

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 22 (1931)

**Artikel:** De l'école communautaire  
**Autor:** Dévaud, E.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-111863>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.10.2024

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

## De l'Ecole communautaire.

---

En Allemagne comme chez nous, il y a quelque dix ans, la pédagogie nouvelle était celle de la spontanéité de l'écolier. N'était recevable que ce que l'élève « agissait » sous la poussée interne d'un « besoin ». Pédagogie du *vom Kinde aus*. Ce stade, les pédagogues allemands l'ont dépassé vers 1926<sup>1</sup>. Aujourd'hui, le mot à la mode n'est plus *Arbeitsschule*, mais *Gemeinschaftsschule*. Ils disent encore : *vom Kinde aus* ; mais ils complètent : *zur Volksgemeinschaft hin*. Cette évolution s'explique par des raisons multiples et diverses, autant politiques que pédagogiques, qu'il serait oiseux d'exposer ici. La principale, à mon avis, la voici : l'éducation qui prétend ne s'inspirer que de la psychologie de l'enfant est stérile et vide ; vide, parce qu'en analysant l'enfant, à part son pouvoir de comprendre et son besoin d'aimer, on ne trouve rien que ce qu'on y a mis du dehors ; stérile, parce que cette psychologie expérimentale ne nous renseigne pas sur ce qu'il faut faire de l'enfant, vers quelle forme de vie le diriger ; or, c'est ce qu'il importe d'abord de savoir pour agir, pour faire agir, et même pour laisser agir. La psychologie n'est que descriptive ; la pédagogie doit être normative.

Elever l'enfant « pour lui-même » ? L'individu isolé, enserré dans les confins étroits de son « moi » singulier, n'est pas intéressant. Sa vie est trop brève et ses forces trop limitées pour

<sup>1</sup> C'est en 1926 que Wilhelm Paulsen publie son manifeste communautaire : *Die Ueberwindung der Schule* ; c'est en 1926 que Kurt Zeidler publie sa critique de la pédagogie du *vom Kinde aus* dans *Die Wiederentdeckung der Grenze* ; c'est en 1926 que Julius Gebhard publie sa description si vivante d'une école communautaire : *Die Schule am Dulsberg*. Quelques ouvrages avaient paru auparavant, en particulier Deiters : *Die Schule der Gemeinschaft* ; la *Sozial-Pädagogik* de Natorp est de 1899.

qu'il vaille la peine de prendre tant de peines pour le former. Les sacrifices de temps, d'intelligence et de cœur qu'on dépense à l'éduquer ne peuvent être payés que par des résultats qui dépassent les intérêts individuels. Or, au delà de l'individu, puisque les pédagogues d'aujourd'hui se refusent à servir les intérêts de Dieu, on ne rencontre que la nation et l'humanité. C'est pourquoi, si le point de départ des novateurs allemands est bien l'enfant, le point d'arrivée est la communauté ; la communauté est la fin de l'éducation. La formation de l'enfant n'est terminée que lorsque sa personnalité s'est fondue dans la communauté, identifiant ses intérêts aux siens. Ce qui est obtenu en faisant vivre l'enfant de vie communautaire, selon l'antique adage : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ».

## I

1. Education de la personne pour la communauté par la communauté. On dit bien communauté et non société, *Gemeinschaft, nicht Gesellschaft*. On se donne tout entier à la communauté ; on ne donne à la société que ce qu'exigent les statuts sous peine de ne pouvoir user des avantages qu'elle nous assure. La société, selon Peter Petersen, d'Iena, est un produit de la raison raisonnable qui pèse, mesure, contrôle et critique, supputant les sacrifices à consentir et les gains à escompter. Elle naît d'un calcul et ne se maintient que pour autant que la solution ne déçoit pas. La communauté naît d'une nécessité impérieuse, dominant notre personnalité, la remuant jusque dans les racines du « moi ». La force qui nous pousse à nous lier les uns les autres est plus intime, plus vitale, que les raisons d'intérêt et de convenance aperçues par la conscience claire. Nous sommes solidaires de ceux de notre espèce par le fond même de notre commune nature ; nous sommes attachés à ceux de notre race et de notre peuple par des dispositions héréditaires dont l'origine se perd dans les siècles accumulés. La conscience claire ne nous attroupe qu'en sociétés. D'infrangibles complexes sous-conscients nous agrègent en communautés, non pas seulement pour nous aider à nous débrouiller plus commodément dans la vie, mais pour être ce que nous sommes et réaliser pour notre part la mystérieuse destinée de notre nation ou celle de la communauté internationale. Nous ne

pouvons discuter ici cette théorie ; souvenons-nous cependant, avant d'en poursuivre l'exposé, que la société est le résultat d'une inclination de nature, qui demande à être prolongée par la raison et par la liberté. Elle se concrétise en des « sociétés » diverses, qui nous « prennent » plus ou moins, selon qu'elles correspondent à des intérêts plus ou moins vitaux.

L'individu n'apparaît qu'un instant, comparé à l'illimité des siècles, l'éclair d'une goutte d'eau sous le soleil à la surface de l'immensité de l'océan ; isolé, il ne peut rien réaliser de stable ni d'utile. L'humanité, elle, se prolonge indéfiniment dans le temps ; elle couvre la terre ; la nation en occupe au moins quelque notable portion ; l'humanité, ou tout au moins une race, un peuple, peut exécuter un ouvrage d'importance et de durée, parce qu'elle jouit d'une pérennité relative et parce qu'elle peut libérer une puissante somme d'énergie. La sagesse nous dicte de ne pas rester figé dans un « moi », stérile autant qu'insignifiant, d'adjoindre notre volonté particulière à la volonté collective de la race ou de l'espèce, d'amalgamer nos intérêts aux intérêts de l'ensemble, et nul usage n'est plus normal de cette liberté dont nous sommes si jaloux que d'adhérer d'un meilleur gré à la communauté, de la servir d'une décision plus spontanée, de développer notre valeur propre en fonction de sa destinée. La société se justifie par un intérêt tout extérieur ; la communauté trouve sa raison d'être dans une nécessité qui s'impose du dedans, dont il importe de prendre conscience pour mieux s'y adapter, comme d'une force naturelle qu'on ne domine qu'en s'y soumettant d'abord.

2. C'est justement la tâche qu'on assigne à l'école communautaire. *Lebensgemeinschaftsschule*, lit-on partout. L'expression a été vulgarisée dans le monde des pédagogues par Friedrich Junge : *Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft*. L'étang du village est une « communauté biologique », c'est-à-dire un groupement d'êtres fort divers, bêtes et plantes, que des nécessités d'existence ont alliés en un ensemble relativement clos. Les pédagogues du XX<sup>e</sup> siècle, Lay en particulier, ont appliqué à la classe cette appellation d'histoire naturelle, soulignant par cette transposition même ce qu'ils voient d'instinctif, de fatal, d'incoercible, dans la force « cosmique » qui oblige les individus à s'assembler.

Les familles sont bien des communautés. Mais elles sont

aussi bornées dans leurs vues et dans leurs intérêts que dans le chiffre de leurs membres. Et puis combien s'éteignent après quelques générations ? Les nécessités du monde d'aujourd'hui postulent un groupement plus vaste, plus durable et plus puissant : la nation, disent les nationalistes ; la race, disent les racistes ; l'humanité, disent les socialistes. Les uns et les autres, avec des intentions différentes, poussent à l'école communautaire. Les uns et les autres introduisent, entre la famille et l'Etat, un organe intermédiaire, l'école, qui cueille l'enfant au sortir du foyer — le plus tôt est le mieux : vers trois à quatre ans déjà — pour l'initier à la vie communautaire, l'imprégner d'esprit communautaire, l'amener à ne concevoir la vie — sa vie — qu'au service de la communauté. La communauté scolaire, *Schulgemeinschaft*, n'est qu'un organe de la communauté populaire, *Volksgemeinschaft*, nationale ou internationale, dont la fonction est d'engendrer l'enfant à la vie communautaire un peu comme les parents l'ont engendré, peu d'années auparavant, à l'existence individuelle.

Le hasard compose le contingent de la première classe primaire. Les petits qu'y conduisent les mères en émoi, qui sentent bien que l'école va les leur prendre, forment une foule, une collection d'individus juxtaposés, comme en un wagon de chemin de fer. De ce groupe inorganique, où l'un se trouve à côté de l'autre, *neben einander*, chacun ne poursuivant que son but particulier, qui est de s'instruire, car c'est pour cela que ses parents l'ont envoyé à l'école, il faut constituer un groupe organique, où l'on ne s'entraide pas seulement, *mit einander*, où l'un n'est pas seulement au service de l'autre, *für einander*, mais où chacun se consacre au service de la communauté d'abord et par-dessus tout, des autres aussi, mais dans, par et pour la communauté. La communauté est l'unique bien ; elle est l'unique autorité. L'éducation intellectuelle consiste à prendre conscience de l'esprit communautaire et à en vivre par l'intelligence ; l'éducation morale consiste à s'ordonner au bien commun et à en vivre par le cœur. On se moralise en soumettant les écarts de l'égoïsme individuel à la volonté communautaire. Les élèves doivent expérimenter la vie en commun, bander en commun leur effort, s'organiser en commun, car la notion même de communauté scolaire entraîne comme conséquence l'autonomie du travail et du gouvernement.

3. Cette fusion s'opère vite, lorsque les écoliers sont exercés très jeunes à la vie communautaire, grâce aux activités en commun, leçons (si l'on ose encore se servir de ce terme), jeux, travaux de laboratoire et d'atelier, critique des devoirs de classe, discussions sur les questions intéressant la communauté, excursions, séjours à la campagne, au *Landheim*, etc. On sent qu'on fait partie d'un tout, non pas comme un appareil détachable, mais comme un organe essentiel à l'intégrité du corps, vivant de la vie du corps, dont la fin et le devoir s'identifient avec la prospérité du corps ; on a le sentiment de grandir, de se dépasser, en constatant ce que peut obtenir l'ensemble, que nul n'aurait jamais pu produire tout seul ; on en est fier ; on en est heureux. Et, tout spontanément, on accorde à la communauté l'assentiment profond, l'adhésion intime de la personnalité totale ; c'est la primauté du collectif communautaire.

Et c'est alors la floraison des vertus communautaires : le don de soi, la joie de servir, la générosité, la soumission consentie à ceux à qui la communauté a confié l'autorité, la conscience de la responsabilité de chacun à l'égard du groupe, le souci de sauvegarder l'ordre et la justice, de maintenir la cohésion et l'unité à l'encontre de toutes les divergences, de toutes les coteries et de toutes les prétentions particulières.

Ce que le jeune homme a vécu dans une classe communautaire, il continuera de le vivre, plus tard, dans la communauté politique. « La communauté scolaire se donne des lois, s'assigne une tâche et des moyens de l'accomplir, elle fixe les rapports des membres avec la collectivité, elle crée une organisation et règle le travail, c'est-à-dire, dans un sens déterminé, sa production et sa consommation. » (W. Paulsen.) Que fera d'autre, sinon sur un champ plus étendu, la communauté politique, surtout si elle est socialiste ?

4. On parle tant et si bien de théâtre, de danse, de fêtes, d'excursions, dans les livres communautaires qu'on ne peut se défendre de l'impression que l'enseignement n'est plus qu'un accessoire. Le développement du *Gemeinschaftsgeist* est devenu l'ultime fin de la vie scolaire. La fin, oui, mais qui est obtenue par l'enseignement. Dire que l'on n'enseigne pas, que l'on n'apprend plus rien dans l'école communautaire, est plus qu'une exagération, c'est une erreur. Seulement cette école dispense le savoir non plus par la parole du maître l'exposant du sommet d'un pupitre, mais par la communauté, promue à la dignité

d'agent principal d'éducation et d'instruction. Tel est le sens profond de ce *Gesamtunterricht* dont les écrivains allemands parlent beaucoup, qu'ils ont quelque difficulté à définir et que nous avons quelque peine à saisir. On dit que c'est un enseignement qui rayonne autour d'un objet, forêt, défense contre le froid, transports, etc. ; ce ne serait alors qu'un « centre d'intérêt », de la « concentration », comme traduit M. Dottrens. C'est le comprendre superficiellement. L'« enseignement collectif » est celui qui jaillit spontanément de la communauté scolaire prenant conscience d'un besoin de savoir qui la travaille sourdement et s'efforçant d'y satisfaire. Ce besoin se manifeste sous la forme d'une question d'élève, qui suscite la curiosité de tous, à laquelle tous réagissent, à la solution de laquelle tous s'appliquent au bénéfice de tous. Bertold Otto est le pédagogue qui a le mieux mis en relief l'aspect original du *Gesamtunterricht*. Pour lui, une nation, une race, est stimulée dans ses profondeurs obscures par des forces instinctives qui la portent vers une destinée lointaine et indistincte. Chaque individu en ressent la propulsion, mais partiellement ; il ne possède qu'une parcelle de ce que j'appellerais volontiers le génie collectif de la race. S'assemblant, les hommes se font inconsciemment part des appétences et des désirs qui les tourmentent ; ils s'assemblent justement pour s'éclairer sur ce qu'ils souhaitent et pour chercher ce qui pourrait les apaiser. Les enfants des hommes, eux aussi, s'assemblent en classe. Qu'on les laisse parler. Leur besoin de savoir se fera jour en des questions nombreuses, qui s'appelleront les unes les autres, preuve que les mêmes manques commençaient à se faire sentir dans les esprits, dont quelques-unes seront retenues par le groupe<sup>1</sup>. Parce que

<sup>1</sup> Voici, par exemple, la série des questions soulevées par les élèves de l'école de Bertold Otto, à Berlin-Lichterfelde, dans un seul « enseignement collectif » du 13 septembre 1923 : « Est-ce que l'art de bâtir est influencé par les matériaux ? — Est-ce que le style architectural des grandes villes est international ? — Les maisons de bois de Russie. — Le mode de construction en briques et son style. — L'homme peut-il soutenir un courant à haute tension ? — L'homme travaillerait-il, si la nécessité ne l'y obligeait ? — Le goût au travail. — Qu'est-ce que l'impératif catégorique ? — Est-ce que le mensonge peut être admis en certaines circonstances ? — Et la vengeance ? — L'accoutumance aux poisons, alcool, nicotine, etc. »

L'école de Berlin-Lichterfelde, est, à ma connaissance, la seule école communautaire, les *Landerziehungsheime* mis à part, ayant existé avant 1914. Son fondateur s'intitulait, vers 1910, « national-socialiste », quinze ans avant Hitler. Ce n'est pas un pédagogue méprisable que Bertold Otto ; on le connaît trop peu en pays de langue française ; il est, à vrai dire, peu accessible, fond et forme, même aux Allemands. Il exerça une influence prépondérante sur la pédagogie du *vom Kinde aus*, avant 1914 ; dès 1920, son école servit de modèle aux classes expérimentales et communautaires.

le besoin est collectif, la recherche sera collective ; chacun apportera sa part de renseignements ; on les confrontera ; on les discutera ; et c'est un enseignement de chacun par la communauté, un enseignement à proprement parler collectif.

Tous les émules de Bertold Otto ne sont pas aussi férus que lui de la mystique du génie de la race. Tous adoptent ses vues sur l'efficacité du *Gesamtunterricht* et sur son caractère collectif.

Cet enseignement sans doute n'est pas systématique, ordonné, développé point par point, avec récapitulations et répétitions. Il naît, en apparence au hasard et en désordre, des questions des écoliers. Mais, parce qu'ils obéissent à un besoin de savoir profond, ceux-ci sont poussés à s'instruire par une force intérieure, immanente, et non point par la stimulation extérieure d'un maître ; ils souffrent d'ignorer ; ils sont impatients de savoir ; ils s'informent auprès de leurs parents, de leur entourage, dans les livres, auprès de leur maître, qui excite et soutient leur ardeur, mais qui les dirige plutôt qu'il ne les renseigne ; ils se communiquent les résultats de leurs enquêtes ; ils les condensent en un corps de doctrine, qui est l'œuvre de tous et de chacun. Et c'est tout cela, le *Gesamtunterricht*. Né de l'esprit communautaire, il renforce la cohésion de la communauté par la commune manière de penser et de juger qui en est la suite, d'où dérive à son tour une commune manière de sentir, sans négliger la commune manière d'agir et de travailler.

Car la classe fixe le thème des recherches, puis des débats. Elle organise des équipes, fixe à chacun sa tâche. Des dossiers, des rapports s'ensuivent, des œuvres plus concrètes aussi, pièces de théâtre, rédactions collectives, reliefs ou cartes, décorations et dessins, objets variés exécutés en collaboration, qui demeurent souvent la propriété de la communauté.

5. Ainsi, l'éducation communautaire réintroduit l'enseignement mutuel d'il y a cent ans, alors que l'éducation individualiste, celle de l'école sur mesure, réédite l'enseignement singulier d'il y a deux cents ans. En tournant, le monde ne se renouvelle que de peu. Les pédagogues individualistes adoptent l'*Emile* comme leur Coran, tandis que les pédagogues communautaires s'inspirent du *Contrat social*. Et c'est toujours Rousseau. « L'enfant est né libre, et partout il est dans les fers. » Quelques-uns — école sur mesure, école sereine, plan Dalton, plan Winnetka, — tentent de rebrousser chemin et de lui rendre sa liberté native ; d'autres, les maîtres communautaires, resserrent sa



servitude en le soumettant à la « volonté générale » rigoureuse et tyrannique de la collectivité, laquelle commande jusqu'à l'esprit, jusqu'à la conscience, laquelle s'impose comme règle dernière de moralité, donc de moralisation. Quoi qu'on puisse objecter, l'école libérale du *vom Kinde aus* me paraît contradictoire à celle de la *Gemeinschaft* exactement comme le *Contrat social* s'oppose à l'*Emile*.

## II

Il n'entre pas dans mon plan de le montrer. Les pages qui me sont concédées dans ce recueil ne suffisent pas non plus à la discussion des postulats de la pédagogie communautaire. Force m'est de me contenter d'énoncer, en face de ses assertions, la doctrine que j'estime vraie, qui est au reste celle de notre tradition romande, inspirée de l'esprit chrétien.

1. Tout le système communautaire repose sur le principe, considéré comme admis sans conteste, que l'enfant appartient à la communauté, qu'elle soit nationale ou internationale. Le libéralisme pédagogique s'exclame : « L'enfant n'appartient qu'à lui-même ; toute tentative de le confisquer est un crime, assimilable au détournement de mineur. » — « Il appartient à la communauté comme la partie au tout », réplique le socialisme pédagogique. Depuis que le monde est monde, le conflit subsiste et se prolonge. La pédagogie chrétienne l'a dirimé cependant depuis dix-neuf siècles : « L'enfant appartient à Dieu ». Mais Dieu n'est plus assez « scientifique » pour que la pédologie et la pédagogie s'aventurent à se référer à sa Parole. Il y a en l'homme quelque chose de terrestre ; en tant que l'homme est terrestre, il est partie de la cité, il est pour la cité avant d'être pour lui-même, et cela jusqu'au sacrifice de sa vie, s'il est nécessaire ; en ce qui est de la terre et des intérêts terrestres, la cité réclame légitimement que l'enfant soit élevé pour elle. Et c'est en quoi l'éducation peut être légitimement communautaire. Il y a dans l'homme quelque chose de céleste et d'ordonné à Dieu : son âme immortelle et sa destinée surnaturelle ; en tant qu'appartenant au ciel, qui est d'un ordre supérieur et d'une éternelle durée, la personne humaine est au-dessus de la cité terrestre ; celle-ci n'est plus alors pour elle qu'un moyen de réaliser sa destinée selon les normes fixées par Dieu. A titre

d'individu périssable, l'homme est bien la partie du tout ; à titre de personne immortelle, « divinisée » par la grâce, il est lui-même un tout, supérieur à la cité. L'Etat peut exiger que je verse mon sang pour lui, parce que la défense de la cité est un bien supérieur à ma vie d'individu singulier ; il ne peut exiger le moindre mensonge, parce que le commandement de Dieu est supérieur à l'intimation du souverain terrestre. L'homme doit se régir en vue de ce pour quoi il est fait. Or, il est fait pour une autre fin que le bien de la société ; en ce sens, la société est pour la personne. Mais il n'atteint sa fin qu'en vivant temporellement en société ; en ce sens, il est un être communautaire. Il en résulte une pédagogie de la personnalité chrétienne que je ne puis exposer, ni même esquisser ici, également éloignée de la solution individualiste et de la solution communautaire.

2. Mais non pas étatiste. Car l'institution par laquelle l'enfant s'intègre à la communauté n'est pas l'école, mais la famille. L'éducation est l'œuvre de l'homme en société et non de l'homme isolé. C'est pourquoi l'enfant naît dans une société stable et organisée, la famille. C'est pour lui qu'elle est constituée ; c'est pour que son éducation soit assurée qu'elle demeure indissolublement unie.

Une culture un peu poussée n'est guère possible dans un groupement restreint et solitaire. Afin de subvenir à leurs besoins, à leur perfectionnement, à leur défense, les familles s'assemblent en cités, puis en nations. Par le fait même qu'un rejeton sort d'une souche familiale, il naît membre de la nation à laquelle appartiennent ses parents. Il n'est aucune raison d'insérer entre deux l'intermédiaire inutile de l'école.

Le premier devoir de l'Etat, celui qui justifie son existence et sa fonction, est de maintenir l'ordre. L'ordre est maintenu quand règne la justice, c'est-à-dire quand les droits sont respectés et que leur hiérarchie est sauvegardée. Son rôle de protecteur du droit comporte que l'Etat respecte le premier le droit de la société familiale, laquelle est antérieure à la société civile, supérieure à celle-ci en tout ce qui touche à sa conservation et à sa propagation, indépendante dans l'exercice de ses fonctions propres ; or, parmi celles-ci, l'éducation des enfants se place au premier rang. Il faut donc que les lois civiles garantissent aux parents la pleine liberté de former leurs descendants

selon la tradition familiale. Le père selon la chair, parce qu'il est le principe de la génération, est principe de l'éducation. Son fils est quelque chose de lui ; de même qu'il a droit sur sa propre personne, le père a droit sur cette extension de sa personne qui est son fils ; ce droit est inaliénable. L'Etat ne peut l'exproprier, ni le père ne peut le lui abandonner. L'Etat cependant, comme gardien du droit dans la société civile, peut et doit obliger le père à remplir son devoir, en particulier qu'il élève son fils jusqu'au niveau de culture requis par le bien commun du pays.

3. Afin qu'il soit mieux à même de le remplir, l'Etat, dont la seconde tâche est de promouvoir le progrès, peut mettre des écoles et des instituteurs qualifiés à la disposition des familles, sans qu'il puisse cependant instituer un monopole qui violenterait leur droit. C'est ce qu'il s'honore de faire aujourd'hui, partout, et à l'envi. Nonobstant le mode de nomination du maître, quelle que soit l'autorité qui promulgue le règlement scolaire et contrôle le savoir des élèves, l'école demeure une institution premièrement familiale, en ce sens qu'elle n'a de pouvoir sur l'enfant que pour autant que la famille le lui a concédé. Ce pouvoir, la famille le lui prête sans s'en dessaisir. A l'encontre de la pédagogie socialisante, on ne dira jamais assez que, les droits de l'Etat étant complémentaires de ceux de la famille, venant donc en second rang, l'école est d'abord une institution issue de la famille, dépendante de la famille, analogue à la famille.

Analogue à la famille, donc communauté. Selon les lois de la nature, l'enfant s'éduque en société. Selon les lois de la nature, la famille compte plusieurs enfants et non pas un seul. Qu'ils usent ou non de l'école de l'Etat, les parents n'ont pas l'intention d'échapper aux conditions normales de l'éducation. Ils souhaitent que l'école fréquentée par leur fils soit comme une famille ; c'est pour qu'elle le soit qu'ils délèguent au maître une part de leur autorité.

Oui, de leur autorité. Si l'école n'est pas une institution analogue à la démocratie socialiste dont rêvent les révolutionnaires, mais à la famille, l'autorité ne réside pas dans une *Schulgemeinde* où l'instituteur ne jouit que de sa voix individuelle, mais dans le maître, qui ne la détient, comme le père et comme l'Etat d'ailleurs, que pour le bien de ceux qui lui sont confiés.

4. Et ce bien est qu'ils s'instruisent<sup>1</sup>. A l'encontre des théories communautaires, nous prétendons que c'est à quoi se ramène la tâche essentielle de l'école, ce qui est sa raison d'être, ce sans quoi elle disparaîtrait. Oh ! qu'ils s'instruisent activement, c'est-à-dire si bien que le savoir devienne quelque chose de leur intelligence et de leur personne, qu'il réponde à un réel « appétit », comme nous disons, à un « besoin », selon un terme cher à M. Claparède, qu'il soit « possédé », nous voulons dire que l'écolier, loin de le subir comme un poids inerte, en use spontanément pour parfaire sa vie, pour satisfaire aux nécessités rationnelles et surnaturelles de cette vie non moins que pour faire face à celles de la terre et du corps. En ce sens, on peut admettre que « l'homme pense pour vivre ».

Que souhaitent les familles de l'école ? Qu'elle instruisse leurs fils et leurs filles. Et jusqu'ici l'Etat n'a pas exigé d'elle autre chose. L'école, de temps immémorial, s'est souciée de communiquer le savoir ; c'est pour cette fin qu'on l'a fondée.

L'enfant ne peut découvrir en lui-même la réponse à des questions vitales qui se posent fatalement — qu'il ne peut laisser en suspens, parce qu'il a besoin d'avoir leur solution pour vivre, qu'en vivant il prend déjà parti — sur son existence et sa destinée, sur le monde, sur Dieu, et, plus humblement, plus immédiatement, sur ce qui lui convient, sur ce qui ne lui convient pas, dans ce que lui propose son ambiance. L'animal trouve en lui une réponse précise, suffisamment infaillible, aux exigences limitées de son être et de son bien-être physiques. L'animal est enseigné au dedans et du dedans par le jugement estimatif de ce qui lui convient et de ce qui ne lui

<sup>1</sup> *Instruire*, dans le sens étymologique et plein du mot : *in - struere*, construire, édifier, mais *in*, sur place, ici du dedans, par le dedans. Non pas comme on construit une maison, mais comme un arbre se construit, tirant du dehors ses matériaux, mais sous l'empire d'une action interne, et se les faisant siens, se les rendant homogènes, s'édifiant, racines, tronc, branches, selon les lois propres de son espèce. L'enfant vient à l'école pour s'instruire, et il s'instruit en absorbant les notions que lui présente le maître, en se les rendant homogènes à son intelligence. Le maître enseigne, il n'instruit pas à proprement parler ; comme le médecin par ses potions aide la nature à se guérir, le maître, par ses leçons, aide l'intelligence à s'instruire, — à se construire par le dedans. La cause propre de l'instruction est l'intelligence, puissance active d'assimilation, d'appropriation et d'utilisation du savoir. L'intelligence élabore au dedans la connaissance. Mais les « matériaux » lui sont fournis du dehors ; c'est à les présenter d'authentique valeur, sous une forme facilement assimilable, que sert le maître. Le maître est un adjuvant normalement nécessaire dans notre société civilisée.

convient pas ; c'est l'enseignement intérieur de l'instinct. L'homme peut s'évertuer à s'écouter ; il n'entend jamais que l'appel douloureux du désir. Il cherche alors autour de lui quelque éclaircissement et ne peut le trouver que dans son expérience venue du dehors ou dans celle d'autrui.

Son expérience ? Elle est bien trop lente, s'il est laissé à lui-même ; elle est cuisante et souvent mortelle. Une vie d'homme ne suffit pas, de loin pas, à l'acquérir. Mais les hommes, avant de disparaître, ont le temps de communiquer à ceux qui viennent après eux le résultat de leurs expériences, afin qu'ils en tirent parti, s'épargnent leurs recherches, évitent leurs mécomptes. Il s'est constitué au travers des générations un trésor de connaissances, fruit d'observations et de réflexions millénaires. L'homme est un être qui a besoin d'être instruit pour vivre non seulement par ceux qui sont ses contemporains, mais aussi et plus encore par ceux qui l'ont précédé. Les conditions naturelles de l'humanité ont obligé les couches successives des hommes à constituer un patrimoine intellectuel, la science, au sens large de ce mot, ainsi qu'une tradition qui le conserve et le transmet.

Ce patrimoine précieux est confié à la garde des familles et de la société. Pour le passer plus sûrement à ceux qui vont venir, les familles et la société ont conjointement créé l'école. Les familles y envoient leurs enfants, veillent à ce qu'ils acquièrent la science convenable, avec la culture intellectuelle qui y correspond ; l'Etat se soucie de la compétence et de la qualité des maîtres et contrôle leur diligence.

La noble tâche d'enseigner suffit à l'école et tout le reste s'y subordonne. On exige l'ordre, la régularité, la discipline, l'attention pour que l'enseignement ne soit pas troublé. La formation de l'élève à la vertu ressortit d'abord à la famille, encore que l'école ne puisse s'en désintéresser. L'école néanmoins a son office propre dans la formation morale, qui est d'enseigner encore, d'enseigner le pourquoi de la bonne conduite. La famille éveille la vertu de sincérité, en exerce l'habitude. L'enseignement fait comprendre les raisons qui interdisent de parler contre sa pensée. Si l'on se souvient que la fonction d'enseigner n'est pas de « bourrer le crâne » de l'enfant, mais de l'élever jusqu'au *vrai* dans son impérieuse réalité, dans sa sereine splendeur, la part de l'école est assez large, assez belle, pour

qu'elle n'empiète pas sur le domaine de la famille et ne s'approprie pas des besognes qu'elle est beaucoup moins apte qu'elle à mener heureusement à chef.

5. Le maître instruit « d'autorité ». Voilà bien un mot que nos oreilles n'entendent qu'avec horreur, faute de le comprendre. *Auctor* vient du verbe latin *augere*, augmenter. Augmenter quoi ? la vie, donc engendrer, donc créer, donc aussi répandre plus largement la vie. Créer une personne libre, une personne capable de prendre sur elle de décider de ses actes et de parvenir à ce pour quoi elle est faite. Et qui donc créera cette personne ? La famille, et l'école, analogue à la famille.

En dépit de Rousseau, l'enfant n'est pas né libre, ou plutôt il n'est libre qu'en possibilité ; ce n'est qu'avec l'aide d'autrui que ses « fers » tomberont. Il est né asservi à ses inclinations, à ses passions, à ses instincts inférieurs ; il est emprisonné dans son ignorance. De lui-même, il ne saurait s'affranchir : sa volonté est trop faible. Tout ce qu'il y a en lui de supérieur et d'implicitement rationnel crie à l'aide. Cette aide lui vient du dehors, mais pour assurer la liberté du dedans. Attendre ? non, car l'habitude vicieuse, entre temps, ligotera plus invinciblement la volonté. Il faut intervenir ; mais ceux qui interviennent ont intérêt à le libérer et non pas à le maintenir en servitude, — parce qu'ils aiment. Et, pareillement, son intelligence n'est délivrée de l'ignorance que si l'aide du dehors assiste la débilité du dedans. L'enfant ne s'éduque et ne s'instruit pas tout seul. L'autorité du père, celle du maître est l'aide qu'il sollicite et qu'il attend dans sa misère et sa détresse. Mais autorité veut dire toujours aide libératrice, donc œuvre créatrice.

L'autorité n'est libératrice qu'à deux conditions, toutes deux indispensables, complémentaires l'une de l'autre : qu'elle soit impérative, car alors seulement les instincts inférieurs sont soumis aux puissances supérieures encore trop fragiles ; qu'elle soit aimante, ne s'imposant que pour le bien de celui qu'elle soumet à son commandement, sans jamais prendre conseil de l'intérêt propre, tendant uniquement à cet objectif : se rendre inutile.

L'autorité du maître est l'aide libératrice que l'écolier demande pour se délivrer de l'ignorance, par quoi nous entendons le manque du savoir nécessaire sans doute, mais aussi la difficulté

de comprendre et d'apprendre, la facilité d'errer. Toutes les leçons, tous les exercices libèrent donc l'élève de quelque impuissance, jusqu'à ce que, parvenu à la maturité du vouloir, il se conduise par lui-même selon la règle du vrai, et que, parvenu à la maturité de l'intelligence, il continue par lui-même son instruction, apte enfin à saisir d'un effort personnel et à contempler le vrai.

Quel instituteur serait assez sot pour se flatter d'obtenir pareil résultat en déversant du haut d'une cathèdre dans les cerveaux d'auditeurs passifs les éléments d'une connaissance authentique ? Le bon sens, depuis des siècles, a montré l'unique méthode : mettre en contact l'intelligence active avec le savoir proposé sous une forme appropriée à la débilité du jeune entendement, l'exciter à se l'assimiler d'un acte immanent, l'entraîner avec la patience et la longueur de temps qu'il faut à des exercices de plus en plus personnels, afin de transformer cette érudition toute neuve en science habituelle, en aptitude vivace de l'esprit. Ce qui ne s'obtient que si la « personne » de l'écolier est tout entière mise en « appétit ». La nourriture n'est bien assimilée et ne profite qu'à celui qui a faim.

6. Et qu'enseignera le maître ? Tout ce que doit enseigner la famille. La famille, cellule de la cité, n'éduque pas seulement l'enfant pour lui, ni pour elle, mais aussi, la destinée surnaturelle mise à part, pour la cité. La famille est l'institution qui introduit l'enfant dans la société. Elle est aussi l'institution qui forme l'enfant à la vie sociale, spécialement à la vie de la nation. La famille a le devoir strict de nantir ses rejetons des notions qui sont exigées non seulement par les nécessités de la vie morale et religieuse, de la vie intellectuelle, mais aussi par celles de la vie civique et nationale. Elle y pourvoit par l'école. Et l'Etat, qui y est intéressé, vérifie légitimement si les futurs citoyens ont bien reçu l'instruction indispensable à l'exercice de leurs devoirs nationaux. Bien plus, les écoles chrétiennes ne peuvent se dispenser de promouvoir les vertus sociales que préconise la pédagogie communautaire, qui n'en a pas le monopole. Et puisque la classe est bien réellement une communauté, quoique analogue à la famille plutôt qu'aux assemblées parlementaires, pourquoi refuserions-nous d'adopter, mais sous la conduite du maître, cette participation très effective des élèves à la vie de la classe, aux thèmes des leçons,

à la répartition des tâches par équipes, aux recherches en commun, aux fêtes et aux excursions ? Le rôle du maître est celui du père dans un foyer très uni, où les enfants déjà grandelets sont appelés à donner leur avis sur les affaires de la maison, à se mêler aux occupations de la famille, à se les distribuer entre eux, à les coordonner harmonieusement en vue de la prospérité de l'ensemble, à prendre à cœur ses intérêts et son honneur. Que nos communautés scolaires soient un peu plus des familles ! Que leurs instituteurs soient un peu moins des pédagogues et davantage des pères !

L'école chrétienne, bien avant que soient venus au monde les éducateurs collectivistes, apprenait aux écoliers le « rendez à César ce qui est à César ». Elle ajoutait : « Rendez à Dieu ce qui est à Dieu ». Cette dernière parole a délivré la personne du joug étatiste païen, en lui assignant une fin qui dépassait le bien de la cité. Elle délivre encore aujourd'hui l'individu moral des contraintes de la société en ce qui touche à sa destinée propre. En la biffant, la pédagogie de la collectivité, qu'elle soit nationale ou internationale, en proclamant le droit divin de la majorité, expression de la « volonté générale », a forgé, en l'école communautaire, pour peu qu'elle soit fidèle aux principes dont elle s'inspire, un des plus complets instruments d'oppression des jeunes intelligences et des jeunes consciences qu'on ait imaginés depuis Platon, ce qui n'est pas peu dire.

E. DÉVAUD.

---