté et construise à son détriment *son* monde à lui, en reférant tous ses instincts sociaux. Ce n'est que lorsque la conscience profonde de sa solidarité avec son peuple, avec les peuples et finalement avec l'humanité se sera éveillée en lui, ce n'est que lorsqu'une nouvelle mentalité se sera formée que les hommes apprendront à entrer en rapports étroits les uns avec les autres dans le sein d'un même peuple d'abord et par-dessus les barrières qui séparent les peuples ensuite. La haine des peuples ne sera vaincue que par l'esprit de solidarité.

« Certainement, l'éducation est d'abord affaire individuelle. Mais elle ne saurait prendre son élan, si elle ne pouvait se former d'une « substance ». Ces données générales qui préexistent à tout individu et dont celui-ci n'offre qu'une empreinte, c'est la substance de l'éducation en commun, à laquelle nous avons tous part. Plus fine est la constitution de cette « raison commune », plus la conscience individuelle est différenciée et plus elle trouve de riches possibilités pour son propre développement. Les problèmes d'éducation sont donc des problèmes sociaux. La tâche des établissements d'éducation est de rendre vivante et de maintenir en mouvement la somme des énergies créatrices à l'œuvre dans la masse. Nos méthodes scolaires trop préoccupées des matières à mémoriser méconnaissaient cette tâche. Elles ensevelissaient l'intelligence vivante et anéantissaient dans leur germe ses dispositions particulières. Au lieu de donner libre essor aux aptitudes, afin qu'elles puissent se manifester, on les nivelaient et les comprimait pour les ramener à un certain schéma. On les empêchait ainsi de prendre une forme individuelle capable d'atteindre et même de dépasser les limites de la conscience universelle. » Tel est dans ses grandes lignes le fondement spirituel sur lequel s'édifie le nouveau programme d'éducation. La création des *Gemeinschaftsschulen* répond à deux mobiles essentiels : un mobile d'ordre social et moral et un mobile d'ordre psychologique et didactique : l'éveil d'une nouvelle mentalité et la mise en mouvement de toutes

les forces actives et constructives de la jeunesse. L'Ecole doit être le milieu, l'environnement dans lequel les forces du jeune homme sont stimulées, la communauté humaine dans laquelle se développe, conformément aux lois de la nature, la pensée libre. Certaines connaissances peuvent paralyser une expérience sérieuse du travail et de la vie. La moralité, la solidarité humaine ne sont pas des sciences enseignées *ex cathedra*, mais des principes directeurs, des règles de vie que chacun acquiert dans ses relations multiples avec les hommes et avec le monde physique. C'est pourquoi l'école doit être un atelier parfait où l'homme fait ses premières expériences et en même temps un centre de vie, une société humaine, simplement, clairement, purement organisées, où puissent s'éveiller les forces morales essentielles.

La première rédaction de mon programme scolaire renferme tous les principes sur lesquels repose le travail dans les *Gemeinschaftsschulen*. Ces principes ont conservé toute leur valeur. Je les rappelle ici tels qu'ils ont été adoptés, après de vifs combats, à Berlin, en 1921 et, dès lors, en partie mis en œuvre.

1. *L'essence de l'école.* L'école n'est pas un corps étranger dans la société humaine ; elle n'est en aucune manière quelque chose d'à part ; l'école est un membre vivant et heureux de l'organisme social. Ce n'est pas un établissement où l'on dispense des leçons de science ou de morale, mais le milieu vital de l'enfant, milieu régi par les lois spéciales du développement de la nature humaine.

2. *L'école active.* La vie de la société évolue selon la forme que prend son développement économique. C'est la production matérielle et intellectuelle qui déclanche et met en activité de mille et mille façons l'ensemble des forces que chacun de ses membres tient en réserve. L'école doit se soumettre à cette loi naturelle. *C'est le travail qui façonne l'homme.*

L'école doit donc être le lieu où l'on se livre à un travail judicieux, qui, selon qu'on est à la ville ou à la campagne, réponde à des besoins réels. Dans son travail, l'enfant doit se faire une idée de la puissance productive de son peuple et *commencer à y prendre une part active.*

L'école doit être le lieu où s'épanouisse la force créatrice en germe dans l'enfant ; elle doit être un laboratoire de recherches, un atelier d'art, une salle d'exposition industrielle. Entre l'école

et l'œuvre qui s'accomplit dans une académie ou dans un chantier, il n'y a pas de différence *essentielle*. Derrière le travail créateur de l'enfant, il y a tout le développement intérieur du peuple producteur.

3. *L'école sociale.* Dans la société future, si évoluée économiquement et intellectuellement, l'école devra s'adapter aux conditions nouvelles du travail matériel et moral de l'humanité. Le fleuve de la vie doit passer au travers de l'école. A l'heure actuelle, l'école doit être rapprochée de la vie. C'est dans une vie et un travail communs que l'enfant se développera normalement. L'enfant est au service de la communauté et la communauté au service de l'enfant. C'est sous la force alternante de ces deux pôles, l'individu et la société, que se déploie la loi fondamentale du développement personnel.

4. *L'école indépendante.* L'école doit être le chemin qui conduit l'enfant à lui-même et non à l'exécution de certains programmes, à l'acceptation de certains dogmes ou à la réalisation d'un certain idéal. Tout but d'éducation fixé d'avance d'une façon abstraite expose l'enfant au mensonge et à la trahison. L'école n'est pas un instrument dans les mains des partis religieux ou politiques, elle est le lieu où la vie personnelle doit pouvoir se manifester. L'école ne saurait donc être qu'indépendante de la politique et de la religion, affranchie de l'insupportable oppression de tout credo.

5. *L'école unique.* Si l'école est indépendante, elle n'est plus une école de classe. Dans une vraie communauté populaire, il n'y a plus de différence de rang ou de fortune. L'école unique n'est pas une création artificielle en vue d'un but déterminé d'avance, c'est un établissement d'éducation qui s'édifie en vertu d'une nécessité intérieure à partir de l'école enfantine jusqu'à l'université. Elle est l'expression de la culture d'un peuple, de la volonté d'un peuple ; elle est le lieu où se forme la vraie mentalité sociale, en même temps que le grand idéal humain de paix entre les peuples et de fraternité.

6. *Les conditions pédagogiques.* L'idée du respect de la personnalité de l'enfant domine et dirige l'école. La vie de l'enfant est le point de départ de la vie de l'homme fait ; il ne faut ni la tirailler en sens divers, ni la fausser, ni la violenter. *L'école ne doit pas intercepter la vie, elle doit favoriser son épaulement.*

Il était à prévoir que ces affirmations tranchantes provoqueraient de vives discussions non seulement dans le monde pédagogique, mais dans le monde politique officiel. D'avance on se doutait bien qu'aucune autorité scolaire ne consentirait à admettre ce programme dans toute son étendue, pour une école publique. Il fallut d'après combats dans les corps parlementaires de Berlin et de longs pourparlers avec le ministère prussien pour parvenir à faire admettre dans leurs lignes essentielles les principes ci-dessus exposés, et pour obtenir qu'on les mette en pratique dans *douze écoles d'essai*, réparties dans les divers quartiers de la ville. Par décision du 28 mars 1923, le ministère prussien des sciences, des arts et de l'éducation, sanctionna l'ouverture des premières écoles sociales (Gemeinschaftsschulen)¹. Mes *Principes et directives générales d'après lesquels les écoles d'essai doivent être organisées*, peuvent être reproduits ici textuellement, car ils montrent jusqu'à quel point les nouvelles idées pédagogiques ont pu se faire jour malgré la résistance des hommes politiques et l'avis des fonctionnaires et des juristes.

I. Le travail dans la Gemeinschaftsschule.

1. D'une manière générale, tout l'enseignement doit être orienté vers un travail créateur de la main et de l'esprit. Il faut rompre sans rémission avec l'idée que l'éducation consiste à acquérir le plus possible de matières. Les connaissances ne doivent être que le résultat naturel d'un travail producteur ; elles ne sont pas le but de la leçon.

2. *D'avance on n'élaborera pas des plans d'études obligatoires.* Le principe organisateur de tout le travail scolaire est l'épanouissement des forces créatrices qui sont en germe chez l'enfant.

3. A la place d'un programme d'enseignement, il y a un plan de travail conforme au développement de la vie en commun et d'une activité commune. Les données générales du programme officiel d'éducation (pas les matières à emmagasiner) des autres écoles primaires seront remplies en quatre ans pour le degré inférieur et en six ou huit ans pour le degré supérieur (soit jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire).

¹ Le ministre d'alors, Bolitz, appartient au parti conservatif, orienté vers la droite ; sa position politique et ses idées pédagogiques, rendirent très difficile l'exécution d'un programme de réformes.

4. *Les horaires des leçons sont abandonnés.* La marche du travail est déterminée par les besoins changeants de la communauté scolaire et par l'obligation d'achever normalement l'œuvre commencée, c'est-à-dire que tout travail scientifique, artistique ou technique doit se poursuivre jusqu'au bout, selon les lois intérieures qui président à son exécution.

5. Le nombre d'heures de classe prescrit pour les écoles primaires ne doit pas être dépassé, ni dans le degré inférieur, ni dans le degré supérieur. Ce nombre d'heures sera réparti entre le travail en commun d'une part et la vie en commun d'autre part. C'est dans les heures de vie en commun que se fera l'éducation générale, tandis que dans les heures de travail en commun on fera l'éducation professionnelle des écoliers en tenant compte de leurs aptitudes et de leurs inclinations. Ces heures de travail en commun peuvent être consacrées à des choses qui ne rentrent pas dans les matières prescrites par le programme officiel des écoles primaires, dans les domaines de la science, de l'art, du travail manuel, des exercices physiques, des langues étrangères. Dans chaque école on devra procéder, au commencement de chaque semestre, à une revision des résultats obtenus dans les heures de vie et de travail en commun.

II. Organisation des **Gemeinschaftsschulen**

1. Les maîtres forment le corps enseignant. Les représentants des parents de chaque classe d'école forment le conseil des parents, les représentants des élèves des classes supérieures, le conseil des élèves ; ces trois corps réunis constituent le Conseil d'école de la communauté scolaire.

2. *Le corps enseignant* décidera de toutes les questions qui n'ont pas été expressément réservées à la compétence de tel ou tel organe particulier de la communauté scolaire.

3. *Le Directeur d'école* n'a aucun droit de contrôle sur l'activité éducative des maîtres. Le Directeur ne fait des visites de classes qu'en sa qualité de président de la Conférence et pour s'assurer confraternellement de la manière dont les décisions de la dite Conférence sont exécutées. Comme chaque maître, il est responsable, vis-à-vis de l'autorité, du respect de ses prescriptions. Il a le droit de s'opposer aux décisions qui seraient contraires aux ordres des autorités compétentes.

4. Les maîtres sont directement responsables vis-à-vis de la Conférence et des autorités scolaires. Ils font de courts rapports sur les progrès de leurs élèves et présentent à la Conférence et dans certains cas au Conseil de l'école un rapport sur la vie et l'activité de leur classe.

5. *Le Conseil des parents*, par ses avis et sa collaboration effective, s'intéresse à toutes les questions que pose la vie scolaire. Il voit particulièrement son attention au bien-être des jeunes et aux œuvres d'assistance créées en leur faveur. Le Conseil des parents est présidé par le directeur ; le remplaçant du président doit être choisi parmi les parents.

6. *Le Conseil des élèves* est consulté dans chaque circonsistance où la voix des jeunes doit être entendue, particulièrement dans les affaires d'organisation et de discipline. Il se compose de représentants des classes supérieures.

7. *Le Conseil d'école* est l'agent de liaison entre l'école et les parents : il est appelé par le Directeur à intervenir dans toutes les questions importantes et décisives de la vie scolaire.

8. *L'assemblée générale des écoliers* (degré moyen et supérieur) se réunit une fois par mois pour des entretiens en commun.

9. L'ensemble des maîtres, des parents et des élèves forme l'*Assemblée générale de l'Ecole*. Celle-ci est le support conscient de la vie scolaire et le pivot central du développement intellectuel et moral de la localité.

Grâce à ces *Gemeinschaftsschulen*, on a obtenu une large base de recherches et d'essais pédagogiques. Malheureusement, l'essai ne peut pas se faire d'une façon suffisamment complète, d'une part, parce que les ressources matérielles font défaut, d'autre part parce qu'on ne peut pas compter sur l'esprit de sacrifice des autorités et leur volonté de doter ces écoles des moyens indispensables pour accomplir leur tâche. Les ateliers, les bibliothèques, les laboratoires restent dans leur état primitif. Il est bien rare qu'on puisse initier l'écolier à l'économie rurale, faute d'un jardin ou d'un terrain. Les parents viennent avec empressement en aide à l'école, mais leur propre dénuement impose de continues restrictions.

Cependant l'esprit de ces écoles est vivant. Le travail de pionniers qu'elles accomplissent a une très grande valeur pour le développement général de l'école. Nous conservons l'espoir qu'après la crise économique que nous traversons, grâce à la sym-

pathie croissante des autorités, cette première réalisation d'école moderne deviendra un type auquel se conformeront peu à peu les autres écoles. La puissance spirituelle de nos quelques écoles modernes va grandissant et notre foi en leur large développement est d'autant plus forte qu'on peut constater la fondation d'écoles semblables partout en Allemagne. C'est Hambourg qui est au premier rang, puis viennent Brême, Magdebourg, la Thuringe, Dresde, Leipzig, l'Allemagne occidentale où le mouvement en faveur des écoles modernes se confond avec celui des écoles non confessionnelles. A Vienne et en Autriche, le même mouvement vient d'entrer dans une phase triomphale. Les établissements fédéraux d'instruction en ont adopté le programme. Ils tentent pour la première fois d'adapter à des écoles officielles l'idée des écoles nouvelles. Les programmes des écoles primaires de Vienne sont, dans leurs lignes essentielles, établis sur le travail en commun et l'enseignement mutuel, et les classes officielles d'essai ont reçu la mission officielle de rechercher les moyens de transformer l'école dans le sens et l'esprit des écoles sociales modernes. La presque totalité du corps enseignant viennois, sous la direction d'Otto Glöckel¹ travaille, sans distinction de parti, à cette réforme. Si l'Allemagne a eu jusqu'ici incontestablement la direction théorique de la pédagogie moderne, la direction pratique a passé à Vienne. Il se peut que quelques écoles d'Allemagne l'emportent sur les écoles modernes de Vienne, mais dans l'ensemble de son organisation scolaire Vienne a devancé l'Allemagne sur un large front. Il faut relever aussi comme particulièrement important le fait que par ses « *allgemeine deutschen Mittelschulen* » (école secondaire obligatoire pour tous) Vienne a préparé une solution claire du problème de l'école unique.

Mais revenons à Berlin. Les « *Gemeinschaftsschulen* », récemment créées constituent la base des écoles nouvelles secondaires dans lesquelles passent les élèves qui se proposent d'entrer dans l'une de nos hautes écoles spéciales ou à l'université. Trois « *Aufbauschulen* » (voir plus haut) à Scharfenberg, à Neukölln et au centre de la ville continuent le programme des *Gemeinschaftsschulen*. Dans cette courte notice il me sera permis d'accorder une mention spéciale à l'école officielle de l'île de Scharfenberg (directeur W. Blume)². Elle est située au sein d'un

¹ Voir *Annuaire de 1924* : « La réforme scolaire en Autriche ».

² La grande *Aufbauschule* de Neukölln, qui dépend également de la

magnifique paysage de bois et de lacs, dans une île, au nord de Berlin. Cette île, appartenant précédemment à Alexandre de Humboldt, a été acquise par la ville. Les bâtiments sont vieux, mais ils ont été réparés de façon à abriter environ 100 élèves. L'île a à peu près 25 ha. comprenant des champs, des jardins potagers, des jardins fruitiers et des prairies. Un ancien élève remplit les fonctions d'économie. Tous les mercredis l'école chôme pour permettre le travail à la campagne et dans les ateliers. En général ce sont les élèves qui cultivent les jardins et les champs et prennent soin des étables. Chacun est responsable d'un certain travail. C'est de la mise en commun de leurs forces que dépend la prospérité de l'établissement. Les frais d'entretien sont diminués proportionnellement au produit du domaine. En principe, la domesticité est exclue. Le nombre des auxiliaires, même à la cuisine, est aussi réduit que possible. Le travail scientifique ne doit pas pâtir du travail corporel. On évite l'excès ou l'abus dans l'exploitation du domaine ou dans l'activité manuelle. Tous les élèves comprennent le grand sérieux du travail et sont pénétrés de son absolue nécessité pour le maintien de l'existence en commun. Ils pressentent que le travail, comme je le dis dans mon programme, est un puissant instrument de production pour l'économie populaire ; bien plus, ils commencent à le comprendre effectivement. La vie est mise à leur portée immédiate, ils la saisissent sur le vif, ils agissent sur elle et la dominent dans une certaine mesure. En outre il n'y a pas de différence essentielle entre toute cette jeunesse et les adultes qui vivent au milieu d'elle. On peut dire que l'économie générale de l'établissement offre pour chacun un champ d'expériences excellent, sur lequel pourra s'élever son édifice spirituel.

Les rapports que les membres de la communauté ont entre eux, rapports établis par le travail, l'entr'aide, les devoirs réciproques, conduisent nécessairement aux principes essentiels de l'ordre : aux règles formulées ou non formulées de la vie en société. La morale n'est pas quelque chose d'artificiel, elle n'est pas l'objet d'un enseignement en bonne et due forme, elle trouve son

ville, passe maintenant même, sous la direction du Dr F. Karsen, par une phase décisive de son développement. Elle va émigrer du centre de la ville à la périphérie et se transformer en un grand établissement de travail et d'éducation en commun. Cet établissement conduira ses élèves de l'école enfantine à l'Université. Les plans d'une construction grandiose ont été élaborés par l'architecte Taut.

inspiration et sa loi dans une expérience vivante et personnelle. L'égoïsme, la paresse, le mensonge, la tromperie trouvent immédiatement leur châtiment naturel. Pour supporter un tel régime, il faut être une personnalité morale. Les immoraux s'excluent eux-mêmes de la communauté. Le contraste entre l'ancienne école et la nouvelle ne peut pas éclater d'une manière plus frappante. Dans l'ancienne école, l'enfant ne vit pas d'une vie personnelle, il n'a pas l'occasion de faire un retour sur lui-même pour considérer sa propre existence, il n'a à sa disposition aucun champ d'expérience où il puisse apprendre comment il faut se comporter avec ses semblables. Il ne vit donc pas d'une vie morale, il memorise les défenses rassemblées dans un catéchisme. L'école d'aujourd'hui ne forme pas des personnalités morales, elle laisse ce soin à la famille et à l'entourage de l'enfant. Et comme la famille et son entourage donnent malheureusement souvent le mauvais exemple, nous sommes habitués à entendre des plaintes sur la démoralisation croissante de la jeunesse. Les dispositions intimes ne peuvent que croître d'elles-mêmes, elles ne sauraient être commandées ou artificiellement sollicitées. La déchéance morale des hommes faits, dans notre société actuelle, n'est si grande que parce que les rapports mutuels entre l'individu et la société sont rompus ou tout au moins trop peu clairement établis, parce que l'économie publique et la culture, faute de liens organiques, sombrent dans l'anarchie ; aussi l'école de cette société reflète-t-elle la marche haletante, sans direction précise et sans but raisonnable, du travail de l'esprit et des mains. Si nous mettons de l'ordre dans la société, c'est-à-dire si nous adaptons raisonnablement l'activité humaine aux conditions actuelles de l'existence et du travail, nous mettrons aussi de l'ordre dans sa pensée, nous purifierons ses sentiments, nous redresserons sa volonté. La conscience sociale ne peut se former que dans une société où la solidarité n'est pas un vain mot. Aucun enseignement donné *ex cathedra* ne peut éveiller cette conscience, si la vie pratique ne la fait pas naître. *La pédagogie est donc surtout une sorte de thérapeutique du milieu*, car il s'agit de « traiter » les hommes, comme le fait le médecin hygiéniste et non de leur apprendre la science du salut. « Vous laissez le misérable tomber en faute, parce que vous lui remettez sa peine ! »

Dans l'école de Scharfenberg, il n'y a pas de classe, pas de plan d'études, pas d'horaire des leçons. Selon leurs inclinations et

leurs dons les élèves prennent leur part du travail commun en se livrant à un travail personnel. Sur les conseils du directeur et de ses parents chaque élève choisit son groupe spécial. L'organisation du travail est faite pour des semaines ou des mois ; elle peut se modifier cependant selon les besoins. La durée des études est ordinairement de six ans ; ceux qui veulent ou doivent marcher à une allure plus lente prendront sept ans ; celui qui veut pousser ses études plus énergiquement peut déjà affronter, au bout de cinq ans, l'examen de maturité. L'école est placée directement sous l'autorité du ministre. Le directeur et la commission ministérielle procèdent aux examens dans l'île même. Jusqu'à présent tous les candidats ont réussi. Cette année il y en a eu dix. Les travaux se distinguent par leur originalité et leur intensité de vie. On peut se préparer pour l'une ou l'autre espèce de maturité : classique, langues modernes, sciences. En sortant de l'école, on entre directement à l'Université. Ceux qui sont dépourvus de ressources obtiennent la libération de la finance d'études. Le prix de pension par jour oscille, selon la fortune des parents, de 0 à 3 fr. Fils de ministres et fils d'ouvriers se répartissent les besognes les plus difficiles et les plus grossières. Les distinctions de classe et de position sociale sont abolies. La vie est organisée avec la plus grande simplicité. Tout luxe est banni. Si l'on en avait les moyens on pourrait adoucir un peu l'austérité du travail de ces insulaires. Mais déjà maintenant les élèves font de fréquentes excursions à Berlin, pour y visiter les meilleurs centres de culture. Des voyages leur permettent de parcourir l'Allemagne. Il y a deux ans, une voiture de tziganes leur permit de traverser la Thuringe. L'ingénue et joyeuse troupe partit pauvre, elle revint riche de deux chevaux. Des représentations artistiques lui avait procuré des bienfaiteurs et de la joie. Les insulaires jouirent surtout de la bienveillance des autorités. Le piano à queue dans le salon, la première vache dans l'étable, la pompe à incendie sont des dons. Les élèves les plus âgés constituent une compagnie spéciale dans le corps des pompiers de la localité de Togel. L'assemblée générale de l'école, dont tous les parents font partie en principe, se réunit une fois par mois. Cette assemblée est complétée par l'association des amis de Scharfenberg. Les fêtes dans l'île sont pour les élèves et pour leurs parents les points culminants de la vie commune. Tous les 15 jours, le samedi après-midi et le dimanche, les élèves retournent à la

maison paternelle. Ainsi on a soin de ne pas rompre tout lien avec cette dernière. Les sports d'été et d'hiver sont pratiqués non seulement comme distraction, mais surtout en vue de la culture physique. La santé des élèves est resplendissante.

Telle est, en traits rapides, l'école de Scharfenberg. Est-ce que de telles écoles ne pourraient pas s'ouvrir sur toute la périphérie de Berlin ? Ne pourrait-on pas, dans le centre de Berlin, sur des principes analogues, mais dans des conditions différentes, créer par exemple des *Tageserziehungsheime* (foyers d'éducation où l'on passerait toute la journée) ? Ce n'est qu'ainsi que la parole si souvent prononcée : « L'avenir de la jeunesse » passera des lèvres dans la réalité. L'Allemagne est désarmée. Il appartient à la puissance inventive du chauvinisme militaire d'entretenir artificiellement à l'étranger la crainte d'une Allemagne fortement préparée à la revanche et attendant celle-ci en secret. Le misérable jouet de la « Reichswehr » et les restes plus misérables encore de la flotte seraient inutilisables en cas de guerre. Mais c'est précisément à cause de cela qu'incombe à l'Allemagne la mission de changer un Etat militaire en un Etat où la vraie culture soit en honneur, et à consacrer à l'école le nombre inouï de millions que le romantisme guerrier engloutit encore. Du coup elle prendrait la première place dans la direction politique et morale de l'Europe et son rôle dans la société des Nations serait intangible. Quel bonheur la *Suisse* pourrait répandre sur sa jeunesse si elle se confiait davantage en la puissance de ses montagnes et dans la force productive de ses citoyens qu'en un armement coûteux qui, en cas de sérieux danger, ne pourrait pas la protéger. Et à quelle culture la *France* et tous les autres pays ne pourraient-ils pas parvenir si avec les milliards dépensés dans les casernes ils construisaient les nouvelles maisons de la jeunesse ! L'humanité est aveugle ; elle célèbre le Pestalozzi mort depuis cent ans et se moque du Pestalozzi toujours vivant. Ce qu'il disait est vrai aujourd'hui encore :

« Le monde, par suite d'un raffinement de culture égoïste, a été détourné des fondements véritables d'une éducation populaire simple, commune à tous et pleine de force. Mais, précisément, ce point culminant de notre erreur, atteint dans des conjonctures qui touchent si profondément à toute notre existence, à tout notre bonheur, à toute notre tranquillité, ce point culminant de notre erreur nous fera précisément revenir de notre égarement. »

A côté de cette parole, je me permets de citer la conclusion de mon volume : « Nous sommes dans un moment de recul et de changement de direction. La Gemeinschaftsschule en marque le tournant. Ce n'est pas une école de parti, ce n'est pas l'école d'aujourd'hui, c'est l'école de demain, c'est l'école d'une *nouvelle société en formation*. Elle se répandra comme l'esprit de la vraie humanité ; l'esprit d'une mentalité sociale dans le sens précis et élevé du terme. Cet esprit triomphera de l'incompréhension et de la folie des hommes. Travaillons pour que dans notre peuple se constituent des majorités éclairées qui, s'élevant au-dessus d'une politique au jour le jour, aient la volonté et le pouvoir de résoudre, non pas en théorie seulement, mais en pratique, le problème de la nouvelle éducation. »

L'école d'aujourd'hui est dépassée !

W. PAULSEN,
Directeur des Ecoles de Berlin.
(Traduction de J. S.)
