

UNIVERSITÉ DE LIMOGES

ÉCOLE DOCTORALE n°525

Lettres, Pensées, Arts et Histoire, Civilisation et Littérature de l'Antiquité à nos jours

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

EA 1087 Espaces humains et interactions culturelles

Thèse N° [-----]

et

FRIEDRICH-ALEXANDER-UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Institut für Pädagogik

Thèse N° [-----]

Thèse

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Études germaniques : Histoire des idées et civilisation

et

DOKTOR DER PHILOSOPHIE DER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

Pädagogik : Histoire de la pédagogie

présentée et soutenue par

Carmen LETZ

le 1^{er} juillet 2013

La formation du Citoyen du monde dans des écoles d'élite en Allemagne, en France et en Suisse : la Schule Schloss Salem, l'École des Roches et l'École d'Humanité

Une analyse contrastive de leurs fondements philosophiques, sociologiques et politiques et leur application pédagogique des débuts à nos jours (1899-2012)

Bildung zum Weltbürger in Eliteschulen in Deutschland, Frankreich und der Schweiz: Schule Schloss Salem, École des Roches und École d'Humanité

Ein Vergleich ihrer philosophischen, soziologischen und politischen Grundlagen und deren pädagogische Umsetzung von den Anfängen bis heute (1899-2012)

Thèse dirigée en cotutelle par

Prof. Dr. Angelika SCHOBER (Limoges) et Prof. Dr. Eckart LIEBAU (Erlangen)

JURY :

Rapporteurs

Prof. Dr. Christine MAILLARD, Prof. Dr. Régis MALET

Examineurs

Prof. Dr. Françoise LARTILLOT, Prof. Dr. Aline LE BERRE, Prof. Dr. Eckart LIEBAU, Prof. Dr.

Angelika SCHOBER, Prof. Dr. Jörg ZIRFAS

Als Dissertation genehmigt

von der Philosophischen Fakultät vom Fachbereich Pädagogik
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Tag der mündlichen Prüfung: 1. Juli 2013

Vorsitzende des Promotionsorgans:
Prof. Dr. Christine Lubkoll

Gutachter:
Prof. Dr. Eckart Liebau
Prof. Dr. Angelika Schober
Prof. Dr. Jörg Zirfas

À mes parents, Ophélie, Alexandre et Thilo

Il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car c'est au fond de l'éducation que gîte le grand secret de la perfection de la nature humaine.¹(Kant)

¹ Immanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation* (cours à l'Université de Königsberg de 1776 – 1787), trad. par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 2004, p. 100.

Pour la réalisation de cette thèse
j'ai sollicité l'aide de
Jean-Claude Catalan pour la relecture du texte,
Martina Schütz-Lacotte pour la traduction des citations
et Amy Wells pour la traduction du résumé en anglais.

L'Université franco-allemande/Deutsch-Französische Hochschule (ufa/dfh) a gracieusement
attribué une bourse de recherche qui a contribué au financement de ce travail.

Remerciements

Cette thèse doit beaucoup aux nombreuses personnes de mon entourage autant personnel que professionnel qui m'ont encouragée, soutenue et confortée au cours de ces dernières années.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux Professeurs Angelika Schober et Eckart Liebau qui ont dirigé mes recherches pour leur suivi et leur accompagnement constants, avisés et attentionnés aussi bien sur le plan scientifique qu'humain. Leurs lectures attentives et leurs conseils précieux, tout au long de mon travail, furent les garants de son aboutissement.

J'adresse également mes chaleureux remerciements à Nathalie Duval, spécialiste de l'École des Roches et à Hartmut Ferenschild, ancien directeur de l'association des internats à la campagne (Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime e.V.) et responsable de la communication à la Schule Schloss Salem, à Sophie Weidlich, ancienne archiviste des fonds Kurt Hahn, et à Jürg Jucker, gestionnaire des archives Paul Geheeb qui m'ont laissé libre accès aux documents et ont initié des contacts importants et riches pour ma recherche.

Cette thèse n'aurait pas pu être menée à bon terme sans la précieuse coopération de la Schule Schloss Salem, de l'École des Roches et de l'École d'Humanité qui ont bien voulu m'accueillir. Je tiens à remercier les anciens et actuels directeurs Claude-Marc Kaminsky, Françoise Caballé, Bernhard Bueb, Armin Lüthi, Barbara Hanusa et tous les enseignants et élèves. J'aimerais associer une pensée particulière à Jocelin Winthrop-Young et Botho Petersen de Salem et à Natalie Lüthi-Peterson de l'École d'Humanité, décédés entretemps, qui, par leur humanisme, ont empreint de façon essentielle leur école.

Ma reconnaissance va aussi à mon Équipe d'accueil « Espaces Humains et Interactions Culturelles » (EA 1087-EHIC) dirigée par le Professeur Bertrand Westphal, à l'École doctorale dirigée par la Professeure Martine Hyvernault qui m'ont fait confiance et soutenue tout comme à la directrice du département d'allemand la Professeure, Aline le Berre de m'avoir permis d'enseigner dans ce département. Je remercie également l'Université franco-allemande/ Deutsch-Französische Hochschule (ufa/dfh).

Je remercie tout spécialement Jean-Claude Catalan pour avoir soigneusement relu et corrigé ce texte, Martina Schütz-Lacotte pour avoir revu et remanié toutes les citations, ce qui m'a permis de gagner un temps précieux et Amy Wells pour les relectures anglaises.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner mes enfants, mes parents, mes frères et mes amis Françoise, Éliane, Anka, Xavier, Christine, Cyrille et Séverine, grâce à eux j'ai pu maintenir le cap.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	6
SOMMAIRE.....	8
INTRODUCTION.....	10
SOURCES ET MÉTHODOLOGIE.....	19
CHAPITRE I : POLITIQUE.....	35
I.1. Le contexte historique et la philosophie politique des fondateurs	36
I.2. La formation politique : libertés et limites dans l'exercice des pouvoirs	76
Conclusion :	99
CHAPITRE II : RELIGION.....	104
II.1. Le christianisme comme fondement	104
II.2. La pluralité religieuse et culturelle	130
Conclusion.....	160
CHAPITRE III : NATURE	164
III.1. La nature comme environnement de l'homme.....	165
III.2. La nature comme espace éducatif.....	180
Conclusion.....	199
CHAPITRE IV : TRAVAIL	201
IV.1. Le travail, entre épanouissement personnel et devoir collectif	203
IV.2. Les services et leur rayonnement.....	229
Conclusion.....	259
CHAPITRE V : JEUX	262
V.1. La culture du corps et le sport.....	264
V.2. Les arts : musique, beaux-arts et théâtre	292
CONCLUSION	329
BIBLIOGRAPHIE	363

TABLE DES MATIÈRES.....	385
INDEX DES NOMS	388

Introduction

Bien armé pour la vie ! (École des Roches)

Plus est en vous ! (Schule Schloss Salem)

Werde der Du bist ! (*Deviens qui tu es !*) (École d'Humanité)

Comment les écoles d'élite forment-elles leurs élèves à devenir des Citoyens du monde idéaux ?

Cette question est au centre de notre recherche que nous examinerons à l'exemple d'une comparaison de trois internats de renommée internationale, issus de l'éducation nouvelle : l'École des Roches en France, la Schule Schloss Salem en Allemagne et l'École d'Humanité en Suisse. La thématique est déterminante à plusieurs égards. Elle entrecroise à la fois des aspects éducatifs et pédagogiques et civilisationnels et sociopolitiques, puisque l'objectif ultime des fondateurs de ces écoles, Edmond Demolins (1852-1907), Kurt Hahn (1886-1974) et Paul Geheeb (1870-1961), était de préparer et d'introduire une réforme fondamentale de la société par le biais de l'éducation. Selon eux, il n'était possible d'humaniser le monde de façon paisible et durable qu'en éduquant l'homme dans sa totalité et dans tous les domaines de la vie en communauté. L'enjeu qui consiste à déterminer quelles formes et structures sociétales permettent à tous les hommes du monde de vivre en paix, en liberté, en égalité et ce dans le respect de la multiplicité des êtres et de la spécificité de chacun, est toujours à réactualiser. Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb comptent parmi les premiers membres de l'éducation nouvelle, mouvement réformateur pour promouvoir une formation globale, c'est-à-dire intellectuelle, physique, spirituelle, sociale et culturelle, dans le respect de la nature et du développement de l'enfant. Depuis la fondation de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité, leurs concepts pédagogiques suscitent l'intérêt de bon nombre de visiteurs, de pédagogues et de chercheurs de partout dans le monde. On peut même dire qu'ils occupent encore une place importante dans les débats sur la réforme scolaire. Penser la meilleure manière de former les Citoyens du monde nous amène à considérer un certain nombre de questions préliminaires :

Dans un premier temps : Quelle est la société idéale ? Quel est son citoyen idéal ?
Quelle est l'image de l'homme relative à celui-ci ?

Et dans un deuxième temps : Quels concepts et quelles méthodes pédagogiques sont les plus adaptés pour former ce citoyen du monde, cet homme nouveau, voire ces générations nouvelles capables de réaliser la société idéale ?

Afin de parvenir à prendre en compte la complexité de ces questions fondamentales aux concepts de citoyen du monde et à la réalisation d'une réforme sociale d'ampleur transnationale, nous avons jugé préférable de structurer notre recherche sur une méthode comparative dans un cadre international aux travers ces trois écoles d'élite privées qui se situent dans trois pays différents d'Europe : la France, l'Allemagne et la Suisse. L'analyse se place ainsi dans le domaine des études germaniques, franco-allemandes, dans lequel nous croiserons et lierons dans un champ de connexité tri-nationale – Allemagne, France, Suisse – les rapports entre histoire des idées, politique et civilisation en matière de pédagogie. Pour des raisons de clarté nous étudierons et citerons les trois établissements dans l'ordre chronologique relatif à la date de leur fondation. L'École des Roches fondée en 1899, étant la plus ancienne des trois, figure ainsi en tête, suivie par la Schule Schloss Salem (1920) puis l'École d'Humanité (1934).

Au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, les pays européens traversent une période de crises et de péripéties qui affectent les fondateurs des trois établissements : Edmond Demolins de l'École des Roches, Kurt Hahn de la Schule Schloss Salem et Paul et Edith Geheeb-Cassirer de l'École d'Humanité. Avec l'intention de sortir de cette situation malaisée, ils ont imaginé une nouvelle éducation pour une nouvelle génération d'hommes qui se fonde sur des valeurs « humanistes »² et universelles. Leurs concepts pédagogiques reposent ainsi en partie sur les idées et les conceptions du monde de l'histoire de l'humanité, notamment de l'Antiquité grecque et plus particulièrement de la *Politeia* platonicienne, mais aussi sur celles du 18^{ème} siècle, surtout sur Rousseau et sur l'idéalisme allemand, parmi eux Kant, Fichte, Goethe et Schiller. Ils s'inscrivent également dans le contexte politique de leur pays. Le concept pédagogique de Demolins ne se comprend guère en dehors de la thématique des conséquences de la révolution industrielle et du colonialisme pour la France. La pédagogie de Hahn répond à l'échec des négociations de paix durant la Première Guerre mondiale et du Traité de Versailles et quant à celle des Geheeb, à la prise du pouvoir par Adolf Hitler. Les

² Il convient de préciser qu'aucun des fondateurs ainsi que des directeurs de ces écoles n'appuient leurs idées de l'Humanisme sur les humanistes de la Renaissance. Et bien que Claude-Marc Kaminsky, P.-D.G. de l'École des Roches cite comme pères spirituels François Rabelais et Michel Montaigne (voir la brochure de l'École des Roches *Internat international mixte, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*), il n'existe ni précision ni source quelconque permettant de connaître d'éventuelle influence de leurs pensées philosophiques et pédagogiques sur les concepts et programmes éducatifs de l'École des Roches.

divers paradigmes philosophiques et politiques s'entrecroisent. Néanmoins, Demolins, Hahn et Geheeb partagent la conviction que seule l'éducation peut faire progresser le monde. À ce propos, Paul Geheeb cite deux textes de Kant qu'il comprend comme la quintessence de son élaboration de la représentation de l'homme et de la société : *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* (1784) et *Projet de paix perpétuelle* (1795)³. Il déclare par la suite « que [...] la paix dans le monde et la création d'une famille de l'humanité est au fond une histoire d'éducation. »⁴ Dans ce même sens Hahn proclame : « Il faut croire au pouvoir de l'éducation. Platon y croit comme personne d'autre. » Georges Bertier, directeur de l'École des Roches encore sous la présidence d'Edmond Demolins, écrit en 1925 : « Nous voulons que les enfants qui nous sont confiés soient plus parfaits que nous, qu'ils soient de meilleurs éléments de la famille, de la cité, du pays, qu'ils soient de meilleurs citoyens du monde. »⁵

Depuis leurs créations, il y a environ cent ans⁶, les écoles ont nécessairement évolué avec leur temps. Afin de saisir le caractère historique du concept de citoyen du monde, l'étude comparative se poursuit au prisme de leur philosophie, leur concept théorique et leur mise en pratique dans les programmes pédagogiques entre « les années fondatrices » du début du 20^{ème} siècle et aujourd'hui. Cette approche contemporaine permet de mettre en évidence l'efficiencia du citoyen du monde et forme donc à un second niveau, un axe temporel à nos questionnements, à savoir :

L'image de l'homme, citoyen du monde d'aujourd'hui correspond-elle toujours à celle de leurs fondateurs ? La conception du cosmopolitisme des trois écoles-internats est-elle encore équivalente à celle de la mondialisation actuelle ? Que signifie l'éducation du citoyen du monde dans l'Europe du 21^{ème} siècle ?

Le terme de citoyen du monde existe depuis plus de mille ans. Dans l'antiquité les plus grands philosophes de l'humanité se sont penchés sur ce sujet. Aujourd'hui, à l'ère d'internet, où nous pouvons communiquer à tout moment avec tout le monde partout sur la planète, la notion du citoyen du monde a toute sa place dans les discussions d'ordre sociopolitique et

³ Voir Paul Geheeb, *Die Schule der Menschheit*, imprimé de deux pages, 1939, archives Paul Geheeb à Hasliberg.

⁴ « dass [...] Weltfrieden und Gründung der Menschheitsfamilie im Grunde eine Erziehungssache ist. », *Ibid.*

⁵ Georges Bertier, « Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'École des Roches », *Pour l'ère nouvelle*, n° 17, octobre 1925, pp. 35-37.

⁶ Avant d'ouvrir l'École d'Humanité en 1934, Paul et Edith Geheeb-Cassirer avaient créé en 1910 l'École Odenwald. Les structures et les méthodes fondamentales, voire une partie des enseignants qui les ont suivis en Suisse, sont les mêmes dans leur nouvel établissement qu'à l'École Odenwald. Ainsi, nous pouvons considérer la pédagogie de l'École d'Humanité, au même titre que celles de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, comme centenaire.

civilisationnel. Traiter la question de la formation du citoyen du monde est une vaste étude. Il nécessite non seulement d'analyser le discours actuel au niveau de la politique éducative mais aussi de regarder en arrière dans l'histoire des idées. On constate alors que les périodes de crise s'avèrent particulièrement créatives en matière d'idées sur des réformes de la société, voire de revendications utopiques radicales. La réflexion sur l'éducation du citoyen s'intègre d'une part, à la sphère publique du citoyen de la *polis* inscrit dans l'histoire universelle et d'autre part, à la sphère privée de l'individu (l'élève), son épanouissement personnel dans son histoire privée. De tout temps, de nombreux penseurs et pédagogues se sont confrontés en théorie et en pratique à ces problématiques. Certains sont aujourd'hui des phares dans le domaine de l'enseignement scolaire en particulier et de la pédagogie en général. Parmi ceux qui ont initié de nouveaux concepts allant au-delà des limites de l'instruction scolaire pour prendre en compte l'homme dans son intégralité et considérant à la fois l'éducation, la formation et l'épanouissement individuel comme des aspects essentiels de la pédagogie, figurent :

- Platon, son école des philosophes et son œuvre *Politeia* (env. 370 av. J. Chr.),
- Rousseau, son *Émile, ou de l'éducation* (1762),
- Schiller, ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1793-1795)
- Goethe, notamment son roman de formation *Wilhelm Meister (Les années d'apprentissage, 1795-1796 et Les années de pèlerinage, 1821)*,
- Pestalozzi, ses différents instituts et écoles ainsi que son livre *Comment Gertrude instruisit ses enfants* (1801) et
- Fichte, son « éducation nouvelle » qu'il expose dans ses *Discours à la Nation allemande* (1808).

Au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, ces œuvres ont partiellement influencées le mouvement de l'éducation nouvelle dans lequel se sont inscrits l'École des Roches en Normandie, la Schule Schloss Salem près du lac de Constance et l'École d'Humanité dans les Hautes-Alpes suisses. Un certain nombre de ses membres les connaissaient et les avaient lues. C'est également le cas des pères-fondateurs de ces trois écoles.

Ils s'appuient directement sur les œuvres pédagogiques citées ci-dessus ou sur les premiers internats à la campagne issus de l'éducation nouvelle qu'ils mentionnent comme socle substantiel de leurs concepts et programmes éducatifs. Un des internats les plus connus, considérés au sein du mouvement de l'éducation nouvelle comme fondamental est celui de

Hermann Lietz en Allemagne. Il se référait explicitement à la pédagogie de Fichte et de Goethe et essayait de la mettre en pratique.

L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité sont intéressantes pour leur pédagogie de l'encouragement et du soutien afin de favoriser l'épanouissement de l'individu. Elles partent du constat que l'individu, bien qu'il soit l'élément le plus petit de la société, est en même temps un acteur cosmopolite important qui agit de façon décisive sur son environnement. Ainsi, l'objectif des trois écoles consiste à sensibiliser et à responsabiliser les élèves à autrui et à l'humanisation de la société des hommes dont dépend le maintien de la paix dans le monde.

Nous avons fait le choix de comparer ces trois établissements car dès leurs débuts, ils avaient essayé de former le citoyen du monde idéal (l'individu) pour agir, par son intermédiaire, de manière bienfaisante sur la société (le collectif), en faveur de la paix et de l'harmonie planétaire.

Nous chercherons donc à savoir quels philosophes et pédagogues forment les fondements des écoles-internats. Cependant, il convient de préciser qu'il s'agit uniquement des interprétations de la part des pères-fondateurs sur les écrits et récits de ces penseurs et praticiens. Cela veut dire que nous étudierons la représentation du monde et les théories sur lesquelles Demolins, Hahn et Geheeb fondent leurs conceptions de la société, du monde, voire de l'Univers et selon lesquelles ils éduquent leurs élèves. Dans cette perspective nous prendrons en compte le contexte, l'environnement social, le cercle familial et amical, l'engagement social, politique et religieux et la biographie des trois fondateurs.

Indispensables à ce sujet sont les écrits pédagogiques de Demolins, de Hahn et de Geheeb et les concepts de leur établissement respectif. Il s'agira d'analyser et de comprendre dans quelle mesure ils se sont inspirés des idées de leurs pères spirituels, comment ces idées ont trouvé un nouvel ancrage dans les concepts pédagogiques et sont mises en pratique au quotidien dans les écoles, à savoir : par quels moyens didactiques et par quelles méthodes pédagogiques ces valeurs sont-elles transmises ?

Par la suite la question du développement des écoles aujourd'hui, au début du 21^{ème} siècle se posera. Les directeurs succédant sont-ils restés fidèles aux idées de leur fondateur ? Les utopies sociopolitiques originelles ont-elles été réalisées ? Dans quelle mesure les visions de l'univers, du monde, de la société et du citoyen du monde et, le cas échéant, les concepts et

programmes pédagogiques ont-ils changé ? Ces modifications sont-elles l'effet du modernisme, de l'histoire des écoles ou des personnalités ? Les concepts, programmes et méthodes pédagogiques et didactiques ont-ils fait leurs preuves ? Y-a-t-il des éléments qui pourraient donner suite à une nouvelle orientation à l'instruction scolaire, trouver une application dans d'autres écoles, voire au sein même du système scolaire publique ?

L'éducation globale et individualisée formera le centre de la discussion. Dans les trois internats, les élèves sont introduits et formés dans quasiment tous les domaines de la vie sociale. Les secteurs suivants s'entrecroisent dans les trois établissements et feront ainsi l'objet d'une attention particulière : la politique, la religion et la spiritualité, la nature, l'engagement social et le travail et le jeu (activités sportives et artistiques). De la sorte, le plan du travail de cette recherche comportera cinq chapitres organisés selon ces cinq rubriques. Chaque chapitre traitera alors, sous l'angle de sa spécificité, dans un premier temps les fondements philosophiques et historiques des écoles ainsi que leurs concepts pédagogiques théoriques, puis, leur mise en pratique dans les programmes éducatifs tel que leurs fondateurs les ont développés pour, ensuite, les comparer et les mettre en rapport avec les attentes et les pratiques des écoles aujourd'hui afin de mettre en relief leur image du monde et celle du citoyen du monde.

Nous discuterons en détail les questions et problématiques suivantes :

Au chapitre « Politique » nous exposerons et analyserons le contexte historique et politique au moment des fondations des écoles et les idées politiques, économiques et sociales de Demolins, Hahn et Geheeb afin de les corrélérer avec la politique éducative des écoles, leurs structures hiérarchiques internes et les différentes espaces d'exercice des pouvoirs du côté des directeurs, des enseignants et des élèves. Au traves de ce prisme nous aborderons également les perspectives des diverses missions et des raisons d'être de ces écoles-internats du point de vue des fondateurs et leurs images du citoyen du monde en ce qui concerne son appartenance à l'élite, sa fonction dans la société et son rôle dans la réalisation d'une réforme sociétale.

Au chapitre « Religion » nous éclairerons les positionnements des trois établissements au niveau de la métaphysique, de leurs regards sur le monde, de la place de l'homme dans la Création, dans l'Univers. Dans cette perspective nous examinerons la problématique de l'ancrage de l'éducation morale dans l'éducation chrétienne, de la laïcité et de la gestion de la multi-culturalité. Ceci impose une réflexion approfondie de la place de l'épanouissement

spirituel en général et sur les pratiques religieuses en particulier, notamment des cultes chrétiens au sein même des communautés scolaires dites « internationales ».

Au chapitre « Nature » nous examinerons l'interprétation de la nature au sens rousseauiste, mais aussi gothéen, qui comprennent la nature comme un espace idéal et idéalisé à l'éducation, à la formation et à l'épanouissement des élèves, tout comme espace de vie de l'homme. Cette idée ayant séduit les fondateurs, nous chercherons à comprendre quelle place occupe la nature d'une part entendue comme représentation de l'environnement physique-géographique, et d'autre part comme source d'inspiration intellectuelle-scientifique et spirituelle-cosmique dans leur concepts et programmes éducatifs. Les thèmes actuels tels la protection de l'environnement et le développement durable y joueront un rôle éminent.

Au chapitre « Travail » nous analyserons la complexité de l'épanouissement personnel et du devoir civilisationnel de l'homme au service de la communauté. Nous regarderons comment les écoles perçoivent l'équilibre entre les deux pôles : d'une part, en ce qui se rapporte à l'implication des élèves dans les tâches ménagères et d'entretien au quotidien au sein de leur école et dans l'engagement social local, voire humanitaire international. D'autre part, à ce qui se réfère à l'orientation, la préparation et l'accompagnement des élèves à la formation et leur carrière professionnelle.

Le chapitre « Jeu » enveloppe un champ polysémique et sera traité sous ces aspects distincts, à savoir le sport et l'art, y incluant la musique, les arts plastiques et le théâtre. Le jeu mettant en interaction l'âme, l'esprit et le corps, c'est-à-dire l'homme dans sa totalité, représente un élément central dans l'éducation, la formation et l'épanouissement du nouveau citoyen du monde. Il ouvre un espace moins lié à la contrainte qui exorte à la liberté, au lâcher-prise, au loisir, à la créativité et à l'expression touchant l'homme au plus profond. Dans ce chapitre, nous analyserons la place vouée au jeu, au sens de l'épanouissement individuel et collectif ; le jeu comme concept oscillant entre le plaisir et le sérieux, l'oisiveté et le travail et le jeu comme outil d'apprentissage. Demolins, Hahn et Geheeb connaissaient tous les trois Schiller⁷. Il est envisageable qu'ils aient lu les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795). Nous poserons ainsi comme point de départ une de ses citations les plus

⁷ Ses pièces de théâtres ont été jouées dans les trois établissements.

connues, extraite de la 15^{ème} lettre : « l'homme ne joue que là où dans la pleine acceptation de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue. »⁸

Aux travers ces cinq chapitres nous examinerons dans quelle mesure la vie des fondateurs a joué un rôle pour la fondation des établissements, les concepts et les programmes éducatifs. Les trois fondateurs ont ouvert leurs écoles après avoir suivi des études et exercé des métiers divers. De cet angle nous regarderons en quoi l'éducation aux Roches est empreinte de l'activité de Demolins comme sociologue-chercheur. Dans son œuvre magistrale *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897)⁹, il pointe du doigt la problématique de l'éducation française et fait l'éloge de l'éducation anglaise. Nous savons qu'il a créé l'École des Roches selon le modèle des *public schools* britanniques. De la même manière il conviendra de s'interroger sur le vécu en tant que homme politique dans les fonctions les plus hautes ; était-il décisif pour la structuration de « l'école-État » qu'est Salem ? Quant à Geheeb, enfant, il voulait devenir chercheur et explorateur de la nature, étudiant, il se voyait prêtre. De quelle façon ces penchants se reflètent-ils dans l'éducation de l'École d'Humanité, voire de l'Humanité¹⁰ ?

Malgré leurs personnalités apparemment distinctes, Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb se retrouvaient et s'inscrivaient avec leurs internats dans le mouvement de l'Éducation nouvelle dans le même engagement général : réformer l'éducation pour tous les enfants partout dans le monde. En attendant, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité sont installées dans des pays distincts, ancrés dans des traditions et des développements propres. Nous chercherons alors à savoir, si malgré leur appartenance commune dans le mouvement international de l'éducation nouvelle, les écoles portent des empreintes spécifiquement nationales liées à la politique éducative, à la culture des idées, aux ordres sociaux ou à l'histoire des trois pays : la France, l'Allemagne et la Suisse.

⁸ Friedrich Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), trad. par R. Leroux, Paris, Aubier, éd. Montaigne, 1943, p. 205.

⁹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, Paris, Firmin-Didot, 1897. Traduite en huit langues (anglais, allemand, italien, russe, espagnol, polonais, japonais et arabe), cette œuvre a connu un succès international. Sa traduction anglaise est parue en 1898 et a été nommée « The Book of the Year ».

¹⁰ L'École d'Humanité qui avait fusionnée en 1934 avec l'Institut Monnier portera officiellement son nom depuis septembre 1937 (Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Bâle/Weinheim, Beltz, 2006, p. 799). Lors de son discours à cet événement, Adolphe Ferrière pointait le double sens du terme « humanité » qui décrit à la fois l'ensemble de tous les hommes, le « genre humain » et la « bienveillance à l'égard des autres » (Dictionnaire Hachette, éd. 2005, p. 786) en parlant d'une école d'humanité et de l'humanité. (« Schule der Menschheit und der Menschlichkeit », Adolphe Ferrière, discours du 2 septembre 1937, typoscript de 4 pages, archives Paul Geheeb à Goldern/Hasliberg.

L'articulation de cette analyse croisée autour de ces cinq domaines (politique, religion, nature, travail et jeu) ouvrira le champ à une comparaison transversale de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité. Elle tentera d'en dégager certaines conformités, similitudes et différences au moment de leur fondation (début du 20^{ème} siècle) et aujourd'hui (début du 21^{ème} siècle), de connaître leur identité et leurs caractéristiques liées aux phénomènes des époques (colonialisme, guerres, développement de la globalisation), à la personnalité de leur père-fondateur et aux spécificités de chaque pays.

Sources et Méthodologie

La comparaison tri-nationale des internats d'élite, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, se fonde sur l'analyse de l'arrière plan philosophique, politique et social des pères-fondateurs ainsi que sur la pratique pédagogique au quotidien. L'enjeu est de déterminer les idées et concepts moteurs et opératoires qui ont inspiré leurs créateurs et comment les écoles-internats les ont mis en pratique lors de leur fondation à nos jours aujourd'hui. La recherche s'articule au travers d'une étude herméneutique et empirique qualitative.

Les sources pour de ce travail sont de caractères multiples. Elles comprennent, outre des œuvres standards et des textes classiques de l'histoire humaine et de la pédagogie, d'autres sources théoriques ainsi que des études de terrain.

Les sources théoriques se constituent principalement de

Primo : **écrits, discours, interviews et correspondances** des fondateurs des écoles, Edmond Demolins, Kurt Hahn ainsi que Paul et Edith Geheeb-Cassirer ;

Secundo : **médias et outils de communication** de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, c'est à dire les imprimés de leurs concepts et programmes pédagogiques, leurs brochures d'informations, les journaux des écoles, plus particulièrement de la période fondatrice et de 2006 à aujourd'hui et leurs sites internet établis et mis à jour par les établissements pour le grand public ;

Tertio : **biographies** d'Edmond Demolins, Kurt Hahn et d'Edith et Paul Geheeb-Cassirer ; **articles, écrits et recherches** portant sur eux et/ou leurs écoles.

Les sources empiriques proviennent de trois études du terrain.

Quarto : **séjours d'observation** dans l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, **visites des cours et des activités** et **participations aux réunions et aux repas** ;

Quinto : **interviews et discussions** avec les différents membres des internats, anciens directeurs, enseignants, employés et élèves.

Primo : écrits, discours, interviews et correspondances des fondateurs

Edmond Demolins :

Edmond Demolins a publié trois œuvres majeures concernant l'École des Roches : Son œuvre magistrale, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*¹¹ (1897), ayant connu un succès international inattendu, a été traduite en moins de dix ans en huit langues (anglais, allemand, italien, russe, espagnol, polonais, japonais et arabe). Comme l'écrit Nathalie Duval dans sa thèse *L'École des Roches. Une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, l'accueil favorable de ce livre lui a conféré « une brusque notoriété »¹² qui lui a permis de construire l'École des Roches deux années après sa parution. Cette ouvrage se constitue d'une analyse comparative en sciences sociales de deux types de société qu'il nomme : le communautarisme (qu'il décrit à supprimer à l'exemple de la France) et le particularisme (qu'il décrit idem à celui de l'Angleterre). Sous l'intitulé « Français et Anglais à l'école »¹³, il questionne les régimes scolaires français, allemand et anglais : « forme[ent]-il[s] des hommes ? »¹⁴, afin de s'interroger, par la suite, sur le « comment élever les enfants ? »¹⁵. Il y critique vivement les écoles françaises et allemandes, les oppose à l'éducation anglaise dont il loue les bienfaits et, le cas échéant, qu'il dépeint comme exemple à suivre. Les ouvrages suivants, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*¹⁶ (1898) et *L'École des Roches*¹⁷ exposent les concepts et les programmes pédagogiques de son projet d'école.

Malheureusement, il n'existe quasiment plus de documents originaux antérieurs à 1944. Ils ont été ravagés par un incendie au bâtiment des classes¹⁸ dans lequel ils étaient archivés¹⁹. Pour cette période dépourvue de matériels et de documents authentiques, le livre

¹¹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1897.

¹² Nathalie Duval, *L'École des Roches. Une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse soutenue à l'Université Paris IV-Sorbonne le 28 novembre 2006, Paris, 2006, p. 37.

¹³ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), pp. 1-112.

¹⁴ *Ibid*, pp. 3, 15, 52.

¹⁵ *Ibid*, p. 87.

¹⁶ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898.

¹⁷ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903.

¹⁸ « Selon le témoignage de Monique Garrone : au mois d'août 1944, alors que les Américains approchent de l'École, les Allemands qui l'avaient transformée pendant la guerre en camp de prisonniers la quittent précipitamment après avoir fait exploser l'ancien bâtiment des classes où étaient entreposées leurs munitions. », cité in Nathalie Duval, *L'École des Roches. Une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse soutenue à l'Université Paris IV-Sorbonne le 28 novembre 2006, Paris, 2006, p. 210.

¹⁹ Voir *ibid*.

de Georges Bertier *L'École des Roches*²⁰ (1935) représente une source essentielle. Bertier, directeur des Roches de 1903-1944²¹, avait réformé le concept éducatif britannique pour l'adapter davantage au public majoritairement français et pour lequel la réussite au baccalauréat était importante. Son œuvre permet alors non seulement de retracer l'évolution de l'école depuis sa fondation mais décrit aussi la restructuration de ce concept.

Kurt Hahn :

Les écrits de Kurt Hahn sont d'une autre nature. Encouragé par Hermann Hesse, il publie en 1910, durant ses études, ses propres expériences scolaires dans son premier roman *Frau Elses Verheißung*²². Il y déplore l'inhumanité des établissements scolaires de son époque qu'il appelle entre autre « nécropole »²³, faisant souffrir les élèves psychologiquement et physiquement. Pire, selon lui, ces écoles inibaient la fantaisie de l'enfant et tarissaient sa force vitale. D'inspiration rousseauiste mais aussi dans l'esprit du romantisme allemand, Hahn défend l'idée que seul l'abandon de la scolarité et le retour au jeu avec et dans la nature peuvent sauver les enfants de la nocivité de « l'école du livre ».

À partir de 1904, Kurt Hahn a entrepris une œuvre d'envergure de pédagogie, qui demeure inachevée²⁴. Certains extraits de cet écrit sont publiés sous le titre « Réflexions sur l'éducation »²⁵ dans un recueil de ses textes et discours sélectionnés par Michael Knoll²⁶. Ce recueil rassemble un fond de travail essentiel. « Le devoir national des écoles nouvelles à la campagne »²⁷ et « Un internat en Allemagne »²⁸ nous livrent sa vision de l'éducation et la mission de la Schule Schloss Salem envers la société allemande, voire européenne et

²⁰ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, les éditions du cerf, 1935.

²¹ Georges Bertier a pris la direction de l'École des Roches quatre ans après sa création alors qu'Edmond Demolins occupait la fonction du président du conseil d'administration jusqu'à son décès en 1907. Bertier a dirigé les Roches pendant 41 ans et a marqué l'école de façon essentielle.

²² Kurt Hahn, *Frau Elses Verheißung*, München, Albert Langen, 1910.

²³ « Totenstätte », Hahn dans une correspondance à son ami Leonard Nelson le 16 novembre 1904, Kurt Hahn, « ... will Lehrer werden, nicht königl. Preussischer Unterrichter », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 14.

²⁴ Michael Knoll, « Zeittafel », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 348.

²⁵ Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 25-56.

²⁶ Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998.

²⁷ Kurt Hahn, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 124-147.

²⁸ Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 222- 232.

mondiale. Il en est de même pour le recueil de discours et d'articles *Éducation à la responsabilité*²⁹.

Les archives de Kurt Hahn réunies par Jocelin Winthrop-Young³⁰, abritent un nombre important de documents authentiques, correspondances et manuscrits de Kurt Hahn, de livres, d'articles de journaux, de films, de photographies, de revues de l'école, de programmes de manifestations diverses, de plaquettes publicitaires et d'actes officiels de tout genre depuis la fondation de la Schule Schloss Salem. L'engagement, le savoir et les connaissances immenses de Sophie Weidlich, ancienne responsable des archives, font d'elle une source incontournable. Fille de Jocelin Winthrop-Young, elle-même ancienne élève et mère d'une élève salémienne, elle connaît Salem de ses débuts jusqu'à aujourd'hui, son développement, son histoire ainsi que les personnes clés qui ont travaillé à Salem, dont Kurt Hahn, ou qui ont fréquentées l'internat comme élève. C'est également aux archives que sont entreposés six exemplaires du *Salem Album*, un livre tapuscrit, illustré de photographies qui retranscrit la vie de l'école, décrit le concept pédagogique, le programme éducatif et l'emploi du temps. Kurt Hahn les a réédités l'année après le décès du Prince Max de Bade (1885-1929), avec qui il avait fondé la Schule Schloss Salem et qui avait mis à disposition une partie de sa résidence, le Château de Salem, pour héberger l'école. Hahn a besoin de moyens financiers pour son école et envisage de trouver des fonds aux Etats-Unis. Écrits en langue anglaise, les *Salem Album* étaient donc destinés à convaincre de riches bienfaiteurs d'investir dans son école. La destination choisie - l'Amérique - prouve non seulement que Hahn y ait maintenu des contacts importants mais aussi qu'il inscrive la Schule Schloss Salem dans une politique de mondialité pour laquelle il est nécessaire de tisser des liens avec des partenaires internationaux et d'agir en faveur de la paix. Ces Albums apportent des informations et des documents photographiques intéressants en matière de la formation des élèves et la politique éducative lors des dix premières années de Salem.

Paul Geheeb :

Contrairement à Edmond Demolins et de Kurt Hahn, Paul Geheeb, fondateur de l'École Odenwald (Odenwaldschule) en 1910 et de l'École d'Humanité en 1934, n'a jamais publié de livre ni sur son école, ni sur sa pédagogie. Les documents fondamentaux de l'École d'Humanité sont les dossiers adressés aux administrations pour demander l'autorisation

²⁹ Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958.

³⁰ Jocelin Winthrop-Young était avec Prince Philip, Duc d'Edimbourg élève sous Kurt Hahn. Il est également fondateur de la Schule Schloss Salem à Anavyta en Grèce et des *Round-Square-Conferences*.

d'ouvrir l'école, les discours inauguraux à l'occasion de l'ouverture de l'établissement et des déménagements³¹, les transcriptions d'interviews et d'enregistrements sonores, en grande partie téléchargeable sur le site de Martin Näf³², bibliographe de Paul Geheeb. En revanche, Geheeb avait rédigé un certain nombre de discours dans le cadre de congrès, comme les congrès internationaux organisés par la *New Education Fellowship* (NEF) et d'articles de journaux divers. Les articles « Esquisse d'une école d'humanité »³³ et « Les deux tâches de l'Éducation »³⁴ ont été publiés à plusieurs reprises, entre autre dans la revue francophone pour l'éducation nouvelle *Pour l'ère nouvelle*. Geheeb y expose les fondements de sa pédagogie ainsi que le concept de son école. Un bon nombre de scripts sont rédigés ou traduits en allemand, anglais et français et peuvent être lus par un public international. Cela n'est pas le cas des documents de Kurt Hahn qui sont principalement écrits en allemand et quelques uns en anglais.

Comme les archives-Kurt-Hahn à Spetzgart³⁵, les archives-Paul-Geheeb à l'École d'Humanité disposent d'un nombre conséquent de manuscrits et de correspondances de Paul Geheeb et d'Edith Geheeb-Cassirer. Cependant, beaucoup de textes se répètent. Parfois on retrouve des paragraphes entiers à l'identique dans plusieurs articles, discours ou manuscrits, même de différentes périodes. En définitif, les sujets de son discours pédagogique demeurent restreints et n'ont guère évolué au fil du temps. Ce fait témoigne à la fois de sa stabilité de son discours, de son idée de l'éducation et de son inflexibilité, son intransigeance et son immuabilité face à la modernité et à l'adaptation au monde en perpétuel changement.

Secundo : médias et communication des écoles

³¹ L'École d'Humanité a connu de multiples déménagements avant de s'installer en mai 1946 à Goldern Hasliberg, dans le canton de Berne. Elle a été fondée en avril 1934 à Versoix où elle est restée jusqu'en décembre 1938. De janvier 1939 à avril 1939 elle a été aménagée aux Pléjades, puis d'avril à octobre 1939 au Château de Greng, d'octobre 1939 à mai 1946 au Lac Noir.

³² « Im Lande der Geheeb's – Interviews, Reden, Gespräche », (au pays des Geheeb's – interviews, discours, conversations), www.martinnaef.ch/index.php?menuid=35&reporeid=25, consulté le 8 novembre 2012.

³³ Paul Geheeb, « Esquisse d'une école d'humanité », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°108, juin 1935, pp. 145-147.

³⁴ Paul Geheeb, « Les deux tâches de l'Éducation », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°137, mai-juin 1938, pp. 146-147.

³⁵ La Schule Schloss Salem est aujourd'hui répartie sur quatre lieux : Schloss Salem, (château de Salem) à Salem, Burg Hohenfels (le château fort de Hohenfels) à Hohenfels, Schloss Spetzgart (château de Spetzgart) et Härden à Überlingen. Il convient cependant de préciser que les archives, depuis l'an dernier, ne sont plus gérées par la Schule Schloss Salem.

Les revues publiées par les écoles sont précieuses pour plusieurs raisons : d'une part parce qu'elles sont rédigées par les élèves, les enseignants, et les directeurs, autrement dit des membres de la communauté scolaire eux-mêmes, et elles s'adressent à un public varié. Dans la fonction d'un journal plus ou moins intime, elles livrent des différents points de vue de tous les statuts sociaux (élèves, enseignants, directeurs) et permettent de suivre ce qu'ils vivent, ressentent et entreprennent. Pour notre travail de recherche, elles représentent une valeur d'archives, dans la mesure où les différents numéros retracent partiellement l'histoire de la vie intérieure des écoles. Dans l'esprit des écoles actives, ces revues jouaient davantage un rôle pédagogique durant les premières années des écoles dans la mesure où les enfants apprenaient à réaliser leur journal de A à Z, de la rédaction à la distribution. Aujourd'hui, avec la diffusion via internet, les journaux occupent surtout une place importante pour la communication et la publicité de leur école. Elles servent de fenêtre à l'internat et cherchent à gagner des lecteurs intéressés à la pédagogie originale de l'établissement ainsi qu'à augmenter sa notoriété dans le paysage scolaire.

C'est surtout le cas du *Salem Magazin*³⁶. Bien que les élèves y contribuent avec des articles, des rapports et des interviews, la revue paraît sous la responsabilité du directeur de l'école et l'édition revient à des spécialistes du marketing. En comparaison avec les premiers journaux de l'école, le *Salem Magazin* a échappé aux mains des enfants qui ne sont plus les maîtres de la production. Il paraît de façon plus au moins régulière, généralement trois à quatre fois par an et contient environ 20 à 30 pages d'articles sur des sujets divers sur la vie de l'internat : histoire de l'école, politique, culture, sport, services, engagements humanitaires, événements, *etc.* illustrés par de nombreuses photographies. À la fin figurent des dates qui informent sur les manifestations et le calendrier à venir. Depuis la 50^{ème} édition en décembre 2008 on y trouve une rubrique supplémentaire « *Menschen, die sich bewegen* » (les personnes qui se bougent). Ce sont des rapports sur des Salémiens ou des Anciens qui se distinguent par leurs curriculums ou des actes et engagements. Le *Salem Magazin* est donc un instrument majeur de marketing.

Selon les recherches de Nathalie Duval, l'École des Roches avait publié dès sa première année jusqu'en 1938 le *JER, le Journal de l'École des Roches*³⁷ ; aujourd'hui, les

³⁶ Les éditions des trois dernières années sont téléchargeables sur le site de la Schule Schloss Salem, www.salem-net.de/aktuelles/salem-magazin.html, consulté le 19 août 2012.

³⁷ Les *JER* de 1905, 1920-1924, 1930, 1932-1933 peuvent être téléchargés sur le site de la Bibliothèque nationale de France (BNF), www.gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34438070b/date.r=.langEN, consulté le 19 août 2012.

Yearbooks qui paraissent une fois par an ont pris le relais. Ils sont cependant moins explicites, ne contiennent que très peu de textes et davantage de photographies des classes, de diverses manifestations et de fêtes. Les *Yearbooks* ne ressemblent donc plus au *JER* qui contenait des articles sur la pédagogie de l'école, mais à un album souvenir pour les élèves et les parents. Le rôle du « journal intime de l'école » rapportant des faits et événements de la vie à l'internat que l'on pouvait parfois trouver dans les revues d'antan, incombe aujourd'hui à des rubriques spéciales à ce sujet sur le site internet de l'École des Roches. Chaque maison de l'École des Roches dispose de sa propre rubrique sur laquelle les élèves peuvent publier des « nouvelles » sur leurs activités.

Semblable à l'École des Roches dans ses débuts, la première école que Paul Geheeb avait créée en 1910, l'École Odenwald, et que l'on peut considérer comme précurseur de l'École d'Humanité, éditait sa revue de façon régulière : de 1919-1921 *Der Waldkauz* (La Hulotte) et de 1927-1934 *Der neue Waldkauz* (La nouvelle Hulotte)³⁸. Elles sont le reflet des débuts de la pédagogie géhéebienne et informent sur les structures, le fonctionnement, les fêtes et les activités qui constituent également les fondements de l'École d'Humanité. Comme Georges Bertier, Paul Geheeb a fait du journal de l'école son porte-parole. L'histoire des revues de l'École d'Humanité, en revanche, est plus chaotique et compliquée. Quelques éditions disparates étaient de courte durée. C'était par exemple le cas de la revue *Aura* en 1934. Ce n'est que dans les années 80 avec l'*Alpen-X-Press*³⁹ qui a duré jusqu'en 1994 qu'un journal a connu une continuité. Par la suite a paru le journal qui existe toujours : *The Ecolianer. Newsletter of the Ecole d'Humanité*⁴⁰. La première édition de cette revue biannuelle date de mai 1994. Dans *The Ecolianer* nous trouvons des articles en langues allemande et anglaise sur des projets divers, dont « Ecole-logisch »⁴¹. *News*, en revanche est l'organe de presse de la fondation de l'École d'Humanité qui donne généralement des

³⁸ *Der Waldkauz* et *Der Neue Waldkauz* peuvent être téléchargés sur le site des archives de l'École Odenwald, www.odenwaldschule.de/home/geschichte/archiv.html, consulté le 19 août 2012.

³⁹ D'après les informations dans la correspondance électronique du 12 novembre 2012 de Jürg Jucker, responsable des archives Paul Geheeb à l'École d'Humanité, les archives disposent de l'*Alpen-X-Press* des « n° 1 (sans indication précise de la date, seule juin [...] [probablement] dans les années 1980) jusqu'au n° 24 de juin 1994 ». („Nr 1 (ohne klare Datumangabe, nur Juni [...] [vermutlich] in den 1980-Jahren) bis Nr. 24, June 94“.)

⁴⁰ Les numéros de 2003 – 2009 de la revue *The Ecolianer. Newsletter of the Ecole d'Humanité* sont téléchargeables sur le site www.alumni.ecole.ch/ecolianer.php?lang=en, consulté le 19 août 2012.

⁴¹ Jethro Reiche, Megan Thom „Ecole-Logical. Upbeat and in your face“, in *The Ecolianer. Newsletter of the Ecole d'Humanité*, décembre 2010, pp. 10-11, www.alumni.ecole.ch/pdf/Ecolianer200812.pdf, consulté le 19 août 2012.

Voir également chapitre III « Nature » sous-paragraphe 2.2.3. « L'École logisch (école logique) ».

informations et des interviews sur des thématiques précises, comme l'annonce documentée relative à une représentation du légendaire théâtre shakespearien⁴².

Les brochures publicitaires publiées par les écoles et, aujourd'hui, les sites internet des écoles sont intéressants à plusieurs titres. D'une part ils reflètent l'image que veulent donner les établissements d'eux-mêmes et d'autre part ils livrent des renseignements importants sur leur philosophie, leur pédagogie, leurs sites, logements et environnement, leurs programmes et leurs plannings, les événements, mais aussi sur leur personnel, les équipements *etc.* Les textes, musiques et images, voire les films sur les pages web de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité véhiculent une image caractéristique de leurs valeurs éducatives et leurs orientations sociopolitiques.

En comparaison avec les pages internet de l'École des Roches et de l'École d'Humanité, on constate que celles de la Schule Schloss Salem⁴³ sont plus claires sur le plan de la structuration des informations. Leur site est sobre et entretenu par des professionnels du marketing. Il reflète l'image d'une école expérimentée avec d'importants moyens financiers mis à la disposition d'une éducation d'excellence. Le site des Roches est également bien structuré, mais les rubriques sont moins équilibrées entre elles. La page d'accueil est très chargée. Elle contient une grande masse d'informations diverses qui paraissent sous différentes formes (images, petits extraits filmés, textes multicolores et bande de texte défilant). L'accent est mis sur la formation de « l'élite nationale et internationale » dans un « Internat de Prestige »⁴⁴. Les textes des élèves sont moins soignés que ceux publiés par Salem. Le site de l'École d'Humanité⁴⁵, en revanche, est nettement moins sophistiqué, mais montre davantage de photos du site et des activités des années passées que celui de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem. Certaines rubriques comme celles des « *Eindrücke* » (impressions) et « *Fachbeiträge* » (contributions de spécialistes) paraissent de manière disparate et brouillonne et ne sont pas mises à jour. Contrairement à cela, leur concept éducatif dans la rubrique « *Leitbild* » renseigne précisément sur leurs philosophies et objectifs pédagogiques. À la différence des pages web de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, nous ne trouvons pas de productions des élèves.

⁴² « A Midsummer Night's Dream, Ein Blick hinter die Kulissen », interview d'Alexander Selden avec Natalie Lüthi-Peterson, publiée dans le journal de la fondation de l'École d'Humanité, *News*, n° 3, juin 2011, p. 3, www.stiftung.ecole.ch/html/img/pool/news.pdf, consulté le 19 août 2012.

⁴³ www.salem-net.de, consulté le 21 août 2012.

⁴⁴ www.ecoledesroches.com, consulté le 21 août 2012.

⁴⁵ www.ecole.ch, consulté le 21 août 2012.

Tertio : biographies des fondateurs

Les biographies comme descriptions du curriculum et des personnalités d'Edmond Demolins, de Kurt Hahn et d'Edith et Paul Geheeb-Cassirer sont intéressantes dans la mesure où ils ont marqué l'histoire et l'atmosphère des écoles par leur omniprésence, caractère, charisme et pensée et où ils ont influencé les élèves et les enseignants. En outre leur formation et leurs expériences professionnelles se sont avérées fondamentales pour la création de leurs écoles.

Jusqu'à présent, il n'existe pas encore de biographie exhaustive sur Edmond Demolins. Nous disposons seulement de résumés de sa vie et de fragments biographiques que Nathalie Duval a recueillis dans son article « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du « particularisme » »⁴⁶. Elle y a rassemblé les dates, étapes et événements les plus importants de sa carrière.

La vie de Kurt Hahn est plus connue que celle de son homologue français. De nombreux articles retracent les moments cruciaux. Certains sont publiés dans le recueil de textes sur la vie et l'œuvre de Kurt Hahn, *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*⁴⁷, édité par Hermann Röhrs. Il contient des écrits d'anciens élèves, comme Golo Mann, enseignants et directeurs des différentes écoles hahniennes, comme Georg Wilhelm Prince d'Hanovre, Jocelin Wintrop-Young et Henry Brereton et de chercheurs en sciences de l'éducation, tels Hartmut von Hentig, Rudolf Lennert et Hermann Röhrs-même qui décrivent et analysent la Schule Schloss Salem, puis Gordonstoun, Atlantic College et Anavryta jusqu'à ses *Kurzschulen* (écoles fondées par Hahn pour des courtes périodes). David Sutcliffe travaille depuis quelques années scrupuleusement sur une biographie complexe et complète de Hahn. Avec Sophie Weidlich, ancienne archiviste du fond Kurt-Hahn, il représente une des sources vivantes incontournables pour la recherche sur Hahn.

À l'inverse d'Edmond Demolins et de Kurt Hahn, il existe plusieurs œuvres retraçant la vie de Paul et Edith Geheeb-Cassirer. La première biographie *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*⁴⁸ (Paul Geheeb – homme et pédagogue) date de 1960. Walter Schäfer l'a rédigée du

⁴⁶ Nathalie Duval, « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du 'particularisme' », in *Les Études Sociales*, n° 147-148, 2008, pp. 177-188.

⁴⁷ Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1966.

⁴⁸ Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher* (Paul Geheeb – homme et pédagogue), Stuttgart, Klett, 1960.

vivant de Geheeb. En 1970, il a également édité un recueil d'une partie des lettres géhébiennes⁴⁹. Quant à l'épouse de Geheeb, Edith Geheeb-Cassirer, Judith Büschel⁵⁰ a rendu hommage à cette femme qui a travaillé inlassablement au côté de son mari sans pour autant être reconnue à sa juste valeur. La source biographique actuellement la plus complexe est celle de Martin Näf. Il a consacré de nombreuses années à sa thèse et à son projet d'habilitation. Le fruit de sa recherche est une biographie détaillée en deux volumes : *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*⁵¹ (Paul Geheeb. Son développement jusqu'à la fondation de l'École Odenwald) et *Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961*⁵² (Paul et Edith Geheeb-Cassirer, fondateurs de l'École Odenwald et de l'École d'Humanité. L'éducation nouvelle allemande, suisse et internationale 1910-1961). Ces livres constituent une œuvre standard de l'histoire des deux écoles géhébiennes.

En plus d'articles et de travaux de recherches sur l'École des Roches, dont ceux de Louis Raillon et d'Antoine Savoye, la thèse de Nathalie Duval, *L'École des Roches. Une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*⁵³, apporte une valeur inestimable à l'étude de l'école. C'est une recherche complexe et détaillée de l'histoire de l'École des Roches de sa fondation jusqu'en 2006. Divisée en périodes décisives, elle suit la chronologie et s'avère confortable pour notre recherche comparative des phases initiales des internats à celles du 21^{ème} siècle. Spécialiste des Roches, Nathalie Duval était une interlocutrice ouverte à nos questions.

Alors que les travaux sur l'histoire des Roches et de l'École d'Humanité sont élaborés de manière précise, des recherches équivalentes sur celle de la Schule Schloss Salem n'ont pas encore été effectuées. Rassembler les informations et les documents nécessaires à notre étude était donc plus laborieux et a pris bien plus de temps dans la mesure où il existe en effet énormément de travaux passionnants sur des thèmes divers, mais qui ne touchent souvent que

⁴⁹ Walter Schäfer, *Paul Geheeb. Briefe Paul Geheeb*. Lettres), Stuttgart, Klett, 1970.

⁵⁰ Judith Büschel, *Edith Geheeb. Eine Reformpädagogin zwischen pädagogischem Ideal und praktischem Schulmanagement*, Berlin, Weidler, 2004.

⁵¹ Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Bâle/Weinheim, Beltz, 1998.

⁵² Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Bâle/Weinheim, Beltz, 2006.

⁵³ Nathalie Duval, *L'École des Roches. Une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse soutenue à l'Université Paris IV-Sorbonne le 28 novembre 2006, Paris, 2006,

de façon périphérique les sujets qui nous intéressent. Plusieurs séjours dans les archives étaient donc indispensables⁵⁴ ainsi qu'une étude du terrain sur les lieux de l'école.

Quarto : études de terrain, immersion, participation à la vie quotidienne, visite des cours et des activités⁵⁵

Afin d'apprendre, de comprendre, d'analyser et de comparer la mise en pratique des concepts pédagogiques à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, et à quoi ressemble le quotidien des différents membres, élèves, enseignants et mentors, il était important d'y séjourner. Les visites des internats pendant quatre à sept jours consécutifs à différentes périodes de l'année, voire sous différentes directions⁵⁶, ont permis de vivre les journées avec les élèves et les enseignants à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. La participation aux repas, aux soirées, aux réunions et la visite de différents cours et activités ont permis l'étude empirique de la pratique éducative. Plusieurs séjours s'étaient imposés afin de se familiariser avec les rythmes scolaires (cycles entre périodes de vacances et de cours, projets et activités liés aux saisons, *etc.*), les emplois du temps, les diverses tâches à accomplir par les élèves, l'offre des activités, les différentes filières scolaires proposées, mais aussi pour renforcer les contacts. Comme nous le verrons par la suite, l'immersion n'était pas possible avec la même intensité dans tous les établissements. Elle était très facile à l'École d'Humanité et à l'École des Roches, moindre à la Schule Schloss Salem.

L'accueil des établissements divergent selon leur politique, leur taille, mais aussi leur notion du prestige. Il était aisé d'obtenir des rendez-vous à la Schule Schloss Salem car elle à disposition aux visiteurs des mentors et des élèves qui prennent le temps nécessaire pour les accompagner et guider dans les lieux qui les intéressent. Dans le cadre de la thèse, quasiment

⁵⁴ Les visites aux archives de Kurt Hahn à Spetzgart ont eu lieu les 19-21 novembre 2008, les 25-26 juin 2009 et les 4-5 novembre 2009.

⁵⁵ Les séjours dans les trois établissements ont eu lieu : à la Schule Schloss Salem du 16 au 17 novembre 2006, du 20 au 23 novembre 2008, du 16 au 18 juin 2009 et du 4 au 6 novembre 2009 ; à l'École des Roches du 5 au 6 juin 2009 et du 5 au 7 mai 2010 et à l'École d'Humanité du 10 au 13 février 2008, du 20 au 25 novembre 2009 et du 14 au 18 décembre 2010.

⁵⁶ La Schule Schloss Salem a traversé une période mouvementée après le départ de Bernhard Bueb, directeur de 1974 à 2005. Sa successeure Ingrid Sund n'est restée que neuf mois à la tête de l'établissement, jusqu'au mois de mai 2006. Salem demeure sans directeur attitré jusqu'à la nomination d'Eva Marie Haberfellner, professeure en sciences de l'économie à l'Université de Reutlingen, en 2007. Elle a occupé cette fonction jusqu'en 2011. À nouveau suit une période sans chef d'établissement. Depuis août 2012, Bernd Westermeyer, ancien directeur de la Landschule Pforta (connue par ses élèves célèbres : Fichte et Nietzsche), dirige Salem aujourd'hui.

L'École d'Humanité a également connu d'importants changements de direction, notamment en 2009. L'équipe directrice de Kathleen Hennessy, Sarah Hudspith et Frédéric Bächtold s'est retirée entièrement le 31 juillet 2009 et a passé ses fonctions à deux directeurs, Barbara Hanusa et Ashley Curtis.

tous les espaces de l'école étaient accessibles : l'espace internat, c'est-à-dire l'espace de vie des élèves dans les ailes des différents châteaux où ils vivent en fonction de leurs âges qui incluent les salons, les pièces de repos, les chambres et les sanitaires (excepté à Härlden où demeurent les bacheliers), les espaces des repas, les salles de réunions des diverses institutions politiques, les salles de classes, le gymnase, *etc.* La rapidité, l'efficacité et la simplicité de l'organisation des séjours s'expliquent en grande partie par le grand dispositif administratif qui gère les nombreuses visites. En revanche, sous la direction d'Eva Marie Haberfellner⁵⁷, il n'était point possible d'assister aux cours et aux différents conseils et commissions d'élèves sans signer un contrat qui nous imposait de léguer à la Schule Schloss Salem les droits pour la publication des informations recueillies lors du séjour. Ceci impliquait de ne pouvoir les utiliser qu'avec leur accord⁵⁸. Puisqu'une telle signature pouvait mettre en péril la liberté de la recherche, nous avons préféré y renoncer. Cette décision s'est imposée de façon évidente dans la mesure où les visites précédentes et moins officielles ont permis de collecter suffisamment de renseignements pour mener à bien la thèse.

Contrairement à Salem, il était plus difficile d'obtenir des dates pour séjourner à l'École des Roches et l'École d'Humanité, ceci s'explique en partie par leur taille. Plus petites, elles disposent d'un appareil administratif moins important que Salem. Les directeurs eux-mêmes se sont chargés de l'accueil et, de surcroît, se sont occupés d'un hébergement au sein de leur établissement. Le fait d'habiter sur place a permis de vivre en immersion le quotidien de la communauté scolaire ce qui n'était pas le cas de Salem. Pour se loger, l'administration a fourni une liste d'hôtels et de chambres d'hôte dans les environs de l'école. Des trois internats, l'immersion à l'École d'Humanité était la plus totale du fait d'avoir vécu dans la famille (un groupe d'élèves et deux ou trois enseignants qui les encadrent en dehors des cours) de Martin Näf⁵⁹ lors de la première visite. À l'inverse de la Schule Schloss Salem et de l'École des Roches, l'École d'Humanité a ouvert l'espace « privé » des élèves pour pouvoir prendre part à la « vie familiale ». Après le changement de la direction en 2009, j'ai été logée dans la chambre d'hôte de l'école. Quant à l'École des Roches, elle dispose pour ses invités d'un appartement dans une maison au bord du domaine scolaire. Les deux

⁵⁷ Prof. Dr. Dr. Eva Marie Haberfellner a dirigé la Schule Schloss Salem du 1er janvier 2007 au 31 août 2011.

⁵⁸ « Ebenso weisen wir Sie darauf hin, dass die Veröffentlichungsrechte zu den gewonnenen Informationen bei der Schule Schloss Salem verbleiben und erst nach Zustimmung, in ihrer Doktorarbeit verwendet werden können. » (De plus, nous attirons votre attention sur le fait que les droits de publication portant sur les informations collectées restent propriété de l'école Schule Schloss Salem et ne pourront être utilisées pour votre thèse qu'après [notre] accord.), mail d'Olga Gräfin von Lüttichau, secrétaire d'Eva Marie Haberfellner, directrice de la Schule Schloss Salem, du 3 mars 2011.

⁵⁹ Martin Näf qui est également chercheur en sciences de l'éducation et biographe de Paul et Edith Geheeb-Cassirer enseignait à ce moment-là à l'École d'Humanité.

établissements ont laissé l'accès ouvert à tous les lieux de vie, école, ateliers et internat et ont mis à notre disposition des interlocuteurs de secteurs divers (administration, enseignement, direction, mentors). L'École des Roches autant que l'École d'Humanité ont accepté de suivre le planning des élèves, les repas, l'école, les programmes de l'après-midi et, avec l'accord des enseignants, d'assister aux cours et aux activités politiques, culturelles, sportives et artistiques de nos choix. À l'École d'Humanité il était également possible de voir les différentes réunions : les réunions journalières et extraordinaires des enseignants et du personnel ainsi que du Polygone (organe politique des élèves). J'ai rencontré le même esprit de confiance et d'ouverture aux archives-Paul-Geheeb auxquelles j'avais libre cours. Jürg Jucker, archiviste de l'école s'est toujours montré serviable pour fournir des renseignements, même après les séjours, ce qui était d'ailleurs, comme déjà mentionné, également le cas aux archives Kurt-Hahn sous la direction de Sophie Weidlich. Ces séjours ont été révélateurs pour saisir les relations humaines entre les élèves, le personnel, les enseignants et la direction et les différentes structures hiérarchiques intérieures et propres à chaque établissement.

Quinto : interviews et discussions

Le travail de recherche s'arcuevoûte sur une étude empirique qualitative effectuée à partir des séjours d'observation ainsi que des entretiens semi-directifs et non-directifs avec des élèves, enseignants et directeurs. Pour des raisons d'équilibre entre les différents niveaux de classes et classes d'âge en Allemagne, en France et en Suisse⁶⁰, d'efficacité sur le plan de la gestion du temps et de l'évaluation des données, nous avons convenu des critères de sélection relatifs aux entretiens semi-directifs des élèves. D'une part, nous avons procédé en groupe d'âge correspondant aux traditionnels paliers de niveau du *Gymnasium* allemand, filière scolaire préparant au baccalauréat général : l'*Unterstufe* qui regroupe, des enfants entre ca. 10 à 13 ans ce qui correspond en France aux classes de CM2 à la 5^{ème}, la *Mittelstufe* les 13 à 16 ans (4^{ème}- 2^{nde}) et l'*Oberstufe* les 16 à 19 ans (1^{ère}- Terminale). D'autre part, pour prendre en compte la diversité des profils des élèves et de recueillir des éléments d'analyse de façon

⁶⁰ Les systèmes scolaires sont très différents en France, en Allemagne et en Suisse. En France les élèves entrent dans l'enseignement secondaire après 5 ans d'école primaire, en Allemagne, en Bade-Wurtemberg où se situe la Schule Schloss Salem, après 4 ans et en Suisse, dans le canton de Berne où se trouve l'École d'Humanité, après 6 ans. Ils n'ont donc pas le même âge quand ils commencent à fréquenter les premières classes à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. En outre, leur fonctionnement propre diverge sur de nombreux points des écoles publiques de leur pays. Ainsi, l'École d'Humanité prépare également à différents lycées professionnels. Passer le baccalauréat n'est donc pas une priorité pour tous, un certain nombre d'Écolianer (élèves de l'École d'Humanité) partent avant l'âge de 16 ans pour poursuivre leur formation dans d'autres établissements. De surcroît, l'École d'Humanité ne pratique pas l'enseignement en classes, mais en cours thématiques. Le groupe se formant parfois selon l'intérêt de l'élève pour une matière, dans un cours peuvent très bien se trouver des enfants et adolescents de différent âge. Pour ces raisons, il n'était pas possible de mener des entretiens par niveau de classes.

homogène, nous nous sommes adressés à quatre élèves volontaires par groupe d'âge de chaque école-internat : une fille et un garçon ressortissants du pays de l'école et d'un pays étranger.

L'objectif des entretiens était de recueillir et de mettre en lumière les points de vue des élèves et des pédagogues relatifs à la formation du citoyen du monde dans leur école respective. Chose qui ne ressort pas de l'analyse des textes et discours des fondateurs, ni des travaux de recherche réalisés auparavant. Pour juger du réel impact de l'éducation et de la formation des trois établissements, il convient de mesurer la qualité de la réception de leurs idées et de leurs méthodes pédagogiques auprès des enfants et adolescents ainsi que des enseignants concernés. Les séjours d'immersion se sont avérés particulièrement propices à la discussion, au dialogue et au questionnement des interlocuteurs en toute sérénité et bonne confiance.

Les directeurs de l'École des Roches, Monsieur Kaminsky en tant que P.-D.G. et Madame Caballé dans la fonction de responsable pédagogique du lycée, la directrice de l'École d'Humanité, Madame Hanusa⁶¹ et Bernhard Bueb, ancien directeur général de la Schule Schloss Salem, et une huitaine d'enseignants (de toutes écoles confondues) se sont généreusement prêtés aux jeux. La première étape des entretiens semi-directifs comprenait des questions relatives à leur conception de la formation de l'homme, et particulièrement de l'éducation politique, religieuse, sociale, environnementale, physique et artistique. La deuxième étape des échanges portait sur la mise en pratique de leur formation dans ces domaines. La troisième étape était destinée à connaître leur perception de la réception du programme pédagogique par les élèves, la manière dont ils accueillent et participent aux activités proposées et aux contraintes imposées.

Les entretiens avec les élèves se sont déroulés lors des repas, des récréations et des soirées de façon non-directive et semi-directive. Les questions concernaient leurs motivations d'entrer dans leur internat, leur implications dans les diverses activités politiques, religieuses, environnementales et sociales, sportives, culturelles et artistiques et leurs objectifs pour l'avenir et les plus-values de leur école par rapport vis-à-vis d'un établissement public classique. Comme pour les adultes, elles touchent réciproquement des sujets des rapports humains et de l'organisation structurelle, leur rôle social, leurs responsabilités et pouvoirs,

⁶¹ Barbara Hanusa, pasteur protestant, codirige depuis 2009 l'École d'Humanité avec Ashley Curties. Elle a également écrit une thèse sur *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb. Die Frage nach der Religion der Reformpädagogik*, (La dimension religieuse de l'éducation nouvelle de Paul Geheeb. La question de la religion de l'éducation nouvelle), Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006.

mais aussi leur intégration individuelle dans la communauté scolaire. En outre, elles s'intéressent à leur image du citoyen du monde et vision sociétale et transnationale.

En plus de la visite à l'École des Roches, l'invitation aux festivités pour le 110^{ème} anniversaire des Roches le 5 juin 2009 a offert une opportunité idéale pour rencontrer et discuter avec des personnes qui se trouvent à la périphérie de l'école, notamment les parents, les anciens élèves et les journalistes. Cette fête riche en discours, protocoles, représentations musicales, culturelles et sportives des élèves, reflète l'image que veut se donner l'École des Roches aujourd'hui. Les rapports des anciens et leurs réflexions sur les différences entre les Roches d'antan et aujourd'hui sont fructueux pour nos analyses comparatives entre les premières années et le début du 21^{ème} siècle.

Les séjours à Salem étaient tout autant foisonnants de rencontres. L'entrevue du 22 juin 2009 avec Bernhard Bueb, directeur de Salem de 1974 à 2005 et auteur du livre *Lob der Disziplin*⁶² (Éloge à la discipline) a apporté non seulement beaucoup d'informations sur la philosophie, la politique pédagogique, l'histoire de Salem ainsi que sur l'être qu'était Kurt Hahn, mais a aussi ouvert les portes à voir d'autres personnalités clef. C'est le cas de Botho Petersen⁶³, décédé depuis, qui connaissait très bien Kurt Hahn et son fils Carsten Petersen, qui a grandi dans les murs salémiens et y vit et travaille avec sa famille en tant qu'enseignant, mentor et responsable du service développement durable et énergies renouvelables. Ces personnes se sont avérées être des mines d'or en matière de ressources sur l'histoire de Salem.

L'École d'Humanité se démarque de ses homologues par son esprit communautaire intergénérationnel. Les anciens dirigeants et un certain nombre d'anciens enseignants de l'École d'Humanité demeurent toujours dans l'enceinte de l'école et y sont encore actifs ; ce qui n'est le cas dans aucun des deux autres internats n'hébergeant pas les générations habituellement à la retraite. Les échanges avec ces derniers étaient prolifiques à l'observation et à la comparaison de l'enseignement des très anciens (certains ont plus de quatre-vingt ans et ont connu le couple fondateur) et des générations d'aujourd'hui ainsi que la cohabitation entre quatre générations au sein d'une école. Particulièrement instructif était l'interview avec Armin Lüthi, successeurs de Paul et Edith Geheeb-Cassirer qui connaît l'école depuis plus d'un demi siècle et sais raconter des histoires surprenantes sur le personnage qu'était Paul Geheeb.

⁶² Bernhard Bueb, *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift* (Éloge de la discipline. Un tract polémique), Berlin, Ullstein, 2006.

⁶³ Botho Petersen (1920 - 2011), enseignant à Salem de 1955 – 1990.

En marge de ces visites dans les écoles, nous avons participé au séminaire de Würzburg en 2008, organisé par l'association des internats à la campagne en Allemagne (*Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime e. V.*) et destiné à tous ceux qui y travaillent⁶⁴. Le séminaire a donné une vision globale des objectifs actuels des internats issus du mouvement de l'éducation nouvelle et de la position de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité à l'intérieur de cette association. Une délégation de la Schule Schloss Salem⁶⁵ y a contribué avec la présentation de leur formation politique suivie d'une discussion au sujet de la nécessité et les différentes formes de l'éducation politique.

⁶⁴ Le programme de la « 4. Große Mitarbeitertagung » du 30 octobre au 02 novembre 2008 à Würzburg, est téléchargeable sur internet, www.zfl-wuerzburg.de/fileadmin/Dateien/Programmheft_Korrektur_2.pdf, consulté le 20 août 2012.

⁶⁵ Parmi eux était Eva Marie Habermüller, directrice de Salem, un représentant de Michael Meister, directeur de l'Internat du site à Salem et Jonas Rosenbrück, représentant des élèves de l'école.

Chapitre I : Politique

La création de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité est intrinsèquement liée à la situation historique et politique du pays d'origine de leurs fondateurs et de celui de leur implantation : l'Allemagne, la France et la Suisse.

Le père fondateur de l'École des Roches, Edmond Demolins a grandi sous le second Empire. En 1870, il était témoin de sa chute entraînant des changements politico-sociaux essentiels, qui, liés à l'évolution industrielle propulsée sous le règne colonial britannique, ont une répercussion importante pour la France. Edmond Demolins considère comme préoccupante la prédominance à la fois industrielle, économique et politique du Royaume-Uni sur le monde. Selon lui, elle représente une réelle menace pour la prospérité de la France et de l'Europe. Avec l'ouverture de l'École des Roches en 1899, Edmond Demolins cherche à former une élite française, apte à concurrencer les Anglo-saxons.

Les créateurs de la Schule Schloss Salem, Max de Bade et Kurt Hahn, tous deux politiciens sous l'Empire allemand, étaient meurtris par l'absurdité de la Grande Guerre et indignés par les négociations de Versailles en 1918. Après ce fiasco politique, ils prennent en main la formation d'une nouvelle génération de dirigeants plus vaillante et intègre afin de sortir l'Allemagne de sa position de perdant et d'unique responsable de la guerre. Par conséquent la création de la Schule Schloss Salem en 1920, est directement liée aux événements politiques qui ont bouleversé la nation allemande au début du 20ème siècle.

Le couple à l'origine de l'École d'Humanité, Paul et Edith Geheeb-Cassirer, a fui le régime national-socialiste laissant derrière eux leur École Odenwald créée en 1910. Ils ont ouvert l'École d'Humanité au début de leur exil en Suisse, en 1934. Profondément marqués par la barbarie régnant en Allemagne, ils avaient pour leur nouvelle école l'ambition utopique : la création d'une humanité égalitaire, fraternellement unie, contrecarrant la dictature et l'antisémitisme.

Les trois écoles naissent alors dans l'urgence politique avec le but de changer et d'améliorer en profondeur la gouvernance nationale, voire supranationale et internationale. Il s'en suit que l'éducation politique représente un axe central dans leurs programmes pédagogiques.

Vus les différents contextes historiques et politiques ayant conditionné la création des internats et les visions dissemblables, voire inconciliables d'une société idéale que peignaient leurs fondateurs, les objectifs visés, relatifs à la formation politique des élèves, divergeaient de manière fondamentale. Les questions à envisager sont alors multiples :

Quelle est pour chacun des fondateurs la nation, la civilisation, la société idéale ? Quelle structure gouvernementale est la mieux adaptée pour résoudre les problèmes spécifiques de chaque nation ? Quels sont les champs d'actions prioritaires ? Sous quelle forme doit se passer la restructuration politique ? Quel rôle joue l'éducation dans la construction d'un « État nouveau » et d'une « société nouvelle » ?

Pour trouver des réponses à ces questions, notre réflexion s'articule autour des principaux axes suivants :

1. Les tendances politiques des fondateurs, y compris leur engagement politique, social et sociétal ; il s'agit de comprendre et d'expliquer les fondements de la conception sociopolitique de chaque école.

2. Le concept de la formation politique de chaque établissement : il convient d'analyser les questions relatives aux institutions et aux instances qui structurent les communautés scolaires, y compris les actions politiques que mènent les élèves et leurs pouvoirs.

I.1. Le contexte historique et la philosophie politique des fondateurs

I.1.1. L'engagement politique des fondateurs

I.1.1.1. Edmond Demolins, « conservateur et libéral »

Edmond Demolins, né en 1852, perd son père à l'âge de deux ans. Son oncle qui se charge alors de son éducation, l'oriente vers le métier du négoce. Le premier pas dans la vie professionnelle amène le jeune Edmond Demolins vers le commerce, un secteur d'activité qu'il observera de plus près en tant que sociologue. Passionné par l'histoire, Edmond

Demolins bifurque cependant vers la recherche et va à Paris. En 1874, il rencontre Frédéric Le Play (1806-1882) dont les études empiriques le fascinent. En effet, Le Play se différencie de nombreux scientifiques de son temps par sa recherche sur le terrain. Pour étudier les répercussions de l'industrialisation, notamment sur les conditions de travail dans les mines et la situation socio-économique de la classe ouvrière, qui, selon lui, reflètent la situation politique, économique et sociale dans les différents pays, il sillonne toute l'Europe pour observer et questionner les ouvriers.⁶⁶ Sa méthode sociologique de « l'observation monographique »⁶⁷ ainsi que son combat pour la Réforme sociale intéressent Edmond Demolins. Depuis la révolution de juillet 1830, Frédéric Le Play se consacre à la reconstitution de la « paix sociale »⁶⁸. Après la chute du second Empire en 1870, Le Play ne croit plus à une réforme sociale par l'État. Il fonde alors la *Société internationale des hautes études d'économie sociale* et l'*Union de la paix sociale*. Adhérant aux valeurs que sont la famille, l'ordre social et le maintien d'une élite dirigeante, Edmond Demolins se joint au militantisme leplaysien. Pour eux, le devoir de l'élite consiste à rétablir et à maintenir la paix sociale ce qui implique également la responsabilité de la population. Le constat que fait Nathalie Duval dans sa thèse de doctorat reflète très nettement cette position chez Edmond Demolins :

⁶⁶ Sa recherche a amené Frédéric Le Play en 1829, 1844, 1845 et 1853 en Allemagne, en 1833 en Espagne, en 1835 et en 1846 en Belgique, en 1836, 1842 et en 1851 en Grande-Bretagne, en 1837 et 1844 en Russie, en 1845 au Danemark, Suède et Norvège, en 1846 et 1853 en Autriche et en 1846 en Hongrie et en Italie. Son enquête fut publiée en 1955 sous le titre *Les ouvriers européens*, lui valant une grande reconnaissance notamment parmi les hommes politiques. Il devint conseiller du Tsar Nicolas I. de Russie et conseiller d'État sous Napoléon III.

⁶⁷ Antoine Savoye, « La monographie sociologique : jalons pour son histoire (1855-1974) », *Les Etudes Sociales*, n° 131-132, 2000, pp. 11-46.

⁶⁸ Comme le décrit Nathalie Duval, Frédéric Le Play est un acteur clé dans l'engagement en faveur de la reconstitution de la paix sociale. Son champ d'action dépasse rapidement le domaine de la science. Grâce à ses résultats de recherches, il gagne en notoriété jusqu'à intéresser les hommes politiques et à influencer la politique : « [Le Play] fonde la Société d'Économie Sociale (S.E.S.) et, désireux d'engager une réforme pour changer la société française, participe à la nouvelle politique économique et industrielle du nouveau régime. Proche du pouvoir, il est ainsi écouté par un empereur soucieux de trouver quelques réponses aux problèmes sociaux et obtient des postes politiques honorifiques tels que celui de commissaire général aux expositions universelles de Paris de 1855 et 1867. En 1864, dans son ouvrage *La Réforme sociale en France*, il expose les conditions qu'il juge nécessaires au relèvement du pays. Le Play est en effet préoccupé par la question de la décadence et de la prospérité des sociétés. Estimant que la Révolution française a été une erreur historique, sans être pour autant contre-révolutionnaire, il réfléchit aux fondements possibles d'un nouvel ordre social stable. Selon lui, la société civile pourrait être revigorée par le bonheur des familles. Il propose ainsi comme remède la restauration de la « famille souche », à héritier unique, désigné par les parents, qu'il oppose à la « famille instable », celle du Code civil, comme à la « famille patriarcale », où le pouvoir est concentré dans les mains d'un chef de famille héréditaire. Tenant le respect des hiérarchies comme une condition de l'équilibre tant familial que social, il considère aussi que les chefs, que ce soit dans la sphère privée ou publique, doivent respecter et protéger leurs subordonnés. Selon lui, la « question sociale » et l'intervention croissante de l'État se greffent sur l'oubli de leurs devoirs par les patrons. C'est pourquoi il prône le paternalisme et le patronage comme meilleurs garants de la paix sociale. Il érige en modèles ceux qu'il appelle les « autorités sociales » c'est-à-dire des « individus exemplaires qui ne se confondent pas avec les 'autorités privées et publiques' et se reconnaissent 'au respect unanime de ceux qui sont soumis à leur influence' ». », in Nathalie Duval, *L'École des Roches une école nouvelle pour les élites (1899-2006)*, Thèse de doctorat soutenue le 28 novembre 2006 à l'Université Paris IV-Sorbonne, 2006, pp. 31-32.

Son ouvrage, publié sous le titre « Le mouvement communal et municipal au Moyen Âge. Essai sur l'origine, le développement et la chute des libertés publiques en France (1875) » traduit l'intérêt que Demolins porte d'ores et déjà au rôle joué par la bourgeoisie dans l'acquisition des libertés. Dans son « Histoire de France » qu'il rédige, jusqu'en 1879, il révèle sa philosophie qu'il place dans la double continuité des historiens François Guizot et Augustin Thierry : le premier, célèbre l'avènement de la bourgeoisie tandis que le second, d'opinion libérale, explique l'histoire des peuples par sa théorie des races conquérantes et conquises.⁶⁹

Toutefois, à la différence de Frédéric Le Play pour qui « c'est beaucoup plus l'opinion qui désigne [les autorités sociales] que leur statut social »⁷⁰, l'élite d'Edmond Demolins provient de la bourgeoisie. Son combat social ne s'inscrit donc aucunement dans la mouvance politique de gauche, tel le socialisme voire le marxisme. Comme le montre Louis Raillon « [p]our Demolins, en effet, le socialisme est un avatar extrême du 'communautarisme' dont 'l'ancienne Égypte des Pharaons a été l'expression la plus haute et la plus complète'. »⁷¹ D'après Demolins, la bourgeoisie en tant que classe économiquement active joue un rôle dominant pour la réforme sociale tout en assurant la responsabilité sociale et les devoirs sociaux au sein de la nouvelle société⁷².

Comme organe de médiation, Le Play fonde en 1881, la revue scientifique *La Réforme sociale* dont Edmond Demolins est nommé rédacteur en chef. Après la mort de Le Play, Edmond Demolins et Henri de Tourville⁷³, également disciple leplaysien, continuent à développer les idées de leur maître qu'ils publient dans leur revue *La Science sociale*, créée en 1885. La suite de leurs recherches les convainc de l'existence de deux types de société :

Les Sociétés à formation communautaire sont caractérisées par la tendance à s'appuyer non sur soi-même, mais la communauté, sur le groupe : famille, tribu, clan, pouvoirs publics, etc. Les populations de l'Orient en sont le type le plus accusé.

⁶⁹ Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 14.

⁷⁰ Antoine Savoye, « La monographie sociologique : jalons pour son histoire (1855-1974) », *Les Etudes Sociales*, n°131-132, 2000, pp. 11-46. « Cet article retrace les débuts de la sociologie leplaysienne jusqu'en 1914 », cité par Nathalie Duval, in *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, p. 32.

⁷¹ Louis Raillon, « Demolins (Edmond) – À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, p. 160.

⁷² En France nous trouvons d'ailleurs quelques exemples de réalisation de véritables sociétés industrielles où l'on a tenté de socialiser les entreprises. Dans l'extrême nous pourrions citer la création du fameux *Familistère* aussi appelé le *Palais social* du fabricant de poêles et cuisinières Jean-Baptiste André Godin en 1859, en Picardie.

⁷³ Abbé Henri de Tourville (1842-1903) fonde à l'intérieur de l'*École de Le Play*, l'*École des Voyages* mettant en exergue la recherche empirique, de terrain selon la méthode monographique.

*Les Sociétés à formation particulariste sont caractérisées par la tendance à s'appuyer non sur la communauté, mais sur soi-même. Les populations anglo-saxonnes nous en offrent le spécimen le plus caractérisé.*⁷⁴

Pour Demolins, les peuples particularistes sont mieux adaptés à la vie moderne et plus compétitifs. À l'ère coloniale, ils réussissent mieux à s'implanter sur le plan économique et politique, les pays anglo-saxons étant le meilleur exemple.

Le concept demolinsien repose alors désormais sur le *particularisme*.

*Demolins et Tourville forgent alors une nouvelle doctrine, le « particularisme », qui privilégie l'initiation privée, individuelle et collective, et combat tout renforcement du pouvoir communautaire, notamment par l'extension du pouvoir étatique. [...] Pour donner à ses activités de recherche un prolongement militant, le groupe de La Science sociale crée en mai 1892 la « Société pour le développement de l'initiative privée de la vulgarisation de la science sociale », dans le but de « démontrer que, dans un grand nombre de cas, l'action privée est plus efficace que l'action publique, qu'elle réussit là où cette dernière échoue ».*⁷⁵

Comme le montre Nathalie Duval, Demolins intensifie son combat pour la restructuration de la politique française. Pour attirer l'attention et afin d'alarmer l'opinion publique – car il s'agit là bien d'« une question de vie ou de mort »⁷⁶ pour la France, il publie, en 1897, un recueil d'articles intitulé *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons*. Cet ouvrage trouve d'ailleurs un accueil inattendu bien au-delà des frontières françaises, ce qui prouve l'enjeu et l'intérêt considérable pour le sujet au niveau international au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles.⁷⁷

Dans ce livre Demolins fournit une analyse détaillée de la situation politique, économique et sociale mondiale. Il dénonce la prédominance planétaire du Royaume Uni qui écrase la France et l'Europe. Il parle de « leur redoutable supériorité industrielle et commerciale » et met en avant leur « facilité » à « s'établir à l'étranger », « pour produire ailleurs, dans des pays plus pauvres »⁷⁸ à moindre coût. En même temps, il critique l'inflexibilité française et allemande qui doit « fatalement compromettre son expansion, dans

⁷⁴ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons* (1897), Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), p. 53.

⁷⁵ Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 16.

⁷⁶ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons* (1897), Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), p. IV.

⁷⁷ *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* d'Edmond Demolins est traduit en huit langues : anglais, allemand, russe, espagnol, polonais, hongrois, arabe et japonais et atteint 22 éditions.

⁷⁸ *Ibid*, p. XII.

l'avenir. » Ne se rattachant pas « à la formation anglo-saxonne et particulariste, les Allemands, en général, sont aussi peu portés que les Français vers la colonisation agricole. [...] ils n'implantent donc pas leur race dans le sol à la façon de l'Anglo-saxon. »⁷⁹ Dès la première page il dresse l'image cauchemardesque de l'omniprésence anglaise engloutissant la planète toute entière :

*L'Anglo-Saxon nous a supplanté en Amérique du Nord que nous occupions depuis le Canada jusqu'à la Louisiane, en Inde, à Maurice, l'ancienne Ile de France, en Égypte. Il domine l'Amérique, par le Canada et les Etats-Unis ; l'Afrique, par l'Égypte et le Cap ; l'Asie, par l'Inde et la Birmanie ; l'Océanie, par l'Australie et la Nouvelle-Zélande ; l'Europe et le monde entier par son commerce et son industrie et par sa politique. La carte [...] traduit suffisamment aux yeux l'extraordinaire puissance d'expansion de cette race, qui semble vouloir succéder à l'Empire romain dans le gouvernement du monde.*⁸⁰

L'arme de combat politique d'Edmond Demolins est d'abord son activité de recherche. Par des faits scientifiquement prouvés, il cherche à atteindre l'opinion publique afin de « tirer une grande leçon »⁸¹ de la politique économique et industrielle anglaise, à savoir adapter leur modèle du « *self government* »⁸² et investir le terrain colonial de la même façon qu'eux. Pour sortir du déclin imposé par le joug britannique, il est aussi indispensable de rivaliser avec des moyens efficaces qui sont les leurs : l'éducation au particularisme.

Chercheur dans l'âme, de formation libérale, politiquement de droite et défenseur hardi du particularisme, Edmond Demolins entreprend donc lui-même la création de son établissement scolaire à la formation particulariste. L'École des Roches est finalement une suite logique de sa pensée politique qui suit l'idée de « l'initiative privée » et du *self government*. Elle « apparaît, dans toute son originalité, comme l'application éducative d'une théorie sociale formulée par Edmond Demolins. »⁸³

⁷⁹ *Ibid*, p. XV.

⁸⁰ *Ibid*, p. I-II.

⁸¹ *Ibid*, p. XXXII.

⁸² *Ibid*, p. XXXI.

⁸³ Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 13.

I.1.1.2. Kurt Hahn et Max de Bade, politiciens aux côtés de Guillaume II

Des contextes politiques et historiques similaires relient Edmond Demolins et les fondateurs de la Schule Schloss Salem, Kurt Hahn et Max de Bade : tous les trois ont grandi sous la dernière monarchie de leur pays – pour le premier il s’agit du second Empire sous Napoléon III, pour les derniers de l’Empire allemand fondé par Guillaume II - et ils deviennent les témoins de leurs chutes respectives. Leurs écoles voient le jour sous la gouvernance d’une jeune République : la Troisième République en France et la République de Weimar en Allemagne. Les trois hommes observent le changement de régime politique avec beaucoup de scepticisme.

À la différence d’Edmond Demolins et des fondateurs de l’École d’Humanité Paul et Edith Geheeb-Cassirer, Kurt Hahn et Max de Bade sont des hommes politiques. Œuvrant dans la plus haute sphère, la période de leur mandat correspond à un moment crucial de l’histoire de l’Allemagne : la Première Guerre mondiale et les négociations du Traité de Versailles.

À partir de 1914, à l’âge de 28 ans, juste après ses études de philologie et de philosophie en Angleterre et en Allemagne, Kurt Hahn occupe dans la politique des postes à responsabilité nationale et internationale. Parlant parfaitement anglais, il travaille en tant que spécialiste de l’Angleterre à l’« Administration centrale pour le service à l’étranger »⁸⁴. Sa mission consiste alors à lire la presse anglaise pour en filtrer des informations sur d’éventuelles stratégies de guerre. Ses activités sont donc dès ses débuts, intensément liées à la Grande-Bretagne. Plus tard, en 1938, lors de son exil en Angleterre durant le régime national-socialiste, il se fait même naturaliser anglais⁸⁵.

Sa fonction, ainsi que ses capacités analytiques, lui confèrent une excellente connaissance de la situation politique. En peu de temps, Kurt Hahn avait fait une carrière

⁸⁴ « Zentralstelle für Auslandsdienst ». Administration fondée le 5 octobre 1914 servant à la propagande. Les informations sur le parcours politique de Kurt Hahn sont principalement tirées des « notes biographiques » in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung*, pp. 94-97 et de Golo Mann « Kurt Hahn als Politiker » (Kurt Hahn, le politicien), in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1966, pp. 9-40.

⁸⁵ Kurt Hahn étant juif et critiquant ouvertement Hitler et son régime de terreur, est emprisonné en mars 1933 après son discours intitulé « Staatsbürgerliche Erziehung » (Éducation civique). Grâce à l’intervention du Ministre des Affaires étrangères Neurath, il a pu être libéré. Néanmoins il est banni de Bade. Tout protectorat devenu impossible pour ce juif révolté, il émigre, en juillet 1933, en Grande-Bretagne. Quatre mois plus tard, en novembre 1933, il ouvre avec l’aide de Geoffrey Winthrop Young, l’archevêque William Temple, Duc de Hamilton et d’autres, la British Salem School à Gordonstoun, dans le Morayshire en Écosse. Parmi ses premiers élèves figurent entre autres le Prince Philip Duc d’Edimbourg ; à leur tour, les Princes Charles, Andrew et Edward ont fréquenté Gordonstoun.

brillante. Son champ d'action s'étendait jusqu'au bureau de Ludendorff, chef de l'État Major de Hindenburg.

Cela ne l'empêche pas de désapprouver certaines décisions de ses supérieurs hiérarchiques, notamment au sujet de l'intensification de la guerre sous-marine. Déjà en janvier 1917, il rédige un rapport qui exprime son profond désaccord : « interrompre les négociations pour la paix avec Wilson maintenant et forcer l'Amérique à se mettre en guerre, reviendrait [commettre] un acte d'autodestruction de pure folie. »⁸⁶ Suite à cette prise de position, il tombe en disgrâce auprès des autorités du Ministère, de sorte qu'il doit changer de service. Son opposition envers ses supérieurs qui freine sa carrière politique, témoigne de courage civil et prouve son intégrité. Ces vertus lui tiennent d'ailleurs tellement à cœur qu'elles figurent dans le rapport final adressé aux parents des élèves de Salem. Il y fait l'éloge de « la capacité à faire prévaloir ce qui est reconnu comme étant juste : a) malgré les inconvénients, b) malgré la fatigue et les peines, c) malgré les dangers, d) malgré le mépris de l'entourage, e) malgré l'ennui, f) malgré le scepticisme, g) malgré les inspirations du moment. »⁸⁷ Des années plus tard, dans le même esprit il demande à ses élèves, le 9 septembre 1932, de prendre position contre le régime national-socialiste : « Salem ne peut rester neutre. J'exige des membres de l'Union salémienne appartenant à la SA ou la SS, de rompre leur lien de fidélité soit avec Hitler, soit avec Salem. »⁸⁸ Lui-même, demeurant fidèle à ses convictions et ne reculant jamais devant des contre-courants aussi puissants qu'ils aient été, est, sur ce point, un modèle pour les jeunes Salémiens.

Selon Kurt Hahn, la politique est surtout une affaire d'éthique et doit être empreinte de dignité. Dans une période trouble, pendant laquelle les valeurs morales et la vie humaine ne comptent plus, il s'inquiète des conséquences de la guerre. Dans cette perspective, il œuvre pour rétablir un consensus moral au niveau de l'humanité entière mais ancré dans la volonté nationale. Il développe un programme intitulé *Ethischer Imperialismus*⁸⁹ (L'impérialisme

⁸⁶ « jetzt das Friedensgespräch mit Wilson abzubrechen und Amerika in den Krieg zu zwingen, komme einem Akt irrsinniger Selbsterstörung gleich. », cité d'après Golo Mann, « Kurt Hahn als Politiker », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1966, p. 19.

⁸⁷ « Fähigkeit, das als Recht erkannte durchzusetzen: a) gegen Unbequemlichkeiten, b) gegen Strapazen, c) gegen Gefahren, d) gegen den Hohn der Umwelt, e) gegen Langeweile, f) gegen Skepsis, g) gegen Eingebungen des Augenblicks ». Kurt Hahn, « Schule Schloss Salem. Abschließender Bericht an die Eltern », (Schule Schloss Salem. Rapport final aux parents), tapuscrit aux archives de Kurt Hahn (KHA).

⁸⁸ « Salem kann nicht neutral bleiben. Ich fordere die Mitglieder des Salemer Bundes auf, die in einer SA oder SS tätig sind, entweder ihr Treueverhältnis zu Hitler oder zu Salem zu lösen. », Kurt Hahn « An die Mitglieder des Salemer Bundes » (Aux membres de l'Union Salémienne), in Michael Knoll, *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 189.

⁸⁹ Kurt Hahn, « Der ethische Imperialismus » (L'impérialisme éthique) (1918), in Michael Knoll, Kurt Hahn. *Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 78-90.

éthique) qui traite à la fois de la question de l'établissement de la paix et de la position de l'Allemagne sur la scène politique mondiale.

*La vague démocratique menace d'éroder les fondements de tout impérialisme. Cette menace est particulièrement dangereuse pour l'impérialisme allemand qui n'existe pas encore, mais qui doit être créé. [...] Si l'impérialisme allemand veut résister au déferlement de la démocratie et à ses velléités d'améliorer le monde, il devra s'établir de manière éthique.*⁹⁰

Conservateur, antidémocrate et surtout antisocialiste, il se soucie de l'avenir politique de son pays. Il craint que « l'opinion du monde » puisse discréditer voire paralyser l'Allemagne dans son ambition à devenir ce qu'il appelle un nouvel Empire éthique. Pour Hahn, en 1918, l'heure de gloire est arrivée pour sa nation en tant que puissance régulatrice d'une politique saine, juste et humaine. Car « La bonne réputation de l'Angleterre est en train de mourir. Le rôle de dirigeant moral du monde est libre. C'est l'Amérique ou nous qui pouvons postuler à devenir des héritiers de l'Angleterre. »⁹¹ En outre, il se prononce clairement contre la « vague démocratique » ce qui confirme que son État idéal est la monarchie parlementaire. Michael Knoll interprète la vision hahnienne ainsi :

*Ses idées se fondaient sur [les principes du] libéralisme conservateur du 19^{ème} siècle. C'est notamment dans l'Angleterre victorienne que le parlement lui sembla être en mesure de donner naissance à un gouvernement puissant constitué par les meilleurs ; et que, le contrôle sur le parlement et le gouvernement étaient exercé par des citoyens capables de reconnaître l'infraction à l'État de droit et à la dignité humaine [...]. De son point de vue, la politique avait [bien] moins à voir avec les partis et la pluralité des intérêts sociétaux, [...].*⁹²

Afin d'arrêter la guerre au plus vite, Hahn se rapproche des acteurs potentiels d'une négociation de paix. Parmi eux se trouvent, entre autres, Max de Bade, Friedrich Naumann et le Comte Wolf Metternich. Ces hommes, tous conservateurs libéraux, forment l'entourage

⁹⁰ « Die demokratische Welle droht die Grundlagen jedes Imperialismus wegzuspülen. Diese Drohung ist besonders gefährlich für den deutschen Imperialismus ; er existiert noch nicht, er soll erst geschaffen werden. [...] Will der deutsche Imperialismus dem Ansturm der Demokratie mit ihrem Anspruch auf Weltverbesserung standhalten, so muss er sich ethische etablieren. » *Ibid*, p. 86.

⁹¹ « Englands guter Name ist im Erlöschen. Die moralische Führerrolle der Welt ist frei. Amerika oder wir können Englands Erbe antreten. », *Ibid*, p. 87.

⁹² « Was ihm vorschwebte, orientierte sich am konservativen Liberalismus des 19. Jahrhunderts. Vor allem im viktorianischen England schien ihm das Parlament in der Lage, eine starke Regierung der Besten hervorzubringen; und die Kontrolle über Parlament und Regierung lag offenbar bei einer Bürgerschaft, die fähig war, die Verletzung von Rechtsstaatlichkeit und Menschenwürde zu erkennen [...]. Politik hatte aus seiner Sicht weniger mit Parteien und der Pluralität gesellschaftlicher Interessen zu tun, [...]. », Michael Knoll, « Einführung » (Introduction), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn : Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen*. (Kurt Hahn : l'éducation et la crise de la démocratie. Discours, dissertations, lettres d'un pédagogue politique), Stuttgart, Klett, 1968, p. 11.

privilegié de Kurt Hahn. En effet, encore aujourd'hui, une partie importante de la clientèle de Salem vient d'un milieu conservateur et libéral.

Les intentions communes, notamment l'accélération des négociations de paix, lient à jamais Kurt Hahn et Max de Bade⁹³. Kurt Hahn devient alors son conseiller et secrétaire durant la période où il exerce la fonction de Chancelier de l'Empire.

Afin de promouvoir une paix de raison et de justice, fondée sur les 14 points du programme de Wilson⁹⁴ ils fondent en février 1919 la *Heidelberger Vereinigung*⁹⁵ (l'Union d'Heidelberg), une union d'hommes politiques, de scientifiques et d'industriels influents, parmi lesquels se trouvent entre autres Max Weber et Robert Bosch. D'après Hartmut von Hentig, Kurt Hahn serait à l'origine de la *Heidelberger Vereinigung*.

Malgré son parcours politique fulgurant, comme le constate Golo Mann⁹⁶, Kurt Hahn n'apparaît jamais sur le devant de la scène. Ainsi, il n'occupe jamais la fonction de ministre. D'ailleurs, la majorité de la population allemande ne connaît pas l'homme politique qu'il a été. Pourtant, il apparaît comme une personne forte, intègre et passionnée. Il est apprécié par son entourage et gagne la confiance de plusieurs politiciens notables. Pour certains, il devient leur conseiller. C'est le cas du Comte Ulrich de Brockdorff Rantzau, Ministre des Affaires étrangères et président de la délégation allemande lors de l'assemblée des représentants des Alliés au Palais du Trianon à Versailles le 7 mai 1919. Kurt Hahn rédige ainsi une ébauche de son discours en réponse à Georges Clémenceau. Elle contient la fameuse phrase qu'Ulrich Brockdorff-Rantzau a prononcé : « On attend de nous porter, seuls, la responsabilité de la guerre ; cet aveu serait de ma bouche un mensonge. »⁹⁷ Comme en témoigne la lettre du Comte Max de Montgelas, Général d'infanterie, cet énoncé a des retombées considérables sur les débuts de l'éducation hahnienne : « Dans cet esprit, l'école de Salem a poursuivi ses

⁹³ Max de Bade était le dernier chancelier de l'Empire allemand, il a occupé cette fonction en octobre et novembre 1918, sous Guillaume II. En effet, il a terriblement souffert d'être identifié à la guerre alors qu'il avait mis tout en œuvre pour trouver une issue paisible.

⁹⁴ Voir, Hartmut Hentig, préface in Michael Knoll (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 4-5.

⁹⁵ *Ibid*, p. 4.

⁹⁶ Gottfried (Golo) Mann (1909-1994), auteur et professeur d'université en histoire moderne et en sciences politiques, est le fils de Thomas Mann, poète et écrivain et détenteur du prix Nobel. Golo Mann a fréquenté la Schule Schule Salem de 1923 à 1927.

⁹⁷ « Es wird von uns erwartet, dass wir uns als die allein Schuldigen am Kriege bekennen sollen. Dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge. » Kurt Hahn, « ,... dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge.' Der Entwurf für Brockdorff-Rantzaus Rede in Versailles » (Le projet de discours pour Brockdorff-Rantzau à Versailles), in Michael Knoll (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 100.

travaux, ‘contre le mensonge de la culpabilité’, [...] ‘contre le diktat de Versailles’ [...]. On m’a même demandé une fois d’y faire un discours contre le mensonge sur la culpabilité [...]. »⁹⁸ Bien que la lettre soit écrite dans un contexte spécifique, c’est-à-dire celui de convaincre les Nationaux-socialistes des mérites patriotiques de Kurt Hahn, de ce fait les propos peuvent paraître exagérés, ils reflètent tout de même un des objectifs originels de l’éducation salémienne.

In fine, face au désastre national de la Première guerre mondiale et malgré leur engagement total et leur labeur infatigable en faveur d’un protocole de paix, Kurt Hahn et Max de Bade doivent reconnaître avoir échoué en tant qu’hommes politiques. Dans son texte « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime » (La tâche nationale des écoles-internats à la campagne), Kurt Hahn fait ce triste constat : « La grande erreur de Bismarck qui s’est vérifiée par la tragédie de notre histoire, était de croire qu’il suffisait de mettre le peuple allemand en selle pour qu’il sache monter à cheval. Il est de notre devoir de lui apprendre à chevaucher. »⁹⁹ Kurt Hahn et Max de Bade concentrent alors leurs efforts dans leur nouveau projet : la Schule Schloss Salem ; « dans l’espoir de faire le bien dans son propre environnement et – par extension – en Allemagne et au-delà de ses frontières, pour le bénéfice de l’Europe, notre mère commune à tous. »¹⁰⁰

En comparant Kurt Hahn, Max de Bade et Edmond Demolins, on peut constater certaines similitudes, notamment concernant l’influence du contexte politique sur leurs convictions pédagogiques. Comme Edmond Demolins, Kurt Hahn et Max de Bade sont « guidé[s] par la pensée que, plus importante encore que toute actualité politique, était de sauver la jeune génération du terrassement exercé par le destin du peuple allemand, sa

⁹⁸ « In diesem Geiste ‚gegen die Schuldflüge‘, [...] ‚gegen das Versailler Diktat‘ ist in der Schule von Salem weitergearbeitet [...] Ich selber bin einmal aufgefordert worden, dort einen Vortrag gegen die Schuldflüge zu halten, [...]», Correspondance du 9 juillet 1933 du Comte Montgélas. Une copie de la lettre est publiée sous le titre « Brief des Grafen Montgélas vom 9. Juli 1933. Kurt Hahn – ein deutscher Patriot » (Lettre du Comte Montgélas du 9 juillet 1933. Kurt Hahn – un patriote allemand), in Michael Knoll (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 338-342. La lettre fut rédigée dans l’objectif de lever le ban contre Kurt Hahn auquel le gouvernement national-socialiste l’avait condamné en 1933.

⁹⁹ « Bismarcks großer und durch unsere tragische Geschichte nachgewiesener Irrtum bestand darin: er glaubte, man brauche das deutsche Volk nur in den Sattel zu setzen, damit es auch reiten könne. Es ist unsere Aufgabe, ihm das Reiten beizubringen. », Kurt Hahn, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime », in Michael Knoll (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 136.

¹⁰⁰ « in der Hoffnung, dass es Gutes wirken würde in der eigenen Umgebung, darüber hinaus in der deutschen Heimat und jenseits der Heimat, zum Nutzen der gemeinsamen Mutter Europa. », Kurt Hahn, in *Kurt Hahn, Erziehung zur Verantwortung*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 64.

dépression et sa déchéance morale. »¹⁰¹ Pour assurer cet objectif, il faut un chef d'État à la fois fort et intègre, veillant sur la morale de ses sujets. Il convient donc d'instaurer un État avec des structures hiérarchiques bien établies gouverné par une élite bienveillante et désintéressée. En effet, la visée fondamentale de leurs écoles respectives est de former cette élite dirigeante.

I.1.1.3. Paul et Edith Geheeb-Cassirer, « l'aile gauche »

À la différence d'Edmond Demolins, de Kurt Hahn et de Max de Bade, Paul et Edith Geheeb-Cassirer ne s'inscrivent pas dans un mouvement de réforme politique. Tous les deux commencent leur carrière en tant que pédagogues, Edith Cassirer comme *Kindergärtnerin*¹⁰² dans différentes structures sociales, Paul Geheeb comme enseignant dans plusieurs établissements scolaires privés et comme étudiants déjà, ils s'investissent très tôt dans le bénévolat dans le milieu ouvrier.

Edith est très touchée par la misère et ses conséquences néfastes sur la personnalité des enfants. De ses premières expériences dans une halte-garderie à Berlin elle rapporte :

*Les enfants étaient tellement difficiles que cela dépassait toute imagination. C'était une école de garçons, équipée de bancs dégoûtants et c'est là qu'on devait créer une halte-garderie. Et la salle de classe tellement décrépie [...] et les enfants négligés, vous ne pouvez pas vous imaginer.*¹⁰³

¹⁰¹ « Den Gründer leitete der Gedanke, dass wichtiger als alle Tagespolitik die Rettung der jungen Generation vor der Überwältigung durch das Schicksal des deutschen Volkes ist, durch seine Depression und seinen moralischen Verfall. », in *Die Schule Schloss Salem*, brochure publicitaire, 1924, p. 21.

¹⁰² En Allemagne, le métier de *Kindergärtnerin* correspond pour l'essentiel à celui d'une maîtresse à l'école maternelle en France. En revanche, la formation n'est pas la même. Une *Kindergärtnerin* n'est pas considérée comme une enseignante. Elle est éducatrice. L'apprentissage est donc plus axé sur la pédagogie et la psychologie de l'enfant que sur l'enseignement. Edith Geheeb-Cassirer suit sa formation à la *Pestalozzi-Fröbel-Haus* (maison Pestalozzi-Fröbel) à Berlin en 1901/02. Le *Pestalozzi-Fröbel-Haus* était une institution reconnue pour son esprit ouvert et progressiste, inspirée des idées de Pestalozzi et Fröbel. Edith Geheeb-Cassirer est donc formée dès ses premières années de travail dans ce milieu. Et c'est à son grand regret, qu'elle n'a pas pu participer aux examens. Ses parents partant en Italie, exigeaient qu'elle vienne avec eux. D'ailleurs, elle leur impute le fait de ne pas prendre au sérieux ses envies d'émancipation professionnelle : « Das war alles gar keine ernste Sache von Seiten meiner Eltern. Ich war immer nur unglücklich, dass ich nichts fertig machen konnte » (Du point de vue de mes parents, tout cela n'était pas sérieux. Quant à moi, j'étais seulement malheureuse de ne jamais rien pouvoir terminer), Edith Cassirer-Geheeb, « Aus meinem Leben » (Sur ma vie), in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag* (à l'occasion du 90ème anniversaire), Meiringen, 1975, p. 8.

¹⁰³ « Die Kinder waren so schwierig, wie man es sich überhaupt nicht vorstellen kann. Das war eine Knabenschule, die mit ekelhaften Bänken ausgestattet war, und darin sollte man einen Kinderhort machen. Und so ein abgebrauchter Schulraum [...] und die Kinder verwahrlost, wie ihr es überhaupt nicht vorstellen könnt. », *Ibid*, p. 8.

Fille issue de la haute-bourgeoisie berlinoise, riche et influente, Edith Cassirer n'a aucune expérience de ces milieux défavorisés. Pourtant, elle découvre dans le travail social sa véritable vocation – et ce, au début tout au moins, contre le gré de son père.

Quant à Paul Geheeb, il s'investit dans la lutte contre l'alcoolisme. Il quitte notamment l'association d'étudiants *Néogermania* où l'ivresse était courante. Le désir de lutter contre l'abus d'alcool n'est pas le résultat d'un fanatisme puritain, il s'agit d'une réelle volonté sociale de contribuer à la guérison de l'être humain, voire de l'humanité. Geheeb s'engage contre un fléau détruisant l'homme. Pour structurer son militantisme, il adhère en 1891 comme membre actif à l'*internationaler Verein zur Bekämpfung des Alkoholgenusses*¹⁰⁴ (Association internationale contre la consommation d'alcool). La problématique de la surconsommation étant particulièrement dévastatrice dans les couches sociales défavorisées, l'une des actions consiste à accompagner des ouvriers alcooliques à sortir de la dépendance. D'ailleurs, Geheeb s'occupe avec succès d'un père de famille ayant sombré dans l'alcoolisme. De cette expérience, il tire des conséquences radicales pour son concept pédagogique : pour conduire l'homme au plus haut degré de son évolution, la première préoccupation de Paul Geheeb est l'épanouissement total du corps, du cœur, de l'esprit et de la tête. Il est convaincu que toutes formes de drogues entravent la santé physique, psychique et mentale. Par conséquent, la consommation d'alcool et autres stupéfiants est strictement interdite dans tous les établissements scolaires que dirige Paul Geheeb, autant pour les enseignants – à commencer par lui-même - que pour les élèves. Selon Martin Näf, ce serment d'abstinence est sans doute lié à une peur profonde de se perdre dans un envoûtement quelconque. Il craint tout ce qui pourrait l'empêcher de vivre sa spiritualité de manière pure. En effet, la spiritualité géhéebienne est étroitement liée à son concept politique mais elle fait en plus partie de son culte à sa propre personne. L'ascèse, et par là aussi le rejet de drogue, est un élément essentiel.

Parmi les engagements politiques de Paul Geheeb figure aussi la lutte pour les droits de la femme. Edith Cassirer est également engagée dans cette cause. Elle travaille avec Alice Salomon, une personnalité forte et féministe avertie. En 1904, Edith Cassirer l'aide à préparer l'*Internationaler Frauen-Kongress* (Congrès international des femmes) à Berlin. Elle y fait

¹⁰⁴ Voir Martin Näf, « Geheeb und der Kampf gegen den Alkohol » (Geheeb et la lutte contre l'alcool), in Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim/Basel, Beltz, 1998, pp. 95-106.

plusieurs rencontres marquantes, notamment Marianne Weber, l'épouse du sociologue Max Weber ainsi que sa mère.¹⁰⁵

Quant à Paul Geheeb, il s'investit aux côtés de Minna Cauer¹⁰⁶, fondatrice et fervente combattante de l'association *Frauenwohl* (bien-être de la femme). Cette association fait partie du mouvement féministe radical. Elle défend en première ligne l'instruction et la formation professionnelle des filles et des femmes, le même droit de vote pour les femmes et les hommes et la réforme du droit matrimonial. À l'occasion des assemblées de l'association Paul Geheeb rédige et lit des articles engagés¹⁰⁷. La collaboration intensive aux côtés de femmes investies et déterminées pour leur cause, influence profondément sa réflexion sur l'homme et la femme. Il s'intéresse notamment à la bipolarité féminine-masculine naturellement donnée et son influence sur la société, mais aussi sur chaque individu. Son concept pédagogique met en pratique ses expériences en tant que militant féministe et soutient la cause des femmes. En 1910 déjà, date de la création de son École Odenwald, il fonde « la libre communauté scolaire »¹⁰⁸ sur le principe de la coéducation des sexes, dont il est de toute évidence un fervent défenseur. Il s'agit d'un des tous premiers établissements où filles et garçons apprennent ensemble et vivent sous le même toit. C'est une véritable révolution, surtout pour un internat. Selon Paul Geheeb, la coéducation est une nécessité pour construire une société équilibrée et harmonieuse. Le monde est caractérisé par une harmonie bipolaire où l'homme et la femme jouent un rôle fondamental, l'un comme l'autre. Pour que cet équilibre naturel puisse être atteint en société, les rôles politico-sociaux des deux sexes doivent être

¹⁰⁵ Edith Cassirer-Geheeb, « Aus meinem Leben », in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 9. Dans son texte Edith Geheeb-Cassirer situe l'année du congrès en 1902, mais elle précise de ne plus se rappeler avec exactitude de la date.

La *Bund deutscher Frauenvereine* (Union des associations des femmes) organise en 1904 à Berlin un congrès international. Ce congrès est connu sous deux titres : *Internationaler Frauen-Kongress* (Congrès international des femmes/de la femme) et *Internationaler Kongress des Weltfrauenbundes* (Congrès international de l'union des femmes du monde). Lors de ce congrès Marianne Weber intervient avec une participation/un exposé sur *Beruf und Ehe* (activité professionnelle et mariage).

¹⁰⁶ Paul Geheeb fait connaissance de Minna Cauer en 1891. Elle a à ce moment-là 50 ans, lui 21. Paul Geheeb, ayant perdu sa mère et Minna Cauer son fils, ils établissent une sorte de relation mère-fils. Par ailleurs, il l'appelle « Mutter » (mère). Ils se vouent une profonde admiration. Voir également Martin Näf, « Geheeb's Beziehung zu Minna Cauer und sein Engagement in der Frauenbewegung », in *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim/Basel, Beltz, 1998, pp. 116-119.

¹⁰⁷ Selon Martin Näf, in *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim/Basel, Beltz, 1998, p.117, il n'existe qu'une seule participation nominative de Paul Geheeb pour les trois premières années de la revue *Frauenbewegung*. Il s'agit d'une critique intitulée « Die Frauen in der Philosophie » (Les femmes dans la philosophie), parue le 15 août 1896 dans le n°16 de la revue. Néanmoins, vue la relation étroite entre Paul Geheeb Minna Cauer et le mouvement féministe, Martin Näf suppose que Paul Geheeb a du rédiger d'autres petits textes à titre non-nominatif.

¹⁰⁸ Terme employé par Élisabeth Huguénin pour son ouvrage *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation*, Genève, édition du BIEN (Bureau International des Écoles Nouvelles), 1923.

équivalents. Or, la réalité est toute autre ; elle est minée par les traditions. La société ne vouant pas la même valeur à la femme qu'à l'homme, les enfants ne peuvent pas vraiment développer leur féminité ou leur masculinité. Afin de briser ce modèle machiste, Paul Geheeb exige :

*D'apporter, tous les jours de la vie, la preuve de l'équivalence des sexes et d'exprimer l'égalité de leurs droits dans les institutions de la société humaine ; de préparer la création d'une culture humaine dans laquelle la culture masculine et la culture féminine travaillent de concert et à même mesure [...].*¹⁰⁹

Paul Geheeb met alors en exergue « la coéducation au cours de la jeunesse et pendant l'enfance et plus tard une coopération véritable entre hommes et femmes libres. »¹¹⁰ Pour justifier son importance, il se réfère à d'éminentes personnalités telles que Fichte¹¹¹ qui est très souvent cité à ce sujet. Dans un texte datant de 1914, Geheeb écrit : « En Allemagne, la tradition s'oppose à l'éducation commune, bien que des esprits influents comme Comenius, Pestalozzi ou Fichte se soient déclarés partisans inconditionnels de la coéducation. »¹¹²

Avec beaucoup de courage et de conviction Paul Geheeb et Edith Cassirer défendent les idées d'avant-garde à cette époque. Contrairement à Edmond Demolins, Kurt Hahn et Max de Bade, ils fréquentent des cercles plus progressistes. D'ailleurs, Paul Geheeb aime se distinguer avec une certaine fierté des autres dirigeants des *Landerziehungsheime* (internats à la campagne) et militants au sein du mouvement réformateur qui, en règle général, sont plus conservateurs. Dans une lettre adressée à son ami Adolphe Ferrière, Paul Geheeb met l'accent sur les différences entre l'École Odenwald et les autres écoles nouvelles d'Allemagne :

[...] parmi toutes les écoles libres d'Allemagne, l'École Odenwald s'inscrit dans le courant de pensée le plus à gauche [...] presque toutes les races et nationalités imaginables y sont

¹⁰⁹ « Tagtäglich im Leben die Gleichwertigkeit der Geschlechter zu beweisen und ihre Gleichberechtigung in den Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft zum Ausdruck zu bringen; die Entstehung einer Menschheitskultur vorzubereiten, in der männliche und weibliche Kultur in gleichem Masse zusammenwirken [...]. », Paul Geheeb, « Die kulturelle Bedeutung der Koedukation » (L'importance culturelle de la coéducation), in *Pädagogische Warte*, n°12, 15 juin 1931, p. 9.

¹¹⁰ « Koedukation in Jugend und Kindheit und dann wahrhafte Kooperation freier Männer und Frauen. », cité d'après Paul Geheeb en 1929 par Walter Schäfer, « Das geschichtliche Beispiel: die Schule Paul Geheeb's », in Walter Schäfer, Wolfgang Edelstein, Gerold Becker, *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1971, p. 12.

¹¹¹ Dans ses *Discours à la nation allemande* (1808), Fichte présente à ses compatriotes son concept pédagogique qui repose sur la coéducation des sexes.

¹¹² « Die Tradition in Deutschland spricht gegen die gemeinsame Erziehung, obwohl einflussreiche Geister wie Comenius, Pestalozzi, Fichte sich rückhaltlos zur Koedukation bekannt haben », Paul Geheeb, « Auszüge aus einem Aufsatz vom Jahr 1914: Stimmen zur Koedukation - Getrennte oder gemeinsame Erziehung der Geschlechter », in Hermann Harless, *Jugend im Werden*, Brême, Manz & Lange, s.d., p. 7.

*représentées [...] : ici, sur notre petite île dans l'Odenwald, je trouve une vie moderne, pleine et richissime ; et au cours de nos conférences théoriques organisées tous les vendredis soirs, nous nous occupons d'une solution certainement heureuse aux problèmes totalement insoupçonnés dans la plupart des autres institutions.*¹¹³

En effet, Paul Geheeb vante l'esprit progressiste et « moderne » de son établissement où toutes les nations sont représentées et les classes sociales abolies. La notion de la hiérarchie y est totalement absente. « Nous sommes tous égaux » est en effet le leitmotiv, bien qu'il ne soit pas nommé ainsi. À ce sujet Paul Geheeb cite son ami Carl Heinrich Becker¹¹⁴ dans son article *Die Idee einer Schule der Menschheit* (L'idée d'une école de l'humanité) qui explique :

*Toute éducation nationale doit se mettre au service de la conciliation entre les divergences de classe, tout comme de la tolérance religieuse. Si cette éducation part du seul aspect humain – et elle le doit, afin d'être efficace – elle servira en même temps également à la réconciliation entre les peuples.*¹¹⁵

Paul Geheeb revendique ouvertement son appartenance à la gauche. Il en est de même pour Edith Geheeb-Cassirer. En 1975, elle raconte rétrospectivement : « [b]ien évidemment, nous étions davantage guidés par des courants de gauche. »¹¹⁶ En effet, de par leur engagement, le projet éducatif de Paul Geheeb et Edith Cassirer s'inscrit manifestement dans une logique de gauche socialiste : ils œuvrent pour une société où les responsabilités sont partagées de manière démocratique. Chaque membre s'investit pour le bien de la communauté sans soumission quelconque à un supérieur hiérarchique imposé. Tous ont le même droit à l'épanouissement, en dépit du sexe ou de l'origine.

¹¹³ « [...] die Odenwaldschule unter allen Freien Schulen Deutschlands wohl auf dem äußersten linken Flügel steht, [...] fast alle denkbaren Rassen und Nationen vertreten sind [...] : hier auf unserer kleinen Insel im Odenwald finde ich vollstes und reichstes modernes Leben ; und in unseren jeden Freitag Abend stattfindenden theoretischen Konferenzen sind wir mit einer wohl glücklichen Lösung von Problemen beschäftigt, von deren Vorhandensein in den meisten anderen Heimen noch nicht einmal eine Ahnung war. », lettre de Paul Geheeb à Adolphe Ferrière du 5 novembre 1923, in Walter Schäfer (dir.), *Paul Geheeb – Briefe. Mensch und Idee in Selbsterzeugnissen*, Stuttgart, Klett, 1970, pp. 125-128.

¹¹⁴ Dr. Carl Heinrich Becker était *preußischer Kultusminister*. En France cette fonction correspond à celle du ministre de l'Éducation nationale.

¹¹⁵ « Jede nationale Erziehung muss der [...] Versöhnung der Klassegegensätze, wie der religiösen Toleranz dienen. Wird diese Erziehung – und sie muss es, um wirksam zu sein – vom rein Menschlichen ausgehen, so dient sie damit zugleich auch der Völkerversöhnung. » Paul Geheeb, « Die Idee einer Schule der Menschheit » (L'idée d'une école de l'humanité), in Arthur Liebert (dir.), *Philosophia. Aus der humanistischen Bewegung der Gegenwart* (Philosophia. Du mouvement humaniste du présent), vol. II, Belgrade, Gesellschaft « Philosophia », 1937, p. 221.

¹¹⁶ « Wir waren natürlich doch sehr links gesteuert. », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 25.

Lecteur du journal des social-démocrate *Vorwärts* (en avant), Paul Geheeb s'intéresse aux questions politiques. Il connaît des personnalités influentes du parti socialiste ; Walter Schäfer rapporte dans sa biographie qu'il avait dansé avec Rosa Luxemburg¹¹⁷. Importants sont également les contacts avec l'entourage du *Simplicissimus*¹¹⁸. Son frère, Reinhold Geheeb, est rédacteur de cet hebdomadaire politico-satirique anticlérical, antiféodal et fondamentalement démocratique sous l'Empire allemand et la République de Weimar,

Curieusement, Paul Geheeb regrette la dissolution des principautés à la fin de la Première Guerre mondiale. Mais ce paradoxe s'explique ainsi : Paul Geheeb déplore la disparition du fédéralisme allemand traditionnel car il constituait la « source d'une richesse culturelle »¹¹⁹, comme l'a déjà écrit, du reste, Goethe, un des maîtres spirituels de Geheeb. Pour ce qui est de l'orientation politique à gauche, Edith l'affirme à plusieurs reprises : « mais à part cela, nous étions tout de même très à gauche »¹²⁰. Cette appartenance politique leur était donc essentielle.

Pourtant, chez Geheeb, le fil conducteur n'est pas réellement d'ordre politique. Il ne suit pas l'utopie communiste comme on l'en avait accusé en 1933. L'égalité entre les hommes telle que la conçoit Paul Geheeb, se justifie davantage par la religion. Selon lui, nous sommes tous des enfants de Dieu et égaux face au Créateur. Il fait également référence à « l'île » en tant que lieu paradisiaque où tous – malgré la diversité et la multiplicité – vivent en harmonie avec soi, avec l'autre et avec la communauté. Cette image de « l'île » - espace isolé et protégé du reste du monde - nous la trouvons également dans *Wilhelm Meister*, roman de Goethe dans le chapitre intitulé « La province pédagogique ». Dans la province goethéenne, les jeunes garçons sont sensés se développer et s'épanouir, afin de s'approcher le plus possible du modèle divin. Pour Geheeb, la notion de gauche n'est donc pas une fin politique en soi. Son modèle de la gauche s'apparente à une démocratie directe. Ces règles déterminent un espace favorable à l'épanouissement de l'enfant pour devenir « homme universel », et Citoyen du monde.

¹¹⁷ Voir Walter Schäfer, *Paul Geheeb-Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 16. Rosa Luxemburg, avant de fonder le groupe révolutionnaire *Spartakus* en 1914 et la *KPD* (parti communiste d'Allemagne) avec Karl Liebknecht, elle était membre actif du *SPD* (parti social-démocrate d'Allemagne).

¹¹⁸ Le journal *Simplicissimus* paraît de 1896-1944. Il est une véritable plate-forme pour l'avant-garde artistique et littéraire de l'époque dans lequel publient entre autres, Hermann Hesse, Hugo von Hofmannsthal, Karl Kraus, Heinrich et Thomas Mann, Rainer Maria Rilke, Robert Walser et. Frank Wedekind. L'École d'Humanité dispose d'ailleurs d'une collection du journal.

¹¹⁹ « eine große kulturelle Quelle », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 26.

¹²⁰ « aber sonst standen wir doch sehr links », *Ibid.*

L'enfant évolue vers cet idéal dans un « microcosme »¹²¹ utopique qui se veut multigénérationnel, multiculturel, multiracial et multinational. Pour Paul Geheeb, la seule structure politique favorisant l'épanouissement de la société, est la Société des Nations telle que Kant l'avait formulée. Wilson s'en est inspirée pour sa conception de la relation entre les États.

*[La Société des Nations] Cette idée est le fruit le plus précieux de la démocratie véritable. Mais il serait injuste de confondre les aspirations de la démocratie avec les luttes des partis politiques actuels. La démocratie est toute autre chose que l'orientation politique d'un parti ; elle est une conception philosophique de la vie, alors même que l'homme du commun est incapable d'en formuler les fondements éthiques.*¹²²

Cette conception politique de gauche, particulière à Paul Geheeb est intrinsèquement liée à la fois à l'idéalisme allemand et au christianisme. Souvent elle est mal interprétée et source d'incompréhension, de sorte qu'il est nécessaire de l'expliquer davantage.

Le fait que l'idéalisme allemand soit fondamental pour Geheeb peut s'expliquer ainsi : au temps de l'Empire allemand, Paul Geheeb célébrait dans l'École Odenwald les anniversaires de ses « héros »¹²³, c'est-à-dire ses grands inspirateurs Goethe, Humboldt, Schiller, Herder et Fichte¹²⁴. En revanche, il refusait de fêter l'anniversaire de l'Empereur, jour de fête nationale. Cela lui a valu l'accusation de ne pas être fidèle à l'Empereur¹²⁵ et la fermeture provisoire de l'école durant quelques jours s'en suivait. Pour ce qui est de l'importance du christianisme, nous y revenons en détails au chapitre II.

En 1933, les nationaux-socialistes accusent Paul Geheeb d'être communiste et organisent des persécutions traumatisantes¹²⁶ à l'École Odenwald. En effet, la création de

¹²¹ Terme que Paul Geheeb utilise régulièrement pour sa « communauté scolaire » qu'il définit comme une graine qui une fois bien germée réalisera l'utopie « macrocosmique », à savoir une vie harmonieuse et paisible pour toute la communauté humaine.

¹²² Paul Geheeb, « L'Éducation pour l'avenir », *Le Journal de Genève*, n° 279, Genève, 11 octobre 1937.

¹²³ Paul Geheeb emploie souvent le terme allemand *Heroen*.

¹²⁴ Voir Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 23.

¹²⁵ « kaisertreu », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », in *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 23.

¹²⁶ Dans une lettre du 11 avril 1933 à Adolphe Ferrière, Paul Geheeb rapporte : « Après les dernières attaques policières du 7 et 11 mars, des commandos policiers étaient revenus ici encore à deux reprises [...] Ces jours-ci avait eu lieu enfin le grand examen, demandé depuis quatre semaines, par le Ministre de l'éducation et de la culture, un conseiller ministériel et un responsable de la SA : c'était indescriptiblement laid et hostile », « nach den letzten polizeilichen Überfällen vom 7. und 11. März waren noch zweimal Polizeikommandos hier, [...]. In diesen Tagen war nun endlich die seit vier Wochen verlangte große Untersuchung durch den Kultusminister,

l'École d'Humanité est en réaction à la barbarie du Régime hitlérien, un régime diamétralement opposé à la démocratie géheebienne. Et l'École Odenwald qui, à cette époque, était déjà un établissement réputé dans le monde entier doit se plier aux exigences pédagogiques du nouveau régime. Il est même question d'en faire une école pour la formation de l'élite nationale-socialiste (*Napola, Nationalpolitische Erziehungsanstalt*).

Les actions terrifiantes et insupportables du gouvernement hitlérien au sein de l'École Odenwald - durant lesquelles des enseignants juifs, notamment Kurt Cassirer, le frère d'Edith, sont torturés - précipitent en 1934 la fuite du couple Paul et Edith Geheeb-Cassirer avec une poignée de collègues et d'enfants. Désormais, toute l'énergie des anciens de l'École Odenwald se concentre sur la création d'une communauté supranationale avec les idéaux éthiques d'un humanisme qui veut contrecarrer la montée du fascisme en Europe, et particulièrement en Allemagne. Dans son article « Esquisse d'une École d'Humanité », paru en 1935, Paul Geheeb justifie le concept de l'École d'Humanité par le réel besoin qu'éprouve « la nouvelle génération » - forte de son expérience en matière de « nationalisme et [de] fascisme » - de faire table rase et de construire enfin une véritable école universelle répondant aux exigences d'un monde nouveau. Il écrit :

Les microbes du nationalisme et du fascisme en se répandant partout dans le monde ont produit cet effet inattendu et réjouissant de faire éprouver à des millions d'hommes le besoin d'une humanité bienveillante obéissant à un idéal commun de culture, au dessus des nations méfiantes dressées en armes les unes contre les autres. Les mauvaises conséquences morales de la guerre mondiale ont convaincu les hommes des générations nouvelles de la valeur de l'éducation [...] pour l'exécution des tâches gigantesques des temps présents. C'est pourquoi les enfants de tous les pays afflueront à l'école d'humanité aussitôt qu'elle sera fondée.¹²⁷

Paul Geheeb voit son projet en grand. Il le considère quasiment comme le projet du siècle malgré, ou plutôt grâce aux événements politiques de l'époque. Le ton est messianique et son enthousiasme fait croire que l'humanité est enfin prête à construire le paradis sur terre.

einen Ministerialrat und einen SA-Führer; es war unbeschreiblich hässlich und feindselig. », in Walter Schäfer (dir.), *Paul Geheeb-Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart, Klett, 1970, p. 148.

¹²⁷ Paul Geheeb, « Esquisse d'une École d'Humanité », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 108, juin 1935, p. 146.

La comparaison de l'engagement politique et social d'Edmond Demolins, de Kurt Hahn et Max de Bade, et de Paul et Edith Geheeb-Cassirer a révélé des différences importantes que l'on peut résumer ainsi :

Edmond Demolins lie le pouvoir politique à l'économie, au commerce et à l'industrie. Afin que la France puisse s'établir en tant que puissance coloniale forte, il faut former une élite commerciale et industrielle française : des individus à caractère fort et indépendant, connaissant des langues et des cultures étrangères. L'Angleterre étant la force coloniale la plus importante, Edmond Demolins s'inspire de l'enseignement britannique – l'instruction particulariste - pour l'adapter aux besoins français.

Kurt Hahn et Max de Bade sont plus ancrés dans une vision sociétale patriarcale et hiérarchisée. La gouvernance doit être assurée par un chef d'État à la fois puissant et intègre et s'exercer en étroite collaboration avec une élite parlementaire. Selon Kurt Hahn et Max de Bade, l'Allemagne ne dispose pas d'un nombre suffisant de dirigeants politiques de qualité. La situation désastreuse de l'Allemagne est due à l'incompétence des acteurs politiques au pouvoir. Il est alors urgent de sélectionner des hommes compétents pour former une élite nationale – une « aristocratie de mérite ». Elle doit se constituer de personnalités fortes avec de grandes qualités intellectuelles, physiques et morales, prêtes à servir la nation allemande. Quant à la structure politico-sociale de son établissement, Kurt Hahn dit s'être inspiré de la *Polis* platonicienne.

On constate qu'Edmond Demolins et Kurt Hahn ont en commun l'objectif de former une élite masculine et, à leurs débuts, ils n'accueillaient que des garçons. On peut donc se demander : pourquoi les femmes sont-elles absentes de leurs concepts du pouvoir politique et économique, à une époque où l'émancipation de la femme a déjà connu un certain succès ?

En revanche, Paul et Edith Geheeb-Cassirer œuvrent dès leur début pour une société de droits égaux entre hommes et femmes. De plus, contrairement à Edmond Demolins et Kurt Hahn, il n'est jamais question de sélection élitiste, ni de hiérarchie sociale. La responsabilité civile, politique et économique est l'affaire de tous les Citoyens du monde. De plus, leur conception politique se décline avec la démocratie directe et intègre des idées kantienne relatives à la « Société des Nations ». Elle dépasse donc la sphère nationale pour s'étendre à l'humanité entière. Leur mission, tout comme celle de Kurt Hahn exprimée dans l'Union de Heidelberg (*Heidelberger Vereinigung*), consiste alors à œuvrer en faveur d'une paix durable dans le monde entier.

I.1.2. La philosophie politique

I.1.2.1. Le « particularisme » demolinien

« L'entreprise de M. Demolins est celle d'un homme qui n'a pas voulu légiférer pour la République de Platon : elle vaut bien la peine qu'on s'y intéresse... » a dit O. Jail, supérieur de l'École Robin (Semaine religieuse de Grenoble)¹²⁸. Et selon Georges Bertier, enseignant de la première heure et successeur d'Edmond Demolins :

[l]'École des Roches n'est pas sortie toute équipée du cerveau d'Edmond Demolins, si remarquables que fussent son imagination et sa puissance créatrice. Elle est l'aboutissement de deux courants de pensée et de vie : l'un est l'École de la Science Sociale ; l'autre, celui qui, parti de la Renaissance et passant par Rousseau, est venu aboutir à la création des new schools en Angleterre et des Landerziehungsheime en Allemagne.¹²⁹

Edmond Demolins fonde son concept éducatif sur la théorie sociale du « particularisme », terme qu'il forge avec Henri de Tourville, son homologue du groupe « La Science sociale ». Suivant le modèle pédagogique anglais, l'École des Roches devient alors le premier laboratoire français d'une éducation particulariste. Mais à quoi ressemble l'éducation particulariste qu'il cherche à introduire en France par le biais de son école ?

Sous le chapitre « les origines de l'éducation nouvelle et de l'École des Roches » Georges Bertier¹³⁰, enseignant de la première heure et directeur de l'École des Roches au temps d'Edmond Demolins, résume dans son livre *L'École des Roches* ce que représente le particularisme d'après Edmond Demolins comme suit :

Les peuples particularistes, [...] cherchent avant tout à créer, dans l'individu, une valeur personnelle et à porter au maximum ses possibilités. Le pouvoir social aura la force suffisante pour maintenir l'ordre mais il devra laisser aux initiatives individuelles le plus large champ d'action. Les sociétés particularistes les plus évoluées sont les peuples anglo-saxons, dont toute la vie sociale est faite de liberté et de spontanéité. À ce premier caractère de liberté qui frappe l'observateur de la famille particulariste s'ajoute celui d'action concertée. Le

¹²⁸ O. Jail, « Semaine religieuse de Grenoble » cité in Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 74.

¹²⁹ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 11.

¹³⁰ Georges Bertier est nommé directeur des études en 1903. Il dirige l'École des Roches jusqu'en 1944. Il devient alors directeur honoraire. Son gendre Louis Garrone lui a alors succédé. Voir Nathalie Duval et Antoine Savoye, « L'École des Roches. Repères chronologiques », in *Les Études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 66 et 70.

*particulariste a une vie personnelle d'une intensité singulière mais il n'agit pas seul ni pour lui seul. Il recherche, dans toutes les formes de son activité, la collaboration de ses voisins et dirige vers le bien commun les pensées et les actes du groupe. Dès l'école, le petit Anglais fonde des clubs et des équipes : club de langues vivantes, d'histoire, de photographie ou de philatélie ; équipes d'athlétisme, de foot-ball ou de cricket ; sociétés de débats, de discussions sociales ou politiques. Dans la vie communale, provinciale, nationale, il en va de même. Non seulement des clubs, des sociétés et des équipes continueront celles du collège ou de l'université, mais des activités importantes seront laissées à l'initiative de sociétés puissantes : l'État devra seulement veiller à ce qu'elles ne se gênent pas les unes les autres et à ce que l'activité de chacune d'elles soit nettement orientée vers le bien de l'ensemble.*¹³¹

Selon Edmond Demolins, le peuple particulariste - comme il le montre à travers l'exemple de l'Angleterre - est plus flexible et entreprenant que d'autres peuples. Il s'adapte facilement aux changements de son temps et, dans l'avenir, met en œuvre de façon naturelle les transformations nécessaires. D'après Edmond Demolins, le particulariste, comme individu, est acteur de sa propre vie ainsi que de la vie de sa communauté. Il crée pour le « bien commun ». Ainsi la créativité de chaque individu engendre la richesse de l'État particulariste. Sa fonction se limite pour l'essentiel à la gestion et le bien fondé des diverses initiatives des particuliers. Ce n'est pas le cas de l'État communautaire. Dans ce type d'État l'individu, le citoyen a le devoir de se soumettre au fonctionnement des institutions étatiques. La France est organisée selon ce modèle ; elle est dirigée suivant une vieille tradition institutionnelle et centralisée. Au fur et à mesure, elle a développé une complexité et une rigidité administratives telles, qu'elles entravent toute évolution sociale, politique et économique. De ce fait, l'État communautaire ne s'accorde pas suffisamment avec les transformations exigées par les temps modernes sous l'emprise de la concurrence des Empires coloniaux. L'État particulariste, en revanche, laisse plus de liberté à l'action individuelle porteuse d'idées nouvelles et d'innovation favorisant le progrès. Les mots clés du texte sont « liberté » et « initiative individuelle » pour « le bien commun ». Les enfants des *public schools* anglais apprennent déjà à l'école à gérer cette liberté et à cultiver le goût d'entreprendre pour la communauté. Parfois les ateliers créés par les élèves prospèrent et continuent à vivre en dehors des murs de l'école. Destinée à porter en germe un potentiel riche en idées, plein d'esprit d'initiative, l'école particulariste a le mérite d'être le vecteur de transformations et de progrès. Et c'est justement ce qu'Edmond Demolins veut apporter aux jeunes Français.

¹³¹ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 14.

D'après lui, la nation française doit changer son fusil d'épaule et se mettre à l'heure particulariste. Cependant, l'école publique française n'est pas faite, ni prête à s'adapter à proposer une formation particulariste. Pourtant, selon Edmond Demolins, les temps pressent. Par ailleurs, il est soutenu par de nombreux partisans du particularisme provenant surtout du secteur bancaire, de l'industrie et du commerce¹³². Il prend alors les devants et entreprend lui-même – à l'exemple de « l'initiative individuelle » - la création de son propre établissement avec l'objectif de former les futurs acteurs prédestinés à concurrencer l'empire britannique. Son concept pédagogique s'appuie donc sur l'éducation particulariste qu'il définit en neuf points :

1^{er} Procédé. - Tout d'abord chez ces peuples [particularistes], les parents ne considèrent pas que leurs enfants leur appartiennent [...]. Ils considèrent, au contraire, que ce sont des êtres qui, bientôt, devront être indépendants d'eux. Dès lors, ils n'ont pas de plus grand souci que de hâter cette émancipation nécessaire, dans les conditions les plus excellentes. [...]

2^e Procédé. – [...] les parents traitent leurs enfants, dès le début et toujours, comme de grandes personnes, comme des personnalités à part. Et, par là, ils en font de grandes personnes et des personnalités vraies. Tels on traite les gens, tels ils se font. [...]

3^e Procédé. – [...] les parents visent, dans l'éducation, aux nécessités futures, aux nécessités nouvelles de la vie et non aux conditions du passé, à celles de la génération précédente. [...]

4^e Procédé. – [...] les parents ont un souverain soin, non seulement, comme nous, de la santé [...]; mais ils ont un souverain soin de la force, du développement plein, et aussi plein que possible, de l'énergie physique. [...]

5^e Procédé. – [...] les parents mettent, de très bonne heure, leurs enfants à la pratique des choses matérielles. Ainsi, ils n'hésitent pas à les laisser aller et venir tout seuls, de bonne heure; ils les chargent de certaines affaires, de certaines commissions, ou mission, à leur portée, ou même volontiers un peu au-dessus de leur portée. [...] Si je ne craignais de choquer mon lecteur j'ajouterais qu'ils traitent quelque peu les jeunes filles comme les jeunes gens, [...]

6^e Procédé. – les parents font généralement apprendre à leurs enfants un métier manuel. [...] ils ne croient pas qu'il y ait des métiers nobles et des métiers non nobles. [...] Je me trompe, cependant, il y a une profession qu'ils considèrent comme inférieure aux autres : c'est celle de fonctionnaire et de politicien; [...] elle ne « paye pas », comme ils disent, [...] ensuite [...] elle enlève à l'homme son indépendance; [...]

¹³² Parmi eux se trouvent entre autres les éditeurs Alfred et Maurice Firmin-Didot. Voir la liste des « fondateurs de l'École des Roches » in Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 1.

7^e Procédé. – [...] les parents devancent les enfants dans la connaissance de toutes les nouveautés utiles. [...] Ils vantent la lutte pour la vie : *Struggle for life* ; l'aptitude à se tirer d'affaire soi-même : *Self-help*.

8^e Procédé. – Ils usent fort peu, dans la forme, de leur autorité vis-à-vis de leurs enfants. Ils la réserve pour les cas exceptionnels et extraordinaires. [...] Ils pensent donc que l'éducation vraie, développante, n'est pas possible par la contrainte, mais par ce qu'ils appellent l'« entraînement ». [...] Ils laissent l'enfant y réfléchir et se convaincre et se mettre à l'œuvre lui-même.

9^e Procédé. – Mais voici le procédé le plus décisif, le plus fondamental [...] : Les enfants savent que leurs parents ne se chargent pas de faire leur situation. [...] chaque génération doit se tirer d'affaire elle-même.¹³³

On remarque que l'éducation particulariste ne se construit pas sur une tradition normative. En outre, la question d'instruction intellectuelle n'est pas évoquée. L'éducation particulariste est intrinsèquement liée à la vie active et concrète. Elle prône l'élan, la force physique et mentale, l'entraînement et l'exercice. Il est important d'acquérir les aptitudes pour s'autogérer dans toutes circonstances. Cela demande d'être aussi dégourdi manuellement que physiquement et intellectuellement. Kurt Hahn défend exactement les mêmes valeurs pour la *Schule Schloss Salem* et dans sa critique à l'école publique, il rejette avec la même ardeur qu'Edmond Demolins l'intellectualisme des livres. Le constat d'une défaillance désastreuse de l'école n'est pas nouveau et ne se limite pas aux libéraux français. En 1872, Nietzsche s'attaque à la politique de l'instruction nationale à laquelle il reproche une « spécialisation outrancière »¹³⁴.

D'après Edmond Demolins, l'école doit être un lieu d'apprentissage de la vie tout court puisque la société a besoin d'hommes sachant « se tirer d'affaire » eux-mêmes sans compter sur le protectorat paternel, familial ou étatique. Dans son livre *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, il accuse précisément celui qui ne se prend pas en charge : « C'est un frelon¹³⁵, [...] qui, en face des difficultés de la vie moderne, ne sait que se retourner vers la collectivité, - Commune ou État - pour réclamer aide et protection, afin [...]

¹³³ Edmond Demolins, « Dans l'école. Comment élever nos enfants ? », in *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), pp. 102-109. Certains extraits des citations sont en caractères italiques. Ils proviennent d'Edmond Demolins pour mettre en exergue certaines phrases et termes.

¹³⁴ Jean Grenier, *Nietzsche* (1982), Paris, PUF, 2006, p. 8.

¹³⁵ Edmond Demolins utilise le terme du « frelon » pour l'être profitant de celui qui travaille qu'il compare à « l'abeille ». Cf. *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), p. 358.

de se faire entretenir par le budget. »¹³⁶ La France doit jouer sur le terrain de l'initiative, de l'invention et du progrès. Le mouvement socialiste, selon lui, fait fausse route. Il représente « la forme actuelle du désenchantement des populations à formation plus ou moins communautaire de l'Occident ». Demolins lui reproche de plus d'inviter « les hommes à chercher le Bonheur dans la communauté, c'est-à-dire toujours dans la suppression de l'effort personnel, de l'initiative individuelle. »¹³⁷ Le fonctionariat, « ne paye pas » car il ne fait avancer ni le commerce, ni l'industrie, ni l'agriculture française.

L'école moderne, telle l'École des Roches, doit alors mettre en œuvre tous les moyens possibles afin que les jeunes élèves puissent acquérir toutes les facultés et capacités nécessaires à entreprendre. L'objectif est d'aller de l'avant et de créer des richesses dans les différents secteurs de l'économie. Et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le slogan de l'école « Bien armé pour la vie ». On peut ajouter que le champ de vision d'Edmond Demolins concernant les professions potentielles et valables est réduit :

*[...] il n'existe pas d'autres sources de la fortune publique que l'agriculture, l'industrie et le commerce. Nous oublions trop que les autres professions sont essentiellement des professions parasites : elles tirent les ressources qui les alimentent des trois professions essentielles que je viens de nommer.*¹³⁸

En ce qui concerne la conception politique au sens strict du terme, Edmond Demolins ne rejoint qu'en partie celle des écoles germanophones pour qui le métier de politicien ou de fonctionnaire n'est pas moins valorisant ou moins utile que d'autres. Edmond Demolins, en revanche, ne plaide à aucun moment en faveur d'une activité d'ordre politique pour ses élèves. Tandis que dans la pensée allemande, notamment chez les néohumanistes, souvent cités par Kurt Hahn et Paul Geheeb, l'activité politique est - au contraire - considérée comme un réel investissement en faveur du « bien commun ». Goethe et Humboldt, les « dieux » de Paul Geheeb, demandent justement une forte implication de l'homme en politique. En effet, Goethe et Humboldt étaient eux-mêmes Staatsminister (ministres de l'État) ; Humboldt était même ministre chargé de l'éducation.

¹³⁶ Edmond Demolins, « L'État social le plus favorable au bonheur », in *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), pp. 358-359.

¹³⁷ *Ibid*, p. 362.

¹³⁸ *Ibid*, p. 90.

Profondément ancrés dans la tradition humaniste Kurt Hahn et Maxe de Bade demeurent tous les deux près des acteurs politiques, même quand leurs mandats politiques ont pris fin. Or, Edmond Demolins défend ici un point de vue diamétralement opposé.

Alors que Kurt Hahn célèbre son *Schulstaat* (l'École-État) et Paul Geheeb sa *Schulgemeinde* (l'École-Commune), l'école d'Edmond Demolins est dûment désignée comme une entreprise. La politique en soi n'intéresse aucunement Edmond Demolins, au contraire, toute institutionnalisation est censée entraver le développement social et économique de la France et des ses colonies.

L'École des Roches tâche de former « des hommes pratiques et énergiques [...] qui répond[ent] mieux aux conditions inéluctables de l'évolution sociale actuelle »¹³⁹. Elle prépare des hommes plurilingues et habiles, prêts à quitter la France pour conquérir le monde. Selon Edmond Demolins « il s'agit ici de former l'homme sociable, 'l'homme du monde' »¹⁴⁰, mais pas des politiciens, comme c'est le cas de la Schule Schloss Salem.

Quant aux filles et aux femmes, Edmond Demolins ne leur voue qu'un rôle secondaire dans son éducation sociale. À part les enseignantes ou les épouses et les filles des enseignants habitant à l'école, elles sont alors quasi absentes. Il est surtout question d'« une éducation virile. »¹⁴¹ Les filles ne sont officiellement admises pour la première fois que depuis l'année scolaire 1968/1969¹⁴².

Au début, l'activité des femmes se limite aux tâches domestiques et parfois à l'enseignement. Leur rôle consiste surtout à canaliser les pulsions des jeunes garçons et à mater. « La présence de la femme habitue les garçons à avoir plus de tenue ; elle introduit dans l'École des habitudes sociables et sociales, qui l'empêche de dégénérer en caserne ».¹⁴³ Par ailleurs, il faut que les garçons prennent tout simplement conscience qu'elles existent. Edmond Demolins écrit à ce sujet : « enfin, elle évite au jeune homme de faire brusquement et sans préparation, à la sortie de l'École, la découverte de la femme. »¹⁴⁴ Au sein de l'École des Roches l'émancipation féminine n'est pas à l'ordre du jour, alors qu'en même temps, à

¹³⁹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Firmin-Didot, s.d. (avant 1907), p. 54.

¹⁴⁰ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, p. 42.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 58.

¹⁴² Voir Nathalie Duval et Antoine Savoye, « L'École des Roches. Repères chronologiques », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 72.

¹⁴³ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, pp. 23-24.

¹⁴⁴ *Ibid.*

l'École Odenwald gérée par Paul et Edith Geheeb-Cassirer la coéducation fait partie des principes pédagogiques les plus précieux. À en croire l'analyse d'Élisabeth Huguenin, enseignante à l'École des Roches de 1921 à 1931 en venant de l'École Odenwald, la position effacée et figée des filles et des femmes à l'École des Roches serait liée à

la réticence globale des milieux éducatifs en France à la coéducation des sexes. Élisabeth Huguenin, après avoir établi le constat, attribue cette réticence principalement à la conception catholique de la femme, alors que la Réforme lui a donné « le sentiment qu'elle remplit un rôle utile et nécessaire dans le monde indépendamment de ses fonctions naturelles de génératrice »¹⁴⁵

Concernant l'émancipation féminine l'École des Roches demeure dans la tradition patriarcale sous l'égide de l'église catholique, et ce malgré le progrès qu'Edmond Demolins plaide dans son 1er et 5ème procédés. En revanche, l'Allemagne grâce à la Réforme suit déjà un chemin plus progressiste sur le plan de l'égalité homme-femme.

En termes de conclusion concernant la philosophie politique d'Edmond Demolins, nous constatons que l'éducation particulariste telle qu'il la définit et l'applique à l'École des Roches, s'appuie sur une conception politique se focalisant sur l'économie sociale. Selon lui, seul l'industrie, le commerce et l'agriculture sont des vecteurs permettant l'enrichissement du « bien commun » de la France. En revanche, il n'est jamais question de faire de la politique. L'École des Roches privilégie donc la formation d'« une nouvelle race de patrons, capable de réussir dans les affaires et de tenir tête à la concurrence étrangère. »¹⁴⁶ L'objectif est de développer l'esprit d'initiative chez les jeunes garçons et de forger des caractères indépendants.

Bien que l'éducation des Rocheux concerne très longtemps uniquement les hommes, Edmond Demolins ne crée pas un univers purement masculin comme c'est le cas chez Cecil Reddie à Abbotsholme, l'école britannique phare de l'éducation nouvelle, et notamment pour

¹⁴⁵ Marie-Christine Fardel et Daniel Hameline, « L'École des Roches fut-elle jamais une « école nouvelle » ? Le témoignage d'Élisabeth Huguenin d'après ses manuscrits inédits », in *Les Études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 119.

¹⁴⁶

Edmond Demolins et Kurt Hahn. Comme Kurt Hahn¹⁴⁷, il est convaincu que la simple présence féminine sert à former les jeunes garçons, voire à les canaliser.

I.1.2.2. La *Polis* hahnienne

Contrairement à Edmond Demolins et Paul Geheeb, Kurt Hahn est un homme politique passionné qui ne dissocie pas politique et pédagogie. Elles vont de paire, l'une est au service de l'autre. La pédagogie est le premier pas vers la politique, elle est son commencement. Nous savons qu'une des missions essentielles de son école consiste à préparer une élite dirigeante dotée d'un sens de responsabilité sociopolitique aiguisé. On pourrait même dire que la politique forme le cœur de sa pédagogie, tout comme la pédagogie est au centre de son activité politique. Cela vaut dans la mesure que Kurt Hahn cherche à sensibiliser les hommes politiques et à les gagner pour la cause pédagogique. Hartmut von Hentig écrit à ce sujet :

*Cette idée l'amène également à parler tout naturellement de pédagogie avec les hommes d'État les plus hauts placés, en les inspirant à créer des écoles et en les invitant d'y envoyer leurs propres enfants.*¹⁴⁸

Par ailleurs, il convainc plusieurs monarques. Parmi eux, Hailé Sélassié, l'Empereur d'Éthiopie et la couronne grecque envoient leurs progénitures à Salem.

Kurt Hahn fonde, voire justifie son idée de former une élite dirigeante sur *La République* platonicienne. La République telle que Platon l'imagine, est strictement hiérarchisée et seulement les meilleurs, plus qualifiés sont sélectionnés pour gouverner. C'est probablement l'œuvre la plus citée par Kurt Hahn et, Ilse Miscoll montre à quel point l'esprit aristocratique platonicien est ancré dans la Schule Schloss Salem. Dans son texte « 75 ans d'histoire de Salem » elle écrit : « C'est seulement aux meilleurs, aux élèves qui ont fait preuve durablement d'autodiscipline et d'autonomie, qu'il sera possible de confier la responsabilité d'autrui et du bien-être de la communauté. »¹⁴⁹ Ces élèves sélectionnés pour

¹⁴⁷ Voir paragraphe suivant I.2.2. « La *Polis* hahnienne ».

¹⁴⁸ « Dieser Gedanke lässt ihn auch mit den höchsten Staatsmännern ganz selbstverständlich über Pädagogik reden, sie zur Gründung von Schulen anstiften, ihnen nahelegen, ihre eigenen Kinder an diese zu schicken. », Hartmut von Hentig, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. XI.

¹⁴⁹ « Nur den Besten, den Schülern, die sich in Selbstdisziplin und Selbstverantwortung stabil erwiesen haben, kann Verantwortung für andere und das Wohlergehen der Gemeinschaft anvertraut werden [...]. », Ilse Miscoll,

former l'aristocratie méritante au sein du *self-gouvernement* de la Schule Schloss Salem s'appellent les *Farbentragenden* (ceux qui portent les couleurs). Ils se distinguent visuellement des autres par une bande violette¹⁵⁰ sur leur uniforme gris. Kurt Hahn a importé cette coutume de se démarquer et d'honorer l'excellence d'Angleterre, plus précisément d'Eton, l'une des écoles d'élite les plus prestigieuses du royaume. On constate à nouveau son attachement à l'éducation anglaise ainsi qu'à la formation d'une classe d'excellence. La sélection à Salem a lieu par cooptation et un seul *veto* empêche l'adhésion aux *Farbentragende*. On attend d'eux un sens de responsabilité finement développé et un engagement altruiste, voire un dévouement exemplaire en l'honneur de l'école. Lors des réunions hebdomadaires, présidées par le directeur de l'école, ils délibèrent sur d'éventuels dysfonctionnements et améliorations possibles. De plus, ils instaurent des règles pour la vie en commun et élisent de nouveaux membres. L'objectif est à la fois d'apprendre à former sa propre opinion et à la défendre, mais aussi à se plier de manière loyale aux décisions de la majorité. Le directeur de l'école choisit parmi les *Farbentragenden* les *Helper* (ceux qui aident), les auxiliaires. Guidés par les adultes ils y emplissent des tâches organisatrices et disposent du droit de donner des ordres à leurs camarades et de les sanctionner. Il en est de même pour les Capitaines des sports et des services. Au dessus des *Helper* et des *Farbentragenden* se positionne le *Wächter*, le gardien. Kurt Hahn emprunte ces termes (auxiliaire et gardien) à *La République (Politeia)* de Platon.¹⁵¹ La pensée platonicienne est quasi omniprésente, à la fois dans l'esprit et dans l'ordre hiérarchique de Salem. Il est intéressant de noter que l'architecture du dernier site Härden, inauguré en 2000, qui héberge les bacheliers salémiens, suit également les idées fondamentales de la *Polis*, la Cité platonicienne.

Ce système fut aussi contesté. Durant les années soixante, des élèves grévistes ont demandé plus de pouvoir de décision. Il en a résulté l'abolition de l'institution des *Farbentragenden* dont le nom rappelle aussi les *Burschenschaften* (les corporations d'étudiants) qui n'étaient pas très appréciées à cette époque. La cooptation des *Wächter*

« 75 Jahre Salemer Geschichte » (75 ans d'histoire de Salem), in Schule Schloss Salem. *Chronik Bilder Visionen*, Salem, 1995, p. 50.

¹⁵⁰ Kurt Hahn avait instauré cette coutume d'Eton, une des écoles les plus prestigieuses d'Angleterre.

¹⁵¹ Les gardiens platoniciens représentent la classe moyenne, responsables de la gestion et de la sécurité de la Polis, la Cité. Platon les divise encore en deux catégories bien distinctes : les gardiens « auxiliaires » et les gardiens « parfaits ». Les premiers, généralement les plus jeunes, veillent sur la police et l'armée, la sécurité et les seconds, les plus matures, sur le bon déroulement et la gestion harmonieuse de la Cité. Les gardiens se dévouent donc entièrement pour l'État.

(gardiens) et des *Helper* (auxiliaires) est désormais remplacée par un vote démocratique de conseillers et de représentants des élèves.

Pourtant il ne faut pas perdre de vue : Kurt Hahn ne fut pas un démocrate convaincu et il ne se familiarisait encore moins avec la gouvernance des sociaux-démocrates de la République de Weimar. Néanmoins, il ne rejette pas en bloc la démocratie. Il la reconnaît et l'accepte en partie par la force des choses comme la nouvelle forme d'État de la société moderne. Golo Mann, élève à Salem entre 1923 et 1927 et *Farbentragender*, décrit le cap hahnien ainsi : « Démocratie oui ; mais définitivement accentuée vers l'aristocratie. »¹⁵² Et Kurt Hahn lui-même dit :

*Pour moi, l'aristocratie et la démocratie ne sont pas opposées Je vois dans le principe de la majorité une obligation saine pour l'aristocrate, qui se croit en capacité de gouverner sur la base de son origine, de son éducation ou encore de ses propres mérites, de trouver le chemin du peuple dont l'éloignement de la masse profane constitue depuis toujours une grande tentation pour les « élites ». L'aristocratie représente le sel auquel la démocratie ne peut renoncer.*¹⁵³

La vision hahnienne de la démocratie est a-démocratique et paraît à première vue paradoxale. *De facto* la démocratie ne concorde pas avec une gouvernance aristocratique. Or, chez Kurt Hahn, l'aristocratie est synonyme pour des gouvernements forts, humains et au service de tous. Il s'agit donc d'une *Aristokratie des Dienens* (aristocratie au service d'autrui). Sa définition de l'aristocratie ne correspond plus à un privilège hérité, mais est liée à une supériorité par certains critères de sélection, qui font par ailleurs objet d'évaluation à la Schule Schloss Salem et paraissent dans le *Reifezeugnis* (bulletin de maturité) de chaque élève envoyé en tant que « rapport final aux parents ». ¹⁵⁴ Parmi des qualités à atteindre figurent : « esprit d'équipe », « sens de la justice », « la compétence d'établir des constats de faits avec précision », « la compétence d'imposer ce qui a été reconnu comme étant juste », « la

¹⁵² « Demokratie ja; aber entschieden aristokratisch akzentuierte. », Golo Mann, « Kurt Hahn als Politiker », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 12.

¹⁵³ « Für mich sind Aristokratie und Demokratie keine Gegensätze. Ich sehe in dem Mehrheitsprinzip den heilsamen Zwang für den Aristokraten, der sich durch Herkunft und Bildung oder eigenen Verdienstes zur Führerschaft befähigt glaubt, den Weg zu den Volksgenossen zu finden, von deren profaner Menge sich abzusondern immer die große Versuchung für die „Erlesenen“ gewesen ist. Die Aristokratie ist das Salz, auf das die Demokratie nicht verzichten kann. » Kurt Hahn, « ... 'für mich sind Aristokratie und Demokratie keine Gegensätze'. Ein politisches Glaubensbekenntnis » (1927), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 120.

¹⁵⁴ « Abschließender Bericht an die Eltern », Kurt Hahn *Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime*, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 125.

compétence de planification », « la compétence de l'organisation », « la compétence de faire ses preuves dans des situations inattendues », « la capacité de concentration intellectuelle », « le soin », « l'habileté manuelle », « le mode de vie extérieure »¹⁵⁵

Pour conclure ce rapport Kurt Hahn résume :

*L'injuste, l'égoïste incapable d'agir pour le bien de la société, le découragé, le sceptique, celui qui se fatigue vite à la tâche, celui qui ne réagit qu'avec lenteur, le faible qui s'abandonne aux mouvements de l'instant, ceux-là sont bien évidemment incapables d'atteindre la marche la plus haute ;*¹⁵⁶

Cependant, les facultés évoquées ne sont pas spécifiques aux hommes politiques. Tous les corps de métiers ont besoin d'hommes forts et intègres. Il s'agit purement et simplement de vertus que chaque citoyen devrait avoir. L'éducation vise évidemment une formation de toute la personnalité de chaque individu et, en ce sens, Kurt Hahn rejoint Edmond Demolins. C'est le cas aussi pour l'attitude radicale et les termes péjoratifs avec lesquels ils critiquent ceux qui ne disposent pas de ces vertus.

Selon Kurt Hahn, l'attitude civique et morale de tout un chacun et plus particulièrement de l'aristocratie, comme classe dirigeante, est une condition *sine qua non* pour le maintien d'un équilibre paisible dans le monde. Hermann Röhrs écrit dans « La province pédagogique dans l'esprit de Kurt Hahn » : « Le but est la formation d'une élite dotée d'une responsabilité sociopolitique élevée et qui considère que la liberté personnelle et nationale représente un gage pour une coopération entre les peuples dans la paix. »¹⁵⁷ L'éducation de cette élite cible alors à la fois l'intégrité personnelle, la force de caractère de l'individu et l'engagement politique et social.

Kurt Hahn est cependant convaincu que la famille ne peut transmettre ni cette conscience politique, ni ce sens du service. Dans une lettre à son ami Max Warburg, Kurt

¹⁵⁵ « Gemeinsinn », « Gerechtigkeitsgefühl », « Fähigkeit zur präzisen Tatbestandsaufnahme », « Fähigkeit, das als recht Erkannte durchzusetzen », « Fähigkeit des Planens », « Fähigkeit des Organisierens », « Fähigkeit sich in unerwarteten Situationen zu bewähren », « Geistige Konzentrationsfähigkeit », « Sorgfalt », « Handgeschicklichkeit », « Äußere Lebensgewohnheiten », *ibid.*

¹⁵⁶ « Der Ungerechte, der zum bundesgenössischen Handeln unfähige Selbstling, der Mutlose, der Skeptiker, der rasch Erlahmende, der langsam Reagierende, der Weichling, der den Wallungen des Augenblicks erliegt – sie sind natürlich außerstande, die höchste Stufe zu erklimmen; » *ibid.*, p. 126.

¹⁵⁷ « Das Ziel ist die Bildung einer Elite, die in hoher sozialpolitischer Verantwortung die personale und nationale Freiheit als Unterpfeiler für eine friedliche Kooperation der Völker anstrebt. », Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, pp. 84-85.

Hahn écrit : « Je ne crois pas que ce soit la famille, mais seulement la vie communautaire qui puisse transmettre le secret de l'alliance. Les enfants doivent pouvoir faire quotidiennement l'expérience de ce que l'union des forces fait naître LA force. »¹⁵⁸ Pour Kurt Hahn, il est essentiel que la communauté scolaire et la Nation se complètent. La solidarité fait partie des missions les plus importantes que doit transmettre l'école. Nous trouvons ce même esprit de groupe dans l'idée de « la famille rocheuse » à l'École des Roches. Mais contrairement à Edmond Demolins, Kurt Hahn dépasse le concept de la solidarité scolaire ou élitare. Pour lui « [I]a chose la plus importante que réalisent les internats de l'éducation nouvelle sur le plan nationale est : l'éducation civique. »¹⁵⁹

Somme toute, l'effort principal de la Schule Schloss Salem dans les années suivant sa fondation est mis sur les valeurs morales de la citoyenneté. L'engagement social est un élément essentiel de la formation de l'individu, notamment du Citoyen du monde nouveau. D'un point de vue social et politique, l'indifférence nuit à l'épanouissement individuel et collectif. Lors d'un discours à Swansea Kurt Hahn dit: « indifference in face of an explosive international situation is the negation of active citizenship. »¹⁶⁰ « La crise de la démocratie »¹⁶¹ que Kurt Hahn décrit en 1962 était causée par l'égoïsme et l'indifférence des hommes politiques, des citoyens apolitiques, soumis et sans amour du prochain.

Au grand regret de Kurt Hahn, l'Allemagne n'est pas comparable à la grandeur d'Athènes à l'époque de Platon

qui parlait, à l'exemple de milliers de bâtiments et d'images, un langage attractif pour évoquer l'esprit du passé [...], dans lequel la bonne orientation de vie est celle qui prédomine. [...] Nous terminons sur les paroles de Platon : Nos enfants ne devraient pas grandir dans un pré de moindre qualité, afin qu'ils ne se nourrissent insidieusement tous les jours de nourriture gâtée pour contracter une grande maladie pour leur âme [...]; c'est dans des sphères saines qu'ils devront habiter, pour se nourrir de beauté et de bonté, les aiguillant

¹⁵⁸ « Ich glaube nicht, dass die Familie, sondern nur, dass das Gemeinschaftsleben das Geheimnis der Bundesgenossenschaft vermitteln kann. Die Kinder müssen es täglich erleben, wie sich Kräfte zur Kraft zusammenfinden. », Kurt Hahn à Max Warburg, lettre du 6 août 1921, in Michael Knoll (dir.), *Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 109.

¹⁵⁹ « Vom Standpunkt der Nation ist das Wichtigste, was die Landerziehungsheime leisten – die staatsbürgerliche Erziehung. », Kurt Hahn « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 136.

¹⁶⁰ Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 84.

¹⁶¹ Kurt Hahn, « Erziehung und die Krise der Demokratie », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 291-308.

*imperceptiblement vers l'amour, afin que très jeune déjà, ils puissent aimer le bon et haïr le mauvais.*¹⁶²

La fascination pour la Grèce se remarque aussi dans d'autres contextes. Elle relie Hahn au classicisme weimarien, à Goethe et Schiller. Par ailleurs Hermann Röhrs intitule un de ces textes sur la Schule Schloss Salem d'après le chapitre concernant explicitement une institution éducative pour jeunes garçons dans *Wilhelm Meister* de Goethe : « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns »¹⁶³ (La province pédagogique dans l'esprit de Kurt Hahn).

Selon Kurt Hahn, afin de former cette nouvelle « aristocratie citoyenne » dans un climat serein, il est nécessaire de construire des écoles protégées à l'écart du monde pollué et « malade », des îles ou des « provinces pédagogiques » pour utiliser l'expression de Goethe, éloignées de toute contamination. Kurt Hahn évoque même l'image des châteaux forts et des chevaliers médiévaux.

*Il est revenu, le temps des châteaux forts et des citadelles. Si nous voulons conquérir l'âme de notre peuple, il conviendra d'ériger nos citadelles à l'image de Guillaume le Conquérant. Dans tous les recoins de notre pays, nous avons besoin de centres culturels protégés par des murailles, dans lesquels nos enfants seront éduqués pour la réalité et non pas dans la réalité, car il nous faut comprendre très clairement que la réalité actuelle n'est pas en mesure d'éduquer ces chevaliers modernes et ces penseurs pleins d'initiative dont elle a un besoin crucial.*¹⁶⁴

Fervent partisan du modèle étatique de Platon, la référence du Moyen Âge est pourtant étrange. Quel lien voit-il entre les « chevaliers modernes » et les « gardiens parfaits », entre les « penseurs ardents » et les « philosophes » platoniciens ? Il ne donne pas de réponse

¹⁶² « das mit tausend Bauten und Bildwerken eine lockende Sprache von dem Geiste der Vergangenheit redete [...], in denen die rechte Lebensrichtung die herrschende ist. [...] Wir schließen mit Platos Wort : Unsere Kinder sollen nicht auf einer schlechten Weide wachsen, damit sie nicht alle Tage von schlechter Nahrung unmerklich sich nähren und eine große Krankheit in ihrer Seele tragen [...]; auf gesunden Gefilden sollen sie wohnen, vom Schönen und Guten sich nähren und unmerklich zur Liebe gelenkt werden, damit sie ganz jung schon das Gute lieben und das Schlechte hassen. », Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. 83-97.

¹⁶³ Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 84.

¹⁶⁴ « Es ist wieder das Zeitalter der Burgen. » Wollen wir die Seele unseres Volkes erobern, müssen wir wie Wilhelm der Eroberer unsere Zwingburgen aufrichten. Wir brauchen ummauerte Kulturzentren an allen Ecken und Enden unseres Landes, darin die Kinder für die Wirklichkeit, allerdings nicht in der Wirklichkeit erzogen werden, denn darüber müssen wir uns ganz klar sein: Die gegenwärtige Wirklichkeit kann nicht die modernen Ritter, die tatenfrohen Denker erziehen, die sie am meisten braucht. », Lettre de Kurt Hahn à Max Wartburg du 6 août 1921, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 108.

précise à ces questions. On peut dire toutefois que le rôle du chevalier correspond à l'idée du service et du vasselage ce qui est en concordance avec le rôle du gardien dans l'aristocratie platonicienne, modèle prédominant dans l'éducation civique et politique à la Schule Schloss Salem.

In fine nous constatons que l'État souhaité par Kurt Hahn est un État gouverné par une élite solide, forte, intègre et au service de tous. Cette aristocratie constitue une élite fondée sur l'excellence et non pas sur l'élite héréditaire. Dans le cas idéal, l'État-école Schule Schloss Salem représente la Cité platonicienne. L'idée d'une école selon le modèle de la Polis caractérise Kurt Hahn en particulier. En revanche, l'idée d'un espace éducatif « sain », loin des toutes turbulences urbaines pour mettre en pratique l'éducation civique des enfants est commune à tous les *Landerziehungsheime* (internat à la campagne issu de l'éducation nouvelle). On constate en plus que la vision de Kurt Hahn, en ce qui concerne la philosophie, l'éducation et la mission politiques de l'école nouvelle, est diamétralement opposée à celle de son homologue français, Edmond Demolins.

I.1.2.3. La démocratie directe géhéebienne

À la différence de Kurt Hahn, Max de Bade et Edmond Demolins, Paul et Edith Geheeb-Cassirer ne caressent aucune ambition nationale reliée à des convictions politiques ou économiques. Leur école ne veut pas être le vivier ni de futurs dirigeants d'État, ni de futurs colons. En revanche, à l'instar de Fichte ils partagent la conviction en le pouvoir de l'éducation d'être capable de réformer de fond en comble la société humaine et rêvent d'une harmonie sociétale au niveau planétaire¹⁶⁵. Ainsi, comme l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité reflète la société telle que leurs fondateurs la désirent et l'imaginent.

Qu'elle est donc la société que Paul et Edith Geheeb-Cassirer construisent à l'École d'Humanité, qu'elle est son fondement philosophique et comment mettent-ils en œuvre l'éducation civique ?

Contrairement à la Schule Schloss Salem qui se situe au village de Salem et l'École des Roches sur le domaine des Roches, le nom de l'École d'Humanité ne livre d'information

¹⁶⁵ On y trouve même des tendances d'un universalisme ésotérique.

sur le lieu géographique. En revanche, elle révèle un idéal à la fois philosophique, politique et social. Ce fait est d'autant plus intéressant que Paul et Edith Geheeb-Cassirer avaient baptisé en 1910 leur école précédente *Odenwaldschule* (École de la Forêt d'Odin), d'après la région où elle se trouvait. En effet, l'École d'Humanité, créée en 1934 après la prise de pouvoir d'Hitler, peut être comprise comme une riposte, voire un contre-mouvement à la tyrannie et barbarie des Nationaux-socialistes en Allemagne.

Depuis toujours Paul et Edith Geheeb-Cassirer se sont très clairement opposés à tout mouvement nationaliste d'extrême droite qui a gagné du terrain en Europe, notamment en Allemagne, en Italie et en Espagne. Voulant sauver l'humanité de ce fléau, ils répliquent par une école de l'humanité pour l'humanité. Conçue comme une communauté supranationale qui accueille toutes les nations et cultures, elle ne se plie pas à la folie d'un chef d'État éphémère, mais veut transmettre des valeurs humaines, universelles et éternelles. De part son idée globale, son nom ne se réfère pas au lieu de domiciliation, mais à sa raison, sa signification universelle : « l'humanité ». Ce désintéret de l'école pour une dénomination cartographique implique également tout détachement d'ordre administratif et communal. L'objectif majeur consiste à s'ouvrir à un endroit « globalisant », à une totalité spatiale, une spatialité illimitée, voire cosmique, à savoir un endroit pour chacun et un espace pour tous.

La traduction allemande du nom École d'Humanité contient par ailleurs une double signification : *Schule der Menschheit* et *Schule der Menschlichkeit*. En effet, « humanité » en français implique à la fois *Menschheit* signifiant l'ensemble de tous les êtres humains et *Menschlichkeit* dans le sens d'une attitude humaine spécifique, celle d'une « bienveillance à l'égard des autres »¹⁶⁶. Paul Geheeb mentionne lui-même ce double-sens. Dans son article « Esquisse d'une école de l'humanité »¹⁶⁷, il écrit : « Ayant toujours devant les yeux cet idéal : d'une humanité unie, [...] l'évolution de l'humanité est avant tout affaire individuelle »¹⁶⁸, et conclut par la citation de Schiller : « L'humanité, tu ne pourras jamais l'estimer assez : telle tu la portes en toi, telle tu l'exprimes dans tes actions ».¹⁶⁹ Paul Geheeb insiste clairement sur les deux significations de la notion de l'« humanité » à la base-même du concept de l'École d'Humanité. On y trouve deux axes : celui de l'universalité, l'idée de

¹⁶⁶ Définition donnée par *Dictionnaire Hachette*, éd. 2005, Paris, Hachette, 2004, p. 786.

¹⁶⁷ Paul Geheeb, « Esquisse d'une école de l'humanité », in *Pour l'ère nouvelle*, juin 1935, n° 108, pp. 145-147. Effectivement l'article paraît sous le titre « Esquisse d'une école de l'humanité ». Il s'agit probablement d'une faute involontaire puisque quelqu'un a corrigé manuellement le nom de l'école sur l'article archivé à l'École d'Humanité. L'original étant un texte allemand, il est possible que la faute provienne d'une interprétation traductionnelle. Cependant, il n'y a pas d'explication précise à ce propos.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 145.

¹⁶⁹ Paul Geheeb, « Esquisse d'une école de l'humanité », in *Pour l'ère nouvelle*, juin 1935, n° 108, p. 147.

prendre cap vers une société égalitaire, et celui de l'individualité dans la mesure où il convient de former des individus cultivés et humains. Dans cet esprit, l'humanité est par définition conditionnée par l'engagement solidaire et fraternel de l'individu pour la société. Selon Paul Geheeb, la réalisation d'une humanité unie partirait de noyaux particuliers – en occurrence d'individus singulièrement rayonnants – pour s'étendre de façon circulaire, tel des cailloux lancés dans l'eau formant des cercles de plus en plus importants. En revanche, Edmond Demolins et Kurt Hahn sont convaincus que la réforme de la société humaine ne pouvait s'organiser que par le haut, initiée par une élite dirigeante. Dans le discours qu'Adolphe Ferrière, proche ami de Paul Geheeb et fondateur du BIEN (Bureau internationale des écoles nouvelles), a adressé le 2 septembre 1937 à l'École d'Humanité, il a mis en avant ce double-sens du terme français « humanité ». Il montre ainsi à quel point le choix du nom est essentiel et caractéristique, notamment sur le plan politico-philosophique :

L'École d'Humanité ! Quel beau mot, quel noble idéal ! Il a deux sens : humanité au sens de solidarité de l'humanité entière, de lien entre toutes les nations, toutes les cultures, tous les hommes. C'est ce sens déjà que lui a donné Emmanuel Kant, le grand philosophe. Et le second sens, très proche, est celui d'amour de l'humanité jusque dans les plus humbles et les plus petits membres. [...] Faut-il choisir entre ces deux significations du terme « École d'Humanité » ? Non, n'est-ce pas ? Votre ambition sera de réaliser les deux formules de vie qu'elles contiennent. En toute chose et avec tous les hommes, vous vous montrerez humains – aimants, compréhensifs, larges, serviables. – Et vous viserez par la même cet idéal lointain – plus lointain que jamais, de nos jours, semble-t-il, - celui de l'humanité une, délivrée des luttes absurdes qui l'ensanglantent.¹⁷⁰

À l'instar de Kant et de Fichte, toujours et toujours cités, autant par Adolphe Ferrière que par Paul Geheeb, l'humanité dans sa notion la plus haute ne peut naître que par l'éducation, l'instruction, la formation et le travail des individus. Tout comme Kant, Fichte, Humboldt et Goethe, Ferrière ainsi que Geheeb attribuent à la mission de l'école une dimension quasi messianique. Elle outrepassa la vision spatiale et temporelle.

Leur objectif est donc très éloigné, voire diamétralement opposé au désir de trouver ou de retrouver un pouvoir national tel que le souhaitent Demolins et Hahn dans ses débuts. L'École d'Humanité se projette « plus lointain que jamais », voire jusqu'à reconquérir le jardin d'Eden ? Défiant toute domination étatique, cherche-t-elle se rapprocher de la divinité ?

¹⁷⁰ Adolphe Ferrière, *À l'École d'Humanité*, discours du 2 septembre 1937, tapuscrit de trois pages, archives Paul Geheeb (École d'Humanité).

In fine il s'agit de la création d'une humanité cosmique, unie et solidaire. Cet idéal évoque naturellement le paradis perdu, le désir de le réhabiliter et d'en reprendre possession, cet espace qui relierait le terrestre et le céleste, l'éphémère et l'infini. En effet, le rôle du « sauveur », charnière entre les deux espaces revient à « Paulus », surnom sacralisé de Paul Geheeb¹⁷¹. Dans une des multiples versions du texte intitulé « Die Schule der Menschheit » (L'École d'Humanité), il explique le double devoir de l'éducation : « intemporel, absolu et temporel. »¹⁷² Par ailleurs, il cite comme « grands maîtres de l'humanité » des divinités, des hommes spirituels et des profanes, mais pas d'hommes purement politiques : « de Lao-Tseu, Platon et Christ jusqu'à Goethe et Pestalozzi ».¹⁷³ Les limites entre le monde d'ici-bas et l'au-delà sont perméables, elles s'effacent mêmes. La perception du *spatium*, de l'espace-temps, n'est pas déterminée comme c'est le cas de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem qui tiennent un discours plus terre-à-terre. Le *spatium* de l'École d'Humanité ne se localise donc pas, il s'universalise et se globalise dans l'infini. La démarche idéale de Paul Geheeb n'est pas politique, mais métaphysique.

De ce fait, l'éducation politico-civique de l'École d'Humanité est conçue de façon globale. Elle touche tous les domaines de la vie commune. Par conséquent et contrairement à l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem, toutes les décisions sont à la fois une affaire individuelle et communautaire. Pour la même raison, il n'y a pas une multitude d'activités politiques institutionnalisées. Le seul organe politique au moment de la fondation de l'École d'Humanité est la *Schulgemeinde*, la commune scolaire. Ainsi, l'instruction politique de Paul Geheeb se trouve aux antipodes non seulement de celle de Kurt Hahn mais même de celle que l'on estime nécessaire aujourd'hui. En 2001, Andreas Schröer énonce dans son article *Politische Bildung* (formation politique), que l'instruction civique est l'une des dimensions de l'éducation politique pour « enseigner la jeunesse afin qu'elle soit apte à participer aux institutions de la démocratie constitutionnelle, à la vie publique démocratique et aux modes de vie démocratiques. »¹⁷⁴ Alors que « la prise de partie dans les formes institutionnalisées de la participation politique »¹⁷⁵ est aujourd'hui jugée indispensable, elle n'a, dans les formes

¹⁷¹ Voir chapitre « Religion et spiritualité ».

¹⁷² « Die Erziehung hat immer einer doppelten Aufgabe gedient: einer zeitlosen, absoluten und einer zeitbedingten. », Paul Geheeb, *Schule der Menschheit*, tapuscrit de trois pages, s.d., archives Paul Geheeb EH.

¹⁷³ « [...] die großen Lehrer der Menschheit, von Laotse und Platon und Christus bis zu Goethe und Pestalozzi [...] », *Ibid.*

¹⁷⁴ « junge Menschen zur Teilhabe an den Institutionen der verfassten Demokratie und an demokratischen Öffentlichkeit sowie zu demokratischen Lebensformen zu befähigen. », Andreas Schröer, « Politische Bildung », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts*, Weinheim/München, Juventa, 2001, p. 195.

¹⁷⁵ « die Beteiligung an institutionalisierten Formen politischer Partizipation », Andreas Schröer, « Politischen Bildung », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts*, Weinheim/München, Juventa, 2001, p. 196.

étatiques traditionnelles, relativement peu d'importance dans l'éducation politique de l'École d'Humanité. Néanmoins, les élèves sont impliqués dans toutes les tâches. Chaque membre de la communauté scolaire, quelque soit son âge, doit, pour le bien de l'ensemble du groupe, se charger de responsabilités adaptées à ses capacités. Ainsi se réalise une forme d'autogestion qui va assez loin :

*D'un point de vue éthique, l'exigence d'une autonomie individuelle mène à développer dans l'enfant – dès son plus jeune âge – le sens des responsabilités pour lui-même ainsi que pour la communauté dans laquelle il vit ; on l'éduque à l'autonomie morale en faisant confiance en la conscience des enfants, en octroyant à leurs communautés la possibilité d'une **certaine autogestion** et en les orientant sur la base de la conviction que la discipline se développera tout naturellement à partir d'eux-mêmes et non pas par l'obligation extérieure de la part des supérieurs et de l'autorité. [...] Chaque garçon et chaque fille apprend ainsi dans l'internat rural à prendre sa place et à vivre comme membre pleinement responsable dans une petite communauté, afin que plus tard, en tant que citoyen ou citoyenne, il ou elle puisse servir au bien-être de la nation. C'est ainsi que cette nouvelle jeunesse devra œuvrer, bien au-delà de ses communautés de vie, à la réforme complète de la société humaine !¹⁷⁶*

Mis à part le charisme naturel et l'autorité innée de Paul Geheeb, il n'existe aucun ordre hiérarchique établi. Théoriquement, il n'y a pas de supérieur. Tous les membres de la communauté sont égaux et tenus à réfléchir et à agir ensemble pour le bien de tous. Les adultes doivent non seulement écouter l'opinion des enfants, mais la prendre en compte et ce dans tous les domaines de la vie commune. En conséquence de quoi l'École d'Humanité est la seule institution des trois internats que nous examinons où – du moins en théorie - le directeur a des pouvoirs très limités, voire où il est considéré comme un pair parmi ses pairs. Il ne peut exprimer de veto et sa voix n'a, *à priori*, pas plus de poids que celle d'un élève.

Les jeunes et les vieux jouissent du même droit de vote général exercé lors des référendums ce qui représente l'expression symbolique de la conviction, que chaque membre de la société est – en principe – soumis à la même responsabilité pour l'ensemble. [...] Toutes les décisions

¹⁷⁶ « In ethischer Hinsicht führt die Forderung der individuellen Autonomie zu dem Bestreben, schon in dem Kinde möglichst früh ein starkes Verantwortungsgefühl zu entwickeln, Verantwortung für sich selbst sowie für die Gemeinschaft, in der es lebt; man erzieht zur moralischen Selbständigkeit dadurch, daß man auf die Gewissenhaftigkeit der Kinder vertraut, ihren Gemeinschaften eine weitgehende Selbstverwaltung zugesteht und dahin wirkt, daß die Disziplin sich aus den Kindern selbst entwickle, anstatt durch Vorgesetzte und Autorität von außen erzwungen zu werden. [...] Jeder Jüngling, jedes Mädchen lernt im Landerziehungsheim, als verantwortungsvolles Glied einer kleinen Gemeinschaft zu leben, um als Staatsbürger später mit voller Hingabe dem Wohle der Nation zu dienen. So soll die neue Jugend weit über den Rahmen ihrer Heime hinaus wirken zur völligen Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft !», Paul Geheeb, « Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart », exposé du 2 juin 1930 à Halle , in Eva Cassirer et alt. (dir.), Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag, Heidelberg, 1960, p. 131.

*prises au sein de la communauté scolaire étaient obligatoires pour chacun, comme pour le directeur [...] éventuellement mis en minorité, bien qu'il fût responsable de tous les événements de la communauté scolaire face aux parents, à l'opinion publique et aux autorités.*¹⁷⁷

L'importance égale accordée à tout un chacun - au dépit de tout critère d'âge ou de fonction au sein de l'école - concorde à la fois avec le respect dû à l'autre en tant qu'individu de droit égal et à la non-hiérarchisation des responsabilités. L'École d'Humanité se veut un lieu où l'application et l'exercice des obligations civiques se font de manière naturelle. On souhaite exclure tout exercice de pouvoir, notamment de la part des adultes envers les enfants et construire un espace de non-violence :

*Mais jamais un adulte – aussi brillant soit-il sur le plan humain – ne devra établir la loi ; les lois ne sont que l'expression d'une volonté commune de la communauté [...]. Dans le camp des adultes devra avoir lieu un désarmement – puissant et complet - un désarmement de cette surpuissance gigantesque physique et intellectuelle, économique et technique dont l'adulte avait pour habitude d'user et donc d'abuser tout naturellement face à l'enfant – l'être le plus malléable et oppressible sur cette terre déparée ici-bas. La solution des problèmes des peuples, dont l'irrésolubilité se fait sentir aujourd'hui avec une brutalité cruelle, devra commencer avec l'éducation [des enfants].*¹⁷⁸

Bien que vecteur d'idées communautaires égalitaristes, l'École d'Humanité ne s'identifie pas pour autant avec le communisme. Au contraire, elle défend scrupuleusement les valeurs de la démocratie directe considérée comme unique structure politique respectant l'universalité et la diversité d'une société. Elle seule serait capable de garantir sa richesse résultant à la fois de la multiplicité et de l'unicité. Paul Geheeb considère son école comme un espace d'apprentissage d'une société exemplaire et rêvée, un microcosme dirigé par voie de la

¹⁷⁷ « Das allgemeine, für alt und jung gleiche Stimmrecht, das bei Abstimmungen ausgeübt wird, gilt als symbolischer Ausdruck der Auffassung, dass jedes Mitglied der Gemeinschaft, grundsätzlich gesprochen, die gleiche Verantwortung für das Ganze trägt. [...] Alle in der Schulgemeinde befassten Beschlüsse waren für jedermann verbindlich, auch für den etwa [...] überstimmten Schulleiter, der den Eltern, der Öffentlichkeit und den Behörden gegenüber verantwortlich für alle Vorkommnisse des Schullebens war. », Paul Geheeb, *École d'Humanité*, Goldern-Hasliberg, s.d., p. 3.

¹⁷⁸ « Aber niemals soll der Erwachsene – und wäre er menschlich auch noch so überragend – ein Gesetz geben; Gesetze dürfen nur der Ausdruck des Gesamtwillens der Gemeinschaft sein [...] Eine gewaltige und restlose Abrüstung muss im Lager der Erwachsenen stattfinden, eine Abrüstung der riesengroßen physischen und intellektuellen, wirtschaftlichen und technischen Übermacht, die der Erwachsene gegenüber dem Kind – dem bildsamsten und unterdrückbarsten Geschöpfe auf Gottes verschandelter Erde – mit Selbstverständlichkeit bisher zu gebrauchen, also zu missbrauchen pflegte. Die Lösung der Völkerprobleme, deren Ungelöstheit sich heute mit so grausamer Brutalität geltend macht, muss in der Kinderstube beginnen. », *Ibid.*

démocratie directe qu'il proclame comme la forme étatique souhaitée aussi à l'échelle macrocosmique. Pour justifier le bien fondé de son programme pédagogique politique, Paul Geheeb le lie aux penseurs proches de ses idéaux. Il s'agit pour lui uniquement d'une mise en pratique de théories reconnues par « tous les grands éducateurs de l'Occident » :

*les termes d'éducation et de démocratie sont inextricablement liés. Alors que la démocratie n'est pas une orientation politique, mais l'expression politique et pratique d'une conception de vie philosophiquement fondée en profondeur et dont l'application représente de son côté le concept individualiste de l'éducation poursuivi par tous les grands éducateurs de l'occident ; ce concept les nourrissait sur la base du « Deviens qui tu es » du vieux sage grec Pindare, jusqu'à Rousseau, Pestalozzi et Goethe. Immanuel Kant, l'un des plus grands philosophes de tous les temps, se révèle dans sa philosophie de l'État, dans laquelle il développe déjà l'idée d'une Société des Nations, également comme l'un des démocrates les plus convaincus et nobles.*¹⁷⁹

Paul Geheeb est en effet un militant hardi de la démocratie directe et de plus un ardent défenseur de l'idée de la Société des Nations kantienne¹⁸⁰. Son objectif ne se limitant pas au microcosme de l'École d'Humanité, son champ d'action veut s'étendre au niveau planétaire.

*Notre devoir est d'enthousiasmer la jeunesse actuelle pour l'idée de la S.d.N. [Société des Nations], de telle sorte que les hommes et les femmes de demain soient capables de créer une ère nouvelle où il n'y ait plus ni fascisme ni communisme, mais la démocratie véritable et établissent entre les hommes et entre les nations des relations conformes aux exigences de la morale chrétienne.*¹⁸¹

À aucun moment Paul Geheeb n'évoque la question de la *Bundesgenössische Verantwortung*, la responsabilité pour l'alliance citoyenne chère à Kurt Hahn. Il ne songe pas non plus à une éducation particulariste à la manière d'Edmond Demolins. Son esprit politique flirte très concrètement avec un cosmopolitisme éthique qui - de façon surprenante - devrait

¹⁷⁹ « gehören [doch] die Begriffe Erziehung und Demokratie unlösbar zusammen. Ist doch Demokratie nicht eine politische Parteirichtung, sondern der praktisch-politische Ausdruck einer philosophisch tiefbegründeten Lebensauffassung, deren pädagogische Anwendung wiederum die individualistische Auffassung der Erziehung ist, von der alle großen Erzieher des Abendlandes, vom ‚Werde, der du bist‘ des alten griechischen Weisen Pindar bis auf Rousseau und Pestalozzi und Goethe erfüllt waren. Immanuel Kant, einer der größten Philosophen aller Zeiten, offenbart sich einerseits in einer Staatsphilosophie, in der er bereits die Idee des Völkerbundes entwickelt, als einen der überzeugtesten und edelsten Demokraten, andererseits in seiner Pädagogik als einen der entschiedensten Vertreter unserer Erziehungsauffassung. », *Ibid.*

¹⁸⁰ Pour ne pas prêter à confusion, il convient de préciser que Kant, initiateur de la Société des Nations et adhérent à l'idée de la monarchie constitutionnelle ne peut pas être mis en relation avec la démocratie directe, et notamment telle que Paul Geheeb la défend.

¹⁸¹ Paul Geheeb, « L'Éducation pour l'avenir », in *Journal de Genève*, n°279, 11 octobre 1937.

correspondre aux valeurs morales et normes chrétiennes. La prise en compte de cultures africaines, orientales ou autres semble alors se restreindre à leur adaptabilité à « la morale chrétienne », ce qui ne correspond pas vraiment à la vision cosmopolite de l'humanité.

Enfin, on peut dire que contrairement à Edmond Demolins et Kurt Hahn, Paul Geheeb ne considère pas l'humanité hiérarchiquement divisée. Bien que disciple de Platon, tout comme Kurt Hahn d'ailleurs, Paul Geheeb ne souhaite pas éduquer une élite pour diriger l'humanité. Restant ancré dans le christianisme, il considère l'homme en tant qu'enfant de Dieu. Le principe d'égalité (tous, au même titre, sont des âmes devant Dieu comme le disait Saint Paul) prévaut chez lui.

Kurt Hahn fonde son concept éducatif sur des idéaux nationalistes ce qui n'est point le cas pour Paul Geheeb. La conception hahnienne peut alors nous paraître peu progressiste, voire réactionnaire pour quelqu'un qui se dit réformateur en pédagogie et qui critique le système scolaire de l'Empire allemand. Néanmoins, ceci traduit son attachement profond à l'aristocratie, notamment à Max de Bade. S'y reflète également la vision d'un pouvoir dirigé par une élite « professionnelle » compétente. Hahn a probablement peur d'une gouvernance par le peuple. L'omniprésence d'élèves issus d'un milieu aristocratique à Salem, comme le montre l'article « 'Deviens qui tu es !' L'image de l'Homme à l'École du Château de Salem (Schule Schloss Salem) et l'École d'Humanité »¹⁸², confirme cette tendance. Il craint que le système d'élection puisse porter au pouvoir des dirigeants non formés et inaptes à gouverner une nation.

Paul Geheeb fonde son École d'Humanité vingt-six ans après l'ouverture de *Salem*. Le contexte politique en Allemagne avait alors profondément changé après la prise de pouvoir par Adolf Hitler. Geheeb - répondant à une dictature, c'est-à-dire à l'exercice brutal du pouvoir - dirige désormais sa critique contre toute forme de pouvoir hiérarchique, abusive ou non. Cependant, il faut reconnaître que la nouvelle situation politique en Allemagne ne fait pas de Hahn un démocrate. En 1934, Hahn, lui aussi exilé, ouvre en Écosse Gordonstoun, selon le modèle de son école-sœur, la Schule Schloss Salem. Il lui importe d'exporter ses idées pédagogiques dans d'autres pays. D'une part dans le but de sauver son projet pédagogique (Salem), menacé en Allemagne, et d'autre part pour propager les valeurs humanistes, telles qu'il les comprend, au-delà des frontières. Il établit donc des liens avec

¹⁸² Carmen Letz-Delannette, « 'Deviens qui tu es !' L'image de l'Homme à l'École du Château de Salem (Schule Schloss Salem) et l'École d'Humanité », Carmen Letz-Delannette *et al.* (dir.), *Regards croisés sur l'identité et l'altérité dans les Sciences de l'homme et de la société*, Limoges, Pulim, 2011, pp. 59-72.

l'étranger. Pour bien cerner la position politique et philosophique de Paul Geheeb, il convient d'ajouter qu'il refuse catégoriquement de célébrer à l'École Odenwald (fondé en 1910, c'est-à-dire huit ans avant la Schule Schloss Salem) l'anniversaire de l'Empereur, pourtant fête nationale en Allemagne. En revanche, tout comme Hahn, Paul Geheeb met en pratique des théories de Gottlieb Fichte, proclamées dans ses quatorze *Discours à la nation allemande*¹⁸³ et lesquels s'appuient sur un nationalisme évident. Cependant, pour ne pas prêter à confusion, il est nécessaire de préciser que Paul Geheeb ne prend pas en compte les propos nationalistes des discours fichtéens. Il entend son concept d'« éducation en vue d'une humanité plus haute, d'un avenir meilleur et d'une démocratie véritable. »¹⁸⁴

I.2. La formation politique : libertés et limites dans l'exercice des pouvoirs

Dans l'ère de la mondialisation, nous vivons aujourd'hui dans un contexte politique et économique très différent de celui de Demolins, Hahn et Geheeb. Les trois nations, la France, l'Allemagne et la Suisse sont maintenant profondément enracinées dans la démocratie. Le maintien de la paix est un élément essentiel de leur politique. L'éducation politique et civique fait partie des programmes des établissements scolaires publics des trois pays. L'apprentissage de la vie politique, à savoir l'organisation et le fonctionnement des diverses structures gouvernementales, notamment de la démocratie du pays ainsi que les fonctions et tâches de ses institutions sont enseignés au niveau secondaire, y compris, cela va de soi, à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité.

¹⁸³ Gottlieb Fichte (1762-1814), philosophe allemand ayant théoriquement développé un système scolaire révolutionnaire qu'il présenta au peuple allemand à l'Université de Berlin dans l'objectif de sauver les valeurs et la pensée allemandes. Moyennant une éducation patriotique, il cherchait à renforcer l'esprit nationaliste voire patriotique pour résister à Napoléon et aux influences françaises lors de l'invasion française.

¹⁸⁴ Citation tirée de l'extrait suivant : « Peu après la fin de la guerre mondiale, alors que je dirigeais l'École de l'Odenwald, je reçus le même jour – et c'est pourquoi je m'en souviens – deux lettres provenant des camps des plus opposés. L'une venait de Potsdam des milieux de Sa Majesté Impériale : le prince héritier Frédéric-Guillaume me demandait si je voulais me charger de l'éducation de ses fils. L'autre venait de Munich : la veuve d'un communiste russe, tué dans cette ville lors de la dernière révolution, m'adressait la même demande. Or, le fils de Guillaume II n'attendait nullement de moi que j'élevasse ses enfants dans la tradition monarchiste des Hohenzollern : les parents du fils du communiste russe n'attendaient pas davantage que j'en fisse un communiste. Des deux côtés, on avait compris le sens exact de l'éducation telle que je la concevais : éducation en vue d'une humanité plus haute, d'un avenir meilleur et d'une démocratie véritable. Les Suisses les plus éminents, hommes d'État ou poètes, ont toujours été des démocrates convaincus. », Paul Geheeb, « L'Éducation pour l'avenir », *Le Journal de Genève*, n° 279, Genève, 11 octobre 1937

De plus, comme nous l'avons pu voir, les créations de ces écoles sont intrinsèquement liées à des situations politiques spécifiques, voire à leurs réparation. Leur fonctionnement en internat leur laisse en outre plus de temps et d'espaces pour la vie communautaire que dans les établissements purement scolaires pour la formation politique de leurs élèves comme Citoyens du monde. Dans ce sous-chapitre nous observerons, analyserons et comparerons comment les internats mettent en pratique au quotidien l'éducation pour former des citoyens actifs. Nous nous intéresserons aux droits et pouvoirs dont jouissent les institutions internes spécifiques à chaque établissement, aux activités et actions civiques et politiques, sporadiques ou établies que mènent les élèves, aux influences qu'ils exercent sur l'organisation de leur école ainsi qu'aux responsabilités citoyennes ils sont préparés pour leur avenir.

I.2.1. Les institutions et les champs d'action

Après avoir comparé le contexte historique et l'arrière plan philosophique et politique d'Edmond Demolins, de Kurt Hahn et de Paul Geheeb, nous avons constaté que leurs motivations politiques et sociales sont très différentes. Par conséquent, leur vision de l'éducation civique diverge de manière significative. Il en dépend l'attribution des rangs et des rôles aux différents membres des internats. Quelle place est réservée aux élèves au sein de la communauté scolaire et quels sont les institutions mises à leur disposition pour apprendre à devenir Citoyen du monde ? Quelles sont alors les tâches, les devoirs et les fonctions politico-sociales qui leur sont confiés et de quels pouvoirs sur l'organisation de la vie disposent-ils ?

I.2.1.1. Le Capitanat rocheux

Dans ses livres *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *L'éducation nouvelle. L'École des Roches* (1898) et *L'École des Roches* (1903), Edmond Demolins critique vivement le système coercitif et répressif des établissements scolaires de son temps. « Le sentiment que l'élève éprouve, c'est qu'on le traite comme un enfant et surtout qu'on se défie de lui. »¹⁸⁵ Pour lui, les écoles recourant au « surveillant, ou pion [...] [qui] fait office d'adjudant ; [...] 'chien du quartier' » pour assurer la discipline ne peuvent établir « aucun

¹⁸⁵ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, 1898, p. 37.

rapport personnel et suivi entre le maître et l'élève [...] »¹⁸⁶. Ce principe étant contraire à sa conception pédagogique, notamment concernant son souci de responsabiliser les garçons dont il a la charge à l'École des Roches, il y oppose son *leitmotiv* : « Plus tôt l'adolescent sera traité en adulte, plus tôt il le deviendra »¹⁸⁷. L'École des Roches est alors

*une école [...] vraiment confiée aux élèves [...] [où] ils ont la responsabilité de l'ordre, de la bonne tenue. [...] [L]es élèves les plus âgés agissent sur les plus jeunes, grâce à l'autorité qu'on leur accorde et à la confiance qu'on leur témoigne. Il se crée ainsi un esprit spécial qui pousse chacun à s'élever rapidement. Les moindres détails de l'éducation sont combinés en vue de donner aux enfants, même aux plus jeunes, le sentiment très net qu'ils sont des hommes. Aussi les enfants n'ont-ils jamais, vis-à-vis de leurs professeurs, l'attitude un peu courbée et humiliée, un peu fausse, qui est fréquente chez nous.*¹⁸⁸

Son concept repose ainsi sur « l'institution des Capitaines »¹⁸⁹ qui demeure jusqu'à aujourd'hui « à 100% la spécialité des Roches ».¹⁹⁰ Le rôle du Capitaine - « choisi avec soin parmi les élèves les plus âgés »¹⁹¹ - consiste à être le « relais entre les Chefs de Maison et les élèves, [il] a pour fonction d'encadrer son dortoir, d'assurer la surveillance dans les études ainsi que 'de se faire apprécier tout en se faisant respecter' ».¹⁹² Pour répondre aux attentes des tâches, il doit répondre à certains critères. Valérie Colleu, actuellement Chef de Maison d'un groupe de filles, choisit ses Capitaines en fonction des qualités suivantes : « le respect, l'écoute, l'attention, la responsabilité de soi-même pour être responsable des autres. [Le] Capitaine gère la maison. »¹⁹³ Il doit avoir :

maîtrise de soi, autodiscipline, devoir, impartialité, en bref le sens du « commandement amical » assorti du sens « du service aux autres »¹⁹⁴ selon le témoignage d'Emmanuel de Sartiges, ancien élève de 1935 à 1943 au Vallon. Et Thibaut de Reimpré, élève de 1967 à 1968 à la Prairie compare le Capitanat même à « une sorte de Légion d'honneur du système. »¹⁹⁵

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 34.

¹⁸⁷ Cité d'après Edmond Demolins, in *École des Roches. Collège – Lycée*, brochure d'information de 2005, p. 8.

¹⁸⁸ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, 1903, pp. 24-25.

¹⁸⁹ *Ibid*, p. 24.

¹⁹⁰ René Mari, ancien interne dans la Maison des Pins (1933-1939) et Capitaine, cité par Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, p. 780.

¹⁹¹ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, 1903, p. 24.

¹⁹² Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, *op.cit.*, p. 780.

¹⁹³ Interview de Valérie Colleu, le 13 avril 2006, in *ibid*, p. 716.

¹⁹⁴ Emmanuel de Sartiges cité par Nathalie Duval, in *ibid*, p. 780.

¹⁹⁵ *Ibid*.

Le Capitaine incarne à proprement parler l'idéal de l'homme appartenant à l'élite dirigeante. D'ailleurs, la métaphore venant du champ sémantique militaire bonapartien s'accorde à l'ordre strictement hiérarchique de l'école basé sur l'obéissance bien que non coercitive mais « amicale ». Le Capitonat n'est pourtant pas toujours dépourvu de critique aussi de la part des Capitaines eux-mêmes :

Selon Charles-Albert Lucas, [élèves à Clères de 1963-1967 et Capitaine général], l'école était organisée au profit des Capitaines : Le type qui a été aux Roches sans être Capitaine n'a pas bénéficié vraiment de l'éducation rocheuse. Ce sont surtout les Capitaines qui ont bénéficié de l'autonomie. Pas de mur autour de l'école... Certains ont « fait le mur » sans se faire attraper. (...) Il y avait une énorme délégation de confiance des adultes sur les Capitaines. Ceux-ci avaient des privilèges : droit de fumer en réunion, pouvoir travailler dans le dortoir et non en étude (...) Les rapports entre les Capitaines et les élèves étaient variables selon leur personnalité : certains élèves pouvaient se sentir fliqués, d'autres avaient de bonnes relations, certains Capitaines étaient des profiteurs (il y en a un qui m'a volé ma radio).¹⁹⁶

Le témoignage de l'expérience de Charles-Albert Lucas démontre les failles de ce système, les éventuels dérapages et abus de pouvoir dont les plus jeunes ou les plus faibles et vulnérables peuvent être victimes.

Le directeur étant à la tête de l'établissement, les Chefs de Maison à celle d'une unité « familiale », les maisons, et les Capitaines exerçant la fonction d'interlocuteur entre les adultes et les enfants, le régime politique de l'École des Roches est clairement fondé sur un modèle pyramidal où peu d'élus supervisent et dirigent la masse. Nathalie Duval constate par ailleurs « que la communauté rocheuse repose non pas sur la pratique d'une méthode d'éducation démocratique mais bien élitaire, plutôt qu'aristocratique, l'élite étant incarnée par l'ensemble des Capitaines auxquels les adultes confient une grande part de leur autorité [...] ». ¹⁹⁷

Aujourd'hui encore, les Capitaines qui représentent la plus haute instance du corps des élèves, sont cooptés par les Chefs de Maison après une période d'essai dans la fonction de « Responsables » au cours de laquelle ils doivent prouver « leur probité, leur maturité et leur exemplarité [...] sans jamais se substituer à l'autorité du Chef de Maison ». ¹⁹⁸ Les élèves

¹⁹⁶ *Ibid*, p. 655.

¹⁹⁷ *Ibid*, p. 657.

¹⁹⁸ École des Roches, « Encadrer : l'art de vivre en internat », in *École des Roches. Collège – Lycée*, brochure d'information, 2005, p. 9.

n'ont alors pas d'influence sur le choix de leurs interlocuteurs. Il en est de même pour la cooptation des deux Capitaines de l'École (un représentant féminin et un masculin) qui sont nommés par la direction. En tant que « garants de la Charte de l'École »¹⁹⁹, le champ d'action des Capitaines reste visiblement restreint. Ils exercent un pouvoir plutôt exécutif que législatif ou judiciaire. Ils ne participent pas aux décisions de la direction et n'influent aucunement sur les questions essentielles concernant le fonctionnement propre de l'internat. Et l'argument qu'avance Edmond Demolins dans son programme pédagogique peut aujourd'hui surprendre : « la tâche des professeurs se trouve allégée [...] par l'institution des Capitaines »²⁰⁰. Le Capitannat tel qu'il l'expose, c'est-à-dire sans approfondir davantage son objectif pédagogique, ses bienfaits pour l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, son intérêt pour la formation du Citoyen du monde donne l'impression qu'il s'agit surtout d'un système profitable aux adultes. De la même manière, Daniel Denis, dans son article « L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'œuvre d'Edmond Demolins », voit dans le modèle du Capitannat avant tout « l'organisation de la discipline ».²⁰¹

Les Capitaines n'ayant pas de rôle à responsabilité dans les autres pouvoirs de la communauté scolaire, on ne peut pas parler d'une fonction permettant l'apprentissage politique ou de l'investissement à la citoyenneté à proprement parler. Aussi, peu d'élèves ont l'honneur d'occuper ce poste.

On constate alors que l'École des Roches ne laisse qu'un champ d'action politique restreint et ce à une petite minorité d'élèves sélectionnés. Même les Capitaines, les élèves « élites » de l'internat, n'influent pas de manière conséquente sur l'organisation structurelle interne. L'engagement politique et l'exercice de fonctions à responsabilités démocratiques sont quasiment inexistantes aux Roches. On peut donc dire que la formation politique n'est une priorité ni dans le concept, ni dans les programmes pédagogiques.

En revanche, les élèves et les anciens élèves des Roches s'identifient à leur école. Ils sont fiers de « l'esprit rocheux » qui, selon l'analyse de Nathalie Duval, s'exprime aujourd'hui dans « une conception libérale de la société et de l'homme. »²⁰² Ce constat

¹⁹⁹ *Ibid*, p. 8.

²⁰⁰ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, 1903, p. 24.

²⁰¹ Daniel Denis, « L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'œuvre d'Edmond Demolins », in *Les Études Sociales*, n° 127-128, 1998, p. 22.

²⁰² Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, pp. 792-793.

concorde avec le discours de Marc-Claude Kaminsky, l'actuel P.-D.G. (président-directeur général) de l'École des Roches, prononcé lors de la fête de l'école le 10 juin 2006 :

*Le Rocheux est attiré spontanément par une organisation de la société où l'on cultive la liberté d'être et d'entreprendre tout en acceptant la responsabilité individuelle qui en découle et dont le Capitanat en est l'expression la plus emblématique.*²⁰³

La notion de l'appartenance, de l'individu qui s'identifie avec corps, âme et pensée à une entité incontestée comme le font les élèves et anciens élèves de l'École des Roches est également présente chez les Salémiens, mais n'existe en revanche pas de façon aussi prononcée à l'École d'Humanité.

Concernant la direction, c'est le « Président [qui] détermine la philosophie générale de l'École des Roches et fédère les 140 personnes travaillant sur le Campus. »²⁰⁴ Alors que le système avant les années soixante-dix, c'est-à-dire avant « la mise en place d'un organigramme officiel, fait inédit dans l'encadrement des Roches habitué jusqu'alors à fonctionner selon un mode certes hiérarchique mais tacitement décentralisé »²⁰⁵, le mot d'ordre se résumait en le *self-government*. Aujourd'hui,

*la direction en ressort renforcée, supervisant l'ensemble du personnel, qu'il soit d'éducation, d'enseignement, d'administration, d'entretien, chaque catégorie étant placée sur un pied d'égalité comme on peut le constater sur l'organigramme de septembre 1971. Et cette direction ne va cesser d'aller dans le sens d'une plus grande autorité, associant le pouvoir de décision pédagogique à celui de gestion financière : à partir de septembre 1972, Félix Paillet se voit confier par le Président du conseil, Raymond Delacoux, la fonction de Directeur général puis devient, en 1976, Président-Directeur général [P.-D.G.], étant le premier à porter officiellement ce titre dans l'histoire des Roches.*²⁰⁶

Jusqu'à maintenant, le directeur principal agit en qualité du P.-D.G. de l'École des Roches. Depuis 1990, cette fonction est occupée par Marc-Claude Kaminsky, actionnaire majoritaire de l'école et propriétaire des lieux.

²⁰³ Cité par Nathalie Duval, *ibid*, p. 793.

²⁰⁴ École des Roches, « Réussir : une pédagogie stimulant l'intelligence », in *École des Roches. Collège – Lycée*, brochure d'information, 2005, p. 4.

²⁰⁵ Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, p. 671.

²⁰⁶ *Ibid*, p. 671.

In fine, le régime politico-social aux Roches suit une hiérarchie verticale stricte. L'internat ne se définit pas par une structure démocratique. Même le Capitaine, représentant des élèves le plus puissant, ne ressort pas par voie électorale de la part de ses camarades. Les élèves n'exercent pas de fonction dans les différents pouvoirs (législatif, exécutif et judiciaire). L'École des Roches ne répond donc pas aux exigences relatives aux écoles nouvelles (définies dans les trente points d'Adolphe Ferrière²⁰⁷), ni à celles décrites par Andreas Schröer (« enseigner la jeunesse afin qu'elle soit apte à participer aux institutions de la démocratie constitutionnelle, à la vie publique démocratique et aux modes de vie démocratiques. »²⁰⁸).

I.2.1.2. Le *Schulstaat* (l'école-État) Salem

Comme Edmond Demolins, Kurt Hahn critiquait vivement le système scolaire de son époque, sous l'Empire, où les adultes abusaient souvent de leur autorité absolue face auxquels les enfants se trouvaient victimes. Selon Hahn, les élèves habitués à un schéma de soumission quasi totale ne pouvaient alors apprendre à s'affirmer, prendre position, devenir actifs de leur propre initiative, ni même développer leurs potentialités. Or, le pays pour se redresser avait besoin d'hommes pleinement épanouis, responsables, autonomes, bienveillants et solidaires, bien dans leur tête et dans leur corps. L'objectif premier des écoles devaient alors être de former ce type de citoyens. Dans cette visée, il accorde aux élèves des libertés inédites et inconcevables dans les écoles traditionnelles de leur époque et prévoit des champs d'action et d'expérimentation, le droit à l'expression dans son programme pédagogique, mais qui au retour, engendrent des devoirs et obligations civiques en lien direct avec les responsabilités confiées.

Le projet de Kurt Hahn repose sur l'idée de créer une école-internat sous forme d'un État miniature où les élèves apprennent non seulement les matières scolaires, mais aussi la

²⁰⁷ « 21- L'éducation morale, comme l'éducation intellectuelle, doit s'exercer non pas du dehors au dedans, par l'autorité imposée, mais du dedans au dehors par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique et de la liberté. Le système de la république scolaire, quand il est réalisable, suppose une influence prépondérante du directeur sur les « meneurs » naturels de la petite république. 22- A défaut du système démocratique intégral, (...) monarchie constitutionnelle : les élèves procèdent à l'élection de chefs, ou préfets, ayant une responsabilité définie. », Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925.

²⁰⁸ « junge Menschen zur Teilhabe an den Institutionen der verfassten Demokratie und an demokratischen Öffentlichkeit sowie zu demokratischen Lebensformen zu befähigen. », Andreas Schröer, « Politische Bildung », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts*, Weinheim/München, Juventa, 2001, p. 195. Voir chapitre I.1.2.3. « La démocratie directe géhébiennne ».

citoyenneté. Selon lui : « Un *Landerziehungsheim* (internat à la campagne) doit être un petit État, non pas une grande famille. »²⁰⁹

Le concept politico-social de la Schule Schloss Salem diverge ainsi non seulement de façon signifiante des pratiques dans des établissements scolaires traditionnels de son époque, mais aussi de celles de la plupart des *Landerziehungsheime*, dont l'École des Roches. À la différence de Demolins qui lui crée pour ses élèves une seconde famille : « la famille rocheuse », Hahn refuse catégoriquement une structuration familiale au sein de l'internat. Il choisit une organisation étatique gérée par les élèves. Cette distinction se comprend peut-être du fait que Demolins s'était trouvé orphelin de père très jeune, et était lui même père de famille²¹⁰, enraciné dans l'esprit patriarcal, alors que Hahn est resté célibataire toute sa vie sans élever de propre enfant. Aussi, malgré son ouverture pour l'Angleterre et le particularisme, Demolins demeure ancré dans la tradition française qui ne laisse aucun espace pour l'exercice de pouvoir aux enfants. C'est d'ailleurs encore un peu le cas aujourd'hui.

La Schule Schloss Salem est donc depuis sa fondation considérée comme un *Schulstaat* (une école-État) et est conçue comme un champ d'expérimentation de l'engagement politique et social total pour tous les élèves. L'éducation politique constitue le pilier fondamental de la pédagogie hahnienne qui s'est initialement inscrite dans la formation de dirigeants politiques.

Ce n'est pas le cas de l'École des Roches dont l'instruction à la vie politique se concentre au système du Capitonat limitant le champ d'action principalement à l'espace des maisons. Et bien que la fonction du Capitaine soit considérée comme la distinction la plus honorable et honorée, son impact sur des questions structurelles et fonctionnelles importantes est quasi inexistant. La Schule Schloss Salem s'aventure plus loin au niveau de la délégation des pouvoirs aux écoliers. Dans la description du programme éducatif diffusée via internet en 2006, elle formule clairement son engagement permanent et universel sur le plan de la formation politique :

Salem s'est toujours considérée comme une école à vocation politique. La prise de responsabilité, l'exercice aux pratiques démocratiques, le maniement du pouvoir relatif aux

²⁰⁹ « Ein Landerziehungsheim soll ein kleiner Staat, nicht eine große Familie sein. », Hartmut von Hentig, « Kurt Hahn und die Pädagogik », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 59.

²¹⁰ Edmond Demolins et son épouse Juliette Lebaudy avaient ensemble quatre enfants : Jules (1885-1968), Marguerite (1887-1941), Camille (1887-1978) et Hélène (1897-1990). Voir Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, p. 867

*fonctions et la vision critique sur le monde ont toujours été des aspects importants du quotidien depuis la fondation de l'école.*²¹¹

L'éducation politique à Salem passe par la familiarisation avec le monde politique et s'accorde avec l'exercice politique dans tous les domaines, y compris les plus délicats à gérer pour les pédagogues tel les conflits de pouvoir entre élèves et adultes. « Les garçons et les filles doivent assumer des responsabilités *suffisamment sérieuses pouvant détruire l'école-État si elles sont accomplies avec négligence.* »²¹² À aucun moment l'École des Roches, n'aurait envisagé une mise en danger quelconque de son établissement. Au contraire, à chaque instant et dans toutes les instances, la direction reste l'ultime maîtresse des événements et des structures. La Schule Schloss Salem en revanche, annonce : « le principe de la *Schülermitverantwortung*²¹³ (la coresponsabilité exercée par les élèves) est ici dominant : bon nombre de services et de commissions offrent aux élèves un cadre pour traiter et développer, avec les pédagogues, les affaires politiques qui les concernent tous. »²¹⁴

L'intégration des élèves dans toutes les instances du pouvoir est un concept spécifique à la Schule Schloss Salem. Dans « [u]n système différencié d'offices et d'obligations (délégué d'école, auxiliaires, Capitaines, délégués de classe etc.) »²¹⁵, pratiquement tous les élèves exercent une fonction bien définie à un moment donné.

La Schule Schloss Salem se distingue de l'École des Roches mais aussi de l'École d'Humanité par une organisation rigoureusement institutionnalisée opérant aujourd'hui dans un esprit démocratique ; les interlocuteurs des élèves sont choisis par les enfants eux-mêmes.

²¹¹ « Salem hat sich immer als Schule mit einem politischen Auftrag verstanden. Die Übernahme von Verantwortung, das Einüben in demokratische Verhaltensweisen, der Umgang mit an Funktionen gebundener Macht und der kritische Blick auf die Welt sind seit der Gründung der Schule immer wichtige Aspekte des Alltags gewesen. », <http://www.salemcollege.de/D6Politik.htm>, consulté le 15 septembre 2006.

²¹² « Jungen und Mädchen sollen Pflichten übernehmen, *die ernst genug sind den Schulstaat zu zerstören, wenn sie schlampig durchgeführt werden.* », Kurt Hahn cité par Bernhard Bueb, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, p. 8.

²¹³ *Schülermitverantwortung* (SMV) est un terme courant dans les écoles allemandes. Mot pour mot SMV veut dire : élèves avec, donc, ayant des responsabilités. Il s'agit en effet d'une institution intégrée dans la plupart des écoles qui permet aux élèves de prendre certaines responsabilités en coopérations avec le corps enseignants et administratifs ou en autogestion.

²¹⁴ « Beherrschend ist hier das Prinzip der Schülermitverantwortung: Eine Vielzahl von Ämtern und Gremien bieten den Schülern den Rahmen, das alle betreffende ‚Politische‘ gemeinsam mit den Pädagogen zu verhandeln und zu gestalten. », <http://www.salemcollege.de/D5Sale.htm>, 15 septembre 2006.

²¹⁵ « Ein differenziertes System von Ämtern und Pflichten (Schulsprecher, Helfer; Kapitäne, Klassensprecher etc.) ermöglicht es den Schülern, in der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. [...] Jede Gemeinschaft braucht ‚politische‘ Strukturen. », Bernhard Bueb, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, p. 8.

Depuis, un mouvement de grève en 1975²¹⁶ pendant laquelle les élèves de Spetzgart ont fermement réclamé plus de droits aux pouvoirs et une nouvelle constitution,

[l]e système de la Schülermitverantwortung (coresponsabilité des élèves) est règlementé [...] par des constitutions. À Salem la plus haute commission est le Conseil, à Spetzgart le Parlement où les élèves et les adultes travaillent ensemble. Les membres du Conseil et du Parlement ainsi que les auxiliaires des ailes²¹⁷ et les délégués d'école sont élus. Pour toutes les autres fonctions, les élèves sont nommés.²¹⁸

Cependant les adultes qui encadrent et supervisent ont le pouvoir sur les nominations, les décisions finales de projets importants et la direction de tous les postes clés. Toutes décisions prises par les élèves sont soumises au contrôle d'adultes. À la Schule Schloss Salem, les élèves se heurtent aux limites imposées par les adultes dans l'exercice de leur pouvoir démocratique : ainsi « tous les jours, un auxiliaire de l'aile [...] a pour mission de régler des conflits et d'en rendre compte - en tant que représentant de l'internat - à son mentor²¹⁹ d'une part, et d'autre part il a mission de défendre les intérêts de son 'électorat', ses camarades. »²²⁰

Comparée à l'École des Roches, la fonction des *Flügelhelfer* (auxiliaires de l'aile²²¹) correspond dans certains domaines à celle des Capitaines des maisons. Médiateurs entre les élèves de son *Flügel* (aile), ils demeurent néanmoins subordonnés aux *Mentors*, quasi équivalents aux Chefs de Maison aux Roches. À la différence de leurs homologues rocheux qui sont cooptés par les adultes, ils sont élus par leurs camarades. Et contrairement à l'École des Roches, l'éducation du Citoyen du monde à la Schule Schloss Salem repose sur des pratiques démocratiques. Cependant, l'État salémien qui suit dans les grandes lignes le

²¹⁶ Voir Salem (dir.), « Chronologie 1919 bis 1994 », *Schule Schloss Salem. Chronik Bilder Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule*, Korb, Klett, 1995, p. 205.

²¹⁷ Les élèves vivant dans des châteaux (Salem, Spetzgart et Hohenfels) sont divisés en groupes qui sont hébergés dans différentes ailes des châteaux. Ceux qui aident les mentors sont appelés : *Flügelhelfer* (assistants des ailes).

²¹⁸ « Das System der Schülermitverantwortung ist in Salem und in Spetzgart durch Verfassungen geregelt. Das oberste Gremium ist in Salem der Rat, in Spetzgart das Parlament, in denen Schüler und Erwachsene zusammenarbeiten. Die Mitglieder von Rat und Parlament sowie die Flügelhelfer und Schulsprecher werden gewählt. In alle anderen Ämter werden die Schüler berufen. » Bernhard Bueb, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, p. 8.

²¹⁹ La fonction du mentor à Salem est comparable à celle du Chef de Maison au Roches. Le mentor est responsable d'un groupe d'élèves qui hébergent dans différents ailes du château.

²²⁰ « Ein Flügelhelfer [...] muss täglich den Konflikt austragen, sich einerseits dem Mentor als Vertreter des Internats gegenüber verantworten und sich zugleich seinem ‚Wahlvolk‘, seinen Mitschülern, verpflichtet fühlen. », *ibid.*

²²¹ Les élèves habitant en groupes dans les ailes (*Flügel*) du Château de Salem et de Spetzgart, les différentes unités de l'internat se nomment *Flügel* et l'élève responsable de cette unité est *Flügelhelfer*.

modèle de la démocratie parlementaire ne concorde pas avec la démocratie directe et participative mise en pratique à l'École d'Humanité. Dans son texte « *Das Salem College. Die Vision einer neuen Schule* » (Le College de Salem. La vision d'une nouvelle école) Bernhard Bueb²²² expose le concept politique et social qui se fonde sur la pensée platonicienne.

*Le College suit dans sa conception l'idée de la Polis athénienne : une communauté d'enseignants et d'élèves, démocratiquement constituée, auto-administrée ; ses membres entendent la formation intellectuelle et la formation du caractère comme une unité ; [...] le modèle de Kurt Hahn était l'État de Platon (Politeia), une communauté, une Polis [...]. La communauté du Salem College devaient prendre comme [...] leitmotiv [...] amour de la vérité, courage et responsabilité.*²²³

Bien que Bernhard Bueb décrive une communauté avec des valeurs démocratiques et constitutionnelles, il s'agit tout de même d'une démocratie aristocratique dirigée par une élite, en partie élue et en partie nommée. Bien que seule une petite minorité des Salémiens se destine à une carrière politique, leur école demeure dans la tradition de Kurt Hahn et Max de Bade qui avaient comme objectif de former une nouvelle génération d'hommes politiques, une aristocratie aux valeurs humanistes.

Dans cet esprit, aux côtés de l'engagement actif de tout-un-chacun pour la société, l'école organise régulièrement le *Spetzgarter Abendbrot* (dîner de Spetzgart) durant lequel des invités, des « personnalités du monde de la politique, de l'économie et du journalisme »²²⁴ font des exposés et dialoguent avec les élèves. De plus, les futurs Citoyens du monde participent aux *Projektfahrten*, « excursions à projet à orientation politique et, « pendant une semaine, au jeu de simulation *Model United Nations*. »²²⁵

²²² Bernhard Bueb était directeur de la Schule Schloss Salem de 1974 à 2005. Il est pédagogue et auteur connu, notamment depuis la publication de son livre polémique *Lob der Disziplin*, (Éloge de la discipline), Berlin, List-Ullstein, 2006.

²²³ « Das College folgt in seinem Aufbau der Idee der athenischen Polis : Eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, demokratisch verfasst, verwaltet sich selbst; ihre Mitglieder begreifen geistige Bildung und Charakterbildung als Einheit; [...] Kurt Hahns Vorbild war Platons Staat (Politeia), ein Gemeinwesen, eine Polis [...]. Die Gemeinschaft des Salem College soll [...] zum Leitbild nehmen, [...] Wahrheitsliebe, Mut und Verantwortung. », Bernhard Bueb, « Das Salem College. Die Vision einer neuen Schule », in Bernhard Bueb et Otto Seydel, *Erziehung an der Schule Schloss Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, septembre 1998, p. 3.

²²⁴ « Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft und Journalismus », <http://www.salemcollege.de/D6Politik.htm>, consulté le 15 septembre 2006.

²²⁵ « Die politisch orientierten *Projektfahrten* [...] die Teilnahme am einwöchigen Planspiel *Model United Nations*. », *ibid.*

Bernhard Bueb écrit que « les élèves qui acquièrent à petite échelle un rapport positif avec la *res publica*, s'exercent à leurs futures missions dans l'État, dans leur profession, dans les associations et d'autres groupements. »²²⁶ L'objectif est qu'ils « acquièrent les conditions pour agir [...] eux-mêmes au niveau politique. »²²⁷

On peut dire que la Schule Schloss Salem délègue davantage de pouvoir aux élèves que l'École des Roches. Ils s'exercent réellement dans tous les types de pouvoirs et occupent des fonctions à responsabilité dans des institutions et des instances. Les deux établissements se fondent sur des structures hiérarchisées qui, dans ses dernières instances, sont dirigées par les adultes. Mais contrairement au vœu de Kurt Hahn, qui a mis en exergue la responsabilité morale totale au bon fonctionnement de la communauté au risque d'ébranler le système en cas de gestion négligée, l'internat a sensiblement restreint le pouvoir de décision des élèves afin de ne justement pas déranger, voire mettre en péril l'ordre et le bon déroulement. Bien que la Schule Schloss Salem d'aujourd'hui soit sur ce point en désaccord avec son fondateur et avec l'exigence d'Adolphe Ferrière (« point 21. [...] auto éducation morale par le système de la république scolaire ; »²²⁸), sa formation relative aux institutions politiques répond tout de même aux attentes d'une éducation civique moderne telles qu'Andreas Schröer²²⁹ les a définies. Par contre, comme l'a déclaré Robert Leicht lors d'un débat public en 1983, la vocation de Salem de former des futures générations d'hommes politiques ne s'est pas réalisée : « D'ailleurs, on ne peut pas constater à l'exemple de Salem un nombre frappant de recrutement pour la 'classe politique' de la République fédérale [d'Allemagne]. »²³⁰

²²⁶ « Schüler, die ein positives Verhältnis zur *res publica* im Kleinen gewinnen, üben sich in ihre späteren Aufgaben in Staat, im Beruf, in Verbänden und anderen Gruppierungen ein. », Bernhard Bueb, « Lern- und Erziehungsziele in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, p. 4.

²²⁷ « die Voraussetzungen erwerben, selber [...] politisch tätig zu werden », *ibid.*

²²⁸ Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'Ère nouvelle*, n° 15, avril 1925.

²²⁹ « [l']objectif central de l'éducation politique dans notre pays [Allemagne] est de conférer aux jeunes les capacités et les compétences à participer dans les institutions de la démocratie constitutionnelle, à devenir acteur public de la démocratie et à adopter des modes d'existence démocratiques. », « Die zentrale Zielsetzung politischer Bildung hierzulande [Allemagne] ist es, junge Menschen zur Teilhabe an den Institutionen der verfassten Demokratie und an der demokratischen Öffentlichkeit sowie zu demokratischen Lebensformen zu befähigen. Hierzu sind einschlägige Kenntnisse, entsprechende Handlungsformen und Werthaltungen nötig. » Andreas Schröer, « Politische Bildung », in Eckart Liebau (dir.) *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim-München, Juventus, 2001, p. 195. Voir chapitre I.1.2.3. La démocratie directe géhébiennne.

²³⁰ « Im Übrigen lässt sich zum Beispiel für Salem kein auffälliger Anteil an der Rekrutierung der ‚politischen Klasse‘ der Bundesrepublik nachweisen. » Robert Leicht, « Kinder und Bürger. Anmerkungen zur Frage nach dem politischen Auftrag einer Schule », in *Podiumsdiskussion 1983*, p. 33, publié également in *Die Süddeutsche Zeitung*, 21 et 22 mai 1983.

I.2.1.3. La *Schulgemeinde* (l'école-Commune) à l'École d'Humanité

La philosophie politique de l'École d'Humanité est différente de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem. Contrairement à Edmond Demolins et à Kurt Hahn, « la sélection [...] d'une élite particulière n'est pas l'une des préoccupations majeures pour Paul et Edith Geheeb-Cassirer ; tous les membres de la communauté scolaire se situent sur le même pied d'égalité. La priorité est donnée [...] à une formation d'élite pour tous »²³¹, sans distinction aucune. Paul Geheeb n'entend pas sous le terme d'élite une couche sociale de dirigeants mais des hommes et des femmes d'esprit cultivé, social et humain tel que les néohumanistes allemands l'ont défini. Dans son discours inaugural partiellement traduit en français et publié dans la revue internationale d'éducation nouvelle *Pour l'ère nouvelle*, il déclare : « nous pouvons revendiquer comme patrie l'Allemagne de Goethe et de Schiller, de Herder et de Wilhelm v. Humboldt, l'Allemagne éternelle [...] »²³²

À l'instar d'eux, tout un chacun doit se cultiver, s'élever et participer à l'humanisation du monde. Le devoir qui en découle pour l'École d'Humanité est de « former une jeunesse décidée à lutter en faveur d'un monde meilleur [...] [de] combattre jusqu'au dernier souffle en faveur d'une transformation de l'Homme et du perfectionnement de l'Ordre humain. »²³³ Pour réussir cette mission, la communauté scolaire doit, dans l'idéal, être

*irriguée par l'amour réciproque, par la volonté passionnelle de se comprendre et de s'entraider mutuellement et individuellement ; tous les membres vivent ensemble comme des frères et sœurs, chacun est, inconsciemment ou consciemment, empli de l'idée du développement humain suprême et prend fondamentalement partie à la lourde responsabilité pour l'individu même et pour le bien de tous ; le degré de la responsabilité est échelonné en fonction des capacités et de la maturité de chacun ; les organisations ne sont autorisées dans une telle communauté sociale que si elles favorisent et fortifient le développement de l'individu ; infatigablement à la recherche de formes d'organisation et de vie de plus en plus efficace.*²³⁴

²³¹ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élite à l'exemple de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé au Congrès de l'AFIRSE-UNESCO, *La recherche en éducation dans le monde, où sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherches*, du 14 au 17 juin 2011, UNESCO Paris.

²³² Paul Geheeb, « Discours de M. Geheeb (Traduit de l'allemand) », in *Pour l'ère nouvelle*, n°103, décembre 1934, p. 297.

²³³ Paul Geheeb, « Le deux tâches de l'Éducation (Extraits) », in *Pour l'ère nouvelle*, n°137, mai-juin 1938, p. 146.

²³⁴ « Diese Gemeinschaft ist durchströmt von gegenseitiger Liebe, von dem leidenschaftlichen Streben, einander individuell zu verstehen und zu helfen; alle Glieder leben wie Brüder und Schwestern miteinander; jeder ist, unbewusst oder bewusst, erfüllt von der Idee höchster menschlicher Entwicklung und trägt grundsätzlich mit an der schweren Verantwortung für den einzelnen selbst und das Wohl der Gesamtheit; abgestuft ist der Grad der Verantwortlichkeit nach den Fähigkeiten und der menschlichen Reife jedes einzelnen. Organisationen innerhalb

Selon Paul Geheeb, « les enseignants tout comme les élèves se trouvent sur le même chemin ; celui du perfectionnement de soi-même et de la communauté. »²³⁵ « Tous sont en devenir. Par définition, tous les membres de l'École d'Humanité bénéficient d'une position égale. »²³⁶ « Ce qui importe est l'épanouissement de l'individu au plus haut niveau possible afin qu'il puisse investir au mieux ses propres talents au bénéfice de l'ensemble communautaire, voire de l'humanité. »²³⁷

La structure politico-sociale « microcosmique »²³⁸ de l'internat se fonde donc sur l'utopie « macrocosmique » de la démocratie directe, participative et universelle où tous les citoyens du monde prennent part à la construction de l'humanité et aux décisions qui les concernent. À l'École d'Humanité cette démocratie totale est institutionnalisée dans la *Schulgemeinde* que l'on peut traduire par le terme d'« école-commune ». Alors que le *Schulstaat* (école-État) de Salem reflète son idéal d'un système étatique, ce qui implique aussi que le changement de la société est initié par une élite dirigeante, la *Schulgemeinde* (école-commune) de l'École d'Humanité se veut plus simple et plus accessible à tous. Selon Geheeb, l'évolution du monde ne doit donc pas provenir d'une couche supérieure, mais de son intérieur. Pour que l'humanité se développe de façon saine et stable, elle doit s'améliorer naturellement d'elle-même par prise de conscience et par une formation globale de tous ses citoyens, c'est-à-dire de façon non-directive. Dans une commune, les hiérarchies sont moins cloisonnées et les différentes instances coopèrent davantage. Au sein de la *Schulgemeinde*,

einer solchen sozialen Gemeinschaft sind nur berechtigt, insoweit sie die Entwicklung der Verantwortlichkeit des einzelnen fördern und stärken; unermüdlich wird nach immer wirkungsvolleren Organisations- und Lebensformen gesucht. Eine Aristokratie bildet sich aus denjenigen Männern und Frauen, deren Herz überströmt von unbedingter Liebe zu jedem Menschenkinde, die den stärksten Glauben an den Ursprung der Menschenseele hegen, die durch kühnes Vertrauen und unbeirrbar Güte auch das widerstrebende, irrende, schwache Kind zu gewinnen und zu leiten vermögen. », Paul Geheeb, *École d'Humanité, Schule der Menschheit*, éd. Odenwaldschule, p. 2.

²³⁵ Carmen Letz, Éliane Pautal, « Peut-on apprendre la citoyenneté ? Trois modèles d'éducation politique et sociale pour les élites : l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », in *La Recherche en Éducation, Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 8, 2012, p. 47.

²³⁶ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élite à l'exemple de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé au Congrès de l'AFIRSE-UNESCO, *La recherche en éducation dans le monde, où sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherches*, du 14 au 17 juin 2011, UNESCO Paris.

²³⁷ Carmen Letz, Éliane Pautal, « Peut-on apprendre la citoyenneté ? Trois modèles d'éducation politique et sociale pour les élites : l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », in *La Recherche en Éducation, Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 8, 2012, p. 47.

²³⁸ Les adjectifs microcosmique et macrocosmique proviennent de la terminologie de Paul Geheeb qui définit l'École d'Humanité comme « microcosme » et l'humanité dans son état idéal « macrocosme ».

*l'une des tâches de l'école est-elle d'aider les jeunes à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté. Mais aucun principe n'enseigne à résoudre cette difficile question, seul l'apprentissage de la vie au sein d'une petite communauté est capable de le faire, en fournissant à l'enfant l'occasion de se dévouer à un idéal extérieur à lui, ce qui est le but le plus élevé de la vie humaine.*²³⁹

La *Schulgemeinde* doit permettre aux élèves d'apprendre, à leur niveau, la gestion politique et sociale d'une communauté, à prendre des responsabilités, c'est-à-dire à affirmer leur position dans la discussion afin d'aboutir à une décision en commun accord au profit de la communauté et dans le respect de l'individu. Geheeb insiste sur l'implication politique et sociale de l'individu dans la communauté, voire sur son devoir à l'égard de la construction évolutive d'un monde meilleur. Dans cette perspective les élèves doivent pouvoir apprendre à agir de façon autonome et responsable, dans un climat de confiance. C'est la raison pour laquelle « Le premier devoir de l'adulte consiste à créer un climat dans lequel la jeunesse peut grandir heureuse. Plus il y a d'âmes riches et créatrices parmi eux, plus leur aura sera rayonnante et fertile, au profit du climat communautaire. »²⁴⁰

*La priorité est donnée à centrer le lieu de toute discussion et décision au sein d'une seule institution simple, qui est la Schulgemeinde, la commune scolaire. Tous les vendredis se réunissent à la Schulgemeinde tous les membres appelés les camarades, à savoir les élèves, les enseignants et le personnel de l'école, pour débattre de tout ce qui concerne la vie en communauté. Toutes les décisions sont prises par vote à voix égale. Même celle du directeur pèse autant que celle d'un élève. Théoriquement, il ne devrait pas prendre de mesures décisives sans l'approbation de la Schulgemeinde. Contrairement à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité ne repose en principe sur aucune structure hiérarchique.*²⁴¹

Ainsi, tous les membres de l'école se réunissent généralement deux à trois fois par mois [...] pour échanger, tenir conseil et décider. Cette réunion, également appelée « commune de l'école », est présidée par un camarade élu par tous lors d'une élection biennale. Le droit de

²³⁹ Paul Geheeb, *École d'Humanité*, brochure bilingue (F-GB), 1939.

²⁴⁰ « Erste Aufgabe des Erwachsenen ist es, die Atmosphäre zu schaffen, in der Jugend glücklich zu gedeihen vermag ; je mehr innerlich reiche und schöpferische Persönlichkeiten unter ihnen sind, desto stärkere und fruchtbarere Impulse zur Höherentwicklung der Gemeinschaftsatmosphäre werden von ihnen ausgehen. » Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité*, Goldern-Hasliberg, s.d., p. 3., Archives Paul Geheeb à Goldern/Hasliberg.

²⁴¹ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élite à l'exemple de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé au Congrès de l'AFIRSE-UNESCO, *La recherche en éducation dans le monde, où sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherches*, du 14 au 17 juin 2011, UNESCO Paris.

*vote général, le même pour les jeunes comme les vieux, exercé lors des votes, est considéré comme l'expression symbolique de la conviction selon laquelle chaque membre de la communauté porte sur le principe la même responsabilité pour le tout. Année après année, les votes devenaient de plus en plus rares, car on réussissait de mieux en mieux d'obtenir le consensus par la discussion. Toutes les décisions prises au sein de la commune de l'école étaient obligatoirement à suivre par tous, même pour le directeur mis en minorité – ce qui n'arriva cependant que rarement – qui était responsable de tout ce qui se passait à l'école face aux parents, au public et à l'administration.*²⁴²

*Il existe tout de même un organe géré par un groupe d'environ six élèves et encadré par un enseignant référent, qui collecte des informations, des désirs, des soucis des élèves, pour en débattre en tant que représentants, pour ensuite les soumettre à la Schulgemeinde ou à la direction*²⁴³ : le Polygone.

Il s'agit d'un conseil d'élèves élus qui fonctionne comme un conseil de sages. Dans ce cercle fermé et sous le mentorat d'un adulte qui est d'ailleurs souvent de caractère charismatique, ils discutent des questions et suggestions soulevées par leurs camarades selon des critères de bienfondé et bienfaits pour l'ensemble de la communauté. Le rôle du mentor est essentiel. Geheeb avait dit : « [u]ne aristocratie se forme à partir de ceux, hommes et femmes, dont le cœur déborde d'amour inconditionnel pour chaque enfant, [...] qui, par le courage de leur confiance et leur bienveillance inébranlable sont aptes à [...] guider [...] l'enfant. »²⁴⁴

Les sessions du Polygone ont lieu dans l'endroit aussi emblématique qu'est le *Studierzimmer* de Paul Geheeb. Le *Studierzimmer* est l'ancien bureau, bibliothèque et la pièce où il accueillait. Depuis son décès, rien n'a été changé. De nombreux portraits, bustes et photographies de personnalités que Paul Geheeb considérait comme icônes pour l'humanité et

²⁴² « so versammeln sich, im Allgemeinen zwei- bis dreimal im Monat, sämtliche Mitglieder der Schule [...] zu einer gemeinsamen Aussprache Beratung und Beschlussfassung. Diese Versammlung, Schulgemeinde genannt, wird durch einen Kameraden geleitet, der halbjährlich von der Gesamtheit gewählt wird. Das allgemeine, für alt und jung gleiche Stimmrecht, das bei Abstimmungen ausgeübt wird, gilt als symbolischer Ausdruck der Auffassung, dass jedes Mitglied der Gemeinschaft, grundsätzlich gesprochen, die gleiche Verantwortung für das Ganze trägt. Im Laufe der Jahre wurden Abstimmungen immer seltener, weil es immer besser gelang, durch die Diskussion eine völlige Übereinstimmung zu erzielen. Alle in der Schulgemeinde gefassten Beschlüsse waren für jedermann absolut verbindlich, auch für den – etwa, was freilich sehr selten vorkam, überstimmten – Schulleiter, der Eltern, der Öffentlichkeit und den Behörden gegenüber verantwortlich für alle Vorkommnisse des Schullebens war. », Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité, Schule der Menschheit*, éd. Odenwaldschule, p. 5.

²⁴³ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élite à l'exemple de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé au Congrès de l'AFIRSE-UNESCO, *La recherche en éducation dans le monde, où sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherches*, du 14 au 17 juin 2011, UNESCO Paris.

²⁴⁴ « Eine Aristokratie bildet sich aus denjenigen Männern und Frauen, deren Herz überströmt von unbedingter Liebe zu jedem Menschenkinde, [...], die durch kühnes Vertrauen und unbeirrbar gute [...] das [...] Kind [...] zu leiten vermögen. », Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité, Schule der Menschheit*, éd. Odenwaldschule, p. 2.

qui devaient servir d'exemple pour les élèves, y sont toujours exposés²⁴⁵. Le *Studierzimmer* est considéré comme le cœur de l'école et est utilisé surtout pour des événements où l'esprit de son fondateur et celui des pères spirituels doivent être présents. Les enfants exercent alors leurs fonctions politiques sous la bienveillance et dans l'atmosphère de Paul Geheeb, toujours omniprésent. Sous son aura toutes les décisions sont l'aboutissement de discussions. En laissant le même pouvoir aux enfants qu'aux adultes, Paul Geheeb prouvait sa confiance totale dans la capacité des élèves de gérer eux-mêmes, avec bon sens, des questions essentielles sur le plan de la politique sociale de la communauté. Dans cet esprit, il cite dans son texte *Ecole d'Humanité, Schule der Menschheit* Paul Lagarde : « On peut compter là-dessus ; la jeunesse est de bonne volonté et capable de réaliser de ce qu'il y a de plus haut, mais à la seule condition que l'on prenne complètement au sérieux de ce qu'est le suprême. »²⁴⁶

On peut donc dire que comparée à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité laisse, en théorie, plus de liberté de décisions et délègue un réel pouvoir politique aux élèves pouvant même faire chapeauter les décisions des adultes. Dans la pratique aujourd'hui, en revanche, ceci n'est plus le cas. Les questions fondamentales, voire existentielles n'appartiennent aux élèves que sur le plan de la discussion. Dans les faits, l'École d'Humanité a pris au fil du temps le même chemin que la Schule Schloss Salem. Sous Kurt Hahn, à l'exemple d'un État mal gouverné, la structure, voire l'existence de Salem devait pouvoir s'effondrer si les élèves n'en prenaient pas suffisamment soin. Aujourd'hui, la direction ne prend plus ce risque. Les deux établissements germanophones qui se fondaient sur la prise de responsabilité totale des élèves, ont donc définitivement renoncé à cette exigence pédagogique de leurs fondateurs respectifs.

Comme espace de prédilection pour la formation politique, les trois établissements choisissent l'internat et moins l'école externe, bien qu'ils accueillent aussi des élèves des environs en externat. Dans la présentation de la Schule Schloss Salem sur internet en 2006, nous pouvons lire :

²⁴⁵ Parmi eux se trouvent les représentants de l'idéalisme allemand (néohumanistes) Goethe, Schiller, les frères Humboldt et Fichte, mais aussi des musiciens, éducateurs, hommes politiques, écrivains, penseurs de tous horizons et des membres de la famille de Paul Geheeb : Beethoven, Félix Mendelssohn-Bartholdy, Pestalozzi, Kerschensteiner, Romain Rolland, Nietzsche, des photographies avec Geheeb et Tagore, ainsi qu'une avec Nehru, puis sa mère et son épouse Edith.

²⁴⁶ « Man verlasse sich darauf : Jugend ist zum höchsten willig und fähig, aber nur unter der Bedingung, dass ganzer Ernst mit dem Höchsten gemacht werde. », *ibid*, p. 3.

La conscience politique s'acquiert de la manière la plus intense très certainement dans la vie quotidienne au sein de l'internat. Cela peut sembler étranger, mais devient compréhensible si l'on tient compte que les structures participatives précitées, par exemple dans le cadre du Parlement, des unités de vie ou lors de la prise de fonctions [spécifiques] au sein de l'internat revêtent toujours également une signification éminemment politique. La recherche du compromis au sein d'institutions démocratiques, la recherche de majorités pour parvenir à obtenir quelque chose ou la solution de conflits sont d'autant de lieux d'exercice réels pour des modes de comportement démocratiques. Ce qui est certain, c'est que les élèves peuvent voir ici très concrètement ce que signifie d'agir d'une manière socialement responsable.²⁴⁷

I.2.2. L'organisation interne - les hiérarchies au sein de l'internat

I.2.2.1. Les maisons et les Chefs de Maison à l'École des Roches

Edmond Demolins définit l'École des Roches non pas comme un internat, mais un externat. Il critique le caractère austère et réprimant des internats de l'époque où les élèves étaient livrés à des surveillants peu accueillants et s'entassaient dans de grands dortoirs froids, loin de l'amour de leurs parents qui les choyaient. Contrairement à ces internats, à l'École des Roches, « c'est vraiment une maison de famille, qui envoie ses enfants dans un externat situé à proximité. Ce type d'école [...] évite l'agglomération, le casernement et l'étroite réglementation de l'internat, puisque les enfants habitent en petit nombre dans la famille d'un professeur. »²⁴⁸

Bien que tous les bâtiments se trouvent à proximité sur une vaste propriété, les maisons d'habitations et les salles de cours sont bien séparées et indépendantes les unes des autres. Les élèves quittent leurs maisons pour se rendre à l'école. Sur le plan architectural, l'espace familial se délimite clairement du lieu de l'instruction scolaire.

²⁴⁷ « Vielleicht am intensivsten findet die politische Bewusstseinsbildung im Rahmen des Internatsalltages statt. Das mag erstaunlich klingen, wird aber verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die oben angesprochenen Strukturen der Mitwirkung z.B. im Rahmen des Parlaments, der Wohneinheiten oder bei der Übernahme von Funktionen im Internat immer auch eine eminent politische Bedeutung haben. Kompromissfindung in demokratischen Institutionen, die Suche nach Mehrheiten um etwas durchzusetzen oder die Lösung von Konflikten sind reale Trainingsfelder für demokratische Verhaltensweisen. Ganz sicher ist, dass SchülerInnen konkret erkennen können, was es heißt sozial verantwortlich zu handeln. », <http://www.salemcollege.de/D6Politik.htm>, 15 septembre 2006.

²⁴⁸ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, p. 11.

*Le développement de l'École s'est fait par la création de maisons distinctes [...], [...] chaque maison d'habitation possède une large autonomie : elle a à sa tête un professeur en chef, assisté d'une dame et de plusieurs professeurs. Les enfants y prennent leurs repas, y couchent et y ont leurs salles d'études.*²⁴⁹

Il s'agit en effet de grandes maisons bourgeoises, voire d'immenses manoirs plutôt que de maisons individuelles, chaleureuses et confortables. Elles correspondent tout-à-fait à la clientèle visée, c'est-à-dire à une haute bourgeoisie libérale et riche et à son cadre de vie. Cependant, la séparation maison-école se joue uniquement sur le plan des bâtiments. Car toutes les maisons se trouvent dans l'enceinte de la propriété de l'école qui se situe bien à l'écart de la commune de Verneuil-sur-Avre.

La distinction entre lieu d'enseignement et lieu de famille, ne se traduit pas au niveau des personnes encadrant puisqu'elles sont en même temps professeurs et parents substitués durant la période scolaire. Les enfants retrouvent donc les mêmes personnes à la maison qu'à l'école. L'emploi du temps à la maison avec les heures d'études, les appels et les discussions imposées en soirée est arrêté de façon peu modulable, voire immuable par la direction et les professeurs. Néanmoins, en déclarant son établissement un externat, Demolins souligne sa volonté de recréer un caractère familial et une certaine intimité en dehors des cours afin que les enfants se sentent chez eux, aimés et protégés. Pour Edmond Demolins, la notion de la famille et de la vie familiale, le sentiment de l'appartenance à une maison étaient des éléments importants de son concept pédagogique. Il en est de même avec l'autorité du père substitué, le Chef de la Maison. Les jeunes élèves vivent en nombre restreint au sein d'une structure familiale dans de différentes maisons. Nathalie Duval parle d'« une moyenne de 25 à 35 élèves, groupés autour du Chef de Maison, de sa famille personnelle et de quatre à six professeurs des deux sexes. »²⁵⁰ Edmond Demolins vivait avec sa femme et ses propres enfants à la Guichardière, la maison dans laquelle ils partageaient le quotidien avec ses enfants-élèves. Il en raconte que : « [c]es rapports prolongés entre les professeurs et les élèves ont pour premier effet d'établir entre eux des relations qui ressemblent beaucoup à celles d'un père qui prendrait part également à leurs études, à leurs jeux, à leur vie de tous les jours. »²⁵¹ Les liens entre ce rapport double du père-enseignant et fils-élève se fondent sur la synergie entre la vie scolaire et la vie familiale.

²⁴⁹ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, p. 11.

²⁵⁰ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 296.

²⁵¹ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, p. 23.

Au temps d'Edmond Demolins, les fonctions piliers qui structurent la famille sur le plan hiérarchique sont donc le Chef de Maison avec la Maîtresse de maison et les Capitaines²⁵². À la tête de chaque maison familiale se trouve, en règle générale un couple d'enseignants, le Chef de Maison et son épouse, parfois aussi des collègues enseignants. Le rôle des femmes qui se traduit par des tâches administratives ou de l'enseignement est également celui de la mère substitutive. « Ces professeurs [...] vivent, du matin au soir, avec les élèves, non pour les surveiller, mais pour les élever. »²⁵³ « Aussi les enfants n'ont-ils jamais, vis-à-vis de leurs professeurs, l'attitude un peu courbée et humiliée [...]. »²⁵⁴ Les relations enfant-adulte s'appuient alors sur la confiance réciproque, et non sur la réprimande. Le couple Chef et Maîtresse de maison font alors ensemble office de parents qui gèrent leur famille adoptive selon leur tempérament et dans le respect du bien-être de tout-un-chacun et de tous. Chaque maison, semblable aux familles « naturelles », dispose donc de certaines libertés concernant son organisation et son fonctionnement spécifiques.

Bien qu'Edmond Demolins revendique l'École des Roches comme un « externat » différenciant ainsi les espaces des cours et de la vie familiale, les deux espaces s'avèrent néanmoins perméable en permanence. D'autant plus que toutes les constructions sont regroupées dans le vaste parc des Roches et que, de surcroît, le bâtiment des classes se situe quasiment au centre des habitations.

Aujourd'hui, l'École des Roches ne fait d'ailleurs plus cette distinction. Au contraire, elle s'affiche clairement comme « internat mixte international »²⁵⁵ et souligne l'unité entre l'instruction et la vie familiale et sociale : l'école en tant que lieu de vie. En revanche, la structure hiérarchique et l'ordre para-familial sont toujours les mêmes. Mais contrairement à la période avant la contractualisation avec l'État en 1990 durant laquelle les directeurs occupaient également la fonction de Chef de Maison d'une famille rocheuse, le couple du président-directeur général (P.-D.G.) Claude-Marc Kaminsky, ne vit pas avec les élèves. Il est à la tête de l'établissement, mais ne se consacre ni aux tâches de Chef de famille, ni d'enseignant. Il est actionnaire principal et gérant de l'entreprise École des Roches. C'est aussi, en partie, le cas à la Schule Schloss Salem où le directeur général ne s'occupe plus non plus du mentorat, mais se voue entièrement à la direction de l'internat. À l'École d'Humanité

²⁵² Voir paragraphe I.2.1.1. Le Capitanat rocheux.

²⁵³ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Delage, 1903, p. 46.

²⁵⁴ *Ibid*, p. 25.

²⁵⁵ Tel est l'intitulé de l'actuelle brochure de l'École des Roches.

en revanche, la directrice détient toujours les trois fonctions : celles de « tête de famille » (*Familienhaupt*), d'enseignante et de chef d'établissement.

I.2.2.2. Les *Flügel* (les ailes du château) et les *Mentoren* (les mentors) à la Schule Schloss Salem

Kurt Hahn proclamait : « l'aristocratie est le sel dont la démocratie ne peut se passer. »²⁵⁶ Homme politique et fidèle à la monarchie, il s'était toujours entouré de la noblesse : le Prince Max de Bade, cofondateur avec lui de la Schule Schloss Salem, le Prince Georg Wilhelm de Hanovre, directeur de l'établissement de 1948-1959, la Reine d'Espagne Sophia de Grèce²⁵⁷, le Duc Philip d'Édimbourg²⁵⁸ et ses fils Charles, Andrew et Edward²⁵⁹ qui ont fréquenté les écoles hahniennes²⁶⁰, pour ne citer que les plus illustres. Bien que Kurt Hahn ait cherché à former une « aristocratie du dévouement »²⁶¹ (sélectionnée selon des critères de potentialités, d'intégrité et de disponibilité de rendre service aux autres) et non plus selon leurs origines, Salem a toujours attiré les nobles allemands. Certains de leurs noms figurent encore sur les portes des chambres. À la hauteur de cette clientèle, les élèves habitent dans le Château de Salem qui était la résidence du Prince Max de Bade. Cependant, ce n'est pas en raison des élèves nobles que Kurt Hahn a investi la résidence princière. C'était le Prince-même qui a mis à disposition une partie de sa demeure pour leur école dont son fils Berthold était l'un des premiers pensionnaires. Néanmoins, le hasard fait bien les choses et la Schule Schloss Salem poursuit cette voie. En s'agrandissant, elle a fait l'acquisition de deux autres châteaux pour héberger et éduquer ses élèves : le Château de Hohenfels et le Château de Spetzgart.

²⁵⁶ « Salem ist das Salz, auf das die Demokratie nicht verzichten kann. », cité par Hartmut von Hentig dans sa préface à Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass, op.cit.*, p. XV.

²⁵⁷ La Reine Sophia d'Espagne a passé cinq années à la Schule Schloss Salem dirigée par son oncle, le Prince Georg Wilhelm de Hanovre.

²⁵⁸ Le Duc Philip d'Édimbourg a fréquenté la Schule Schloss Salem puis Gordonstoun en Écosse de 1933 à 1939. Hahn a fondé Gordonstoun en 1934. Il était en exil en Grande-Bretagne durant le régime hitlérien.

²⁵⁹ Comme leur père, les trois garçons de la couronne anglaise ont suivi une partie de leur scolarité à Gordonstoun.

²⁶⁰ D'ailleurs, le Prince Harry, fils du Prince Charles et Lady Diana, était à son tour élève à Gordonstoun.

²⁶¹ « Aristokratie der Hingabe », cité par Michael Knoll dans sa préface à Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, p. 10.

Les Salémiens ne vivent donc ni dans des manoirs ou maisons de maître comme les Rocheux, ni dans des maisons individuelles comme c'est le cas des Ecolianer²⁶². À l'image de l'élite aristocratique, ils investissent comme lieu de vie et de travail des anciennes bâtisses de la haute-noblesse, c'est-à-dire les ailes de châteaux. En concordance avec la structure hiérarchique de la Schule Schloss Salem, l'organisation au sein des ailes répond aux mêmes règles. Semblable à la structure familiale et à l'ordre hiérarchique aux Roches, les ailes sont généralement dirigées par les mentors. Il s'agit d'un couple d'enseignants ou des enseignants célibataires qui habitent, généralement avec leurs enfants, un appartement au sein de leur aile ou dans une partie d'une aile. Mais Hahn précise : « dès son début, Salem ne devait pas être une grande famille, mais devenir un petit État. »²⁶³ On peut dire que les élèves de Salem sont formés à l'image de l'aristocratie de l'ancienne monarchie dont les plus hauts dirigeants ne sont pas des hommes privés, mais appartiennent à l'État et ce à tout moment. Les jeunes aristocrates grandissent donc dans leur future fonction sans qu'il y ait une séparation entre lieu intime et lieu public. Toute la vie se passe au château abritant résidence et gouvernance. Il s'y reflète une philosophie sociétale fondamentalement différente à celle de l'École des Roches. Hahn précisait d'ailleurs que « de par leur beauté, l'emplacement et le bâtiment principal devraient préparer les élèves à l'attachement. »²⁶⁴

Comme les Rocheux, les Salémiens sont soumis aux ordonnances des adultes encadrants et sont intégrés dans un système de fonctions à responsabilité : parmi les élèves, il y a les *Helper*, que Hahn référait aux gardiens auxiliaires de la République de Platon. Ce sont des élèves élus qui agissent comme médiateur entre le monde des adultes et des enfants. Leurs devoirs et responsabilités ressemblent à ceux des Capitaines aux Roches. Ils aident les mentors à veiller au bon déroulement de la vie du groupe (réveil, ponctualité, propreté, ...). Les garçons et les filles vivent séparément dans des ailes opposées ou dans des bâtiments distincts. Les chambres en revanche, sont plus petites (2-4 lits par chambre), bien plus confortables et surtout meublées de façon plus chaleureuse que celles des Roches. Les lits, placards et bureaux sont pour la plupart en sapin massif et les chambres sont décorées individuellement selon les goûts personnels des élèves. Ce n'est que peu le cas à l'École des Roches où les chambres ne sont guère personnalisées et le mobilier est plutôt austère (lits et

²⁶² C'est ainsi que les membres de l'École d'Humanité se nomment eux-mêmes.

²⁶³ « Salem sollte von Anfang an keine große Familie sein, sondern ein kleiner Staat werden. », Kurt Hahn in « Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims », *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 83.

²⁶⁴ Kurt Hahn, « L'éducation et la crise de la démocratie » cf. Michael Knoll, « Kurt Hahn », in Jean Houssaye (dir.), *Nouveaux pédagogues. Les pédagogues de la modernité*, Paris, Fabert, 2007, pp. 303-352. www.mi-knoll.de/41368/43313.html, consulté le 07 octobre 2012.

armoires en grande partie en fer). Contrairement à Salem, il n'est donc pas question du bienfait esthétique aux Roches, mais d'une éducation en quelque sorte spartiate. On peut néanmoins dire ceci : sur le plan structurel, la Schule Schloss Salem et l'École des Roches se ressemblent étroitement (couple d'enseignants vivant avec un groupe d'élèves et dirigeant internes ; garçons et filles séparés ; des élèves exerçant des fonctions à responsabilité au sein du groupe) bien que leurs idées conceptuelles initiales divergent complètement (la famille rocheuse – l'État salémien).

I.2.2.3. Les familles et les *Familienhäupter* (les têtes de familles) à l'École d'Humanité

La vie des internes des Ecolianers est fondamentalement différente de celles des Rocheux et des Salémiens. Les environs 150 élèves vivent dans une vingtaine de maisons individuelles. Ils habitent dans des maisons que l'École d'Humanité a acquises un peu partout dans Goldern Hasliberg, le village de montagne dans lequel elle est installée, dans les étages au-dessus des salles de classes dans les bâtiments (des grandes maisons) autour de la place centrale de l'école ou dans les chalets qui forment presque un deuxième cercle autour des bâtiments centraux. Toutes les maisons appartenant à l'école, excepté celles trop éloignées du centre, abritent des logements et des salles de cours. Comme à Salem, il n'y a pas de séparation entre vie privée, familiale et vie publique, scolaire.

Les élèves, appelés les camarades, sont réparties en « familles » d'une dizaine d'enfants et d'adolescents, âges et sexes confondus, généralement selon des critères d'affinité. Le rôle des parents substitutifs incombe aux deux à trois *Familienhäupter*, les têtes de famille qui sont, de même qu'à l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem, pour la plupart des couples d'enseignants ou des enseignants célibataires de sexe opposé. Souvent ils vivent avec leurs enfants dans un appartement au sein des maisons et servent de repères d'autorité bien que la *Schulgemeinde* (l'école - Commune) selon la conception géhéebienne refuse d'adopter un ordre hiérarchique. En définitif, les élèves n'ont guère plus de liberté de décision au sein des maisons que les Salémiens dans les ailes. Les mercredis soir sont destinés aux familles (*Familienabend*). Chaque famille choisit son programme commun de la soirée (jeux, film, cuisine, ...). Les dimanches matin, elles peuvent faire un *brunch* dans la cuisine familiale, alors que les autres jours de la semaine, tous mangent au réfectoire où toutes les

familles ont leur propre table. Ce n'est ni le cas à l'École des Roches, ni à la Schule Schloss Salem où les élèves s'installent dans les *selfs* en fonction de leur arrivée et de leur envie.

Chaque enfant doit prendre en charge à tour de rôle des tâches dans la vie familiale commune : nettoyer les lieux, chercher les repas pour le *brunch* du dimanche matin, nettoyer la table, distribuer le courrier, etc.

Geheeb ne concevait son école ni comme un établissement scolaire en soi, ni comme un internat à proprement parler, mais comme une communauté de vie où les générations, les cultures et tous les corps sociaux (élèves, enseignants, employés administratifs ou d'entretien) se mélangent de façon harmonieuse et naturelle. Encore aujourd'hui, cette idée est bien présente dans le concept pédagogique de l'École d'Humanité qui se définit comme un « *international village for living, learning and growing* »²⁶⁵. Contrairement aux Roches d'aujourd'hui et à Salem, l'École d'Humanité ne s'affiche toujours pas comme internat. Ses formes de vie communes correspondent donc ordinairement à celles de la société : l'enfant (individu) vit dans une famille, voire « famille nombreuse »²⁶⁶ composée de garçons et de filles d'âges différents (structure sociale la plus petite) qui elle, à son tour, fait partie intégrante d'un village, voire d'une commune (structure sociale juste au dessus de celle de la famille) et qui inclut toutes les générations. Sa vision de la société qu'il introduit dans son école, correspond donc à une conception sociétale circulaire. Il part de l'idée que chaque individu, par son charisme personnel, constitue un élément actif de l'humanité. Tel un caillou lancé dans l'eau qui forme des cercles de plus en plus importants, les investissements et efforts de tout individu en faveur d'une société meilleure, a un effet bénéfique sur son environnement et les hommes. L'ordre hiérarchique n'y a pas de sens, seul devraient compter la bonté et la générosité de tout-un-chacun.

Conclusion :

In fine, le régime politico-social aux Roches et à Salem suit une hiérarchie verticale stricte concordant avec la vision sociétale de Demolins et Hahn qui se définit selon un ordre pyramidal. D'après eux, la société ne s'améliore, ni se réécrit de l'intérieur d'un système

²⁶⁵ www.ecole.ch/english/overview.html, site internet de l'école consulté le 8 octobre 2012.

²⁶⁶ « Grossfamilien », terme employé dans le dépliant publicitaire, « *Leben und lernen in einer internationalen Gemeinschaft* », École d'Humanité (dir.), *Lebendiges Lernen. The spirit of learning. École d'Humanité*, pochette de brochures informatives, s.d., distribuée depuis 2006.

communautaire, c'est-à-dire naturellement, partant d'individus cultivés, généreux, éveillés et fondamentalement bons qui influent de manière bienfaisante sur leur environnement - comme le croit Geheeb - mais de façon organisée, en partant d'une élite au service de tous qui dirige et réforme avec bienveillance, sagesse et intégrité.

Relativement aux fonctions d'autorité exercées par les élèves à l'intérieur de leur unité de vie (les maisons pour les Roches et les ailes pour les Salémiens) on constate des similitudes dans les deux écoles. Elles sont institutionnalisées dans le système des Capitaines aux Roches (nommés par les Chefs de Maison) ou des *Helper* (auxiliaires) à Salem (élus par les élèves). Tandis qu'à l'École des Roches, c'est toujours l'adulte qui délègue les pouvoirs d'autorité à certains élèves jugés particulièrement responsables, la Schule Schloss Salem a aboli la cooptation et l'a remplacée par un vote démocratique des élèves eux-mêmes. Et bien que le régime démocratique stipule comme principe fondamental dans le programme des écoles nouvelles (point 22 des 30 points d'Adolphe Ferrière)²⁶⁷ déjà depuis le début du 20^{ème} siècle, l'éveil d'un esprit politique aux Roches est restreint. Il « repose sur l'acceptation » d'un consensus prédéfini « de la charte de l'école et sur les Capitaines, élèves cooptés pour leur maturité et exemplarité, aptes à guider, soutenir et impulser les initiatives. »²⁶⁸

L'organisation des instances et des institutions à l'École des Roches ne permettant pas aux élèves de s'exercer dans tous les types du pouvoir politique, c'est-à-dire, législatif, exécutif et judiciaire, reproduit, en sa finalité, dans les grandes lignes le schéma de l'éducation traditionnelle. L'enfant demeure, au niveau hiérarchique, l'élément le plus faible du système. Il ne dispose pas d'un réel espace d'action dans une logique de prise de décision commune. La formation politico-institutionnelle ne répond finalement que peu aux attentes d'une éducation civique d'aujourd'hui telle que par exemple Andreas Schröer la définit dans son article « Politische Bildung » (formation politique) :

*Die zentrale Zielsetzung politischer Bildung hierzulande [Allemagne] ist es, junge Menschen zur Teilhabe an den Institutionen der verfassten Demokratie und an der demokratischen Öffentlichkeit sowie zu demokratischen Lebensformen zu befähigen. Hierzu sind einschlägige Kenntnisse, entsprechende Handlungsformen und Werthaltungen nötig.*²⁶⁹

²⁶⁷ En 1915, Adolphe Ferrière a défini les caractéristiques des écoles nouvelles en trente points. Ils ont été publiés dans la revue internationale d'éducation nouvelle *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, pp. 4-8. Voir annexe

²⁶⁸ École des Roches, *Internat mixte international, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*, dépliant d'information, 2005, p. 4.

²⁶⁹ Andreas Schröer, « Politische Bildung », in Eckart Liebau (dir.) *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim-München, Juventus, 2001, p. 195.

Bien que nous puissions observer certaines convergences concernant l'éducation et l'instruction politiques et civiques dans les trois établissements, les différences conceptuelles et structurelles sont importantes. Les objectifs pédagogiques ainsi que les méthodes pour les atteindre varient de manière significative, notamment entre les deux espaces linguistiques : francophone et germanophone. On peut même parler d'une opposition.

Les structures sociopolitiques des internats germanophones réfèrent à la démocratie (élection de tous les délégués, participation aux décisions de tous les membres en tant que citoyens responsables). De la sorte, tous les titulaires de fonctions politiques, tous les représentants parlementaires et délégués de la Schule Schloss Salem ainsi que les membres du *Polygone*, organe intermédiaire entre élèves et direction de l'École d'Humanité, sont élus par les élèves. L'idée de responsabilisation géhéebienne se fonde même sur une parité enfants-adultes ainsi que la démocratie directe et participative. Le Capitonat, par sa cooptation et son système strictement hiérarchisé, se trouve ainsi diamétralement opposé à la pédagogie de l'École d'Humanité. Contrairement à la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité au temps de Geheeb, l'École des Roches ne s'est jamais comprise ni comme une entité étatique en miniature, ni comme un laboratoire d'un idéal sociétal. Or, la Schule Schloss Salem se nomme *Schulstaat*, une école-État, et l'École d'Humanité se définit comme une *Schulgemeinde*, une école-commune.

Tableaux récapitulatifs :

Tableau 1 : Éducation et formation politique durant la période des débuts

	École des Roches	Schule Schloss Salem	École d'Humanité
Fondation	1899	1920	1934
fondateurs	Edmond Demolins (1856-1907)	Kurt Hahn (1886-1974) et Prince Max de Bade (1867-1929)	Paul Geheeb (1870-1961) et Edith Geheeb-Cassirer (1885-1982)
leurs métiers avant la fondation des écoles	sociologue	hommes politiques : Prince Max de Bade : chancelier du Reich (3 oct. 1918- 9 nov.1918) Kurt Hahn était son secrétaire et conseiller	pédagogues - enseignants
siège	Verneuil-sur-Avre Normandie (F)	Salem Bade-Wurtemberg (D)	Pont-Céard/Versoix Canton de Genève (CH)
habitation - internat	grandes maisons de maîtres sur un vaste domaine aux Roches construites pour l'École	Château de Salem (résidence du Prince Max de Bade), ancien monastère cistercien	Institut Monnier, grande villa appartenant au couple Willem et Marie Gunning
statut administratif	société	fondation	fusion avec l'Institut Monnier
nombre d'élèves	1899 : ca. 50 1930 : ca. 300 (Duval, 2006, p. 915)	1920 : 28 1929 : 53 1933 : 360 puis 190	1934 : 25 1937 : ca. 60 1939 : ca. 30 (Näf, 2006, p. 799)
anciens élèves ayant fait carrière comme hommes politiques	-Olivier d'Ormesson (FN) -Jean Comte de Beaumont	-Berthold, Margrave de Bade -Prince Philip, Duc d'Edimbourg (ses fils étaient élèves à Gordonstoun en Écosse « British Salem School » que Hahn avait fondé en 1933) -Sophia de Grèce, Reine d'Espagne -Petit-fils de Sélassié, Empereur d'Éthiopie -Hildegard Hamm-Brücher, Ministre (FDP)	Sanjay et Rajiv Gandhi, fils d'Indira Gandhi. Après la mort d'Indira, Rajiv succède à sa mère dans les fonctions de Premier ministre d'Inde.
structure politique intérieure	- Capitanat	École-État (<i>Schulstaat</i>) Aristocratie selon Platon	École-commune (<i>Schulgemeinde</i>) Démocratie directe-participative
élite à l'intérieur de l'école	Capitaines (cooptés)	<i>Farbentragende</i> , ceux qui portent les couleurs (cooptés)	camarades (tous les élèves et adultes)

Tableau 2 : Éducation et formation politique au début du 21^{ème} siècle

	École des Roches	Schule Schloss Salem	École d'Humanité
directeurs	depuis 1989 Marc-Claude Kaminsky (P.-D.G.) depuis 2004 Françoise Caballé chef de l'établissement	1974-2005 Dr. Bernhard Bueb 2005/2006 Ingrid Sund 2007-2011 Prof. Dr. Dr. Eva Marie Haberfellner depuis 2012 Bernd Westermeyer	1995 Sarah Hudspith, Frederic Bächtold depuis 2009 Dr. Barbara Hanusa et Ashley Curtis
siège	Verneuil-sur-Avre Normandie (F)	Salem Bade-Wurtemberg (D)	Goldern/Hasliberg Canton de Berne (CH)
style d'habitation	grandes maisons bourgeoises sur un vaste domaine aux Roches construites pour l'École	Château de Salem (résidence du Prince Max de Bade), un ancien monastère cistercien	chalets et maisons au centre du village de Goldern/Hasliberg
statut administratif	entreprise sous la direction du P.D.G.	société (SARL) (Gesellschaft GmbH)	coopérative
nombre d'élèves	2006 : ca. 350 (Duval, 2006, p. 968) (2012 : 166 élèves viennent de l'étranger de 47 nations)	ca. 700 (dont 1/3 viennent de l'étranger de plus de 30 nations)	ca. 150
structure politique intérieure	- Capitanat	École-État (<i>Schulstaat</i>) démocratie parlementaire	École-commune (<i>Schulgemeinde</i>) démocratie directe-participative
élite au sein de l'école	Capitaines (élèves cooptés par les adultes)	membres des différentes institutions : conseils, parlement, élèves avec responsabilités (Schüler mit Verantwortung - SMV) (élèves élus par les élèves)	camarades (tous les élèves et adultes) et <i>polygone</i> (élèves élus par les élèves)

Chapitre II : Religion

II.1. Le christianisme comme fondement

II.1.1. Les références des fondateurs, leur vie religieuse et spirituelle

II.1.1.1. Le christianisme

Les trois internats, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, sont ancrés dans la culture judéo-chrétienne qui domine l'Europe. Edmond Demolins, Kurt Hahn comme Paul et Edith Geheeb-Cassirer ont grandi dans ce contexte culturel et cultuel. Cependant, ils sont issus de différents milieux et confessions religieuses : Edmond Demolins du catholicisme (maronite), Kurt Hahn du judaïsme, Paul Geheeb du protestantisme et Edith Cassirer, d'une famille juive convertie au protestantisme. Ce tableau est toutefois simplifié, car leurs confessions ne sont pas aussi cloisonnées. L'émergence des contextes familiaux, amicaux, sociétaux et historiques, joue un rôle important dans leur formation religieuse respective. Et pour comprendre l'éducation religieuse et spirituelle que les fondateurs appliquent dans leurs établissements, il est nécessaire de connaître leur position face à religiosité et spiritualité.

Nous connaissons peu de la vie religieuse et spirituelle d'Edmond Demolins. Des quelques éléments biographiques dont nous disposons nous savons qu'il a suivi la classe de Seconde au Collège jésuite Notre-Dame-de-Mongré à Villefranche-sur-Saône²⁷⁰ et que son grand-père maternel est un maronite du Liban installé à Marseille. Cependant, ces faits ne sont pas suffisants pour en conclure que l'éducation religieuse ait influencé sa vie de manière importante. Néanmoins, il est certain que le christianisme a accompagné son enfance, notamment le catholicisme et éventuellement aussi sous sa forme orientale par l'église maronite si sa mère lui avait transmis ce culte du Liban. Mais aucun récit, à notre connaissance, ne témoigne de son rapport avec la religion et de ses pratiques spirituelles ou cultuelles.

Le chapitre « Le Régime scolaire anglais » de son livre *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* dévoile un peu plus la vision demolinsienne de la religion. Il dit approuver la

²⁷⁰ Nathalie Duval « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du 'particularisme' », in *Les études sociales*, n° 147-148, Paris, 2008, p. 178.

pratique religieuse dans l'internat de Cecil Reddie à *Abbotsholme* : « l'École ne se rattache à aucune des sectes du protestantisme ; les pratiques religieuses n'ont donc aucun caractère dogmatique ou confessionnel (*undogmatic and sectarian*), [...] les enfants peuvent suivre leur culte particulier dans les paroisses voisines. »²⁷¹ Edmond Demolins montre ainsi une grande tolérance aux principaux courants du christianisme, mais ne semble en favoriser aucun en particulier. En revanche, dans aucun de ses écrits il n'évoque d'autres religions que le christianisme. En dehors des cultes, la pratique religieuse, n'est, pour lui, pas explicitement liée à une appartenance ou à un courant spécifique. Peu importe la croyance, l'expression de la foi peut être un exercice commun à tous, telle la prière. En tout cas, la religion fait partie de « l'homme » afin qu'il développe « au plus haut degré, [...] toute sa puissance d'énergie et d'initiative [...] »²⁷² Elle fortifie et harmonise l'individu ainsi que la communauté dans laquelle il vit. Mais jamais, chez Demolins, il n'est question ni de cultiver l'esprit ni de s'épanouir sur le plan spirituel. Et pour ses lecteurs, la conception démolinienne de la religion demeure floue et se résume dans la vague phrase récapitulant le concept religieux d'*Abbotsholme* : « La religion tient la grande place dans la vie, et la vie doit en être saturée. »²⁷³

En ce qui concerne Kurt Hahn nous connaissons mieux sa position envers la religion qui joue un rôle concret, voire stratégique, notamment pour ses appels à l'humanité durant la Seconde Guerre mondiale. Depuis son exil en Grande-Bretagne il prêche à plusieurs reprises en tant que laïc à la Cathédrale de Liverpool. Son sermon à la Pentecôte 1943, la *quinquagesima*²⁷⁴, est emblématique pour sa conception de la religion. En effet, il rappelle au peuple anglais le commandement fondamental pour tous les chrétiens : « tu aimeras ton prochain comme toi même. » Dans le contexte de la guerre et de la haine, il fait appel à l'amour du prochain et surtout à la pitié pour les souffrances du peuple allemand. Il voit dans la religion chrétienne un vecteur de la bonté fondamentale et des valeurs humaines éternelles. L'enseignement moral chrétien s'oppose à la décadence et la brutalité de l'homme : « Qui peut grandir à l'ombre de notre cathédrale et devenir un homme irrespectueux et

²⁷¹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, pp. 79-80.

²⁷² Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, p. 80.

²⁷³ Le programme d'*Abbotsholme* cité par Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, p. 80.

²⁷⁴ Kurt Hahn, « Über das Mitleid. Predigt im zweiten Weltkrieg », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, pp. 258-265.

grossier ? »²⁷⁵ C'est peut-être la raison pour laquelle Hahn rejoint l'église anglicane en 1945. Pour lui « [l']objectif de la pédagogie est d'éduquer les enfants à devenir des hommes empreints de conscience morale. »²⁷⁶

Comme Demolins, Hahn loue les bienfaits et le bien fondé de la religion chrétienne, cependant nous ne connaissons guère ses expériences spirituelles et pratiques religieuses.

Paul Geheeb, en revanche, crée une véritable aura autour lui et de sa conception particulière de la religion chrétienne qu'il appuie sur l'enseignement du Christ. Cependant, il ne s'identifie à aucune communauté ou institution du christianisme. Pourtant, il avait étudié la théologie²⁷⁷ et joué avec l'idée de devenir prêtre protestant. Dans une correspondance avec Minna Cauer en 1892, il écrit : « Durant les derniers mois [...] il m'est apparu de plus en plus clairement d'être né pour le métier de pasteur »²⁷⁸. Un an plus tard, il remet cette décision en question : « Puis-je me mettre au service d'une institution que je n'accepte pas dans son ensemble ? »²⁷⁹ Il se dit plus proche des idées de la démocratie sociale et du cercle de Moritz Egidy qu'il fréquente à Berlin en 1891 et 1892 et dans lequel il débat sur des questions religieuses, pacifistes, sociales et politiques. Pour Paul Geheeb, son amitié avec « le plus grand philosophe d'Allemagne »²⁸⁰, Christoph Schrenpf²⁸¹ était particulièrement importante. L'idée fondamentale du cercle Egidy et de Christoph Schrenpf s'accorde avec celle de Paul

²⁷⁵ « Wer kann im Schatten unseres Münsters aufwachsen und ein ehfurchtsloser und roher Mensch werden. », Max de Bade cité par Kurt Hahn. Kurt Hahn, « Prinz Max von Baden. Ein Nachruf », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 150.

²⁷⁶ « Es ist ein Ziel der Pädagogik, die Kinder zu sittlichen Menschen zu erziehen. », Kurt Hahn, *Kurt Hahn, Erziehung zur Verantwortung*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 9.

²⁷⁷ En 1989, Paul Geheeb étudie la théologie à Giessen, puis à Berlin et à Jena. En 1893, il obtient son diplôme d'État. (Voir Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Basel, Beltz, 1998, p. 415.) Barbara Hanusa conteste l'affirmation que Martin Näf avance dans sa recherche sur Paul Geheeb. Selon elle, il ne s'agit pas d'un examen d'État mais d'un examen de l'église. (Voir Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension des Reformpädagogen Paul Geheeb*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, p. 96.) Cependant, Walter Schäfer, biographe de Paul Geheeb parle également d'un diplôme d'État. Et son livre fut publié du vivant de Paul Geheeb. (Voir Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 14.)

²⁷⁸ « Während der letzteren Monate [...] trat mir's immer klarer vor Augen, dass ich für den praktischen Beruf des Pfarrers und Seelsorgers geboren sei [...]. », Correspondance de Paul Geheeb à Minna Cauer du 12 mars 1892, cité par Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension des Reformpädagogen Paul Geheeb*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, p. 97.

²⁷⁹ « Kann ich mich in den Dienst einer Institution stellen, die ich als Ganzes nicht anzuerkennen vermag? », Correspondance de Paul Geheeb à Minna Cauer du 11 février 1893, cité par Barbara Hanusa, *ibid.*, p. 101.

²⁸⁰ Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim, Beltz, 1998, p.161.

²⁸¹ Il en est de même pour Albert Schweitzer qui confie à Paul Geheeb : « Quoi ? Vous connaissez Christoph Schrenpf ? Je lui dois toute l'éducation et le développement de ma conscience », « Was? Sie kennen Christoph Schrenpf? Ihm verdanke ich die ganze Schulung meines Gewissens! », cité in Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 14.

Geheeb : « C'est sur la base chrétienne que devra changer le monde, pour devenir plus juste et plus véritable. »²⁸²

Son esprit d'indépendance religieuse vient peut-être de son enfance. Il est baptisé à l'église protestante, mais ses parents s'entourent d'amis et de relations de différents horizons judéo-chrétiens. Lors des soirées musicales, ses parents jouent avec le Cantor catholique et le responsable de la synagogue. Le maître d'école de Paul est protestant et son père engage un prêtre catholique qui lui enseigne le latin et le français.²⁸³ Paul Geheeb baigne donc dès son plus jeune âge dans un milieu multi-culturel et tolérant. L'ouverture religieuse qui dominait dans sa famille, lui a permis de connaître, voire d'apprécier les qualités des différentes confessions et de désapprouver des attitudes extrémistes et intolérantes. Son refus de s'enfermer dans des dogmes et sa non-identification à une église particulière, sont ainsi compréhensibles. Son épouse Edith dit néanmoins : « Je ne peux m'imaginer Paulus sans ses fondements chrétiens, [...] car il a toujours vécu dans la bible, dans le Nouveau Testament [...]. »²⁸⁴

En effet, Paul Geheeb est un homme d'une grande spiritualité. Quotidiennement il se retire de l'agitation pour se ressourcer, notamment dans la nature. Sa relation particulière avec les animaux tente à la comparaison avec François d'Assise. L'article « *Tiere in der Odenwaldschule* », les animaux à l'École Odenwald, montre par de nombreuses anecdotes à quel point son lien avec les animaux sauvages de l'environnement était fort et étonnant. L'histoire de deux buses en est un exemple. Paul Geheeb raconte : « Le soir, les buses se rapprochaient de nos maisons [...] et descendaient en flèche au moment où elles m'apercevaient, [...] pour se poser sur mes bras ou mes épaules. »²⁸⁵ Son surnom « Paulus » (qui est la forme latine de Paul) voire Saint Paul, sacralise sa personne. Klaus Mann, fils de Thomas Mann était élève à l'École Odenwald en 1922 et 1923. Dans son roman biographique *The turning point* ou *Der Wendepunkt* il décrit Geheeb ainsi : « Avec ses immenses yeux pensifs et sa magnifique barbe grisonnante et ondulée, il paraissait comme un ermite qui

²⁸² « auf christlicher Basis soll die Welt verändert, gerechter und wahrer werden. », Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim, Beltz, 1998, p. 161.

²⁸³ Voir Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 8.

²⁸⁴ « Ich kann mir Paulus überhaupt nicht denken ohne seinen christlichen Hintergrund, [...] denn in der Bibel, im Neuen Testament hat er immer gelebt, [...]. », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 25.

²⁸⁵ « Gegen Abend näherten sich die Bussarde wieder unseren Häusern [...] und schossen, sobald sie meiner ansichtig wurden, [...] herab, sich mir auf Arme oder Schultern setzend. », Paul Geheeb, « Tiere in der Odenwaldschule », *Neuzeitlich leben*, n°7, mai 1943, p. 16.

vivait d'herbes et de sagesse. »²⁸⁶ Cette description reflète l'image du « bon Père divin », avec la longue barbe blanche qui caractérise « Paulus ». Klaus Mann lui attribue des traits quasi messianiques, le don de percevoir plus qu'un être ordinaire et une sérénité inébranlable : « en lui s'unissait la profonde expérience d'un vieux pédagogue avec un curieux instinct clairvoyant et psychologique et un idéalisme obstinément tenace [...]. »²⁸⁷ On peut également y voir une certaine ressemblance avec Jésus Christ.

On peut donc dire que Paul Geheeb est le plus spirituel des trois fondateurs. Il voue une grande admiration à la vie de Jésus Christ qu'il juge exemplaire et révolutionnaire. « Car l'heure est au contraire à l'union de toutes les forces pour édifier une culture nouvelle, créer un avenir meilleur où les principes du Christ soient des réalités, autant entre individus qu'entre nations. »²⁸⁸ Cependant, il ne s'approche véritablement d'aucune église. Sa spiritualité, bien que dominée par le Nouveau Testament, est libre et individuelle. Hellmut Kramm, un ancien élève de l'École Odenwald parle même d'une « vision chrétienne-paulinienne »²⁸⁹. Kurt Hahn et Edmond Demolins par contre, affichent officiellement l'appartenance à une institution ecclésiastique, le premier à l'église anglicane et le second au catholicisme.

II.1.1.2. Le judaïsme

Autant Edmond Demolins tolère les courants chrétiens, autant il nourrit les préjugés antisémites qui sont monnaie courante au tournant des siècles derniers. Il écrit :

*Le Juif, en particulier, est une plante qui ne se développe que dans les terrains favorables. Pourquoi ne se développe-t-il pas en Angleterre, [...] ? Parce que toutes les fortunes n'ont pas été mobilisées, parce que chacun fait fructifier, sur sa terre, dans son industrie, dans son commerce, l'argent dont il dispose. Là où il n'y a rien à perdre, là où chacun sait défendre son bien, le Juif s'élimine de lui-même, ou il perd, tout au moins, son caractère malfaisant.*²⁹⁰

²⁸⁶ « Mit seinen weiten, sinnenden Augen und dem prächtig wallenden, grau-weiß melierten Bart wirkte er wie ein Eremit, der von Kräutern und Weisheit lebt. », Klaus Mann, *Der Wendepunkt* (1952), Reinbek, Rowohlt, 2007, p. 141.

²⁸⁷ « In ihm verband sich die profunde Erfahrenheit des alten Erziehers mit einem merkwürdigen hellseherischen psychologischen Instinkt und einem eigensinnig zähen [...] Idealismus. », *ibid.*

²⁸⁸ Paul Geheeb, « Les deux tâches de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle*, n° 137, mai-juin 1938, p. 146

²⁸⁹ « [...] christlich-paulinischen Sicht. », Hellmut Kramm, « Meine liebste Edith! », *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 101. Hellmut Kramm était élève de Paul et Edith Geheeb-Cassirer de 1931 à 1934.

²⁹⁰ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, pp. 149-150.

Il est étonnant de voir qu'un homme d'une telle capacité de réflexion sur le monde, pouvait adhérer aux préjugés discriminatoires et exposer des idées aussi restrictives et dangereuses qui avaient ensuite amené l'Allemagne nazie dans l'abîme. À l'instar des antisémites, il compare le peuple juif à « une plante » nocive, et exprime cette conviction déshumanisée, sans retenue aucune.

Les Hahn et les Cassirer (la famille d'Edith Geheeb-Cassirer) correspondent, à première vue, au stéréotype du juif que dessine Edmond Demolins : il s'agit de familles juives riches. En effet, le grand-père de Kurt Hahn a fait fortune avec son entreprise dans la métallurgie. Kurt Hahn qui ne reprend pas l'entreprise familiale, devient politicien. Il exerce donc un des métiers qui ne produise rien et qui coûte à la société. L'opinion de Demolins n'est pas isolée. Bon nombre de ses patriotes, mais aussi d'allemands partageait cette position antisémite. Avoir des origines juives n'était donc pas vraiment un avantage ce que montre le témoignage de Marina Ewald²⁹¹ qui avait travaillé d'abord à l'École Odenwald pour, ensuite, prendre une partie de la direction de Salem :

*Au moment de la construction de Salem, Kurt Hahn appartenait encore à la religion de Moïse. Ce qui rendait difficile la tâche de parler explicitement du sens de tous ses efforts à savoir l'exercice chrétien de l'amour du prochain tel qu'il le faisait plus tard, ainsi que d'accorder dans son école une place centrale à la doctrine chrétienne.*²⁹²

Peut-on alors dire – étant donné le contexte anti-juif, et le fait que le concept pédagogique de Salem se fonde sur les valeurs chrétiennes, et notamment la notion de l'amour du prochain et l'aide à autrui – que Kurt Hahn, avait-il trahi ses origines ? Peut-on y voir un lien, une conséquence directe ? Il est possible que ce climat défavorable ait joué un rôle pour son approche au christianisme. Néanmoins, dans le judaïsme, l'amour du prochain est également élément important. Leo Baeck avait d'ailleurs appelé le judaïsme la religion de l'amour. De plus nous savons de la famille de Hahn que :

[l]a famille Landau, la lignée paternelle de [s]a mère représentait une aristocratie spirituelle. Dans leurs traditions de l'apprentissage et de l'enseignement religieux, ils cultivaient la fierté

²⁹¹ Marina Ewald était pour Kurt Hahn une directrice-collaboratrice fidèle et importante. Elle était responsable des filles ainsi que des excursions dans le cadre de l'éducation par l'aventure (*Erlebnispädagogik*, voir chapitre « Nature », III.2.1.2.).

²⁹² « Zur Zeit des Salemer Aufbaus gehörte Kurt Hahn noch der mosaischen Religion an. Das erschwerte ihm, den Kern all seines Bemühens, die Übung christlicher Nächstenliebe, bei diesem Namen zu nennen, wie er es später tat, und der christlichen Lehre einen zentralen Platz in der Schule zu geben. », Marina Ewald, « Der Aufbau und Ausbau Salems (1919-1933) », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 120.

*familiale et proclamaient que selon une étude généalogique, ils étaient des descendants directs du roi David ce qui paraît comme une légende. Le représentant le plus éminent est Jecheskiel Landau, rabbin supérieur de Prague. Ses écrits sur la littérature du Talmud lui valaient une grande popularité. Encore aujourd'hui, ils sont enseignés aux écoles supérieures judaïques.*²⁹³

Malgré ce profond ancrage dans la culture spirituelle et intellectuelle juive, Kurt Hahn ne se positionne pas explicitement dans cette tradition. Faut-il chercher la raison de ce silence dans la montée générale de l'antisémitisme ? Ou s'agit-il d'un problème identitaire dont souffrent moult juifs convertis au christianisme ? Les textes et correspondances ne livrent pas d'information à ce sujet. Kurt Hahn ne semble avoir pris position ouvertement ni sur son rapprochement du christianisme ni sur d'éventuelles pratiques religieuses dans la tradition juive. Selon le récit de Marina Ewald, il était « ému par les paroles du livre du prophète Ézéchiel [...], il attendait de chaque Salémien, comme de lui-même, qu'il ressente de la responsabilité pour son prochain. »²⁹⁴

Comme Kurt Hahn, Edith Geheeb-Cassirer est issue d'une famille juive, riche et influente. Son père, Max Cassirer, financier de l'École Odenwald, était un homme important dans la politique métropolitaine de Berlin. Son cousin, Ernst Cassirer est un philosophe reconnu. Il s'agit donc d'une famille juive de haute culture. Mais Edith n'est pas pour autant élevée dans la tradition juive. Elle reçoit une éducation chrétienne. Selon Barbara Hanusa, elle était même baptisée protestante²⁹⁵. Mais aucune des deux religions ne lui correspond. Elle-même en témoigne : « J'avais des parents juifs qui ont éduqué leurs enfants dans la tradition chrétienne. Mais je ne savais pas m'identifier au christianisme, enfin, je veux dire à l'Église. »²⁹⁶ En général elle souffrait de la vie règlementée de la haute-bourgeoisie dans laquelle elle se sent prisonnière, notamment dans le rôle traditionnel de la femme.

²⁹³ « Die Familie Landau väterlicher Linie der Mutter stellte eine geistige Aristokratie dar, mit ihrer Tradition religiösen Lernens und Lehrens pflegten sie bewusst Familienstolz und behaupteten nach einer Genealogie, ihren Stammbaum auf König David zurückzuführen, was wie eine Legende anmutet. Bedeutendster Vertreter ist Jecheskiel Landau, Oberrabbiner von Prag, dessen Schriften zur Talmudliteratur ihn zu seiner Zeit berühmt machten und noch heute an Hochschulen jüdischer Wissenschaft gelehrt werden. », Lola Landau-Wegner, « Familie und Tradition », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 104.

²⁹⁴ « bewegt von den Worten aus dem Buch des Propheten Hesekiel [...], erwartete er, wie von sich, so auch von jedem Salemer, dass er für jeden Nächsten Verantwortung empfindete. », *ibid*, p. 120.

²⁹⁵ Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, p. 45.

²⁹⁶ « Ich selbst hatte jüdische Eltern, die ihre Kinder christlich erzogen haben. Aber ich konnte mit dem Christentum nicht viel anfangen, also mit der Kirche mein' ich. », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 25.

Ni Edith Cassirer ni Kurt Hahn n'intègrent donc d'importantes influences judaïques dans leurs internats. Et bien qu'ils hébergent de nombreux enfants juifs, rien ne relève d'éventuelles pratiques et les fêtes juives n'ont pas été prises en compte.

Toutefois, on ne peut pas dire que le judaïsme est inexistant dans les internats. Il est présent, d'une part, par la présence d'enfants et d'adultes juifs et d'autre part, par des invités. Ainsi, au tournant des années 1920 et 1930 le grand philosophe et théologien juif Martin Buber²⁹⁷, ami et voisin des Geheeb, expose à deux reprises plusieurs extraits de ses traductions de la bible à l'École Odenwald. Ces événements demeurent importants pour tous. Paul Geheeb écrit à ce sujet : « Cher Docteur, ce que vous avez dit [...] ici [...] à nos jeunes à propos de la 'réalité religieuse', a sûrement eu des effets profonds et aura résonné encore longtemps [...]. »²⁹⁸ Martin Buber s'est d'ailleurs montré ému : « Ce fut, dernièrement, quelque chose d'une beauté inoubliable pour moi, cette réceptivité silencieuse de la part des enfants. »²⁹⁹ Mais ni les relations particulières que l'École Odenwald entretient avec Buber ni ses interventions ne s'appuient sur des fondements judaïques et ne laissent de trace sur la vie religieuse et spirituelle de l'internat.

De façon générale on peut donc dire que le judaïsme n'a d'impact visible dans aucun des trois internats. Et l'origine juive de Kurt Hahn et d'Edith Cassirer - qui n'a pas de conséquence directe sur leurs établissements - n'a pas posé de problème pour leur fonctionnement et rayonnement. Mais elle s'avère tragique au moment de la prise du pouvoir par les nationaux-socialistes : tous deux ainsi que Paul Geheeb sont contraints de fuir le régime et la survie des leurs écoles est menacée.

²⁹⁷ Martin Buber (1878-1965) avait déménagé de Berlin à Heppenheim, ville la plus proche de l'École Odenwald « pour trouver plus de calme/de tranquillité pour son travail. » (Näf, 2006, p. 236). Selon Näf, ses lectures de sa traduction de la bible lui servaient également à tester l'effet sur un jeune public.

²⁹⁸ « Lieber Herr Doktor, was Sie [...] hier, [...] unserer Jugend über 'religiöse Wirklichkeit' gesagt, hat sicherlich tief gewirkt und ist noch lange nachgeklungen [...], » Correspondance de Paul Geheeb à Martin Buber du 9 mai 1924, archives Paul Geheeb.

²⁹⁹ « Das war neulich etwas unvergesslich Schönes für mich, diese schweigende Aufgeschlossenheit der Kinder. », correspondance de Martin Buber à Paul Geheeb du 17 septembre 1926, archives Paul Geheeb.

II.1.1.3. Les limites des religions occidentales

Tandis que les fondateurs masculins se retrouvent dans la religiosité chrétienne, la seule fondatrice, Edith Geheeb-Cassirer, n'a sa place ni dans la communauté juive, ni parmi les chrétiens. Elle avoue même ne pas avoir connu de sentiment religieux avant la rencontre avec la culture indienne dans les années 1920 : « Ce n'est que lorsque j'ai fait connaissance des swamis indiens et leurs visions de la vie, que j'ai développé une conscience religieuse. Puis j'ai senti que ma place était là. »³⁰⁰

En effet, l'École Odenwald accueille de nombreux hôtes indiens. Parmi eux, au printemps 1922, Kaushal Bhargava, un proche de Mahatma Gandhi y séjourne pendant quelques jours. Cet événement, ainsi qu'en 1927, la visite de proches du grand philosophe et poète indien Rabîndranâth Tagore (comme la danseuse Shrimati Hutheesing, une de ses élèves et Aurobindo Bose, son traducteur) créent une certaine euphorie pour l'Inde à l'École Odenwald. La correspondance de Paul Geheeb à Adolphe Ferrière du 25 novembre 1927 en témoigne :

*[...] des éléments précieux de l'ambiance de Tagore et de Gandhi parvinrent à notre vie communautaire. J'espère tant que [...] nous arriverons à un lien toujours plus fort avec ce monde indien, car j'ai l'impression que là-bas le développement humain nous devance de millénaires.*³⁰¹

Un des hôtes le plus célèbre et le plus vénéré est Rabîndranâth Tagore lui-même. Lors de sa troisième et dernière visite en Allemagne en 1930, il séjourne du 30 juillet au 2 août 1930 à l'école géhéebienne. Näf considère Tagore comme « le frère jumeau pédagogique »³⁰² de Geheeb. Et il est évident que la ressemblance physique entre ces deux grands hommes est troublante. Tous deux portent une longue barbe blanche, des cheveux un peu long et se chaussent de sandales. En 1901, Tagore avait créé un établissement scolaire, l'Ashram *Santiniketan*, une communauté de vie appuyée sur la religion. D'après le témoignage de ses

³⁰⁰ « Ich hab' überhaupt erst ein religiöses Bewusstsein bekommen, als ich mit dem Indischen in Berührung gekommen bin. [...] [D]as war eigentlich, als ich die indischen Swamis kennenlernte und deren Lebensauffassung, dann hab' ich gefühlt, da gehör' ich eigentlich hin. », Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 25.

³⁰¹ « [...] aus Tagores und Gandhis Atmosphäre drangen wohl wertvolle Elemente in unser Gemeinschaftsleben ein. Ich hoffe so sehr, dass wir [...] in immer stärkeren Konnex mit dieser indischen Welt gelangen werden, zumal ich unter dem Eindruck stehe, dass die menschliche Entwicklung dort uns um Jahrtausende voraus ist. », cité par Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 273.

³⁰² « Der pädagogische Zwillingbruder », *ibid*, p. 280.

élèves qui connaissent l'École Odenwald, les écoles de Geheeb et de Tagore se basent sur le même esprit et la même philosophie de vie. Paul Geheeb écrit à ce sujet à Romain Rolland que : « des élèves [...] de Tagore m'ont assuré avoir trouvé chez nous un deuxième Santiniketan. »³⁰³

L'amitié entre Paul Geheeb et Romain Rolland joue un rôle majeur dans l'échange avec les « sages » du monde indien. En effet, l'écrivain français se sent très proche de la pensée indienne et en dédie de nombreux textes. Il entretient des liens avec un bon nombre de personnalités indiennes, notamment avec Gandhi. Il connaît personnellement Tagore qui rayonne particulièrement dans les cercles d'intellectuels occidentaux fascinés par l'Inde, et il exerce aussi sur les jeunes une certaine fascination. Kunz von Kauffungen, élève de l'École Odenwald de 1919-1922 avait assisté avec quelques camarades³⁰⁴ (élèves et enseignants) à la conférence publique de Tagore à Darmstadt en juin 1921. Il le décrit comme « une incarnation de l'humanité, un messenger de cette 'humanitas' que Paul Geheeb défendait »³⁰⁵ Il faut cependant préciser que ces personnalités indiennes proches des Geheeb et de certains enseignants de l'internat, notamment Alwine von Keller³⁰⁶, sont très critiques vis-à-vis de la société indienne. Ils dénoncent haut et fort, les injustices du système des castes et l'hégémonie masculine de l'hindouisme. On peut donc dire que le couple Geheeb et ses amis indiens sont profondément enracinés dans la richesse et la sagesse de la pensée de leur culture respective tout en étant en rupture avec les normes sociétales et religieuses. La différence entre les idéaux philosophiques ainsi que religieux et leurs applications malsaines qui dans certains domaines sont humiliantes et inhumaines, créent une discordance. Dans l'esprit de chercher et apporter de l'aide à leur mal-être et aux maux de la société, voire de l'humanité en général, ils s'approchent et s'ouvrent aux cultures « opposées ». Ils se perçoivent même comme des messagers entre l'Orient et l'Occident, en particulier Tagore qui annonce clairement : « Je sais que suis appelé à œuvrer pour une véritable union entre l'Est et l'Ouest. »³⁰⁷ Selon Martin

³⁰³ « nachdem [...] Schüler Tagores mir versicherten, bei uns ein zweites Santiniketan gefunden zu haben. », correspondance de Paul Geheeb à Romain Rolland du 4 mai 1928, cité dans Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 280.

³⁰⁴ Pour exprimer le refus de toute hiérarchie et pour consolider la communauté égalitaire, tous les membres de l'École Odenwald et de l'École d'Humanité sont des camarades (*Kameraden*). D'ailleurs, les Nationaux-socialistes accusent Paul Geheeb d'être communiste.

³⁰⁵ « eine gestaltgewordene Menschlichkeit, ein Sendbote jener 'Humanitas', die von Paul Geheeb gepflegt wurde. », Kunz von Kauffungen, *Ohne Maulkorb. Erlebnisse eines Non-Konformisten*, Bern et Stuttgart, Scherz, 1964, cité par Martin Näf, *ibid*, p. 272.

³⁰⁶ Alwine von Keller (1879-1965) a travaillé de 1916-1934 à l'École Odenwald, Sa fille, Ellen Teichmüller (1898-1978) épouse un Indien, Venkatesha Narayan Sharma, le 2 avril 1932.

³⁰⁷ « Ich weiß, dass ich dazu berufen bin, auf die wahre Einigung von Ost und Westen hinzuwirken. », traduit de l'hindi vers l'allemand par Martin Kämpchen, cité in Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension der*

Näf, il porte d'ailleurs le surnom du « Goethe de l'Inde »³⁰⁸. En effet, Goethe avait dédié une œuvre importante à l'échange, à la reconnaissance et au dialogue entre les deux mondes : le *Divan occidental et oriental* (1819). Tagore, mais aussi Paul Geheeb s'inscrivent tout-à-fait dans cet esprit.

Bien que les écoles géhéebiennes se trouvent en termes d'ouverture vers l'Orient dans une position de diaspora au sein de l'éducation nouvelle, elles se situent tout-de-même dans une mouvance intellectuelle courante dans l'espace germanophone du début du 20^{ème} siècle. À cet exemple, on peut y citer Carl Gustav Jung qui explique :

*Il n'est pas étonnant que le besoin religieux, le sens de la croyance et la spéculation philosophique de l'Européen cultivé se sentent attirés par les symboles de l'Orient, les concepts grandioses de la divinité en Inde et les abîmes de la philosophie taoïste chinoise, tout comme, à l'époque, le furent l'âme et l'esprit de l'homme antique qui s'éprenait des idées chrétiennes.*³⁰⁹

Il en est de même pour Hermann Hesse, dont le roman *Siddhârta*, paru en 1922, montre à quel point il est sous le charme de la religiosité indienne.

On constate donc qu'à l'époque où Oswald Spengler publie son livre *Le Déclin de l'Occident (Der Untergang des Abendlandes, 1918-1922)* et où l'Allemagne craint la chute de l'Europe, certains intellectuels se dirigent vers d'autres horizons propices, et notamment l'Inde. Dans cette ambiance ouverte vers l'Orient, Edith Geheeb-Cassirer entreprend ses études de la pensée et de la spiritualité indiennes. De nombreux livres et revues³¹⁰ sont encore archivés à l'École d'Humanité. D'après les témoignages d'Armin Lüthi, directeur de l'école après la mort de Paul Geheeb, et Alain Richard, ancien élève d'Edith Geheeb-Cassirer et enseignant-pédagogue à l'École d'Humanité, ils appartenaient à Edith. Elle s'initie également

Reformpädagogik Paul Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, p. 210.

³⁰⁸ Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 270.

³⁰⁹ « Es ist nicht erstaunlich, wenn das religiöse Bedürfnis, der gläubige Sinn und die philosophische Spekulation des gebildeten Europäers sich von den Symbolen des Ostens, den grandiosen Auffassungen der Gottheit in Indien und den Abgründen taoïstischer Philosophie in China angezogen fühlen, wie einstmal das Gemüt und der Geist des antiken Menschen von den christlichen Ideen erfasst wurden. », Carl Gustav Jung, « Über die Archetypen des kollektiven Unterbewusstes » (1934) in *Bewusstes und Unbewusstes*, Frankfurt a. M., Fischer, 1957, p. 16.

³¹⁰ Dans les archives se trouvent des séries complètes du magazine *The Vedanta Kasani* d'août 1931 à juin 1937, de 1940 et 1941. Étonnement la série se poursuit durant les périodes avant et après l'exil. Il y a entre autres : *Prabuddha Bharata or awakened india* de 1928- 1938, 1940 ; *Vedanta et Yoga : Visva Bharata* de 1937 et 1938 ; *The indian Journal of education* de 1941 à 1943.

au chant des mantras, à la méditation et au yoga. La spiritualité indienne lui correspond et elle y trouve un nouveau sens de vie que ni le judaïsme ni le christianisme ne lui procurent. Elle s'y épanouit, puise de l'énergie pour affronter ses dépressions dues au surmenage et au sentiment d'indifférence latente que Paul Geheeb manifeste à son égard. Elle dit même : « La rencontre avec la philosophie indienne et des Indiens profondément religieux était pour moi une source de force. »³¹¹ La philosophie, la spiritualité indienne, l'aura de ces personnalités instruites, cultivées, chaleureuses et disponibles ont enfin empli le vide spirituel qu'éprouvait Edith Geheeb-Cassirer. Ne supportant pas les normes de la société occidentale, les amitiés sincères dans le monde indien et leur modestie correspondent davantage à son caractère humble. Les valeurs véhiculées par l'univers indien qui l'entoure, lui semblent plus humaines et accessibles que celles par la société occidentale judéo-chrétienne qu'elle juge austères. D'après le témoignage d'Alain Richard, c'est surtout elle qui a introduit, cultivé et fait perdurer la spiritualité indienne toujours vivante à l'École d'Humanité. Elle héberge d'ailleurs Aurobindo Bose jusqu'à sa mort en 1977 à son domicile, la maison *Shanti*³¹² de l'École d'Humanité qui lui est resté un ami particulièrement cher.

Paul Geheeb, en revanche, qui lui aussi s'est heurté aux limites de la société occidentale, notamment de l'église protestante, ne vit pas sa religiosité dans la philosophie et le culte indiens bien que ce monde le fascine. Il s'est « modelé » sa propre religion qui repose en partie sur des pratiques ascétiques : nourriture végétarienne, douches froides, retraites dans la nature sauvage, lectures bibliques, notamment du Nouveau Testament. S'y ajoute une relation quasi intime avec la nature qui lui valait la comparaison avec François d'Assise. Sa façon de vivre sa religiosité est mystique et Barbara Hanusa parle à son égard même d'un « effet prophète » qui s'est construit sur son mode de vie, son apparence physique (longue barbe blanche) et ses réflexions sur l'Écriture sainte, la Bible, ainsi que la vie du Messie. Toutefois, il reconnaît avoir une « multitude infinie de visions de Dieu »³¹³ et refuse « catégoriquement une différenciation fondamentale de la Bible et de la littérature humaine. »³¹⁴ Il affirme que son école

³¹¹ « Eine Kraftquelle war für mich die Begegnung mit der indischen Philosophie und mit tief religiösen indischen Menschen. » Edith Geheeb-Cassirer, « Aus meinem Leben », *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 37.

³¹² *Shanti* vient du sanskrit et veut dire la paix.

³¹³ « unendliche Fülle der Gottesanschauungen », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *Der neue Waldkauz*, n°4, mai 1927, p. 42.

³¹⁴ « eine grundsätzliche Unterscheidung von Bibel und menschlicher Literatur [...] aufs entschiedenste ab », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *ibid*, p. 42.

*compte [...] l'Ancien et le Nouveau Testaments comme faisant partie intégrante de la littérature humaine et place [...] certains livres n'appartenant ni à la Bible ni même à la culture judéo-chrétienne – selon leur contenu et valeur religieux – même au dessus de certains textes de la Bible, ainsi que du Nouveau Testament.*³¹⁵

Cela vaut pour « les grands maîtres de l'humanité » que Geheeb met sur le même pied d'égalité : « de Lao-Tseu, de Platon et du Christ jusqu'à Goethe et Pestalozzi ; »³¹⁶

En 1900, d'Ellen Key³¹⁷ publie son œuvre *Le siècle de l'enfant* qui a trouvé une grande résonance dans le mouvement de l'éducation nouvelle. À ce moment, Paul Geheeb se dit entièrement en phase avec sa vision pédagogique qu'elle y décrit. Comme Geheeb, Key pointe le danger de limiter l'éducation religieuse au christianisme. Elle proclame :

*La disposition de l'enfant à faire preuve d'un sentiment religieux profond, une foi forte [...] doit recevoir sa nourriture en puisant librement dans la moelle vitale de la Bible, dans la littérature du monde y inclus religieuse, p. ex. du bouddhisme, des récits de grandes personnalités – y compris religieuses – qui manifestent l'ambition de l'idéal ;*³¹⁸

Elle dénonce également les problèmes éducatifs du christianisme face à la question de la culpabilité cultivée par le pêché originel qu'elle juge particulièrement néfaste pour le développement sain de l'enfant, « l'Homme nouveau ». Elle montre du doigt l'hermétisme de l'Église à prendre en compte les avancées de la science et notamment celles de Darwin. Meike-Sophia Baader écrit à ce sujet : « Au centre [d]es arguments [d'Ellen Key] contre

³¹⁵ « zähl[t] das Alte und Neue Testament durchaus zur menschlichen Literatur und stell[t] sogar einige Bücher, die weder der Bibel noch überhaupt den israelisch-christlichen Kulturkreise angehören, nach dem religiösen Gehalt und Wert über manche Schriften der Bibel, auch des Neuen Testaments. » Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *ibid.*

³¹⁶ Paul Geheeb, « Pour une École d'Humanité », in *L'Essor*, n° 23, nov. 1943, p. 3.

³¹⁷ Ellen Key (1849-1926), publiée en Suède : *Le siècle de l'enfant*. La traduction allemande paraît en 1902. Paul Geheeb commente : « Je ne connais pas d'autre livre qui pourraient nous offrir autant d'impulsions fécondes » (« Ich wüsste kein anderes Buch, das gerade uns so viele fruchtbare Anregungen zu geben vermöchte », correspondance de Paul Geheeb à W. Frei du 21 décembre 1902). Key dédicace son œuvre « à tous les parents qui espèrent former l'Homme nouveau durant ce nouveau siècle. » Certains militants de l'éducation nouvelle, tel Paul Geheeb, mais aussi des intellectuels comme Rainer Maria Rilke voient en ce livre un guide incontournable pour la réforme de la pédagogie. Paul Geheeb voue une grande admiration à Ellen Key qui se développe vers une amitié profonde.

³¹⁸ « Die Disposition des Kindes zu tiefem religiösen Gefühl, festem Glauben, [...] soll ihre Nahrung dadurch erhalten, dass es frei das Lebensmark aus der Bibel schöpfe, aus der Weltliteratur, auch der religiösen, z.B. dem Buddhismus; aus der Schilderung großer – auch religiös großer – Persönlichkeiten, die ein ideales Streben offenbaren; », Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes* (1900, traduction allemande 1902), Basel, Beltz, 2000, p. 217.

l'enseignement traditionnel de la religion se trouve le conflit entre la vérité revendiquée par le mythe judéo-chrétien de la Création et la doctrine de Darwin. »³¹⁹

Ce n'est pas pour autant qu'elle refuse l'éducation religieuse : « L'objectif est l'homme néo-religieux qui se bricole sa religion de façon responsable et selon son choix - postmoderne avant la lettre - ou qui croit à sa rédemption par lui-même. »³²⁰ L'éducation religieuse doit juste aider l'homme à se rapprocher au plus près de Dieu. Paul Geheeb partage cette idée. Selon lui, « [l']éducation poursuit un double but. Le premier consiste à préparer les jeunes générations à vivre dans le monde actuel, le second cherche à élever la nature de l'enfant, par le chemin de la sagesse et de l'amour, les deux voies royales qui conduisent l'homme vers Dieu. »³²¹ Cette vision rejoint du reste celle de Goethe que Geheeb cite à plusieurs reprises, et notamment lors de l'ouverture de ses écoles :

*« Au nom de Celui qui se créa lui-même,
Au nom du Créateur éternel,
En son nom, Lui qui crée la foi, la confiance,
L'amour, l'activité, la force ;[...]
Où que tu avances, le chemin et le lieu se parent.
Tu ne comptes plus, tu ne calcules plus le temps,
Et chaque pas est l'immensité ». C'est par ces vers, que Goethe cherche à exprimer comment
l'homme religieux fait l'expérience du monde.*³²²

Geheeb n'évoque alors aucune religion précise. Ce qui lui importe est la religiosité individuelle de tout un chacun portée par l'ambition de la développer au plus haut degré. Car « [...] d'innombrables chemins amènent vers le 'Père céleste'. Aussi sur le plan du développement religieux notre maxime s'applique : *genio hoios essi* [Deviens qui tu es !] »³²³.

³¹⁹ « Bei ihren Argumenten gegen den traditionellen Religionsunterricht steht der Konflikt zwischen dem Wahrheitsanspruch des jüdisch-christlichen Schöpfungsmythos und der Lehre Darwins im Zentrum. », Meike-Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim et München, Juventa, 2005, p. 164.

³²⁰ « Ziel ist der neureligiöse Mensch, der sich seine Religion selbstverantwortlich und in eigener Wahl - postmodern avant la lettre – zusammenbastelt oder an seine Selbsterlösung glaubt. », *ibid.*

³²¹ Paul Geheeb, tapuscrit de deux pages, sans titre, *s.d.* (après 1946). Il s'agit-là d'une description en langue française du concept de l'École d'Humanité.

³²² Poème de Goethe que P. Geheeb cite lors de son discours d'ouverture de l'École d'Humanité le 17 avril 1934, publié in *Pour l'ère nouvelle*, n° 103, déc.1934, p. 297.

³²³ « [...] zum ‚himmlischen Vater‘ unendlich viele Pfade führen. Auch auf dem Gebiet der religiösen Entwicklung gilt die Maxime unserer Schule: *Genio hoios essi* [Werde, der du bist!] », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », in *Der neue Waldkauz*, n°4, mai 1927, p. 43. cité par

L'importance de la religion ou mieux, du développement spirituel pour Geheeb se traduit également par le fait qu'il se prête volontiers au rôle du guide spirituel afin d'accompagner les jeunes adolescents sur leur chemin initiatique.

*L'éducation a toujours poursuivi deux fins, l'une absolue, permanente, l'autre temporelle. La première se propose d'« éduquer » la jeunesse, de la conduire hors du temporel vers l'Éternel, elle se propose de l'aider à chercher Dieu et à le trouver. Comme il n'est possible à l'individu de se développer et de mûrir que par le contact avec son prochain, elle crée une communauté pénétrée d'une atmosphère religieuse et composée d'individus ayant atteint des degrés de développement divers, communauté pour laquelle tout ce qui est vie est saint, toute vie étant une manifestation de Dieu ; communauté où prédomine le respect de ce qui surpasse tout pouvoir humain et le sort de l'homme lui-même ; respect de ce qui est divin, quelle que soit la forme naturelle ou humaine par laquelle il se manifeste : respect en présence des créations de la religion, de l'art le plus noble, de la science la plus exacte et des personnalités humaines par qui rayonne la lumière de la révélation divine.*³²⁴

II.1.2. Les fondements moraux

II.1.2.1. « Un esprit de force » (II. Tim. I, 7), œcuménisme chez les Roches

Au cours des premières années suivant la création des internats, la religion et la religiosité des fondateurs influencent de façon significative leur éducation religieuse et spirituelle. Edmond Demolins, qui, par sa mère, a peut-être connu la tradition maronite et par le collège jésuite Notre-Dame-de-Mongré³²⁵ à Villefranche-sur-Saône a été éduqué dans le catholicisme romain, a éventuellement été confronté à deux confessions catholiques (orientale et occidentale). Dans un esprit œcuménique il accueille aux Roches des élèves de différentes confessions chrétiennes. L'École des Roches s'inspire ainsi des cultes et des traditions chrétiennes et plus particulièrement des confessions les plus répandues en France, c'est-à-dire le catholicisme et le protestantisme. Dans son concept pédagogique, Edmond Demolins

Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 269.

³²⁴ Paul Geheeb, « Pour une École d'Humanité », in *L'Essor*, n° 23, nov. 1943, p. 3.

³²⁵³²⁵ D'après les recherches de Nathalie Duval, le seul renseignement sur la scolarité d'Edmond Demolins provient de l'archiviste des Jésuites à Vanves selon lequel il a fréquenté ce collège dirigé par les Jésuites en 1868-69, voir Nathalie Duval, « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du 'particularisme' », in *Les études sociales*, n° 147-148, 2008, p. 178.

accepte même de confier l'éducation religieuse aux Églises : « [l']École s'efforce d'aider utilement et de continuer l'action des ministres du culte auxquels les enfants sont confiés pour l'instruction religieuse. Il y a à l'École un aumônier catholique et un pasteur protestant. »³²⁶

Les élèves suivent alors l'enseignement religieux avec des ecclésiastiques qui résident à l'internat. Bien que l'École des Roches s'affiche laïque, elle affirme son ancrage dans les valeurs traditionnelles chrétiennes et admet sur le domaine scolaire des espaces pour l'exercice des cultes pour les deux grandes confessions chrétiennes. La laïcité aux Roches concerne donc l'instruction scolaire, mais se définit tout-de-même sous une lumière œcuménique laissant le champ libre à la pratique religieuse. L'esprit œcuménique ne signifie pas une pratique commune des cultes. Les célébrations cultuelles se font dans des espaces séparés. Les offices protestants ont lieu au temple³²⁷ et ceux des catholiques dans la chapelle³²⁸, construite par l'architecte Maurice Storez et bénite en 1909, par Monseigneur Meunier, Évêque d'Évreux. Dans une France qui se trouve dans un climat anticlérical au tournant du 19^{ème} et 20^{ème} siècle - ce qui a conduit, sous Jules Ferry, à la laïcité des écoles publiques en 1881/1882 - l'École des Roches suit donc une démarche bien à contre-courant de son temps. Aussi pour être professeur aux Roches, Edmond Demolins demande qu'au « point de vue moral : [le candidat] doit être [...] chrétien [...] qu'il pratique, dans ses actes, dans ses paroles et dans ses pensées, tout ce qui peut réaliser la grande morale qui nous a été enseignée par Jésus-Christ et par les grands penseurs de l'humanité. »³²⁹ Il en résulte que les professeurs doivent être imprégnés par la pensée humaniste qui est mise sur le même pied d'égalité que le christianisme ce qui est également le cas chez Paul Geheeb.

La pratique religieuse aux Roches demeure dans la tradition des confessions et se traduit au quotidien, aux temps d'Edmond Demolins, par une prière du matin après la toilette et du soir avant le coucher³³⁰. En dehors des pratiques cultuelles, l'instruction religieuse trouve également un prolongement dans les loisirs. Une photographie témoigne d'une pièce

³²⁶ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, pp. 46-47.

³²⁷ Les protestants étant minoritaires, les offices sont pratiqués dans la salle à manger des Vallons avant que le temple soit aménagé en 1912, dans un local attenant au bâtiment des classes. Suite aux travaux en 1929, le temple déménage dans une maison plus décentrée. (Voir *JER* 1912 « Le culte protestant aux Roches », pp. 57-60 et Nathalie Duval, 2006, p. 442.)

³²⁸ Avant la construction de la chapelle en 1909, les élèves catholiques allaient à la messe du dimanche à Verneuil-sur-Avre, petite ville à proximité de l'internat.

³²⁹ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 60.

³³⁰ Selon le tableau « Horaire » : « 8h45 – Appel, prière, coucher. », Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 49.

de théâtre où les élèves jouent « le drame de la passion sur la scène de l'école : le baiser de Judas »³³¹.

Cependant, l'enseignement religieux aux Roches ne prend en compte aucun aspect d'une spiritualité syncrétique ou universelle, voire de la théosophie qui est pourtant implantée dans le mouvement de l'éducation nouvelle³³². Des formes spirituelles flexibles, voire individuelles, telles que Paul Geheeb les pratique, ne trouvent pas non plus d'encouragement. Demolins ne s'étend guère sur l'éducation religieuse, ni dans sa présentation de *L'Éducation nouvelle* (1898), ni dans son concept *L'École des Roches*³³³ (1903). Bien qu'il présente la religion comme un élément quintessenciel, il ne décrit que succinctement les pratiques religieuses des dimanches et ne donne qu'une vague vision sur sa notion de la religiosité :

*Le dimanche, les élèves assistent au service religieux et à une conférence morale et religieuse. Nous ne présentons pas la religion aux enfants comme si elle était une partie de la vie, mais comme un tout organique et harmonieux qui doit pénétrer l'individu tout entier et diriger tous ses actes.*³³⁴

Étant donné que la religion doit « diriger tous les actes » d'un Rocheux, Demolins lui accorde donc une importance majeure sans pour autant insister sur l'éducation religieuse et spirituelle. En tout cas, elle n'est pas au centre de sa pédagogie, contrairement à Paul Geheeb, pour lequel elle constitue la quintessence de l'éducation de tout citoyen.

En revanche, Georges Bertier³³⁵, qui prend la direction de l'École des Roches en 1903, c'est-à-dire quatre années après son ouverture, dédie un chapitre entier à l'éducation religieuse dans son programme, également intitulé *L'École des Roches*. Selon lui, et ce dans le souci de « former *tout* l'homme [...], elle [l'École des Roches] donne la première place à l'idéal qui

³³¹ *Ibid*, p. 50.

³³² Au début du 20^{ème} siècle, de nombreux militants de l'éducation nouvelle adhèrent à la théosophie. Parmi eux figurent Ellen Key, Maria Montessori, Rudolph Steiner (président de la section allemande de l'union théosophique : *Theosophische Vereinigung* avant de créer l'anthroposophie). En 1915 Barbara Ensor créa à Londres la *Theosophical Fraternity in Education*. La théosophie cherche à réconcilier les différents entre la religion et la science et défend une vision du monde sur-confessionnelle et syncrétique.

Voir aussi Meike Sophia Baader: « Die Theosophie: eine synkretistische und 'wissenschaftliche' Religion », in M. S. Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim et München, Juventus, 2005, pp. 80-85.

³³³ Les deux ouvrages principaux dans lesquels Edmond Demolins présente sa vision et son concept de l'éducation, *L'Éducation nouvelle* et *L'École des Roches*, limitent la partie concernant l'éducation religieuse à un petit paragraphe vague d'une dizaine de lignes et des phrases quasi identiques.

³³⁴ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, pp. 46-47.

³³⁵ Georges Bertier est un des directeurs qui a le plus marqué l'esprit rocheux. Il a pris la succession d'Edmond Demolins de son vivant et a dirigé l'internat durant 41 ans de 1903-1944. Il écrit d'ailleurs un concept de l'école - *L'École des Roches* - bien plus élaboré que celui de son fondateur.

doit illuminer la route et diriger tous les efforts et qui est, dans sa plénitude, l'idéal chrétien. »³³⁶ Dans son introduction, il parle aussi de « revenir à une saine tradition spiritualiste et chrétienne »³³⁷ dont il montre ses bienfaits en s'appuyant sur les maîtres d'Edmond Demolins : Frédéric Le Play et Henri de Tourville :

*Le Play a montré que les hommes les plus élevés moralement et les familles les plus fortes étaient ceux qui obéissaient à la loi divine : parere Deo libertas est, disait déjà Sénèque. Henri de Tourville a prouvé que les peuples particularistes, qui professent le plus haut respect de la personne et font à l'initiative la plus large place, sont des peuples chrétiens. Le christianisme s'est révélé, dans notre temps, - et dans tous les temps - comme une magnifique philosophie de l'action, un constant appel à l'effort.*³³⁸

Il met en relief sa vision du christianisme actif par une citation biblique de Saint Paul qui proclame que « 'ce n'est pas un esprit de timidité que Dieu nous a donné, mais un *esprit de force*' (II. Tim. I, 7) »³³⁹. C'est la raison pour laquelle « l'école qui veut former des chefs doit attacher plus d'importance encore au problème religieux. »³⁴⁰ Pour consolider ce propos Bertier cite Letousey selon lequel « le don de Dieu est confié premièrement aux chefs. »³⁴¹ La religion sous Bertier est donc importante pour former l'élite dirigeante. Cependant, il ne considère pas l'élite comme des élus de Dieu dans le sens où leur statut repose sur la légitimité divine comme c'était le cas de la noblesse. Les chefs doivent être formés par « l'éducation chrétienne » qui respecte la « loi de renoncement, et la première habitude à donner à l'enfant, à son entrée dans l'ordre de la Grâce, est celle du sacrifice de soi. »³⁴² L'enfant doit alors apprendre à se prendre en charge, à affronter la vie. Bertier cite l'Évangile de Saint Matthieu, X, 38 : « Celui qui ne prend pas sa croix et ne me suit pas, n'est pas digne de moi. »³⁴³ La religion chrétienne est donc à plusieurs égards un outil de l'éducation morale. Sa validité est divine et éternelle, elle dépasse ainsi le cadre « local » de l'école et éphémère de notre ère. Le message biblique demeure incontesté. Au premier lieu, le but de l'éducation religieuse n'est pas de l'ordre spirituel, mais moral. Dans cet esprit Georges Bertier crée avec le soutien de son ami Baden-Powell, fondateur du scoutisme en 1907, la première section de

³³⁶ Georges Bertier, *L'Ecole des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 278.

³³⁷ *Ibid*, pp. 8-9.

³³⁸ *Ibid*, p. 280.

³³⁹ *Ibid*, p. 279.

³⁴⁰ *Ibid*, p. 281.

³⁴¹ *Ibid*.

³⁴² *Ibid*, p. 285.

³⁴³ *Ibid*.

scoutisme dans une école. Le but étant d'apprendre aux enfants en tant que futurs dirigeants dans le monde entier, dans un cadre d'éthique chrétienne, le sens de la responsabilité, l'envie de l'action et le service aux nécessiteux. On peut donc dire que l'École des Roches forme une élite d'hommes d'action avec « un esprit de force » appuyés sur des valeurs morales chrétiennes. Bertier rejoint ainsi Demolins qui a écrit : « Nous ne présenterons pas la religion aux enfants comme [...] un tout organique et harmonieux qui doit pénétrer l'individu tout entier et diriger tous ses actes. »³⁴⁴ En revanche, comparé à Geheeb, les deux hommes n'accordent que peu d'intérêt à l'épanouissement spirituel. L'interprétation du « tout organique » peut alors poser problème - car la formation religieuse à l'École des Roches se focalise principalement sur l'éducation morale et la pratique des cultes les dimanches. Sa formation religieuse diverge ainsi fondamentalement de celle de l'École d'Humanité où règne une atmosphère spirituelle dominée par l'aura géhéebienne.

II.1.2.2. « Le Bon Samaritain » (Luc 10,25-37) à la Schule Schloss Salem

Bien qu'un fossé assez large sépare l'École des Roches et l'École d'Humanité en ce qui concerne la conception de l'éducation religieuse et spirituelle, il existe, sur ce plan certaines convergences entre l'École des Roches sous la direction de Bertier et la Schule Schloss Salem. Les deux écoles mettent en exergue deux valeurs principales qui sont l'amour du prochain et le service à autrui. Leur vocation consiste à former des hommes forts et actifs. Hermann Röhrs résume les objectifs de l'éducation religieuse de Kurt Hahn ainsi : « Si en sortant de cette formation on peut atteindre une élite, cela ne peut être [...] qu'une élite au service d'autrui. Le but demeure 'de s'exercer à l'action qui doit former la corrélation vitale pour l'esprit moral dans la démocratie. »³⁴⁵

L'esprit-scout des Roches au temps de Georges Bertier rejoint ainsi la philosophie de Kurt Hahn. Les deux envisagent de créer une élite ancrée dans l'éthique chrétienne. Dans cette perspective, Kurt Hahn instaure à chaque rentrée scolaire la lecture du « Bon Samaritain ». Cette parabole biblique devient le texte phare de la Schule Schloss Salem et

³⁴⁴ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 164.

³⁴⁵ « Wenn als Ergebnis dieses Bildungsganges eine Elite erwartet werden kann, so nur [...] eine Elite der Nächstenhilfe. Das Ziel bleibt, „die Tatkraft zu üben“, die in der Demokratie das lebensnotwendige Korrelat zur sittlichen Gesinnung bilden muss. », Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in *Bildung als Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 96.

représente de façon symbolique l'esprit salémien. Les *Dienste*³⁴⁶ (les services) sont ainsi caractéristiques et prépondérantes pour Salem et se comprennent, tout comme le scoutisme rocheux, dans une logique de sensibilisation à l'amour du prochain qui trouve son application éducative dans les services rendus aux nécessiteux.

Mais alors que la formation religieuse constitue pour Edmond Demolins un élément important dans la formation morale d'une élite d'action (particulariste) du secteur économique, elle fixe pour Kurt Hahn un cadre moral et éthique aux futurs dirigeants politiques. Son objectif est de remplacer les hommes politiques égoïstes, corrompus, avides de pouvoir - à l'origine du déclin politique, notamment en Allemagne - par de nouvelles générations d'hommes intègres et bienveillants dont l'action se fonde sur un consensus de fortes valeurs morales. La religion chrétienne est ainsi un outil pour poser les fondements moraux qui devraient guider la « bonne » conscience.

Dans cet esprit, Kurt Hahn appelle à se remettre constamment en question, à travailler sur sa personnalité, à développer sa bonté et sa compassion. Dans son sermon au peuple anglais pendant la Seconde Guerre mondiale il proclame :

Ainsi notre conscience doit toujours se défendre contre les tentations quasi irrésistibles et contre l'illusion que l'on se fait de soi-même et qui travaille [...] au service de l'avidité, des prestiges, de la méchanceté, de la paresse. La conscience peut triompher dans chaque conflit contre ces tentations s'il fait appel à une force contraire : [...] la compassion qui est en permanence en éveil pour dominer la vie intérieure d'un véritable chrétien. « Celui qui n'aime pas l'homme, ne connaît pas Dieu. »³⁴⁷

Dans cette perspective, les traditionnelles fêtes religieuses dans les pays germaniques comme la Saint Martin et la Saint Nicolas, jouent un rôle majeur dans l'éducation au partage et à la bienveillance. La lecture du « Bon Samaritain »³⁴⁸ suit ce même objectif pédagogique qui est de tenir en éveil et de stimuler la compassion, un don inné de l'enfant selon Kurt

³⁴⁶ Voir chapitre « travail et service ».

³⁴⁷ « So muss sich unser Gewissen immer wieder wehren gegen Versuchungen, die schier unwiderstehlich sind, und gegen Selbsttäuschung, die [...] arbeitet: im Dienste der Gier, des Prestiges, der Bosheit, der Bequemlichkeit. Über diesen Versuchungen kann das Gewissen in jedem Konflikt triumphieren, wenn es eine Gegenkraft zu Hilfe ruft: [...] Das Erbarmen, das stets in wachsender Bereitschaft ist, das innere Leben eines echten Christen zu beherrschen. ‚Wer die Menschen nicht liebt, der kennt Gott nicht.‘ », Kurt Hahn, « Über das Mitleid. Predigt im zweiten Weltkrieg », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 264.

³⁴⁸ Voir également chapitre IV, « Travail ».

Hahn. Il pense que la sensibilité pour autrui demande beaucoup de vigilance et d'exercices. Pour lui « la pitié peut préserver sa force si les vertus du samaritain sont exercées. »³⁴⁹

Dans cette logique, Kurt Hahn instaure un contrôle quotidien que chaque élève devait remplir de façon autonome : le *Trainingsplan* (plan d'entraînement)³⁵⁰ :

*Chaque soir, le garçon note s'il a respecté certaines règles qui ont été établies pour la formation et le maintien de ses capacités : par exemple, douche froide tous les matins, savonner le corps entier tous les après-midis ; annoncer une maladie ; respecter l'heure de repas et ne pas grignoter entre les repas ; faire les exercices établis individuellement pour surmonter des faiblesses particulières ou pour développer des forces particulières. [...] Une telle notification est [...] une confession devant soi et devant sa conscience.*³⁵¹

Il s'agit de transformer l'éducation autoritaire et directive en une formation autonome qui repose sur l'entraînement de la volonté. Pour ce, chaque élève doit acquérir une certaine autodiscipline et se contrôler lui-même. Ceci demande un effort considérable en faveur d'une auto-évaluation juste – sans tricherie. Selon Martin Hasselhorn, ce serait Benjamin Franklin qui est à l'origine du *Trainingsplan* alors que Hahn évoque un certain Dr. Arnold, dont on ne trouve pas plus de détails, qui aurait présenté un plan « d'auto-entraînement ». Hasselhorn explique également qu'il faut prendre en compte une certaine influence du puritanisme chez Hahn. Car « le puritain rigoureux avait pour habitude de rendre compte quotidiennement devant Dieu de ce qu'il avait fait durant la journée. »³⁵² En effet, on peut partiellement y voir une ressemblance entre les règles du *Trainingsplan* salémien et celles de moines, mais on peut également trouver des similitudes avec les écoles militaires de l'ancienne Sparte qui repose sur une éducation de la privation et de l'endurcissement.

³⁴⁹ « Ich behaupte, dass heutzutage das Mitleid seine Kraft bewahren kann, wenn die Samaritertugenden geübt werden. », *ibid*, p. 265.

³⁵⁰ Voir annexe Schule Schloss Salem.

³⁵¹ « Jeden Abend notiert der Junge, ob er sich an gewisse Regeln gehalten hat, die zum Aufbau und zur Erhaltung seiner Leistungsfähigkeit aufgestellt wurden: zum Beispiel jeden Morgen kalt duschen; jeden Nachmittag den ganzen Körper abseifen; eine Krankheit melden; Mahlzeiten einhalten und nicht zwischendurch naschen; die individuell festgelegten Übungen machen, die entweder besondere Schwächen überwinden oder besondere Stärken entwickeln sollen. [...] Eine solche Eintragung ist [...] ein Bekennen vor sich selbst und seinem Gewissen. », Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland. Vortrag über Salem » (1934), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986, p. 60 et in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 227.

³⁵² « Der strenge Puritaner pflegte sich täglich vor Gott Rechenschaft abzulegen über das, was er während des Tages getan hatte. », Martin Hasselhorn, *Kurt Hahn und die Salemer Erziehung. Eine Studie über Kurt Hahn und die Salemer Pädagogik von 1920 – 1933*, Spetzgart bei Überlingen, 1964, pp. 27-28.

L'instruction religieuse de Salem ne se limite cependant pas à l'éducation morale et à la restriction des plaisirs. Contrairement aux Roches, Salem insiste également sur l'importance du développement spirituel, car l'exercice de l'esprit permet, selon Hahn, de s'armer contre les méfaits de la société. À cette fin, il établit même une loi dans la constitution salémienne selon laquelle il exige de se retirer par moment du vacarme et de l'agitation :

*Quatrième loi : Aménagez des temps de silence selon le grand exemple des Quakers. Si la génération d'aujourd'hui n'acquiert pas très tôt la capacité de se reposer et de se retirer et ne les exerce pas, elle risque de s'épuiser rapidement et prématurément à cause de la civilisation moderne [...].*³⁵³

Ainsi Kurt Hahn aménage dans l'emploi du temps des plus jeunes des temps de sieste où les plus grands élèves lisent des histoires. Les aînés doivent profiter des moments de promenade en solitaire. Son objectif est de maintenir une âme saine dans un corps sain. Les temps de silence permettent, comme une sorte de méditation, un retour au calme pour ne pas se faire happer par la consommation et le superficiel menaçant constamment les âmes sensibles.

Pour Hahn le rappel permanent aux valeurs humaines est substantiel. Le devoir essentiel de l'aristocratie salémienne est de se tenir éveillé et en forme physique et mentale afin de percevoir et analyser les situations de crise et d'être prêt à agir à tout moment et en toute sérénité en cas de nécessité. Le fruit du *silentium*³⁵⁴, cet exercice de retour au calme et à la sérénité, a fait ses preuves lors des entraînements et en cas d'urgence :

Il suffit d'observer comme les jeunes groupes de service [...] des pompiers, cadettes de la Croix-Rouge, garde-côtes répondent à l'attente [...], [...] l'esprit samaritain les anime tous et chaque tâche demande du calme, de l'adresse et du dévouement. Jamais je n'oublierai le spectacle des jeunes garde-côtes qui, au nord de l'Écosse, lors des nuits de tempêtes [...] guettent la nuit pour découvrir un malheureux signal lumineux d'un bateau en détresse. [...]

³⁵³ « Viertes Gesetz: Sorgt für Zeiten der Stille nach dem großen Vorbild der Quäker. Wenn die heutige Generation nicht früh die Fähigkeit zu Ruhe und Besinnung erwirbt und einübt, wird sie schnell und vorzeitig erschöpft von der [...] Zivilisation der Gegenwart. », Kurt Hahn, « Die sieben Salemer Gesetze », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 152.

³⁵⁴ Terme employé à Salem pour le moment du coucher. Les cloches de la chapelle de Hohenfels où vivent les élèves les plus jeunes, sonnent le soir au *silentium*. Dans la formation religieuse, il est utilisé comme le signifie le terme latin, c'est-à-dire le moment de silence et de retour au calme.

*Un tel service ne doit plus disparaître de la vie de notre jeunesse, il devrait prendre une place importante dans [...] l'éducation chrétienne.*³⁵⁵

Le *silentium* comme espace d'exercice indispensable pour la formation du bon Samaritain, prend, de fait, « une place importante » au sein de l'éducation religieuse. Cependant, l'objectif n'est pas l'épanouissement spirituel, mais le développement d'autres facultés : le calme, la sérénité et le dévouement, à savoir les vertus d'un homme courageux et serviable.

II.1.2.3. « Le Sermon sur la Montagne » (Math. 5,1- 7,29) et l'École d'Humanité

Contrairement à Kurt Hahn, qui, selon Bernhard Bueb, n'était pas outre mesure sa pédagogie sur l'éducation religieuse, Paul Geheeb proclamait : « J'ai toujours considéré la religiosité de la personnalité d'un homme comme le couronnement de toute formation humaine. »³⁵⁶ Il précise, rappelons-nous, que « [l]éducation poursuit un double but [...], préparer les jeunes générations à vivre dans le monde actuel, [et] [...] élever la nature de l'enfant, par le chemin de la sagesse et de l'amour, les deux voies royales conduisent l'homme à Dieu. »³⁵⁷

À la différence d'Edmond Demolins et de Kurt Hahn, Paul Geheeb met la formation religieuse au centre de sa pédagogie. Pour analyser et interpréter les événements marquants de l'histoire humaine il se réfère souvent au Nouveau Testament. Ainsi il fait le lien entre la situation politique et sociale de son époque et le scénario décrit par l'Évangile de Saint Matthieu dans « le Sermon sur la Montagne ». Il peint un tableau de catastrophe de son temps semblable à celui lors de la capture de Jean-Baptiste, qui avait poussé Jésus à s'adresser à ses adeptes. Dans son article « Les deux tâches de l'éducation », Paul Geheeb dénonce :

³⁵⁵ « Man beobachte nur [wie sich] die jugendlichen Dienstgruppen [...] der Feuerwehr, als Rote-Kreuz-Kadette, als Küstenwache [...] bewähren [...], [...] der Samaritergeist belebt sie alle, und eine jede Fähigkeit verlangt ruhig Blut, Geschicklichkeit und Hingabe. Ich werde nie den Anblick vergessen der jungen Küstenwächter, die oben in Nordschottland in stürmischen Nächten [...] die Nacht durchspähend nach einem kümmerlichen Leuchtsignal [...] von einem Schiff in Seenot [...]. Solcher Dienst darf nicht mehr aus dem Leben unserer Jugend verschwinden, er sollte einen wichtigen Raum einnehmen [...] in der christlichen Erziehung. », Kurt Hahn, *Quinquagesima 1943. Eine Laienpredigt gehalten in der Kathedrale von Liverpool*, tapuscrit, 1943, archives Kurt Hahn.

³⁵⁶ « Ich habe immer die Religiosität der menschlichen Persönlichkeit als die Krone aller Menschenbildung angesehen. », Paul Geheeb cité in Walter Schäfer, *Paul Geheeb*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 63.

³⁵⁷ Paul Geheeb, *École d'Humanité*, château de Greng, tapuscrit, s.d. (après 1946), archives Paul Geheeb.

*Jamais dans l'histoire on n'a utilisé transports et rapports interhumains avec une absence aussi scandaleuse de respect du prochain, avec autant de rudesse, de cruauté, comme si anéantir le prochain ou détruire toute culture étaient devenus le mobile prédominant de l'humanité en folie.*³⁵⁸

Pour surmonter cette barbarie et l'inhumanité, il propose de suivre « ces paroles de Jésus : 'Si vous ne devenez pareil à l'un de ces petits... !' Oui, le salut nous viendra de l'Enfance, dans sa pureté et sa beauté, pénétrée du sentiment de la sainteté de la vie et de la bonté primordiale envers tout ce qui vit. »³⁵⁹ Paul Geheeb voit dans le retour à la religiosité le fondement « d'une transformation de l'Homme et du perfectionnement de l'Ordre humain »³⁶⁰, et il considère les deux comme des garants pour la paix dans le monde. Les enfants savent encore « découvrir et aimer sur chaque visage le reflet du Dieu qui l'illumine [...] »³⁶¹ Selon lui, le salut du monde dépend des enfants de Dieu et il s'en suit que l'éducation religieuse est l'élément fondamental dans la formation globale du Citoyen du monde. Mais elle ne peut en aucun cas se reposer sur une institution, une des églises chrétiennes. Elle doit être libérée de tout règlement rigide imposé par les ecclésiastiques pour permettre un développement religieux adapté à la personnalité de chaque être/enfant. Par sa fonction de directeur de l'école, vu son apparition physique et la sacralisation de son nom « Paulus » (Saint Paul), Geheeb se voit-il guide spirituel des enfants de Dieu ? Une photographie de l'École Odenwald le montre lors d'une représentation théâtrale dans le rôle de Dieu, le père, entouré de filles en robes blanches semblables à des anges³⁶². Klaus Mann³⁶³ a inséré cette image dans son livre *Kind dieser Zeit* (Enfant de cette époque) pour illustrer l'ambiance mystique qui régnait dans l'ensemble de l'internat³⁶⁴. On constate d'ailleurs un certain culte prophétique autour de la personne de Paul Geheeb. On peut du reste s'interroger sur les parallèles entre la sacralisation du nom, la mise en scène de Dieu, le père et son attrait pour le « Sermon sur la Montagne » dans lequel Jésus parle en tant que maître aux « enfants de Dieu ». Geheeb, tel Jésus s'adresse aux « petits » de la société humaine, et non aux

³⁵⁸ Paul Geheeb, « Les deux tâches de l'Éducation », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°137, mai-juin 1938, p. 146.

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ *Ibid.*

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² L'original de la photo se trouve aux archives de l'École Odenwald. Voir aussi dans Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung*, 2005, p. 249.

³⁶³ Klaus Mann (1906-1949), fils de Thomas Mann, était élève à l'École Odenwald de l'été 1922 à l'été 1923.

³⁶⁴ « Weihnachtsspiel, in der Mitte Paul Geheeb als „Gottvater“ », Klaus Mann, *Kind dieser Zeit*, Reinbek, Rowohlt, 2000, photographie entre les pages 144 et 145.

philistins ou aux scribes « pour accomplir »³⁶⁵ le Royaume de Dieu. Il s'entoure d'enfants pour « édifier une culture nouvelle et créer un avenir meilleur où les principes du Christ soient mis en pratique - autant entre individus qu'entre nations. »³⁶⁶ Cette comparaison est autant plus plausible que Paul Geheeb était théologien : en 1892 et 1893, il avait hésité de devenir pasteur³⁶⁷. Dans une correspondance à Minna Cauer, il déclare être « né pour le métier [...] du prédicateur et du pasteur »³⁶⁸. Cependant, pour des raisons d'incompatibilité, notamment avec la rigidité des doctrines de l'église qu'il critique vivement³⁶⁹ pour être loin des réalités scientifiques (la théorie de Darwin par exemple), il renonce à cette idée pour devenir pédagogue et s'occuper des enfants. Car l'« enfance » dotée d'une « fraîche sensibilité religieuse n'est pas encore flétrie et [...] dès lors, est capable de se vouer au plus haut idéalisme et au don de soi [...]. »³⁷⁰

Dans cet esprit, l'enfant doit être idéalement formé

*au sein d'une communauté où toute vie – en tant que révélation de Dieu – est sacrée, et qui est dominée par le respect de ce qui se trouve au-delà du pouvoir humain et au-dessus du destin humain, par le respect du divin peu importe la façon par laquelle il se relève dans la nature ou dans la vie humaine ; par le respect des créations de la religion, du noble art, de la science exacte et des personnalités humaines qui rayonnent autour d'eux la révélation divine.*³⁷¹

En effet, Klaus Mann décrit le climat de l'école géhéebienne comme « une permanente extase religieuse »³⁷². Cependant, bien que le Christ occupe une place centrale dans l'éducation religieuse, de nombreuses autres figures font également office de guides spirituels. Il s'agit principalement de Platon, Goethe, Schiller, Humboldt, Fichte et Pestalozzi

³⁶⁵ Math. 5,17.

³⁶⁶ Paul Geheeb, « Les deux tâches de l'Éducation », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°137, mai-juin 1938, p. 146.

³⁶⁷ Trois de ses prêches sont publiés dans « Geheeb's Predigten », in Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension des Reformpädagogens Paul Geheeb's*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, pp. 258-274. D'ailleurs, deux d'entre eux traitent explicitement le Sermon de la Montagne (Math. 6,6-8 et Math. 5,3). L'insistance sur cet extrait biblique montre que Paul Geheeb lui accorde une importance particulière.

³⁶⁸ « dass ich für den [...] Beruf des Predigers und Seelsorgers geboren sei ». Paul Geheeb à Minna Cauer, le 12 mars 1892, cité par Barbara Hanusa, *ibid*, p. 97. .

³⁶⁹ Dans une lettre à Minna Cauer du 16 février 1893, Paul Geheeb exprime par exemple son profond désaccord avec la doctrine de l'immortalité de l'âme qu'il décrit comme « lâche » et « trompeuse » et déclare son consentement à la vision de Haeckel.

³⁷⁰ Paul Geheeb, « Pour une École d'Humanité », *L'Essor*, n° 23, nov. 1943, p. 3.

³⁷¹ « in einer Gemeinschaft, der alles Leben – als eine Offenbarung Gottes – heilig ist, und die beherrscht ist von der Ehrfurcht vor dem, was jenseits aller menschlichen Macht und über menschlichem Schicksal steht, vor dem Göttlichen, wo und wie immer es sich in Natur und Menschenleben offenbart; von der Ehrfurcht vor den Schöpfungen der Religion, der edlen Kunst, der strengen Wissenschaft und vor menschlichen Persönlichkeiten, die göttliche Offenbarung ausstrahlen. », Paul Geheeb, *École d'Humanité*, Goldern-Hasliberg, s.d., p. 2.

³⁷² « ununterbrochener religiöser Verzückung », Klaus Mann, *Kind dieser Zeit*, 2000, p.180.

que Geheeb nomme ses « *Heroen* », ses « héros ». Ils sont toujours présents sur de nombreuses représentations - des photographies, des tableaux, des bustes - mais aussi à travers de nombreuses œuvres littéraires qui se trouvent au cœur de l'École d'Humanité, c'est-à-dire dans le *Studierzimmer* (cabinet d'études), le bureau de Paul Geheeb. Ainsi l'année scolaire à l'époque géhéebienne n'était pas seulement rythmée par les fêtes religieuses traditionnelles telles Pâques, la Saint Martin, la Saint Nicolas et Noël, mais aussi par les anniversaires de ces pères spirituels géhéebiens. Soucieux d'accorder à leurs œuvres le plus haut rang, à côté des textes bibliques, Paul Geheeb ouvre son discours inaugural par une poésie de Goethe³⁷³ pour montrer « comment l'homme religieux fait l'expérience du monde »³⁷⁴ et le clôt par l'extrait du Notre Père : « que ton règne vienne ! ». La pensée, notamment de l'idéalisme allemand et le Nouveau Testament constituent ensemble le fondement de l'éducation spirituelle géhéebienne.

Concrètement, l'enfant doit être formé pour agir à l'instar de Jésus, pour finaliser sa mission, c'est-à-dire, délivrer l'humanité du fléau du mal sur terre. Cette vocation se traduit par la fondation-même de l'école qui s'oppose comme contre-mouvement à la barbarie du national-socialisme. Le devoir de l'École d'Humanité est de préparer les générations futures à s'investir dans un « avenir où les relations réciproques entre les personnalités aussi bien que celles entre les États soient dominées par les maximes de la morale chrétienne. »³⁷⁵

Certes, de par sa formation de théologien, son envie de devenir prêtre, ses lectures régulières de l'Évangile, ses retraites quotidiennes dans la nature et son air de bon père divin avec la longue barbe, Paul Geheeb est bien enraciné dans le christianisme. Cependant, il refuse catégoriquement d'enseigner la religion dans le cadre scolaire, comme c'est le cas dans toutes les écoles publiques en Allemagne et en Suisse. Pour lui la religion ne se transmet pas en cours, mais dans la vie au quotidien. Dans son école il n'y a pas non plus de religion imposée. Chacun, peu importe sa confession, doit développer sa propre façon de vivre sa religiosité, de manière intègre et tolérante, et cela au sein de la communauté scolaire. Si les religions sont différentes, la religiosité, en revanche, est commune et sert d'élément régulateur, c'est-à-dire

³⁷³ « Au nom de Celui qui se créa lui-même, au nom du Créateur éternel, en son nom, Lui qui crée la foi, la confiance, l'amour, l'activité, la force ; au nom de Celui qui, si souvent nommé, est resté toujours inconnu dans son essence : aussi loin que l'oreille, aussi loin que l'œil puisse atteindre, tu ne trouves que le connu qui lui ressemble ; et ton esprit, en son vol enflammé, si haut qu'il s'élève, a bien assez du symbole, a bien assez de l'image ; tu es attiré, entraîné, ravi. Où que tu avances, le chemin et le lieu se parent. Tu ne comptes plus, tu ne calcules plus le temps, et chaque pas est l'immensité », poème de Goethe que P. Geheeb cite lors de son discours d'ouverture de l'École d'Humanité le 17 avril 1934, « Discours de M. Geheeb », in « L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie », *Pour l'ère nouvelle*, n° 103, déc.1934, p. 297.

³⁷⁴ *Ibid.*

³⁷⁵ Paul Geheeb, « Pour une École d'Humanité », *L'Essor*, n° 23, nov. 1943, p. 3.

de lien moral et social entre l'individu, la société et la Création. L'éducation religieuse joue donc un rôle éminent dans la formation de « l'homme nouveau » et contribue à créer un nouvel esprit d'humanité. Paul Geheeb souligne cette finalité en citant son « ami », Becker, ancien ministre de l'instruction publique de Prusse qui explique ceci :

Quand l'homme reconnaît dans son prochain, de quelque nation, classe ou religion qu'il soit, l'éternel, le divin qu'il reconnaît en lui, qu'il sent en lui-même et pour lequel il exige le respect des hommes, alors seulement la base morale sur laquelle on pourra élever le temple d'une humanité nouvelle est créée. [...] [U]n esprit international ne peut naître que d'une nouvelle manière de penser, d'un nouveau rapport spirituel d'homme à homme.³⁷⁶

Ce « temple de l'humanité » qui se situe en dehors de l'Église, devra rassembler tous les hommes de la planète, à l'instar de Jésus dans le Sermon sur la Montagne.

La quintessence de la pédagogie géhéebienne n'a pas été l'instruction à la religion, mais le développement de la religiosité. Cela ressort également dans une lettre adressée à Borel dans laquelle il écrit que « L'idée de la responsabilité morale a toujours été l'idée centrale de notre vie scolaire [...] les enfants [...] se développent à des personnalités consciencieuses, religieuses [...]. »³⁷⁷

II.2. La pluralité religieuse et culturelle

II.2.1. La spiritualité et les pratiques religieuses dans un internat international et multiculturel

II.2.1.1. École des Roches : pratique chrétienne, multi-culturalité et laïcité

L'École des Roches se définit depuis sa création comme une école laïque. Aujourd'hui, sous contrat avec l'État, la laïcité s'inscrit dans les principes fondamentaux de

³⁷⁶ Dr. Becker avait publié son discours « Das Problem in der Kulturkrise der Gegenwart » (le « problème de l'éducation dans la crise de culture actuelle ») qui avait beaucoup inspiré Paul Geheeb. Il est cité par Paul Geheeb dans « Esquisse d'une École d'Humanité », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°108, juin 1935, pp. 146-147.

³⁷⁷ « Die Idee der moralischen Verantwortung ist immer die zentrale Idee unseres Schullebens gewesen, [...] die Kinder [...] sich zu gewissenhaften, religiösen [...] Persönlichkeiten entwickeln [...]. », Geheeb à Borel, correspondance du 17 mars 1937, in Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart, Klett, 1970, p. 180.

l'Éducation nationale française et de fait, s'impose d'office à l'École des Roches. En même temps, elle fonde sa pédagogie sur l'éducation globale, mettant en exergue la formation de l'homme dans tous les domaines, et notamment de sa personnalité. Dans cet esprit, elle ne peut pas faire abstraction de l'éducation religieuse. Comment l'École des Roches résout-elle ce conflit entre la laïcité imposée par l'État français, sa revendication de l'éducation globale et la multi-culturalité qui est aujourd'hui prédominante. La conception de la formation religieuse, voire spirituelle, a donc du changer au fil du siècle de son existence.

L'objectif de l'École des Roches au temps d'Edmond Demolins était de faire évoluer la société française vers un fonctionnement particulariste, comme c'est le cas en Angleterre, dont le fondement moral s'appuie sur le christianisme. Selon Georges Bertier, « [l]a vie religieuse [...] nous enseigne la morale humaine et [...] la révélation chrétienne. »³⁷⁸ Bertier met donc en exergue l'enseignement d'un consensus moral commun qui se situe au-delà de la pratique culturelle et qu'il définit à travers les vertus « droiture, justice, travail, etc. »³⁷⁹ De plus, il pointe la révélation du Christ, et notamment l'amour du prochain. Alors que Demolins ne s'exprime que peu sur l'instruction religieuse et ne semble pas vouer une grande attention à ce sujet, elle constitue un thème central pour la pédagogie de Bertier qui lui voue un chapitre important dans son programme pédagogique³⁸⁰. Il y décrit en détail la progression par niveau scolaire ainsi que les différentes institutions et fêtes culturelles, voire le déroulement des cultes dominicaux. C'est un aumônier affilié à l'école qui prépare les élèves aux sacrements et c'est l'Évêque d'Évreux lui-même, qui les célèbre. D'après Bertier, l'acquisition de la foi est un élément fondamental pour « l'homme complet »³⁸¹ tel qu'il l'entend. « Nous voudrions qu'elle ne manquât pas aux Rocheux »³⁸², déclare-t-il. Ces deux conceptions, celle de Bertier et celle de Demolins, bien que différentes, se rejoignent tout-de-même dans l'idée œcuménique. L'École est donc une des premières école française qui, dès sa création, s'ouvre aux deux plus grandes confessions de l'Europe occidentale : le protestantisme et le catholicisme. L'œcuménisme et la présence quasi permanente d'hommes d'église pour assurer l'instruction religieuse des jeunes Rocheux forment des caractéristiques prépondérantes de l'École des Roches du début du 20ème siècle. L'ouverture culturelle de cet

³⁷⁸ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 284.

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ Son chapitre « L'Éducation religieuse » dans son livre *L'École des Roches*, va de la page 277 à 308 et contient ainsi plus de 30 pages, alors qu'Edmond Demolins ne lui voue que quelques lignes.

³⁸¹ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 308.

³⁸² *Ibid.*, p. 300.

internat, bien que limitée aux deux branches majeures des croyances chrétiennes, dans un contexte de laïcité, se trouve donc à la base du concept pédagogique rocheux.

Aujourd'hui, en revanche, le monde a évolué vers un tout autre idéal. D'une part, le temps de l'impérialisme colonial est révolu. La cruauté des colons et l'exploitation des pays colonisés ont mis en cause précisément l'immoralité de l'empire colonial et son incompatibilité avec la révélation chrétienne. D'autre part, le matérialisme dominant l'économie libérale a entraîné les sociétés occidentales vers un comportement de consommation qui a éloigné un grand nombre des Français de la religion, notamment en ce qui concerne les pratiques chrétiennes. De plus, suite aux crises politiques, sociales et économiques, les pays occidentaux, comme la France, accueillent un grand nombre d'immigrés venant de différents horizons culturels. Ce qui a pour conséquence que le christianisme n'est plus l'unique repère éthique et vit actuellement aux côtés d'autres religions telles l'islam, le bouddhisme, *etc...* Ces changements socioculturels se reflètent évidemment dans les écoles, y compris l'École des Roches.

Toutefois, au début il était très difficile de faire admettre d'autres religions en dehors du christianisme. Élisabeth Huguenin qui travaillait de 1915 à 1918 à l'École Odenwald avant de prendre de 1921 à 1931 ses fonctions à l'École des Roches en tant qu'enseignante puis comme Chef de Maison du Côteau, en témoigne. Aux Roches, elle approuve l'entente collégiale entre protestants et catholiques en précisant qu'« à l'époque où j'y étais, il y en avait un tiers [de protestants] ». D'ailleurs, selon elle, « l'esprit du protestantisme comprenait mieux que [celui du] catholicisme une éducation basée sur l'autonomie et la responsabilité » qui sont les valeurs fondamentales de l'éducation particulariste. Ce fait laisse croire que le protestantisme serait la confession la plus proche de l'idéal sociétal rocheux. Mais elle déplore que « l'ostracisme subsistait à l'égard des Juifs attirés, eux aussi, par l'éducation nouvelle, comme le prouvait la proportion élevée d'Israélites à l'Odenwald et à l'école du Dr. Decroly »³⁸³. L'antisémitisme très présent, voire croissant à cette époque se faisait donc également sentir au sein d'un internat alors que Bertier écrit dans son concept pédagogique :

³⁸³ Élisabeth Huguenin citée par Marie Christine Fardel et Daniel Hameline dans « L'École des Roches fut-elle jamais une 'école nouvelle' », *Les Études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 118.

« il ne suffit pas d'aimer ceux qui naturellement, attirent notre amour, ceux qui sont de notre sang, de notre pays, ceux qui sont nos frères par la culture et la pensée. »³⁸⁴

L'insertion d'enfants d'autres religions que chrétienne - bien qu'elle ait été parfois conflictuelle – se fait donc déjà dans les années 1920 et la mixité culturelle et religieuse ne cesse d'accroître depuis. Dans les années 1930, comme le montre Nathalie Duval, l'École des Roches accueille des enfants orthodoxes, musulmans et de l'Extrême-Orient :

*des élèves juifs, certes dans une très faible proportion et à condition de suivre l'un des deux cultes, le plus souvent protestant, pouvaient côtoyer des élèves chrétiens, tels que Georges Barsky ou Arnaud Clerc sans oublier quelques élèves musulmans, accueillis pour quelque secrète raison d'État à l'exemple des fils du Glaoui de Marrakech ou encore de rares orthodoxes comme Miroslav Spalaïkovitch, plus ou moins rattaché à la paroisse catholique, ou encore le prince cambodgien Shrivadanah.*³⁸⁵

Cependant, ils doivent participer aux cultes chrétiens. On ne peut donc pas encore parler de liberté religieuse.

À partir des années 1930, l'École des Roches manifeste ainsi « des signes d'une tolérance spirituelle à l'égard d'enfants de riches familles. »³⁸⁶ L'insertion de différentes religions se pratique de façon progressive et naturelle. Cependant, des cultes non-chrétiens ne sont pas à l'ordre du jour. Alain Réveilhac, élève aux Roches de 1936 à 1943, se souvient qu'

*« [e]n dehors de la chapelle et du temple [protestant], il y avait peu de prières en commun. Chacun veillait sur son âme selon sa foi et ses convictions familiales. Rien n'était véritablement imposé » [...] deux religions étaient officiellement pratiquées : catholique et protestante, mais [...] « certains élèves relevaient d'autres confessions qui, sans être pratiquées dans le cadre de l'École, étaient parfaitement respectées » et [...] se remémore [...] avoir eu des condisciples juifs comme les fils Rothschild mais aussi des musulmans [...].*³⁸⁷

Au cours des années 1970 à 80 Nathalie Duval note un changement décisif dans l'éducation religieuse. L'École des Roches cherche pour des raisons économiques à élargir sa clientèle en s'ouvrant à des élèves d'autres continents, plus précisément de l'Afrique noire, du

³⁸⁴ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 288.

³⁸⁵ D'après Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 381.

³⁸⁶ *Ibid*, p. 381.

³⁸⁷ *Ibid*, pp. 373-374.

Maghreb et du Moyen-Orient³⁸⁸. Avec l'arrivée des élèves des pays arabes, le nombre de musulmans croît considérablement. L'École des Roches leur permettait désormais de pratiquer « librement, s'ils le désirent, [...] leur religion, grâce à la venue d'un imam une fois par semaine, et de suivre, en cours particuliers, des leçons d'arabe. »³⁸⁹

Selon de nombreux témoignages enthousiastes de la part des élèves, des enseignants et également du P.-D.G. actuel, Claude-Marc Kaminsky, une figure emblématique marqua sensiblement un tournant dans la formation religieuse aux Roches durant ces années : le Père Jean-Michel di Falco³⁹⁰. Aumônier aux Roches de 1975 à 1989, il est le dernier à exercer cette fonction. Adepte de l'éducation active, il intègre dans son instruction religieuse des méthodes participatives. Daniel Venturini, enseignant à l'École des Roches voue une grande admiration à sa pédagogie :

*Les interventions du Père Jean-Michel di Falco étaient toujours très vivantes et pédagogiques ; il faisait participer les enfants, transformant un sermon en échange. Il trouvait le lien entre le texte de l'Évangile et un fait d'actualité. Les enfants non catholiques, juifs, musulmans, protestants nous accompagnaient volontiers pour écouter Jean-Michel « raconter sa messe » et pour chanter ensemble. C'était [...] la joie d'une vraie communion.*³⁹¹

« L'éducation chrétienne participative » de di Falco qui rassemblait alors une communauté multiculturelle pendant les messes chrétiennes, peut alors être vue comme une forme d'œcuménisme moderne, réunissant non seulement différentes confessions chrétiennes, mais des religions diverses. Le Père di Falco a ainsi élargi la conception de l'œcuménisme rocheux, tout en gardant comme fondement le christianisme. En garantissant la pratique chrétienne comme base des religions aux Roches, il s'inscrit toujours dans l'esprit de Demolins et de Bertier pour lesquels, dans le cas idéal, l'humanité entière avec toute sa diversité devrait se retrouver. Bertier souligne en citant *Les deux sources* de Bergson :

³⁸⁸ « D'Afrique noire viennent des enfants de hauts fonctionnaires ou de membres de gouvernements tels que, à la fin des années 80, cinq fils et filles du président du Gabon, Omar Bongo. En 1988, les Africains, en majorité du Gabon, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal et du Nigeria, totalisent 19% des effectifs parmi les 228 élèves que comptent alors les Roches. [...] À partir de 1975, l'École bénéficie indirectement des guerres civiles qui éclatent au Moyen- Orient et alimentent des flux en provenance du Liban, puis de l'Iran. Au cours des années 70, le nombre des élèves étrangers atteint ainsi près de 40% des effectifs et plus de 40 nationalités sont représentées. », *ibid*, p. 683.

³⁸⁹ *Ibid*.

³⁹⁰ D'après Claude-Marc Kaminsky lors de l'interview du 5 mai 2010, le Père di Falco est aujourd'hui évêque de Gap et conseiller du pape.

³⁹¹ Daniel Venturini, « Jean-Michel di Falco, le dernier aumônier des Roches », in Nathalie Duval (dir.), *L'École des Roches. Cent ans d'histoire. Images et paroles d'hier, d'aujourd'hui et de demain*, publié par l'Association des Anciens élèves de l'École des Roches et du Collège de Normandie, 2001, p. 139.

« A travers Dieu, en Dieu, l'homme aime toute l'humanité d'un divin amour ». « L'amour de l'homme pour l'homme n'est pas simplement fondé sur une ressemblance de traits, sur une similitude de manières d'être et de façons d'agir [...], mais sur ce que Socrate, Platon et les plus grands philosophes de l'antiquité ont perçu obscurément et enseigné timidement, à savoir : que l'amour de l'homme pour l'homme repose sur une identité d'origine et de fin, sur une même création par Dieu et sur une même destination pour Dieu. [...] elle nous apprend que nous sommes tous membres d'une même famille divine dont le père est Dieu. »³⁹²

C'est également le message sur lequel Paul Geheeb fonde sa communauté de vie qu'il aurait souhaité voir étendue sur l'humanité entière. Tous deux considèrent le christianisme comme une religion d'un « amour universel [dont] le Christ nous a donné l'exemple. »³⁹³ L'éducation chrétienne constitue ainsi un chemin vers une formation multi-religieuse dans laquelle les différentes pratiques seraient communes et égales. Selon Félix Paillet, le Père di Falco a réussi ce challenge :

*La tradition chrétienne des Roches n'était pas à discuter mais comment garder et développer cette connaissance et reconnaissance de Dieu aux Roches alors que la plupart des jeunes Français s'en désintéressaient chaque année davantage et que les élèves étrangers voyaient tout autrement l'expression de leurs croyances ? Un aumônier particulièrement apprécié des jeunes Rocheux, le père di Falco, est arrivé à intéresser la plupart des élèves à l'existence d'un Dieu très proche de toutes les mentalités. Même si l'ouverture d'une synagogue, d'une mosquée, d'un temple œcuménique a pu paraître prématurée, la possibilité de pratiquer tous les cultes a été favorisée. Et je pense que tous ont profité des similitudes qui les unissaient et ont facilement négligé les divergences qui les divisaient. N'a-t-on pas vu dans plusieurs maisons des Roches des élèves chrétiens accompagner les musulmans dans leur Ramadan et tous fêter ensemble un garçon juif à l'occasion de sa Bar Mitsvah ?*³⁹⁴

Nathalie Duval relève que l'aumônier précédent, l'abbé Manet³⁹⁵, avait assoupli les rites culturels établis depuis Georges Bertier³⁹⁶. En 1971 il écrit :

³⁹² Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 288.

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ D'après Nathalie Duval, 2006, p. 284.

³⁹⁵ Abbé Manet occupe la fonction d'aumônier aux Roches de 1968 à 1975.

³⁹⁶ En accord avec la direction, il introduit dès 1969 des modifications : le report à 9h30 de la messe dominicale, qui passe au samedi soir en 1970, puis devient facultative après 1971 ; le remplacement de la retraite obligatoire pour toute l'École en journées spirituelles facultatives par classe ; les messes en semaine ne sont plus célébrées. Il voulait créer une véritable communauté agissante de croyants volontaires, ce qu'il appelle « une école où des garçons et des filles à l'âme ouverte auront la possibilité, en pratiquant la vérité, de s'épanouir à la lumière de l'Évangile », Nathalie Duval, 2006, p. 285.

*la crise de la vie spirituelle que l'on constate partout dans la jeunesse est un fait unanimement admis. (...) Les changements de mentalités et de structures du monde contemporain provoquent de constantes remises en question des valeurs reçues. Il apparaît que les institutions, les façons de parler et d'agir, héritées du passé, ne cadrent plus avec l'état actuel des choses. Ces transformations, influençant fortement les jeunes et modifiant jusqu'à leur attitude religieuse, il faut avoir le courage et la lucidité de reconnaître combien devient urgente la nécessité de réviser une certaine forme de christianisme afin d'être les collaborateurs conscients du plan de Dieu.*³⁹⁷

Claude Marc Kaminsky qui a acheté l'École des Roches en 1989, intensifie la politique d'internationalisation et l'école s'affiche aujourd'hui comme l'« internat mixte international, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier ». Toutefois, dans un contexte de cosmopolitisme et d'inter-culturalité « priment avant toutes les valeurs républicaines »³⁹⁸, ce qui sous-entend un déplacement des idéaux moraux chrétiens vers des idéaux moraux politiques. L'internat accorde néanmoins de « grandes tolérances et flexibilités dans les différentes pratiques religieuses. [Ainsi] les enfants peuvent s'absenter pour célébrer les fêtes religieuses avec leurs familles. »³⁹⁹ Les chrétiens ont toujours la « possibilité de se préparer à la profession de foi. »⁴⁰⁰ La cuisine de l'École des Roches s'est adaptée aussi aux diverses coutumes alimentaires culturelles. « Les musulmans peuvent faire le jeûne, leurs repas sont décalés. Au restaurant scolaire les mets contenant de la viande de porc sont étiquetés. Les enfants peuvent alors les exclure de leur repas. Manger végétarien est également possible. »⁴⁰¹ Cependant, les cérémonies culturelles et l'enseignement religieux ont quasi complètement disparu.

On peut donc conclure, qu'au fil du temps et avec les changements des directeurs, l'École des Roches s'est progressivement déchargée de la formation religieuse et spirituelle. Ce rôle incombe aujourd'hui aux familles. Le phénomène du retrait de l'école de l'instruction religieuse est d'ailleurs spécifique à la France, contrairement aux pays germanophones

³⁹⁷ Abbé Manet, *Rapport de l'aumônier catholique*, École des Roches, 14 septembre 1971 (archives Dorothee Hersent), cité in Nathalie Duval, 2006, p. 284.

Hersent).

³⁹⁸ Interview avec Claude-Marc Kaminsky du 5 mai 2010 à l'École des Roches.

³⁹⁹ *Ibid.*

⁴⁰⁰ Françoise Caballé, directrice pédagogique du lycée, lors de l'interview avec Claude-Marc Kaminsky et Françoise Caballé du 5 mai 2010 à l'École des Roches.

⁴⁰¹ Interview avec Claude-Marc Kaminsky, du 5 mai 2010 à l'École des Roches.

européens où la religion est toujours une matière enseignée et où la spiritualité demeure au cœur des débats sociopolitiques.

II.2.1.2. Schule Schloss Salem : christianisme et pluralité culturelle

La Schule Schloss Salem est une école privée reconnue par l'État allemand. De ce fait, en ce qui concerne sa filière allemande⁴⁰², elle obéit aux instructions du *Schul- und Kultusministerium Baden-Württemberg*, qui est l'équivalent de l'éducation fédérale du *Land* Bade-Wurtemberg à laquelle elle est affectée. L'enseignement de la religion y est imposé.

Cependant la Schule Schloss Salem doit répondre à une situation culturelle et culturelle bien plus complexe que les écoles publiques allemandes. Se revendiquant internat international, de même sorte que l'École des Roches et l'École d'Humanité, elle héberge un très grand nombre d'élèves de nations et de cultures différentes. Dans un souci d'égalité et de liberté, y compris de culte, les écoles doivent trouver un consensus ou un compromis afin de garantir un climat d'entente et de tolérance mutuelle au sein de leur communauté hétéroclite. Bien que la Schule Schloss Salem s'inscrive clairement dans une tradition à la fois chrétienne et humaniste, elle est ouverte à une éducation à la religiosité plus générale. Ce qui importe, est,

*la familiarisation avec la doctrine chrétienne et la volonté d'éveiller le respect de la foi aussi chez les élèves qui en sont éloignés. L'enseignement religieux et les cercles de discussion offrent aux enfants et aux adolescents des possibilités de se confronter à la foi et à la religion pour trouver leur propre position religieuse.*⁴⁰³

Dans cet esprit, la communion solennelle et la confirmation font partie des moments forts de la vie de l'internat. Pour en assurer la préparation, les élèves ont la possibilité de suivre des cours de catéchisme. Cependant, il n'est pas suffisant pour un internat international de limiter l'instruction religieuse au christianisme. La situation multiculturelle y est un fait naturel et exige, en plus, l'ouverture vers d'autres religions et pratiques religieuses. Il s'agit-là

⁴⁰² La Schule Schloss Salem propose deux filières, l'une menant au baccalauréat traditionnel allemand (*Abitur*) et l'autre préparant au baccalauréat international (*IB-International Baccalaureate*).

⁴⁰³ « Salem als Schule christlich-humanistischer Tradition macht mit der christlichen Lehre vertraut und will auch in denjenigen Schülern die Achtung vor dem Glauben wecken, die ihm fern stehen. Religionsunterricht und Gesprächskreise bieten den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten, sich mit Glauben und Religion auseinanderzusetzen und einen eigenen religiösen Standpunkt zu finden. », in *Religion, Spiritualität und Schulseelsorge*, <http://www.salem-net.de/de/persoenlichkeitsentwicklung/religion.html>, consulté le 28 juin 2009.

de respecter à la fois les cultures de la clientèle en grande partie d'origine étrangère, les propres convictions et le règlement ministériel. Pour faire concorder tous ces éléments et satisfaire tous les partenaires, la Schule Schloss Salem a mis en place un programme d'instruction religieuse qui repose sur un compromis entre des cours confessionnels exigés par le ministère et des cours de religion générale qui traitent toutes les grandes religions de manière interculturelle et interconfessionnelle.

Eckart Liebau, défenseur de la pédagogie participative, montre à quel point, l'enseignement religieux qui dépasse le cadre confessionnel, est important :

L'histoire du bassin méditerranéen et la tradition occidentale et européenne sont à jamais indéfectiblement liées à l'histoire des trois sœurs, à savoir le judaïsme, le christianisme et l'islam, mais également au paganisme et à la philosophie antique. Le présent ne peut être compris sans connaissances approfondies de l'histoire des religions comme faisant partie de l'histoire culturelle tout court. En vue d'une culture, éducation et formation générales, aujourd'hui devenues nécessaires, la limitation à la tradition chrétienne dans des conditions liées à la globalisation, à l'inter-culturalité et à l'inter-religiosité n'est plus défendable (Wulf, et al. 2006). De ce fait, l'enseignement confessionnel scolaire ne doit pas représenter l'unique lien avec le domaine de la religion, car une partie significative des élèves se trouverait exclue de cette partie de l'enseignement de culture générale et, a fortiori, de la participation culturelle correspondante ; c'est pourquoi tous les élèves devront bénéficier sous une forme ou une autre et au-delà de l'enseignement confessionnel, d'un enseignement général sur les religions.⁴⁰⁴

Le plan de l'instruction religieuse à Salem figure de façon détaillée et en fonction des niveaux de classes sur son site internet. L'enseignement de la religion est spécifique aux confessions, organisé séparément pour les élèves protestants et les catholiques jusqu'à la 8^{ème} année scolaire, ce qui correspond au niveau de 4^{ème} en France. « Dans l'esprit de l'évidence

⁴⁰⁴ « Die Geschichte des Mittelmeerraums und die gesamte abendländisch-europäische Tradition sind mit der Geschichte der drei Schwestern, Judentum, Christentum, Islam eng und untrennbar verwoben, aber natürlich auch mit Heidentum und antiker Philosophie. Die Gegenwart kann ohne einschlägige Kenntnisse der Religionsgeschichte als Teil der Kulturgeschichte überhaupt nicht verstanden werden. Im Blick auf die heute notwendige Allgemeinbildung ist eine Begrenzung auf die christliche Tradition allerdings unter Bedingungen der Globalisierung, der Inter-Kulturalität und der Inter-Religiosität nicht mehr zu vertreten (Wulf, et al. 2006). Der konfessionelle Religionsunterricht darf daher nicht die einzige Verbindung zum Bezugsbereich Religion darstellen, weil sonst ein erheblicher Teil der Schüler von diesem Teil der Allgemeinbildung und damit der entsprechenden kulturellen Teilhabe ausgeschlossen würde; daher ist in jedem Fall über den konfessionellen Religionsunterricht hinaus Religionskunde für alle Schülerinnen und Schüler in der einen oder anderen Form notwendig. », Eckart Liebau, « Demokratische Bildung, Perspektiven einer Pädagogik der Teilhabe » in Christoph Wulf, Fathi Triki, Jacques Poulain, *Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog*, Berlin, Akademie Verlag, 2009, p. 308.

salémienne, les enfants sans confession ont également des cours de religion. »⁴⁰⁵ Pour les 9^{ème} et 10^{ème} années scolaires (3^{ème} et 2^e en France), l'enseignement est commun, indépendamment des appartenances confessionnelles et religieuses et la direction explique cette décision dans la rubrique « religion, spiritualité et salut de l'âme »⁴⁰⁶ : « Notre objectif qui est de développer la compréhension mutuelle des cultures, des confessions et des religions ainsi que l'échange commun, trouve son expression dans le cours de religion commun. »⁴⁰⁷ L'organisation des cours pour les années de préparation au baccalauréat est encore différente. L'enseignement religieux est divisé en deux parties : deux heures hebdomadaires de leçons confessionnelles, spécifiques aux catholiques et aux protestants et quatre heures « en coopération entre les confessions »⁴⁰⁸. Pour les adolescents qui, pour une raison ou une autre, préfèrent ne plus suivre la matière religion, « il y a la possibilité de participer aux cours d'éthique. »⁴⁰⁹ Il ne s'agit pas d'une innovation ou particularité de la Schule Schloss Salem. En effet, les lycées allemands proposent de substituer l'enseignement de l'éthique à celui de la religion.

En plus de l'instruction scolaire, la formation religieuse de la Schule Schloss Salem continue dans la vie de l'internat. Ainsi travaillent deux *Schulseelsorger*⁴¹⁰, des aumôniers attirés, l'un protestant et l'autre catholique, comme c'était le cas à l'École des Roches jusqu'au rachat de l'établissement par Claude-Marc Kaminsky en 1989, et la passation au contrat avec l'État en 1990. Leur mission est clairement formulée :

*Deux aumôniers sont à la disposition des élèves, du corps enseignant et des encadrants pour des discussions sur tous les domaines en rapport avec leur propre religiosité, projet de vie, résolution de conflits, et avancement personnel. Dans ce domaine, les aumôniers sont liés par le secret professionnel.*⁴¹¹

⁴⁰⁵ « Auch für die konfessionslosen Schüler findet aufgrund des Salemer Selbstverständnisses Religionsunterricht statt. », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/mittelstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴⁰⁶ « Religion, Spiritualität und Seelsorge », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/mittelstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴⁰⁷ « Unser Anliegen, das gegenseitige Verständnis von Kulturen, Konfessionen und Religionen und das gemeinsame Gespräch zu fördern, findet im gemeinsamen Religionsunterricht seinen Ausdruck. », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/mittelstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴⁰⁸ « in konfessioneller Kooperation », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/oberstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴⁰⁹ « Es besteht die Möglichkeit zur Teilnahme am Ethik-Unterricht. », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/oberstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴¹⁰ En 2009, Uwe Reich, pasteur protestant de l'église luthérienne et Winfried Neumann, référent pastoral de l'église catholique occupent les fonctions d'aumônier à Salem.

⁴¹¹ « Zwei Seelsorger stehen den Schülern und den Mitarbeitern zu Gesprächen zur Verfügung. Diese Gespräche können alle Themen berühren, die der eigenen Religiosität, der Lebensplanung, der Konfliktbewältigung und des persönlichen Weiterkommens dienen. Die Seelsorger sind in ihrem Bereich zur Verschwiegenheit verpflichtet. », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteentwicklung/religion/schulseelsorger.html>, consulté le 28 juin 2009.

Mais contrairement aux aumôniers de l'École des Roches, leur rôle est principalement celui d'accompagnateur, conseiller individuel et personnel, voire de psychologue.

Toujours dans le souci de veiller à la santé psychologique et mentale, Kurt Hahn et ses successeurs mettent en exergue la protection des enfants contre les turbulences et les tourmentes de la vie moderne. La pratique religieuse avait pour Kurt Hahn également un rôle « médical », de prévention et de guérison, notamment au niveau psychologique. Pour prévenir des nuisances de la vie moderne, Kurt Hahn instaure déjà aux débuts de la Schule Schloss Salem la quatrième loi, toujours en vigueur, qui, dans sa forme abrégée, exige : « Aménagez des temps de silence – Aménagez des lieux de recueillement »⁴¹². Hahn plaçait ces espaces de silence et de recueillement principalement dans la nature sous forme de balades hebdomadaires d'une heure pour les élèves des trois dernières années avant le baccalauréat ainsi que les siestes-lectures quotidiennes pour les plus jeunes.⁴¹³ Bernhard Bueb⁴¹⁴ qui a réalisé bon nombre de restructurations essentielles, déclare dans son concept pédagogique :

nous avons besoin à Salem – très concrètement – de temps et de lieux pour agrandir les « îles de silence » où les enseignants et les élèves peuvent « accoster » eux-mêmes. Il nous faut beaucoup d'îles différentes, car ce qui peut produire un effet calmant sur l'un, crée pour l'autre des tensions fortes. On ne peut pas enseigner, voire imposer la paix intérieure dont il s'agit ici. Mais on peut s'entraîner à la développer. [...] Pour les années de préparation au baccalauréat nous devons soutenir, voire inventer une série de structures qui peuvent ouvrir des lieux et des temps propices à la vita contemplativa : cela va de l'allègement de notre planning journalier, hebdomadaire et annuel, aux offres spécifiques allant p. ex. des « exercices de concentration », du « Tai-Chi » aux exercices d'imagination pendant les différents cours de l'école.⁴¹⁵

L'internat met à la disposition pour tous des salles, nommées *Räume der Stille* (salles du silence), pour la pratique de la spiritualité et il propose des séances de recueillement

⁴¹² « Schafft Zeiten des Schweigens – Schafft Raum für Sammlung », <http://www.salem-net.de/de/persoentlichtentwcklung/religion.html>, consulté le 28 juin 2009.

⁴¹³ Voir paragraphe II.1.2.2. « Le Bon Samaritain ».

⁴¹⁴ Bernhard Bueb était directeur de la Schule Schloss Salem de 1974 à 2005.

⁴¹⁵ « [...] wir brauchen in Salem – ganz konkret – Zeiten und Räume für die Vergrößerung der 'Inseln der Ruhe', an denen Lehrer und Schüler selber 'landen' können. Es braucht viele verschiedene solcher Inseln, denn was für den Einen beruhigend wirken kann, erzeugt in Anderen starke Spannungen. Lehren oder gar erzwingen kann man die innere Ruhe, um die es hier geht, nicht. Aber man kann sie einüben. [...] Wir müssen in der Kollegstufe eine ganze Reihe von Strukturen stützen oder auch neu erfinden, die der vita contemplativa die ihr zustehenden Räume und Zeiten öffnen können: von der Beruhigung unseres Tages-, Wochen- und Jahresplanes über Angebote z.B. in 'Autogenem Training' oder 'Tai Chi' bis zu Imaginationsübungen in verschiedenen Unterrichtsfächern. », Bernhard Bueb et Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 32.

hebdomadaires (*Andachten*) au cours desquelles se réunissent les élèves qui ont envie d’y participer. L’*Andacht*, au sens propre, est un rassemblement ponctuel de croyants dans un lieu de culte pour se recueillir, faire ses prières ou dévotions. Botho Petersen⁴¹⁶, un des piliers des anciens enseignants, raconte qu’« avant Bueb, il y avait chaque jour une *Andacht*. On lisait une citation de la Bible et la chorale chantait la chanson traditionnelle de l’école *Wir treten zum Beten vor Gott den Gerechten*⁴¹⁷ (Nous venons à Dieu, le Juste, pour prier.) ». Petersen relate également que, petit-à-petit, « la messe dominicale et la *Morgenandacht* (recueillement du matin) se perdaient. Les enfants les esquivait et se cachaient dans les haies. »⁴¹⁸ Mais selon Bernhard Bueb lors de l’entrevue en juin 2009, Kurt Hahn n’était pas un homme spécialement religieux, contrairement à Max de Bade qui lui était un protestant pratiquant. Bueb voit l’entrée de Kurt Hahn dans l’église anglicane en 1944 comme un acte purement politique. « La *Morgenandacht* avait pour Kurt Hahn une vocation plutôt pédagogique, la religion n’était pas centrale, [...] mais la morale chrétienne l’était. » Bueb annonce même qu’« il n’avait aucun rapport avec la religion. »⁴¹⁹

Aujourd’hui, la pratique culturelle traditionnelle de la communauté chrétienne⁴²⁰ se traduit par des messes scolaires œcuméniques qui sont célébrées pour les élèves au début et à la fin de l’année scolaire ainsi que pour les grandes fêtes, telles Noël et Pâques. Il convient cependant de préciser que dans la plupart des *Länder* en Allemagne cette pratique est courante. Autre institution qui contribue partiellement à l’éducation morale est la *Morgenansprache* (discours du matin). Les Salémiens commencent leur journée par la *Morgenansprache* où un élève ou un enseignant fait un discours sur une thématique annoncée une semaine à l’avance. L’objectif n’est pas d’ordre religieux, mais informatif ou de culture générale.

On constate qu’au fil du temps, surtout depuis la passation de la direction à Bernhard Bueb, la Schule Schloss Salem s’est assouplie concernant les pratiques culturelles. La

⁴¹⁶ Interview avec Botho Petersen du 23 juin 2009 à Salem. Dr. Botho Petersen (1920-2011), fils de l’ancien Maire de Hambourg, a passé quasiment toute sa carrière à Salem. Son fils Carsten Petersen est aujourd’hui, à son tour, enseignant et mentor à Salem.

⁴¹⁷ Voir l’annexe, « Schullied ».

⁴¹⁸ « Die Sonntagsmesse und die Morgenandacht zerbröckelte allmählich. Die Kinder drückten sich davor. Sie versteckten sich in den Hecken. », Interview avec Botho Petersen du 23 juin 2009 à Salem.

⁴¹⁹ « Die tägliche Morgenandacht war für Hahn eher pädagogisch. Religion war nicht zentral, er hatte zur Religion keine Beziehung [...] christliche Moral aber war zentral. », Interview avec Bernhard Bueb à Überlingen du 22 juin 2009.

⁴²⁰ Les données sont basées sur la publication du site internet de la Schule Schloss Salem, <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteitsentwicklung/religion/mittelstufe.html> et <http://www.salem-net.de/de/persoentlichteitsentwicklung/religion/oberstufe.html>, consulté le 28 juin 2009.

participation aux messes n'est plus obligatoire et la célébration du culte dominical n'est plus à l'ordre du jour. En revanche, la Schule Schloss Salem se soucie toujours, voire même plus que par le passé, de l'éducation de la spiritualité et du recueillement, ce qui n'est pas une priorité à l'École des Roches d'aujourd'hui.

Malgré une forte communauté étrangère croissante au sein de l'internat, la Schule Schloss Salem n'a jamais rejeté son orientation chrétienne. L'année scolaire demeure rythmée par les fêtes de l'Église, célébrées à l'école. Les élèves non-chrétiens disposent tout de même des salles de silence pour se recueillir et la cuisine prépare, tout comme celle de l'École des Roches, des mets végétariens ou sans viande de porc. On peut dire que l'organisation de la formation religieuse salémienne actuelle qui repose sur la présence de deux aumôniers des deux confessions chrétiennes majeures (protestante et catholique) correspond, dans ces axes fondamentaux, à celle de l'École des Roches des années 70 et 80. Généralement, les deux établissements conservent malgré leur politique d'expansion internationale les valeurs occidentales et sont profondément ancrés dans la culture judéo-chrétienne.

II.2.1.3. École d'Humanité : christianisme et religions d'Extrême-Orient

Bien que les trois internats se ressemblent aujourd'hui sur le plan de la composition internationale et interculturelle de leur communauté scolaire, la formation religieuse et spirituelle à l'École d'Humanité est très différente des deux autres.

D'une part l'École d'Humanité a toujours été marquée par des personnalités (enseignants et visiteurs) d'une grande spiritualité. Paul Geheeb-même dégageait une aura de prophète, Edith Geheeb-Cassirer et Alwine von Keller s'initiaient aux différentes pratiques de la spiritualité indienne. C'est également le cas d'Alain Richard, une figure forte de l'École d'Humanité d'aujourd'hui qui enseigne le français et le théâtre français et supervise l'institution du *Polygone*⁴²¹. Ancien élève de l'école sous le charme d'Edith Geheeb-Cassirer, il explique qu'il se fait guider par un maître spirituel et voyage régulièrement en Inde⁴²² avec son épouse Sarah Hudspith⁴²³. On peut dire que l'esprit des Indiens qui, au temps du couple

⁴²¹ Le polygone est un conseil d'élèves élus qui a comme fonction de recueillir et de discuter les souhaits et les soucis des élèves pour les présenter lors des réunions de la *Schulgemeinde*, la communauté de l'école. Voir chapitre « Politique » I.2.1.3. « La *Schulgemeinde* (l'école-Commune) à l'École d'Humanité.

⁴²² Discussion avec Alain Richard du 16 décembre 2010

⁴²³ Frederic Bächtold, KC Hill et Hans Willi, Sarah Hudspith formaient l'équipe directrice succédant à Armin et Nathalie Lüthi-Peterson. Elle était responsable de la direction de l'internat et travaille encore en tant que

Geheeb-Cassirer, ont séjourné dans leurs écoles (la famille Nehru et Gandhi, Rabîndranâth Tagore et son disciple Aurobindo Bose qui s'installe définitivement jusqu'à sa mort chez Edith Geheeb-Cassirer et d'autres) a profondément influencé à l'École d'Humanité. Le gong⁴²⁴ remplaçant la sonnerie qui rythme le quotidien de l'école en annonçant les différents temps - lever, coucher, repas, cours, etc. - en est un exemple. Ce n'est le cas ni à Salem, ni aux Roches. Par ailleurs, la directrice actuelle de l'École d'Humanité, Barbara Hanusa est pasteur. Elle vient donc également du milieu religieux. Comme Geheeb, elle est théologienne protestante, mais maintient les traditions « indiennes » de l'école.

Les influences fortes proviennent alors principalement de deux cultures : le christianisme occidental et les religions d'Extrême-Orient. Elles sont ancrées dans les établissements géhéebiens depuis maintenant plus d'un siècle et corrént avec la pensée de leurs fondateurs. Cependant, cette bi-culturalité n'a aucun rapport, ni avec une adaptation à la politique internationale de l'école ni avec l'accroissement du nombre d'élèves venant de cultures et de religions différentes. Ce fait distingue l'École d'Humanité de manière fondamentale de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem. Meike Sophia Baader écrit que « la religiosité [...] de Geheeb se caractérise par l'orientation vers les religions asiatiques, le bouddhisme et l'hindouisme. »⁴²⁵ Comme nous l'avons vu dans le paragraphe « Les limites des religions occidentales », « la religiosité de Geheeb s'orientait alors aux visions d'un christianisme au-delà des confessions, au mysticisme, à la religion naturelle et aux éléments de la religiosité asiatique ». Et Baader ajoute qu'« il adorait se représenter avec Rabîndranâth Tagore »⁴²⁶, une haute personnalité de la spiritualité indienne. Aussi Klaus Mann témoigne de sa scolarité à l'École Odenwald, en se rappelant des cours sur les mythes et doctrines indiens : « Exceptés Goethe et Platon, les dieux de l'endroit étaient Bouddha et un Jésus Christ plutôt oriental que romain. »⁴²⁷ Cependant, cette attirance pour l'Inde et la philosophie indienne n'est pas seulement propre au couple Geheeb-Cassirer. On la constate chez un certain nombre d'intellectuels de l'époque comme Romain Rolland, Hermann Hesse, Carl Gustav

superviseur des enseignants novices. Depuis leur démission collective en 2009, Barbara Hanusa et Ashley Curtis dirigent l'École d'Humanité.

⁴²⁴ Selon Alain Richard, le gong a été instauré à l'initiative d'Edith Geheeb-Cassirer.

⁴²⁵ « die Religiosität [...] von Geheeb zeichnet sich durch die Orientierung an asiatischen Religionen, am Buddhismus und Hinduismus aus. », Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung*, 2005, p. 252.

⁴²⁶ « Geheeb's Religiosität orientierte sich also an Vorstellungen von einem überkonfessionellen Christentum, an der Mystik, an Naturreligion und an Elementen asiatischer Religiosität; gerne etwa ließ er sich mit Rabîndranâth Tagore abbilden. », Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung*, 2005, p. 238.

⁴²⁷ « Die Götter des Ortes waren, außer Goethe und Plato, Buddha und ein nicht so sehr römisch als orientalisches stilisierter Jesus Christus. », Klaus Mann, *Kind seiner Zeit*, p. 177, cité in Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung*, 2005, p. 238.

Jung, avec qui les Geheeb-Cassirer et Alwine von Keller avaient des contacts plus ou moins importants.

Aujourd'hui on constate à l'École d'Humanité une certaine présence d'influences bouddhistes, notamment chez certains enseignants et têtes de famille. En 2010, l'École d'Humanité a accueilli des Tibétains et par la suite, la famille de la *Haus am Hang* (la maison sur la colline) avait accroché des petits drapeaux de prière, d'après une enseignante, pour manifester leur solidarité avec le peuple tibétain. À l'initiative d'un petit cercle de *Mitarbeiter* - c'est ainsi que l'on appelle tous ceux qui travaillent à l'École d'Humanité (membres du staff) - des activités spirituelles telles des séances de méditation bouddhiste sont ponctuellement proposées, auxquelles se joignent également des personnes extérieures à l'école.

D'autres religions, telles l'islam n'ont jamais eu de véritable impact sur la vie religieuse de l'École d'Humanité. « Néanmoins », explique Alain Richard « toute personne a le droit de pratiquer sa religion, de développer et vivre sa spiritualité même de façon ostentatoire, du moment où elle ne fait pas de prosélytisme. »⁴²⁸ C'est son propre cas lorsqu'il chante des mantras en faisant la ronde avec le gong pour annoncer l'heure du lever. Le chant emplissant l'espace sonore d'une nature encore endormie, rend l'atmosphère à ces moments-là particulièrement sacrée. En ce qui concerne l'adaptation des repas pour les élèves qui souhaitent suivre un régime alimentaire prescrit par leur religion, la cuisine de l'École d'Humanité, tout comme celle de la Schule Schloss Salem et de l'École des Roches, respecte les différentes coutumes et besoins en proposant des mets végétariens et de plats sans viande de porc.

Geheeb, pour qui la séparation entre les différentes religions et confessions n'avait aucune importance, n'a jamais réparti les élèves en groupe selon leur confession ou religion pour l'enseignement religieux. Barbara Hanusa montre « à quel point Geheeb a accordé une place fondamentale à une forme libre et non-traditionnelle de la formation religieuse »⁴²⁹ lorsqu'en 1933 il « se battait fermement contre une réforme [...] qui prévoyait l'obligation de prières et de messes à l'école, la séparation des cours de religion selon les confessions ». Car

⁴²⁸ Discussion avec Alain Richard le 16 décembre 2010.

⁴²⁹ « welchen hohen Stellenwert für ihn [Geheeb] die freie und nichttraditionelle Form religiöser Bildung hatte. », Barbara Hanusa, *Die religiöse Dimension des Reformpädagogen Paul Geheeb's*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2006, p. 3.

il était convaincu que « l'endoctrinement religieux [...] nuirait à la religiosité propre de l'enfant et à son développement personnel. »⁴³⁰ Son discours est donc diamétralement opposé à celui de Bertier à l'École des Roches⁴³¹ qui privilégie le cloisonnement des cultes afin de garantir la bonne réussite d'une communauté caractérisée par la mixité confessionnelle. Le développement de la spiritualité et de la religiosité joue pour Geheeb un rôle essentiel dans la formation de l'homme universel, du Citoyen du monde, mais il ne s'agit pas d'une doctrine précise. Ce qui importe sont les valeurs humaines qu'elle porte. Ainsi il explique que déjà

*[l]'École Odenwald n'a jamais voulu être ni une communauté confessionnelle, ni même, sur le plan religieux, représenter un méli-mélo interconfessionnel. Elle s'est toujours occupée de développer et d'entretenir une religiosité trans-confessionnelle. Elle part de la conviction que [...] tous les hommes [...] sont des « enfants de Dieu » et qu'ils sont tous aussi proches du cœur d'un père juste [...].*⁴³²

De plus, Paul Geheeb est convaincu qu'« en chaque enfant existe, depuis toute éternité, d'abord de manière inconsciente, un lien avec Dieu. De ce fait, chaque homme est au plus profond de lui-même prédisposé à la religiosité ; »⁴³³

Pour transmettre les valeurs fondamentales chrétiennes et humaines ainsi que pour répondre à la religiosité innée, chères à Paul Geheeb, il a créé une bibliothèque de fonds à la communauté de l'École d'Humanité. Il s'agit d'une sélection de littérature « religieuse » qui est lue lors des *Andachten* ou fêtes du calendrier chrétien, telle la lecture des *Légendes du Christ* de Selma Lagerlöf les dimanches de l'avent. Aujourd'hui, certaines de ses œuvres, comme la légende de *La Rose de Noël*, sont lues par Armin Lüthi, successeur de Paul Geheeb et enregistrées sur CD ce qui montre à quel point la littérature est toujours essentiellement ancrée dans la pédagogie de l'École d'Humanité. Selon Paul Geheeb

⁴³⁰ « Als aber eine Reform [...] durchgeführt werden sollte – Verpflichtung zu Schulgebeten und Schulgottesdiensten, Religionsunterricht getrennt nach Konfessionen [...] -, kämpfte Geheeb erbittert dagegen. Religiöse Indoktrination [...] verletze die dem Kind eigene Religiosität und seine persönliche Entwicklung. », *ibid.*

⁴³¹ Voir II.2.1.1. « L'École des Roches, pratique chrétienne, multi-culturalité et laïcité ».

⁴³² « Die Odenwaldschule hat niemals eine konfessionelle Gemeinschaft sein, aber auf religiösem Gebiete auch keinen interkonfessionellen Mischmasch vertreten wollen, sondern ist immer bemüht gewesen, die überkonfessionelle Religiosität zu entwickeln und zu pflegen. Von der Überzeugung ausgehend, dass [...] alle Menschen [...] ‚Gottes Kinder‘ und, als einen rechten Vater, einem Herzen gleich nahe sind [...]. », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *Der neue Waldkauz*, n°4, mai 1927, pp. 40-41.

⁴³³ « in jedem Kinde von Ewigkeit her, zunächst unbewusst, eine Beziehung zu Gott besteht, mithin jeder Mensch, seinem innersten Wesen nach, religiös veranlagt ist; », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *ibid.*

L'expérience prouve que les idées religieuses ont [...] un effet plus fort par rapport aux explications abstraites quand elles sont habillées de poésies. Nous énumérons certaines poésies qui peuvent être considérées comme particulièrement typiques pour nos Andachten : des Récits Populaires de Tolstoï : « De quoi vivent les hommes », « Là où est l'amour, là est Dieu », « De combien de terre l'homme a-t-il besoin ? », « Les trois ermites » ; du Livre des Légendes de Selma Lagerlöf : « Le nid de bergeronnettes », « Notre Seigneur et Saint Pierre [...]»,⁴³⁴

Il cite en plus des extraits de l'œuvre de François d'Assise ainsi que l'*Apologie de Socrate* de Platon.

L'idée de Geheeb est de toucher l'âme des enfants en lisant des histoires appropriées à leur niveau et avec des contenus à fortes valeurs humaines. Son choix de lectures ne s'est jamais limité aux textes bibliques. Les thèmes principaux traitent l'amour qui est au centre de la pédagogie géhéebienne et que Nehru l'ancien président indien apprécie particulièrement :

*His life and his work has brought joy to large numbers of children and young people [...] There can be no richer experience than to give and receive love. That is the truest foundation for the peace we strive for.*⁴³⁵

Toutefois, l'amour est une thématique commune à toutes les religions du monde et qui relie l'Occident à l'Orient.

Selon Paul Geheeb, chacun doit trouver sa voie spirituelle en fonction de ses propres critères et envies. Il avait une grande confiance dans la Création - qui est pour lui un monde multicolore avec des individus variés et des religions diverses. Dans son texte sur « L'Instauration des *Andachten* à l'École Odenwald », il explique ceci :

Convaincus qu'il y ait quelque chose de commun qui lie les formes innombrables des religions telles qu'elles se sont développées aux différents endroits de la terre, en Inde, en Chine et au Japon, sur les îles du Pacifique et dans la Grèce antique et dans l'Occident judéo-chrétien [...] nous avons, depuis toujours, considéré comme notre devoir le plus noble et le plus sacré

⁴³⁴ « Erfahrungsgemäß wirken religiöse Ideen im Kleide der Dichtung [...] stärker als abstrakte Darlegungen. Wir nennen einige Dichtungen, die als besonders typisch für unsere Andachten gelten können: aus Tolstoï 'Volkserzählungen': 'Wovon Menschen leben', 'Wo Liebe, da Gott', 'Wieviel Erde braucht der Mensch?', 'Die drei Einsiedler'; aus Selma Lagerlöfs Erzählungen: 'Die Legende vom Vogelneest', 'Unser Herr und der heilige Petrus' [...]. », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *ibid*, pp. 44-45.

⁴³⁵ Correspondance de Jawaharlal Nehru à l'occasion du 90ème anniversaire de Paul Geheeb, New Dehli, le 22 mars 1960, publiée in Walter Schäfer (dir.), *Paul Geheeb – Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart, Klett, 1970, pp. 199-200.

*de développer et de souligner la religiosité originelle commune à tous les êtres et liée à l'appartenance aux enfants de Dieux, qui se situe au-delà de la différenciation confessionnelle et culturelle. [Notre devoir est] en même temps de cultiver une tendre compréhension sociologique et psychologique relative à la différenciation causée par des facteurs divers et multiples, capables de diviser et de brouiller les hommes [...]. À l'École Odenwald, l'enfant ne reçoit donc pas d'instruction confessionnelle ; une grande partie des enfants en amène une, nous ne la défaisons pas de leur confessionnalité, au contraire, nous la cultivons par une compréhension fine, sans mettre en avant une différenciation dogmatique mais en mettant en exergue la religiosité qui lie les hommes.*⁴³⁶

Cette religiosité qui doit lier les hommes entre eux, trouve son expression à l'École d'Humanité dans le chant-choral hebdomadaire au cours duquel toute l'école se retrouve pour chanter des chansons religieuses du monde entier et lors les *Andachten* dominicales obligatoires pour tous. Pendant les *Andachten*, différents thèmes sont abordés qu'ils soient d'ordre religieux, actuel ou historique. Ce qui compte est son message et sa préparation commune. Chacun, à tour de rôle, doit s'impliquer pour contribuer à forger un esprit solennel et humaniste.

Depuis ses débuts, la formation religieuse de l'École d'Humanité n'est donc aucunement affaire d'église ou de doctrine, elle a pour but la transmission de valeurs universelles ancrées dans toutes les religions rassemblées au sein de la communauté scolaire, et ceci à travers la multiplicité culturelle et culturelle de ses membres.

⁴³⁶ « in der Überzeugung, dass es zahllosen Religionsformen, wie sie sich an den verschiedensten Stellen der Erdoberfläche, in Indien und China und Japan, auf den Südseeinseln und im alten Hellas und im jüdisch-christlichen Abendlande, entfaltet haben, [...] etwas Gemeinsames, Verbindendes, eigen ist: haben wir es von jeher als unsere vornehmste und heiligste Aufgabe empfunden, diese über der konfessionellen und kulturellen Differenzierung stehende, allen Menschen gemeinsame und – in ‚Gotteskindschaft‘ – verbindende ursprüngliche Religiosität zu entwickeln und zu betonen, zugleich aber ein liebevolles soziologisches und psychologisches Verständnis für die durch so vielerlei Faktoren bedingte Differenzierung zu pflegen, die die Menschen zu trennen und [...] zu verfeinden vermag [...]. In der Odenwaldschule erhält ein Kind also keine konfessionelle Bindung; eine große Zahl der Kinder aber bringt eine solche mit hierher; und wir gehen nun nicht darauf aus, solche Kinder ihrer Konfessionalität zu entkleiden, sondern im Gegenteil diese, in zartem Verstehen zu pflegen, nicht jedoch die dogmatische Differenzierung betonend, sondern die die Menschen verbindende Religiosität in den Vordergrund rückend. », Paul Geheeb, « Die Einrichtung der Andachten in der Odenwaldschule », *Der neue Waldkauz*, première année, n°4, mai 1927, pp. 40-41.

II.2.2. Les espaces pour la pratique spirituelle et religieuse

II.2.2.1. Que sont devenues les chapelles aux Roches ?

L'Église avec ses dogmes, quasi bannie de l'École d'Humanité, détenait une place importante dans l'École des Roches, notamment sous la direction de Georges Bertier et son successeur Louis Garrone. Pour montrer que sa vision de l'éducation confessionnelle est juste, Bertier s'est appuyé sur l'expérience positive, voire exemplaire de son école : « Nous constatons seulement que l'expérience de trente-six années est concluante, que la paix n'a cessé de régner parmi nous, même et surtout sur le terrain religieux. »⁴³⁷ Selon lui, pour une meilleure entente entre les confessions chrétiennes, il est indispensable de laisser, indépendamment de l'autre, à chacune d'elle tout l'espace spatio-temporel nécessaire à ses cultes spécifiques, et ce

*Pourquoi ? C'est que chacun chez soi, c'est que les deux religions, prêchées par des hommes de foi, ont gardé leur pleine indépendance, tout en ne consentant l'une à l'autre aucun sacrifice. Si nous avions cherché à jeter des ponts, à créer je ne sais quelle forme hybride à égale distance des deux églises, à élaborer une doctrine commune où à organiser des réunions mixtes, notre tentative aurait certainement échoué.*⁴³⁸

Au sujet du cloisonnement des religions ou des confessions, Bertier se situe en opposition totale avec Paul Geheeb qui applique à l'École d'Humanité un concept de cours et de cultes universels, communs et obligatoires à tous. Ce qui importait pour Bertier, était que « [l']école ressemble au monde qui l'entoure, en cela justement que chacune des religions y a son organisation parfaitement indépendante et close, sa vie personnelle, fortement organisée, sa doctrine nettement affirmée, sans aucune diminution ni atténuation. »⁴³⁹

Pour garantir à chaque confession son espace de vie - la célébration des cultes, la pratique des sacrements, l'instruction religieuse - il était nécessaire de créer des lieux de culte propres à chacune d'elle. L'École des Roches a alors soumis à l'architecte Maurice Storez (qui enseignait également le dessin et l'histoire de l'art à l'école) la construction d'une chapelle catholique. Les travaux ont commencé en 1908, l'année après le décès d'Edmond Demolins, et se sont terminés en 1909. Demolins ne l'a donc jamais connue, mais Bertier était aux anges et en a fait son éloge dans une longue description enthousiaste.

⁴³⁷ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 291.

⁴³⁸ *Ibid.*

⁴³⁹ *Ibid.*

La chapelle actuelle est un petit chef d'œuvre [...]. La nef est vraiment, suivant son sens original, un navire retourné [...]. C'est donc un grand vaisseau de bois sur des murs de pierres [...]. La lumière est douce mais abondante et rappelle la grande parole de l'apôtre [S. Paul aux Éphésiens, V, 8.] : « Vous étiez autrefois ténèbres mais maintenant, vous êtes lumière dans le Seigneur. Marchez comme les enfants de la lumière ».⁴⁴⁰

La chapelle, située à la lisière des bâtiments de l'école, au bord d'un petit bois, reflète par son architecture les idées maîtresses de la pédagogie globale des années 1899 à 1990 de l'École de Roches. Avec le motif du bateau, Storez reprend un symbole fort. Dans les histoires de la Bible, le bateau appartient à des élus de Dieu qui traversent des dangers sous sa protection. Leur mission est de porter sa parole et de préserver le bon contre les forces du mal. C'est par exemple le cas pour Noé ainsi que des pêcheurs qui affrontent la tempête pendant que Jésus dormait paisiblement. Devra-t-il en être de même pour les Rocheux ? Le bateau abrite donc les sauveurs de l'humanité et la bonté divine qui apporte la lumière « douce et abondante » aux générations futures. Tel est le message véhiculé qui devait confirmer les Rocheux dans la tâche qui est la leur. Cette image bien que l'on ne la trouve pas à la Schule Schloss Salem et à l'École d'Humanité, correspond-elle du reste à leur vision du rôle de leurs élèves ? En effet, tous étaient appelés – tout-au-moins dans les débuts des écoles - « en union avec le Christ [à] travailler à sauver le monde et à redresser, en ce moment même, la direction du siècle et de l'histoire [...] »⁴⁴¹ et à agir en faveur de la paix dans le monde.

Message symbolique fort, la chapelle abrite les corps des fondateurs de l'école, comme les églises le faisaient avec leurs saints fondateurs : Edmond Demolins et son épouse y reposent ainsi que son premier aumônier, l'Abbé Gamble⁴⁴².

Durant les premières années de l'École de Roches, les protestants célébraient leur culte dans la salle à manger de la maison des Vallons jusqu'à la construction d'un lieu plus adapté en 1911. La chapelle protestante, que Nathalie Duval appelle le temple, se trouvait désormais côté nord de l'extension du pavillon des classes dont la sacristie « sert également pour les classes d'instruction religieuse. »⁴⁴³ Elle était donc utilisée à double fonction : les cultes et les cours, ce qui n'est pas le cas de celle des catholiques. La symbolique architecturale est aussi différente :

⁴⁴⁰ *Ibid*, p. 293.

⁴⁴¹ Gratry, *Les sources*, ch. VI, cité par Georges Bertier in *ibid*, p. 300.

⁴⁴² L'Abbé Gamble occupait la fonction d'aumônier de l'école de 1900 à 1924.

⁴⁴³ *Ibid*, p. 306.

*Les vitraux de la chapelle représentent le Christ et les disciples d'Emmaüs ; la pensée et l'action chrétienne y sont, de plus, symbolisées par saint Paul, la prière et l'adoration par saint Benoît [...], quatre grandes peintures [...] sont consacrées à des paraboles : le semeur, la vigne, l'enfant prodigue, la drachme retrouvée [...].*⁴⁴⁴

Le message fondamental est « Faire Christ roi ».⁴⁴⁵ La dévotion et l'imitation du Christ était alors au cœur de la formation protestante.

La chapelle contient également un tableau commémoratif avec les noms des Rocheux morts à la guerre. Et son inscription rappelle la phrase du Christ : « Il n'est pas de plus grand amour que de donner sa vie pour ceux qu'on aime. »⁴⁴⁶ Tel que Christ offre sa vie par amour pour les hommes, les Rocheux morts pour la France se sont sacrifiés pour la Nation. Le sacrifice de soi pour la bonne cause témoigne de courage et de désintéressement. Il est considéré comme un acte noble et devoir suprême d'un chrétien.

La différenciation confessionnelle prépondérante à l'École de Roches se caractérisait alors dans le cloisonnement des pratiques religieuses, des lieux de culte et leur symbolique. Elle se reflétait également dans l'organisation de la vie religieuse et profane dans la mesure où les bâtiments des cultes se situent partiellement à l'écart des autres constructions de l'internat, comme c'est le cas de la chapelle catholique. La vie communautaire et la vie religieuse se déroulaient dans des espaces spécifiques et étaient ainsi dissociées.

On constate ce cloisonnement à plusieurs niveaux :

- interconfessionnel catholique-protestant ;
- vie religieuse – vie profane, qui se déroule sur des espaces spécifiques l'une et l'autre ;
- vie d'école - vie de famille, dans la mesure où les élèves sont répartis dans différentes maisons familiales qui cultivent une identité propre entrant même parfois en concurrence ;
- école - commune, l'école se situant excentrée du village ; encore aujourd'hui les élèves ont besoin d'une permission pour franchir

⁴⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁴⁶ *Ibid.*

les limites de l'école et les visiteurs franchissent une barrière pour pénétrer dans l'enceinte de l'établissement.

Si on poursuivait la réflexion sur ces différenciations et le cloisonnement qui en résultent, on pourrait s'interroger en quoi il ne s'agit que de phénomènes d'isolement de l'élite de la masse populaire, de protection contre autrui. Ce fait correspond toutefois à l'éducation protectrice française en général, alors que l'éducation des jeunes Allemands ou plus encore des Anglo-Saxons est plus libre, plus ouverte et plus perméable.

L'éducation chrétienne des Rocheux constituait un pilier fondamental de l'éducation globale du Citoyen du monde et concordait avec les principes prônés par l'éducation nouvelle. Cependant, depuis 1990, l'École de Roches répond aux exigences de la stricte laïcité imposée par l'Éducation nationale en France. La religion n'a jamais été une matière enseignée et l'instruction religieuse en dehors de l'enseignement scolaire n'existe plus depuis le départ des aumôniers en 1989⁴⁴⁷, tout comme la disparition des chapelles ; la tempête de 1999 a détruit la chapelle catholique. La formation religieuse et spirituelle des Rocheux se limite désormais à une éducation à la tolérance vis-à-vis des diverses cultures et coutumes culturelles, comme c'est le cas des écoles publiques françaises. Nathalie Duval constate d'ailleurs que « [l]'état de cette chapelle, qui abrite les tombes du fondateur et de son épouse, symbolise à lui seul le fait que l'École des Roches ne soit plus qu'un lieu de mémoire de l'éducation nouvelle ».⁴⁴⁸ Ajoutons à cela que la forte présence chrétienne de l'École des Roches est également diminuée par le fait que le directeur Claude-Marc Kaminsky ne se déclare pas officiellement chrétien et que son épouse est une juive pratiquante.

II.2.2.2. Salem sous le signe monastique ?

Contrairement à l'École des Roches et l'École d'Humanité, la Schule Schloss Salem, se place par l'histoire de son site sous le signe du christianisme. Tandis que les premières sont logées dans des maisons et des maisons de maître pour ce qui est l'École des Roches et des chalets pour l'École d'Humanité, la Schule Schloss Salem est hébergée dans le Château de Salem. Cette résidence princière de Max de Bade est, en effet, un ancien monastère cistercien.

⁴⁴⁷ Père Jean-Michel di Falco qui a occupé cette fonction de 1975-1989, était le dernier aumônier aux Roches. Voir Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 286

⁴⁴⁸ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 795.

Il s'agit d'un immense complexe monastique entouré d'une ceinture fortifiée dans laquelle vivaient les artisans qui travaillaient pour les ecclésiastiques. Aujourd'hui encore, les artisans occupent cet espace qu'ils partagent avec l'internat dont le centre est dominé par la cathédrale.

Cependant, l'ancien monastère n'abrite plus l'ensemble de la Schule Schloss Salem, les élèves sont aujourd'hui répartis sur quatre sites : le château de Hohenfels, le château de Salem, le château de Spetzgart et « la *Polis* » Härten à Überlingen⁴⁴⁹. À Salem se trouvent l'administration et la *Mittelstufe*, les classes de la 4^{ème} à la 2^e. Néanmoins, les élèves vivent, se baladent et vont en cours dans cet environnement à l'origine clérical. Une ancienne brochure de l'internat indique d'ailleurs : « À Salem, où, dans sa campagne bénie, de vastes bâtiments du monastère témoignent encore de la spiritualité des traditions occidentales, [le Prince Maxe de Bade] a offert un endroit idéal pour l'éducation, loin de l'agitation fébrile des villes. »⁴⁵⁰

L'âme monastique devait rayonner dans les murs de l'école et déteindre sur la personnalité des jeunes élèves. Cela est d'autant plus important que la jeunesse grandit dans une société qui, selon Kurt Hahn, n'a plus aucune certitude morale fiable, « se donnant du bon temps de façon effrénée. »⁴⁵¹ Hahn parle d'une « civilisation malade »⁴⁵² à laquelle sont livrés les enfants.

Dans le contexte de dégénérescence morale qui caractérisait l'époque après la Première Guerre mondiale, Max de Bade et Kurt Hahn mettaient en exergue la formation du caractère de leurs élèves : elle devait être le souci premier et l'élément principal de l'éducation des jeunes générations. Ils considéraient l'atmosphère ecclésiastique - à la fois calme, pure et spirituelle, rigide et rigoureuse - comme un havre de paix où règnent les valeurs humaines simples et justes, propice à la guérison des maux d'une société en déclin. « Le devoir des écoles consiste [...] à guérir et à protéger »⁴⁵³, a souligné Kurt Hahn et il

⁴⁴⁹ Les élèves sont répartis selon leur niveau de classes. Les élèves des classes 5 à 7 (du CM2 à la 5^{ème}) vivent à Hohenfels, ceux des classes 8 à 10 (de la 4^{ème} à la 2^e) à Salem et les bacheliers à Spetzgart et Härten.

⁴⁵⁰ « In Salem, in dessen gesegneter Landschaft die weiträumigen Klosterbauten noch von der Geistigkeit abendländischer Traditionen zeugen, stellte er [Prinz Max von Baden] eine ideale Stätte der Erziehung fern der Unrast der Städte zur Verfügung. », Salem (dir.), *Salem*, petite brochure informative et publicitaire grise, paraissant quasi annuellement, s. d., archives Kurt Hahn.

⁴⁵¹ « des zügellosen Auslebens », Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung*, Klett, Stuttgart, 1958, p. 25, cité par Martin Hasselhorn, *Kurt Hahn und die Salemer Erziehung*, Spetzgart bei Überlingen, 1964, p. 10.

⁴⁵² « Wie lange werden wir noch unsere Kinder [...] einer kranken Zivilisation ausliefern? », Kurt Hahn, « Über das Mitleid. Predigt im zweiten Weltkrieg », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 265.

⁴⁵³ « Schulen haben heute die Pflicht [...] zu heilen und zu schützen. », Kurt Hahn, « Erziehung und die Krise der Demokratie », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 301.

constate de plus : « Partout dans le monde, ‘les pâturages de la jeunesse’ sont malades. Mais les sources pour la guérison de l’âme coulent encore. »⁴⁵⁴ Par ailleurs il déclare :

*[n]os enfants ne doivent pas grandir sur de mauvais pâturages. Il ne faut pas qu'ils s'alimentent chaque jour, sans le savoir, d'une mauvaise nourriture ; ils doivent vivre dans des contrées saines, se nourrir de la beauté et de la bonté [...] afin d'aimer le bon et de haïr le mal dès leur plus jeune âge.*⁴⁵⁵

Il termine son argumentation en se référant à Platon : « Les enfants doivent être séparés de leurs parents [...], nous devons les envoyer à la campagne pour créer des centres culturels entourés d'un mur dans lesquels le bon mode de vie domine. »⁴⁵⁶ En installant la Schule Schloss Salem au sein d'un ancien monastère, Kurt Hahn et Max de Bade répondent donc entièrement à la demande platonicienne qui est aussi la leur. Bien plus que de guérir, il convient de sauvegarder et de développer la pureté de l'âme enfantine à travers un environnement sain et vertueux. La pureté de l'âme concorde, selon Hahn, avec « la beauté même de l'âme (dans le sens platonicien) »⁴⁵⁷ qui résiste aux tentations et se révolte contre les injustices. Kurt Hahn vise donc une personnalité forte, capable de lutter contre les tentations, y compris sexuelles, afin de garder sa chasteté juvénile. En ce sens, l'environnement monastique est hautement symbolique.

Il en résulte que l'éducation religieuse, qui comprend également le choix des lieux, en occurrence le vaste monastère de Salem, a pour mission principale de guérir, de prévenir et de garantir la santé morale et psychologique des enfants.

Au temps de Kurt Hahn « l'atmosphère chrétienne » était rythmée et cultivée par des événements hebdomadaires à la fois culturels et cultuels dans le magnifique réfectoire. Marina Ewald, une des premiers membres de la direction sous Kurt Hahn et enseignante à Salem en témoigne :

⁴⁵⁴ «Das Weideland der Jugend' ist krank überall auf der Welt. Aber noch fließen die Quellen seelischer Gesundheit. », Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung*, 1958, p. 71.

⁴⁵⁵ « Unsere Kinder sollen nicht auf einer schlechten Weide wachsen, damit sie nicht alle Tage von schlechter Nahrung unmerklich sich nähren und eine große Krankheit in ihrer Seele tragen, ohne dass sie es wissen; auf gesunden Fildern sollen sie wohnen, vom Schönen und Guten sich nähren [...], damit sie ganz jung schon das Gute lieb haben und das Schlechte hassen. », Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 44.

⁴⁵⁶ « Darum fordern wir mit Plato: Die Eltern und die Kinder müssen getrennt werden. [...] Darum müssen wir die Kinder aufs Land schicken und auf de Lande ummauerte Kulturzentren schaffen, in denen die rechte Lebensweise die herrschende ist. », *ibid*, pp. 42-43.

⁴⁵⁷ « die Schönheit der Seele selbst (im platonischen Sinne) », *ibid*, p. 34.

Chaque samedi soir l'école se réunissait pieusement dans l'ancien réfectoire d'été du monastère qui est aujourd'hui l'oratoire protestant de la communauté. La chorale de l'école chantait de la musique sacrée accompagnée par l'orchestre [...]. Les festivités particulières finissaient par le chant de l'école⁴⁵⁸ [...] qui se terminait par « Seigneur, libère-nous. »⁴⁵⁹

La beauté, la noblesse et le caractère religieux de l'architecture salémienne sont donc essentiels pour l'éducation morale et esthétique du Citoyen du monde hahnien.

Aujourd'hui la Schule Schloss Salem organise des messes seulement aux moments traditionnels forts et cela à la cathédrale pour les élèves de la *Mittelstufe* (4^{ème}-2^{nde}). Des offices sont célébrés au début et à la fin de l'année scolaire – c'est le cas de nombreuses écoles allemandes – et à Noël et à Pâques. L'*Unterstufe*, les plus jeunes Salémiens (CM2 à la 5^{ème}) disposent d'une petite chapelle dont la cloche sonne d'ailleurs le *silentium*, c'est-à-dire l'heure du coucher.

Tandis que les architectures sacrées accueillait jadis les célébrations des cultes, elles jouent aujourd'hui, depuis l'arrêt des *Andachten* quotidiens et des messes dominicales obligatoires, un rôle moins important dans la formation de l'élite salémienne. En revanche, à la demande des parents, des élèves et des enseignants, d'autres espaces ont été créés pour se recueillir et ils ont gagné en importance. Les *Räume der Stille*, les salles de silence, sont plus accueillantes, plus chaleureuses, avec des lumières douces. Meublées de poufs et de coussins, elles sont intégrées à l'internat et font partie intégrante de l'espace de vie des élèves ; elles ne se situent plus à l'extérieur, dans une bâtisse à part. Plus intimes et plus proches que les chapelles et les églises, les salles de silence invitent plus facilement et plus spontanément à la pratique spirituelle. La vie de l'internat avec ses nombreuses activités se concilie ainsi plus facilement avec la vie religieuse et spirituelle.

Les nouveaux lieux destinés à l'exercice de la spiritualité n'ont plus le rôle de s'imposer par la grandeur, l'austérité, voire l'appréhension d'une force dominante appelant à la dévotion et à l'ascèse comme c'était le cas des églises et des monastères. Plus cosy, plus petit et plus à l'échelle humaine, leur fonction consiste plutôt à inviter les élèves, à les mettre en confiance pour s'ouvrir et pour contribuer à leur bien-être.

⁴⁵⁸ Il s'agit de la chanson traditionnelle et symbolique de la Schule Schloss Salem. Voir annexe.

⁴⁵⁹ « Jeden Sonnabend versammelte sich die Schule andächtig im ehemaligen Sommer-Refektorium des Klosters, dem jetzigen evangelischen Betsaal der Gemeinde. Der Schulchor sang, begleitet vom Orchester, sakrale Musik [...]. Besondere Feiern endeten, wie noch heute, mit dem Schullied, [...] ausklingend: Herr mach uns frei. », Marina Ewald, « Der Aufbau und Ausbau Salems (1919-1933) », in Hermann Röhrs, *Bildung als Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 118.

La traditionnelle *Morgenansprache* (discours du matin) des élèves de la *Mittelstufe*, en revanche, qui a pris le relais de l'obligatoire *Andacht* du matin du temps de Kurt Hahn, n'a plus rien de religieux et de spirituel.⁴⁶⁰ Il en est de même pour le lieu de sa pratique qui est aujourd'hui le gymnase de Salem. L'enseignement religieux du matin a changé de manière significative et reflète d'ailleurs un phénomène de notre société. L'impact de l'Église sur notre vie moderne, y compris la vie religieuse va en décroissant chez une très grande partie de la population occidentale. Il s'en suit que nous assistons à l'effacement des influences ecclésiastiques qui se traduit également dans l'éducation. Il en est de même à Salem qui suit ce phénomène de société. L'autre facteur qui joue un rôle majeur, est la composition même de l'ensemble des élèves : elle se caractérise par une mixité culturelle de plus en plus grande, comparée à l'époque de Kurt Hahn. Dans ce contexte, la formation religieuse et spirituelle s'est adaptée à la pluralité. Elle se déroule de plus en plus dans des endroits neutres en termes de confession et de religion.

II.2.2.3. Où est l'église à l'École d'Humanité ?

Paul Geheeb qui, dans les années 1890, voulait devenir pasteur, est le seul des trois fondateurs qui n'a pas intégré les cultes chrétiens dans son établissement. Tandis que l'École des Roches et la Schule Schloss Salem disposent dès leurs premières années d'une église ou de chapelles pour célébrer des messes, ni l'École Odenwald, ni l'École d'Humanité n'ont sur leur domaine scolaire une architecture sacrée à cette fin. Pourtant, Paul Geheeb est bien le fondateur le plus spirituel et religieux, ni Edmond Demolins, ni Kurt Hahn n'attribuent autant d'importance à la formation religieuse de l'homme que lui.

Nous avons constaté que la conception de la religiosité et de la formation religieuse de Geheeb est très différente de celle de Demolins et de Hahn. Alors que Demolins et Hahn se reposent sur les grandes confessions chrétiennes occidentales, Geheeb cherche à développer une religiosité universelle dans laquelle toutes les cultures et individus peuvent se retrouver. Dans cet esprit, il refuse non seulement tout cloisonnement confessionnel en termes d'instruction religieuse, mais aussi tout enfermement dans un christianisme traditionnel et institutionnel sur le plan de la liturgie et des lieux de culte. Dans sa vision globalisante de la religion et de la religiosité, l'architecture conventionnelle pour les cultes chrétiens - chapelle ou église - n'a pas de sens. L'espace religieux des écoles géhéebiennes, est dédié à une

⁴⁶⁰ Voir paragraphe II.2.1.2. « Schule Schloss Salem, christianisme et pluralité culturelle ».

pratique spirituelle commune. Il concerne toutes les religions et confessions confondues et se veut universel et non-formaté.

L'École Odenwald a été financée par le riche et généreux père d'Edith Geheeb-Cassirer, Max Cassirer, et conçue et construite par un architecte de la région, Heinrich Metzendorf⁴⁶¹ en fonction des besoins pédagogiques de Paul Geheeb. Il n'y existe aucun lieu de culte à proprement parler. L'absence d'une église ou d'une chapelle n'étant pas due au manque de moyens financiers laisse supposer que Geheeb n'en voyait pas la nécessité. Les manifestations religieuses se déroulaient dans le hall de la Maison Platon. Il servait aux *Andachten*, mais il était également utilisé à des fins culturelles, des soirées musicales et des représentations de théâtre. Tout comme Paul Geheeb ne faisait pas de différenciation entre les confessions et les religions, il n'en faisait pas non plus entre la vie religieuse et la vie culturelle. Tous les éléments de la vie vont ensemble et s'unissent dans la formation globale de l'homme. Néanmoins, le hall dans lequel trônait le buste de Platon respire toutefois, comme l'affirme Meike Sophia Baader, une sacralité certaine. Elle décrit

un lieu explicitement sacré : voûte en berceau, abside, en termes de règles fondamentales, ce lieu pourrait également se trouver dans un monastère ou une chapelle de forteresse. À côté de la sacralité, une autre caractéristique saute aux yeux : l'architecture est nettement imprégnée par des éléments de la belle époque. [...] Cette architecture de temple peut être comprise comme une tentative de construire de manière sacrée sans avoir recours aux traditions architecturales d'inspiration chrétienne. Ici se reflète plutôt le nouveau « pluralisme des expériences religieuses » qui se distingue sur le plan architectural par une orientation sur des formes sacrées d'autres cultures et par des formes venant de la vénération de la nature.⁴⁶²

Baader souligne également une parenté partielle avec l'architecture d'Henry van de Velde, la tour d'Einstein d'Erich Mendelsohn et le Goetheaneum à Dörnach. Et les composants de son interprétation du hall de la Maison Platon concordent avec la vision pédagogique de la religion et de la religiosité de Paul Geheeb. Ils reflètent la conception de l'éducation hors normes, notamment celles de la tradition chrétienne, en faveur de multiples

⁴⁶¹ Voir Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 85.

⁴⁶² « ein eindeutig sakraler Raum: Tonnengewölbe und Apsis, von seinen Grundregeln her, könnte sich dieser Raum auch in einem Kloster oder einer Burgkapelle befinden. Neben der Sakralität sticht ein zweites Merkmal ins Auge : die Architektur ist klar durch Elemente des Jugendstils geprägt. [...] Diese Tempelarchitektur kann als Versuch verstanden werden, sakral zu bauen, ohne ausschließlich auf christlich geprägte architektonische Traditionen zurückzugreifen. Vielmehr spiegelt sich hier die neue « Vielfalt religiöser Erfahrungen », die sich architektonisch durch die Orientierungen an sakralen Formen aus anderen Kulturen und durch Formen der Naturverehrung auszeichnet. », Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung*, 2005, p. 236.

expériences religieuses et spirituelles, y compris celle d'autres cultures, notamment d'Extrême-Orient. Et l'ornement végétal, typique pour la Belle Époque, peut être vu comme symbole d'une relation particulièrement intense avec la nature et la Création divine qu'entretient Geheeb surtout durant la période où il fréquentait Fidus⁴⁶³ et s'exerçait au *Lichtgebet*, la prière à la lumière.

L'équivalent du hall de la Maison Platon de l'École Odenwald est à l'École d'Humanité le *Großer Saal*, la grande salle. Elle sert pour les *Andachten*, le culte dominical de l'École d'Humanité. C'est là que se rassemblent tous les élèves ainsi que les enseignants et têtes de famille lors des *Andachten* et du chant choral. Comme le hall Platon, elle n'est pas uniquement réservée aux pratiques religieuses. Elle sert aussi pour le théâtre, la danse traditionnelle, les fêtes. Elle est toujours utilisée quand un espace important est nécessaire. Il s'agit d'une vaste salle qui permet de recevoir un très grand nombre de personnes. Multifonctionnelle, elle est à la fois centre culturel et cultuel de l'École d'Humanité, mais contrairement au hall de la Maison Platon, son architecture est résolument neutre. Elle ressemble à la majorité des grandes salles municipales. Sa construction en bois naturel dégage une certaine chaleur et les grandes baies vitrées laissent pénétrer beaucoup de lumière. Mais elle est dépourvue d'élément sacré. Comme l'École des Roches aujourd'hui, l'École d'Humanité ne dispose volontairement pas d'un espace propre à la formation et la vie religieuse. Les raisons ne sont pourtant pas les mêmes. Tandis que l'École des Roches se définit comme une école laïque et décline aujourd'hui son programme en fonction des instructions de l'Éducation nationale, l'École d'Humanité, qui, pour des raisons idéologiques et de principes pédagogiques, s'est toujours opposée à contracter avec l'État, maintient sa position libre. Elle a ainsi conservé le privilège de former l'homme de façon universelle telle qu'elle le conçoit. Ce n'est plus le cas de l'École des Roches puisqu'elle ne peut plus assurer elle-même l'éducation spirituelle et religieuse de ses élèves, qui était pourtant un élément fondamental de sa conception de la formation du Citoyen du monde.

Le motif pour lequel Paul Geheeb a renoncé à un espace réservé aux cultes en faveur d'une architecture neutre, trouve une explication d'Ellen Key, à laquelle il vouait une grande

⁴⁶³ Il s'agit d'Hugo Höppener, plus connu sous son pseudonyme Fidus. L'École Odenwald avait des contacts avec Fidus surtout dans les années 1910 par le biais d'Alwine von Keller. Fidus se définissait comme prophète et artiste peintre, un artiste spirituel. Martin Näf qualifie Fidus de *Jugendstilhippie*, un hippie de l'art nouveau. Cf. Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz 2006, p. 207. Voir chapitre « Jeu », paragraphe VI.1.1.2. « Le corps entraîné ».

admiration⁴⁶⁴ : « L'homme nouveau a transposé son recueillement, en dehors du temple car il sait que la religion cessera d'être quelque chose d'extérieur à la vie. »⁴⁶⁵ Tout comme Ellen Key, Paul Geheeb était convaincu que la religion par sa nature ne peut et ne doit pas être séparée de la vie quotidienne. Limiter la pratique spirituelle à la vénération et la dévotion à l'intérieur de l'église serait réduire l'épanouissement spirituel de l'homme et ne correspond pas à l'immensité de l'œuvre du Créateur. Sa plénitude et sa beauté se reflètent plus encore dans la nature qu'à l'église. C'est dans la nature que la Création s'élève dans toute sa force. Vivre au cœur de la nature, est respirer avec l'immensité de la Création et permet de se nourrir de l'harmonie divine. L'espace de la Divinité est donc la nature⁴⁶⁶.

Les endroits où Paul Geheeb avait habitude de se ressourcer quotidiennement sont la forêt et la montagne ; les lignes écrites par son épouse Edith en témoignent : « Les montagnes, la forêt, l'air, le soleil – Tu ne les vois pas de l'extérieur, 'de façon esthétique', tu en fais partie. »⁴⁶⁷ Cet environnement naturel qui lui était si bénéfique et propice l'est également - selon Geheeb - pour les élèves. « La proximité de la nature »⁴⁶⁸ demeure toujours un pilier fondamental de la formation à l'École d'Humanité. Elle figure d'ailleurs dans le *Leitbild*, comme idée maîtresse, sur la brochure de l'école au même titre que le « respect de la Création et de ses Créatures »⁴⁶⁹.

À côté du *Großer Saal*, la grande salle, deux autres espaces sont importants et hautement symboliques en termes de transmission de l'esprit spirituel de l'École d'Humanité : il s'agit des lieux de vie de ses fondateurs, Paul et Edith Geheeb-Cassirer, le *Studierzimmer* et la Maison *Shanti*.

L'endroit sacro-saint de l'école est le *Studierzimmer*, le cabinet d'étude, le bureau de Paul Geheeb. C'était son espace privé où il se recueillait, lisait, travaillait et accueillait ses invités. Cette pièce demeure encore telle que Paul Geheeb l'a quittée. On y trouve sa bibliothèque avec moult œuvres d'auteurs classiques allemands, ses « *Heroen* » comme il les

⁴⁶⁴ Voir paragraphe II.1.1.3. « Les limites des religions occidentales ».

⁴⁶⁵ « Der neue Mensch habe seine Andacht außerhalb der Tempel verlegt, weil er wisse, dass Religion aufhören wird, etwas außerhalb des Lebens zu sein. », Ellen Key, *Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele*, Berlin, 1906, p. 541, citée par Meike Sophia Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/München, Juventa, 2005, p.165.

⁴⁶⁶ Voir chapitre III. « Nature ».

⁴⁶⁷ « Die Berge, der Wald, die Luft, die Sonne – Du siehst sie nicht von aussen 'ästhetisch', sondern Du gehörst hinein. », Correspondance d'Edith Geheeb-Cassirer à Paul Geheeb du 12 janvier 1921.

⁴⁶⁸ « Naturnähe », dépliant « Das Leitbild » in École d'Humanité, *Lebendiges Lernen. École d'Humanité*, pochette de brochures informatives, s.d., encore distribuée, p. 2.

⁴⁶⁹ « Achtung vor der Schöpfung und ihren Geschöpfen », *ibid.*

appelait. Parmi eux figurent Goethe, Schiller, Humboldt, Fichte, mais aussi Tolstoï, une collection du *Simplicissimus* dont son frère Reinhold l'un des fondateurs. En plus des œuvres, veillent, dans le *Studierzimmer*, de nombreux portraits de personnalités qui ont exercé une influence plus ou moins importante sur l'école et on peut les comparer, d'une certaine manière, aux icônes des maisons orthodoxes. On y trouve les grands esprits de tous les domaines de la culture allemande comme Beethoven, Schubert, Félix Mendelssohn, Goethe, Guillaume de Humboldt, Hesse, Nietzsche et Einstein. Il y a aussi les pédagogues phares, tels Pestalozzi, Kerschensteiner, Lietz, Montessori, Ensor et Ferrière et de plus on découvre des personnalités indiennes représentés avec Geheeb, comme Nehru et Tagore. Puis la galerie contient également certains de ses amis, tels Rolland et Schrempf, ainsi que de ses proches, son épouse Edith, sa mère, pour citer les plus connus. Aujourd'hui, le *Studierzimmer* sert toujours aux réunions prestigieuses comme celle du *Polygone* par exemple. L'objectif est de faire rayonner l'esprit de ces grands et celui de Geheeb.

Contrairement au *Studierzimmer*, qui demeure le lieu sacré de l'École d'Humanité, la maison où Edith Geheeb-Cassirer finissait ses jours, n'est pas valorisée outre mesure. Aucune fonction particulière ne lui est attribuée, ni religieuse, ni spirituelle, ni même en mémoire de la fondatrice de l'établissement. Ce fait correspond à la réception générale d'Edith Geheeb-Cassirer qui, bien que toujours présente et surtout dans les moments charnières, n'a jamais été reconnue à sa juste valeur. Son action est restée en retrait. Pourtant certains la considèrent comme « l'âme »-même de l'école. En baptisant son habitation *Shanti*, qui signifie en sanscrit « la Paix », Edith Geheeb-Cassirer a laissé son empreinte en ce lieu. Elle l'a en quelque sorte sacralisé. En choisissant le nom *Haus Shanti*, Maison de la paix, elle a donné un signal clair pour le message universel qui lui tient à cœur, et cela en unifiant les religions prépondérantes à l'École d'Humanité, le christianisme occidental et les religions indiennes. La maison où elle habitait et recevait pour boire du thé et pour discuter, se voulait un lieu de paix et de rencontre amicale, en dehors des turbulences quotidiennes, un peu comme c'est alors le cas des haut lieux religieux. On note également qu'une des maisons du cercle Eranos⁴⁷⁰ à Ascona qu'elle fréquentait porte ce même nom. C'est aussi dans cette maison qu'elle a hébergé Aurobindo

⁴⁷⁰ La Fondation Eranos est active depuis 1933 et se veut un endroit du dialogue occidental-oriental. Par leur participation et leur qualité des membres, des personnalités de renommée tel Carl Gustav Jung et Adolf Portmann ont influencé de manière essentielle les discours du cercle Eranos. Martin Näf montre qu'Alwine von Keller, enseignante et tête de famille de l'École Odenwald, assistait régulièrement entre 1935 et 1955 aux séminaires proposés. En 1939, Edith Geheeb avait rendu visite à la Fondation. Le cercle Eranos, par ses idées et les personnes qui le fréquentaient, était en même temps lié à l'École d'Humanité. Il a donc joué, bien qu'indirectement, un certain rôle dans la vie de l'internat, en tout cas pour ce qui concerne Edith Cassirer-Geheeb. On note également qu'un ancien élève de l'École d'Humanité et proche du couple Geheeb-Cassirer, Rudolf Ritsema, a pris la direction des séminaires Eranos après le décès de sa fondatrice Olga Fröbe-Kapteyn en 1962. Voir Näf, 2006, p. 547 et www.erasosfoundation.org.

Bose jusqu'à sa mort et auquel elle portait une affection particulière. Dans la vie religieuse et spirituelle d'Edith Geheeb-Cassirer il avait joué un rôle important et nous pouvons dire que dans leurs échanges personnels, culturels et religieux, se réalise à petite échelle une véritable communion orientale-occidentale.

Le lieu n'a aujourd'hui de symbolique plus que le nom et son histoire. La Maison *Shanti* est actuellement habitée par l'*École-Famille*, la famille scolaire de la directrice, Barbara Hanusa, son mari et ses enfants.

Nous voyons aussi que le culte autour de la personne du fondateur est toujours vivant alors que son épouse demeure en arrière-plan.

Toutefois, bien que l'École d'Humanité ne dispose d'aucun endroit précis pour la pratique religieuse-spirituel, l'espace entier de l'école se transforme en lieu quasi monastique à l'instant où le gong retentit pour l'appel aux levers et aux couchers, aux repas, aux arrêts et débuts des cours, ainsi qu'aux heures de silence. Cette ambiance est particulière et propre à l'École d'Humanité.

Conclusion

En conclusion nous pouvons dire que l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité ont ancré leur formation religieuse dans la tradition chrétienne, notamment au début du 20ème siècle. Ce qui leur importe est la transmission des valeurs morales chrétiennes. Malgré cette convergence, les notions des trois écoles-internats relatives à la formation religieuse divergent cependant de façon significative ce qui se répercute dans leur application pédagogique. Les concepts et programmes ont ainsi pris des formes très différentes d'une école à l'autre et sont conditionnées d'un part par les conceptions diverses du comment vivre la multi-culturalité et d'autre part par l'histoire de chaque établissement.

L'École des Roches, de sa fondation jusqu'en 1989, a confié l'instruction religieuse de ses élèves aux pasteurs protestants et aux aumôniers catholiques. Les cultes étaient célébrés dans les bâtiments sacraux distincts, construits à cet usage sur la propriété des Roches : les chapelles protestante (1911) et catholique (1908/09). Parfois l'école organisait des messes œcuméniques. À l'époque où en France dominait une ambiance anticléricale, l'École des

Roches nageait alors à contre-courant. L'éducation faisait partie intégrante du programme de l'éducation globale du Citoyen du monde et l'œcuménisme était considéré par ses membres comme une ouverture vers le protestantisme, voire un progrès en termes d'intégration. Bien que l'internat accueille de plus en plus d'élèves d'autres religions, notamment juifs et musulmans, il n'a pas particulièrement ajusté sa formation religieuse à cette évolution.

Depuis 1990, l'École des Roches est sous contrat avec l'État français et suit ainsi les instructions de l'Éducation nationale. Elle ne s'occupe aujourd'hui plus de l'éducation religieuse, voire spirituelle de ses élèves qui viennent de tous les coins et cultures du monde. Toutefois, chacun est libre de suivre les fêtes et périodes religieuses importantes. Le restaurant scolaire s'est adapté aux régimes imposés par certaines religions. C'est d'ailleurs également le cas à la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, mais aussi dans un très grand nombre de cantines scolaires en France, en Allemagne et en Suisse. Il ne s'agit donc pas d'une mesure hors du commun.

La Schule Schloss Salem est hébergée dans un ancien monastère cistercien dont le centre est dominé par une cathédrale. L'atmosphère religieuse, voire divine du lieu devait, selon Hahn, influencer sur la personnalité morale des élèves. L'éducation religieuse devait donner un cadre éthique et garantir la chasteté, notamment pendant la puberté. L'éducation spirituelle se traduisait par des moments d'isolement ou de retour au calme imposés : des promenades en solitaire dans la nature pour les plus grands et des séances de repos en écoutant des histoires pour les plus jeunes. La formation religieuse repose depuis sa création sur la parabole du Saint Samaritain et le message de l'amour du prochain, de la solidarité et la charité. Comme dans toutes les écoles publiques en Allemagne, la Schule Schloss Salem assure depuis toujours des cours de religion dans le cadre de l'instruction scolaire (seuls les élèves à partir du niveau de la Seconde peuvent choisir à la place la matière « éthique ») et célèbre des messes pour les rentrées et sorties des classes au début et à la fin de l'année scolaire. Dans la tradition du pays, Salem fête également Noël, Pâques, la Saint Martin et la Saint Nicolas, ce qui est aussi le cas pour l'École d'Humanité. De plus, elle met à libre disposition à tous ses membres deux ecclésiastiques (catholique et protestant) pour discuter des questions spirituelles ou personnelles. Aujourd'hui, son adaptation à la multi-culturalité s'est traduite par l'aménagement des *Räume der Stille*, des salles de silence, accueillantes et neutres sur le plan religieux dans lesquelles les enfants, adolescents et adultes peuvent se recueillir et se reposer.

La formation religieuse de l'École d'Humanité a toujours été très différente de l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem. Elle se trouve au centre de la pédagogie de Paul Geheeb qui, durant ses études, avait hésité à devenir pasteur. Bien que Geheeb soit solidement enraciné dans le christianisme, jamais il n'a autorisé la religion en tant que matière scolaire comme c'était et c'est encore le cas en Allemagne et en Suisse. Pour lui, la religion était une affaire personnelle et chacun devait apprendre à connaître sa propre religiosité et ses besoins spirituels. Le devoir de l'école est donc d'aider l'enfant à trouver le chemin vers sa spiritualité et de le guider dans sa voie vers son perfectionnement. Selon Geheeb, il n'existe pas non plus de lieu commun et institutionnalisé (église, chapelle) pour les pratiques religieuses. Pour lui, le lieu le mieux adapté au recueillement est la nature. La Création et sa force régénérative se révèle à l'homme dans la beauté et pureté de la nature mais aussi parfois dans des personnalités d'exception, particulièrement instruite, cultivée, humaine et rayonnante. La diversité naturelle fait la richesse de la Création. Ainsi, tous les hommes sont enfants de Dieu et de ce fait égaux. Dans cet esprit, l'École d'Humanité a cultivé des contacts avec des penseurs et spirituels chinois et surtout indiens qui ont forgé une certaine atmosphère monastique notamment au petit matin, lorsque le gong et parfois même le chant de mantras rappellent l'heure du lever. Un génie oriental règne encore aujourd'hui en quelque sorte à l'école. Un bon nombre, parmi eux, Edith Geheeb-Cassirer, avait découvert dans la spiritualité indienne leur voie. Quelques membres exercent encore des pratiques spirituelles orientales, mais aujourd'hui elles tanguent davantage vers le bouddhisme. Chacun est alors absolument libre de pratiquer du moment où il ne fait pas de prosélytisme. Les cultes religieux, les *Andachten*, de l'École d'Humanité n'ont pas grand chose à voir avec des messes. Les dimanches matins, tous les camarades se réunissent dans la *Großer Saal*, une grande salle neutre pour s'informer, discuter et chanter sur une thématique annoncée à forte valeur humaine.

In fine, il en résulte que la formation religieuse de l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem demeure davantage ancrée dans la tradition de leur pays respectif et repose sur la transmission de valeurs morales et éthiques chrétiennes. La vie dans la multi-culturalité se traduit aux Roches par la laïcité imposée et la tolérance à la participation à certaines fêtes religieuses. La Schule Schloss Salem a créé des espaces religieusement neutres pour diverses pratiques spirituelles. Bien que l'École d'Humanité fête les événements du calendrier chrétien, elle a développé un concept pédagogique libéré de tout confessionnalisme et cloisonnement religieux.

Chapitre III : Nature

L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité sont toutes les trois des *Landerziehungsheime*. Ce terme allemand se compose de trois éléments distincts : *Land* (campagne), *Erziehung* (éducation) et *Heim* (foyer, maison). Il s'agit donc d'écoles-internats à la campagne. D'inspiration rousseauiste, goethéenne ou fichtéenne, Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb ont délibérément choisi d'installer leur établissement à la campagne ce qui n'a pas changé au fil du temps. La nature est ainsi au centre de leur philosophie, concept et programme pédagogique.

Aujourd'hui s'ajoute en plus l'urgence de la problématique de la protection et sauvegarde de l'environnement à laquelle les trois écoles sont sensibles. Comme le stipule le préambule de l'agenda 21⁴⁷¹ des Nations Unies :

*1.1 L'humanité se trouve à un moment crucial de son histoire. Nous assistons actuellement [...] à la détérioration continue des écosystèmes dont nous sommes tributaires pour notre bien-être. Mais si nous intégrons les questions d'environnement et de développement [...], nous pourrions [...] mieux protéger et mieux gérer les écosystèmes et assurer un avenir plus sûr et plus prospère. [...] [L]a tâche est possible si nous œuvrons tous ensemble dans le cadre d'un partenariat mondial pour le développement durable.*⁴⁷²

Le discours sur la protection de la nature et le développement durable préoccupe particulièrement notre génération. La prise de conscience par tous les Citoyens du monde de notre responsabilité pour la planète, n'a jamais été aussi importante. Dans le souci de sensibiliser les générations futures et de changer en profondeur les habitudes de tout-un-chacun, il est devenu indispensable d'ancrer dans les programmes scolaires ce paragraphe de l'agenda 21.

Ainsi la question se pose du comment rendre justice aux différents aspects incluent par le terme « nature » pour l'éducation et la formation du Citoyen du monde. Comment se répercutent-ils dans les concepts et programmes pédagogiques de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité.

⁴⁷¹ Depuis la conférence de Rio en 1992, le concept du développement durable dans une envergure mondiale est formalisé dans un programme-fil d'Ariane à suivre durant le siècle suivant. Il s'agit de mettre en place des stratégies et des actions relatives à deux dimensions majeures ; le développement social et écologique de tous les pays dans le sens d'un monde unique et universel et la cessation de la destruction de la planète.

⁴⁷² Préambule de l'agenda 21 du chapitre 1 établi par les Nations Unies, <http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action0.htm>.

Nous analyserons alors le lien interactif entre la nature et l'homme : la nature comme environnement de l'homme et la nature comme espace éducatif.

III.1. La nature comme environnement de l'homme

L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité sont, sans exception, domiciliées à des endroits sélectionnés selon des critères de beauté champêtre, d'étendue du terrain d'implantation et de qualité de l'air. Elles sont entourées de beaux paysages. L'École des Roches se situe dans un vaste domaine en Normandie, la Schule Schloss Salem tout près du Lac de Constance, et l'École d'Humanité au cœur des hauts-plateaux des Alpes suisses avec une vue imprenable sur les plus hauts sommets.

Toutes les écoles font partie d'un courant à l'intérieur du mouvement de l'éducation nouvelle, que l'on nomme dans les pays germanophones la *Landerziehungsheimbewegung* (mouvement des internats à la campagne). Ce terme comme nous l'avons vu dans l'introduction contient des mots clés : *Land* (campagne), *Erziehung* (éducation) et *Heim* (foyer) qui déterminent l'axe pédagogique, à savoir l'éducation globale dans un espace propice à cet effet – la campagne – avant même l'instruction scolaire qui n'est qu'un des éléments de la formation des élèves. Adolphe Ferrière qui était à la tête du Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN)⁴⁷³, parle à ce sujet tout simplement d'internats à la campagne. Adolphe Ferrière avait exigé dans ses « 30 points qui font une école nouvelle » qu'elle soit d'une part organisée sous forme d'internat et d'autre part qu'elle se situe à la campagne⁴⁷⁴. Le fondement théorique de ce programme trouve ses racines dans les œuvres majeures de l'histoire de la pédagogie et particulièrement appréciées dans le cercle des militants de ce mouvement réformateur. Parmi les personnalités les plus citées relatives à l'enseignement à la campagne par Kurt Hahn et Paul Geheeb figurent : Platon, Jean-Jacques Rousseau, Johann Wolfgang von Goethe et Fichte.

Kurt Hahn se réfère particulièrement à Platon qu'il cite à plusieurs reprises : « c'est dans les sphères saines qu'ils (les élèves) devront habiter, pour se nourrir de beauté et de

⁴⁷³ Le BIEN fut fondé en 1899 à Genève par Adolphe Ferrière avec le soutien d'Edmond Demolins, de Paul Geheeb et depuis la création de la Schule Schloss Salem aussi de Kurt Hahn, afin de promouvoir la réforme pédagogique et de lier les militants venant de tous les coins du monde.

⁴⁷⁴ Adolphe Ferrière, riche de seize années d'expérience au Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), établit en 1915 un concept pédagogique commun pour toutes les écoles nouvelles dont le point 3 conditionne leur environnement : « 1. L'école nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique ; 2. un internat ; 3. située à la campagne ; [...] ». Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, 4^{ème} année, avril 1925, pp. 4-8.

bonté, les aiguillant imperceptiblement vers l'amour, afin que, très jeunes déjà, ils puissent aimer le bon et haïr le mauvais ». ⁴⁷⁵ Il s'agit-là plutôt d'un discours moral. Jean-Jacques Rousseau ajoute dans son traité *Émile ou de l'éducation*, l'aspect de la pollution des villes :

j'aime mieux qu'il (Émile) aille respirer le bon air de la campagne, que le mauvais air de la ville. [...] Les villes sont gouffre de l'espèce humaine. Au bout de quelques générations les races périssent ou dégénèrent ; il faut les renouveler, pour ainsi dire, eux-mêmes, et reprendre au milieu des champs, la vigueur qu'on perd dans l'air malsain des lieux trop peuplés. ⁴⁷⁶

Et Johann Wolfgang von Goethe parle dans « La province pédagogique » dans son roman de formation *Wilhelm Meister* de la fertilité et de l'abondance de la nature :

Les deux voyageurs [Wilhelm et son fils Félix] [...] arrivèrent enfin aux limites de la province dans laquelle ils devaient voir tant de choses extraordinaires. Ils se trouvaient dans une contrée fertile : sur de douces collines l'agriculture, sur les hautes montagnes les moutons, dans de larges vallées les bêtes à cornes. On approchait la saison des moissons et tout offrait le spectacle d'une extrême abondance. ⁴⁷⁷

Bien qu'Edmond Demolins ne s'étaye pas explicitement sur des philosophes – ses références sont les *english public schools* – il rejoint leur pensée que la campagne est « pleine de bienveillance pour l'humanité » ⁴⁷⁸ et représente l'environnement le plus approprié pour la formation du Citoyen.

III.1.1. Les internats à la campagne

III.1.1.1. L'École des Roches, un internat à la campagne

En concordance avec Rousseau et Kant bien qu'il ne l'ait pas explicitement cité, Edmond Demolins a critiqué dans son œuvre principale *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons* les écoles françaises de son temps. Selon lui, elles contribuent de façon massive à

⁴⁷⁵ « auf gesunden Gefilden sollen sie wohnen, vom Schönen und Guten sich nähren und unmerklich zur Liebe gelenkt werden, damit sie ganz jung schon das Gute liebhaben und das Schlechte hassen [...] » Platon cité par Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 44.

⁴⁷⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation* (1762), Paris, Flammarion, 1966, pp. 65-66.

⁴⁷⁷ Johann Wolfgang von Goethe, *Wilhelm Meister, les années de voyage*, trad. par Théophile Gautier fils, Paris, Charpentier et Cie, 1874, p. 291.

⁴⁷⁸ *Ibid*, p. 302.

l'appauvrissement et à l'*Unmündigkeit*⁴⁷⁹ (l'immaturation) de la société. Elles ne laissent aucune place à la formation du caractère et de la personnalité, voire à la diversité, pourtant naturelle, de l'homme. Selon Demolins : « [l']État était naturellement porté à leur [les élèves] inculquer [...] les doctrines et les habitudes qui font le bon fonctionnaire, c'est-à-dire l'absence d'initiative, l'habitude de l'obéissance passive, l'uniformité des sentiments et des idées, en un mot ce qui enlève à l'homme sa personnalité. »⁴⁸⁰ Pour marquer l'enfermement et l'inhumanité du système, il s'offusque que même l'espace du jeu et de la fantaisie des enfants, c'est-à-dire « [l]es récréations [,] se prennent le plus souvent dans une cour intérieure, entourée de bâtiments élevés. »⁴⁸¹ Il était alors non seulement nécessaire de changer les concepts scolaires mais aussi les espaces au moins de la récréation qui devait être assez grand et au vert.

Jean-Jacques Rousseau insistait sur l'air pollué des villes comme un des facteurs néfastes pour la croissance et le développement de l'enfant. Edmond Demolins semblait prêter moins d'importance à cet aspect de la pollution environnementale. En revanche, comme Rousseau, il a pointé les dangers moraux ainsi que le conformisme des villes et l'affaiblissement physique et psychique des citoyens. Il était donc nécessaire de protéger les jeunes enfants du tumulte et des dangers permanents, incontournables et incontrôlables des villes. C'est la raison pour laquelle Demolins a fondé son internat à la campagne. L'École des Roches se voulait être un havre de paix, une sorte d'île pédagogique isolée, où les enfants peuvent explorer librement, sans dangers et selon leurs envies et besoins, les terrains qui correspondent au mieux à leur nature : la campagne. De plus, l'internat à la campagne qui regroupe sur une grande propriété tous les bâtiments (école et maisons d'habitation) « évite », selon Edmond Demolins, « le laisser-aller, les pertes de temps, les courses à travers les rues et le séjour malsain de la ville qu'exige l'externat, puisque les enfants ne sortent pas de la propriété pour se rendre en classe. »⁴⁸²

Pour installer et ensuite pour agrandir son internat à la campagne, Edmond Demolins a acheté non loin de la petite ville de Verneuil sur Avre un vaste domaine normand qui, en

⁴⁷⁹ *Unmündigkeit* est un terme d'Emmanuel Kant qui comprend à la fois le déni de la responsabilité, le manque de maturité et la peur d'agir en être majeur.

⁴⁸⁰ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.*, (avant 1907), p. 9.

⁴⁸¹ *Ibid.*, p. 7.

⁴⁸² Edmond Demolins, « L'Éducation nouvelle. L'École des Roches », annexe in *ibid.*, pp. 6-7.

1903, s'étendait sur cinquante hectares, comprenant « le château des Roches et de vastes communs, des bois, des prairies, des terres en culture. »⁴⁸³

La campagne comme lieu de vie et d'école, ouvre en outre la possibilité d'un enseignement « en nature », c'est-à-dire l'observation de la flore et la faune, des phénomènes de temps et du climat, ... « La science devient plus naturelle, plus intelligible, plus attrayante ; elle pénètre plus facilement dans l'esprit et s'y grave plus profondément. L'étude laisse après elle [...] le désir de pousser ces connaissances plus loin, [...] grâce à l'intérêt très vif qui a été une fois éveillé »⁴⁸⁴. L'enseignement actif et appliqué, est d'ailleurs un des *credo* des militants pédagogues de l'éducation nouvelle, et notamment de Demolins, Hahn et Geheeb.

La campagne est donc considérée comme l'espace de vie et d'enseignement le plus propice à la formation et au développement du citoyen.

III.1.1.2. Le *Landerziehungsheim* (LEH) Schule Schloss Salem

En 1910, Kurt Hahn, a publié un *Schulroman* (roman d'école) intitulé *Frau Elses Verheißung*⁴⁸⁵ (La prédiction de Madame Else). Il y décrit le désespoir d'un jeune garçon, causé par son école, par des méthodes et des programmes pédagogiques inadaptés aux besoins de l'enfant, des professeurs cruels et le manque d'espace pour jouer. La lucidité et le courage de sa mère qui décide, contre l'avis de tous, de le retirer de l'école, l'ont sauvé de la dépression. Ainsi libéré du « bain » il se ressource dans la nature et retrouve sa vitalité ainsi que sa joie de vivre, à savoir, sa liberté d'enfant. Ce roman, aux forts traits autobiographiques, contient une vive critique des établissements scolaires de l'Empire allemand. Comme Demolins, Hahn a dénoncé leur caractère d'« écoles-caserne » qui étouffe toute fantaisie naissante, tout jeu et esprit aventurier des enfants. Son constat est accablant : « la métropole ainsi que l'école nationale détruisent le bonheur et la joie de vie de votre enfant. »⁴⁸⁶

Pour remédier à cette situation désastreuse, les écoles nouvelles devaient s'installer sur de vastes terrains à la campagne. D'une part pour laisser aux enfants suffisamment d'espace

⁴⁸³ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 6.

⁴⁸⁴ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, 1898, pp. 151-152.

⁴⁸⁵ Kurt Hahn, *Frau Elses Verheißung*, München, Langen, 1910

⁴⁸⁶ « nämlich dass Großstadt und Staatsschule das Glück und des Lebensmut ihres Kindes zerstören werden, [...] », Kurt Hahn, in Michael Knoll (dir), *Reform mit Augenmass*, p. 19.

pour jouer, pour explorer la nature où ils peuvent mettre à l'épreuve leurs forces et limites physique ainsi que leur courage ; d'autre part pour développer et fortifier leur corps et leur âme dans un environnement sain et pur. La campagne qui, selon Hahn, est particulièrement propice à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant, contraste ainsi avec la ville, qui elle est dénoncée comme « impure », polluée et malsaine, autant par les émissions industrielles, que par les comportements brutaux des citoyens.

Selon Kurt Hahn, depuis l'ère de l'industrialisation, nos métropoles n'offrent que peu d'espace aux valeurs humaines comme c'était le cas des villes antiques, et plus particulièrement Athènes à l'époque platonicienne. Dans son texte *Gedanken über Erziehung* (Réflexions sur l'éducation) Kurt Hahn proclame ceci:

La ville de Platon était Athènes qui, dotée de mille bâtiments et d'œuvres picturales, parlait une langue séduisante de l'esprit du passé qu'il voulait faire revivre. Nous n'avons pas d'Athènes. C'est la raison pour laquelle nous devons envoyer les enfants à la campagne et y construire des centres de culture entourés de murs où domine un mode de vie convenable. [...] Nous terminons par Platon : nos enfants ne doivent pas grandir dans de mauvais prés afin de ne pas, sans le savoir, se nourrir de mauvais mets et de ne pas porter dans leur âme de maladie grave [...];⁴⁸⁷

L'Europe, au temps de la fondation de la Schule Schloss Salem, était encore sous le choc de la guerre, la misère était omniprésente. Pour sortir de cette situation Kurt Hahn et Max de Bade étaient convaincus qu'il était important que les générations futures grandissent dans des lieux inspirés par la beauté environnementale, morale et artistique. Le lieu d'implantation de leur école-internat est ainsi le Château de Salem, la résidence de la famille de Bade. Comme en témoigne Lina Richter : « la magnificence et la beauté du Château de Salem représentent un moyen important de l'éducation. »⁴⁸⁸ Le château se trouve au centre d'une ceinture fortifiée ; la structure architecturale et l'environnement champêtre de la Schule Schloss Salem correspondent ainsi aux critères des « centres culturels » idéaux dont Kurt Hahn avait fait la description déjà entre 1908 et 1913. L'espace naturel qui entoure l'école

⁴⁸⁷ « Platos Stadt war Athen, das mit tausend Bauten und Bildwerken eine lockende Sprache von dem Geiste der Vergangenheit redete, den er lebendig machen wollte. Wir haben kein Athen. Darum müssen wir die Kinder auf das Land schicken und auf dem Lande ummauerte Kulturzentren schaffen, in denen die rechte Lebensrichtung die herrschende ist. [...] Wir schließen mit Platos Wort: Unsere Kinder sollen nicht auf einer schlechten Weide wachsen, damit sie nicht alle Tage von schlechter Nahrung unmerklich sich nähren und eine große Krankheit in ihrer Seele tragen [...]; », Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 44.

⁴⁸⁸ « [...] die Großartigkeit und Schönheit des Salemer Schlosses ein wichtiges Erziehungsmittel ist », Lina Richter citée par Anja Pielorz, *Werte und Wege der Erlebnispädagogik. Schule Schloss Salem*, Berlin, Luchterhand, 1991, p. 211.

directement, est cependant un espace maîtrisé et esthétisé par la main de l'homme : en quelque sorte *arte factum*. Il était et est encore divisé en deux parties majeures : les cultures (potager, verger, vignoble) et le parc (espace de promenade, d'oisiveté). Il ne s'agit en aucun cas d'un jardin romantique, mais d'un jardin organisé selon les besoins de la cour aristocratique : se nourrir et se divertir ou se ressourcer. Kurt Hahn appréciait également la beauté sauvage de la nature et, dans sa jeunesse, partageait partiellement l'enthousiasme quasi mythique et épique des romantiques. Mais les terres qui entourent l'école sont à l'image des habitants du lieu : la noblesse et l'élite future du pays : les élèves de Salem. Elles respirent la maîtrise et la dominance humaines. Sommes toutes, pour Hahn le *Landerziehungsheim*, l'internat à la campagne profite des deux natures : la nature sauvage comme l'environnement *extra-muros* et la nature aménagée, cultivée *intra-muros*. La nature cultivée et maîtrisée au service de l'homme est en quelque sorte à l'image du Citoyen du monde dont les vertus sont le dépassement de sa nature instinctive, la maîtrise de soi et le service à autrui. Ce qui importait à Kurt Hahn, est finalement une nature apprivoisée et cultivée. La nature dans son état premier, sauvage et parfois dangereuse, avait d'autres attraits éducatifs pour Kurt Hahn, que nous analyserons par la suite. Hahn n'adhérait pas entièrement à Rousseau selon lequel l'enfant doit être formé dans l'isolement, dans la nature, sans accès à la culture. Contrairement à Émile, l'*educandens* de Rousseau, les élèves de Salem reçoivent dans leur école à la campagne, une éducation culturelle (musique, théâtre, etc.). Les Salémiens grandissent ainsi dans la nature, à l'abri des villes malsaines, mais ne vivent pas coupés du monde. Les futurs citoyens doivent être instruits et cultivés.

Pour une autre raison Kurt Hahn a favorisé une certaine perméabilité – certes contrôlée – entre l'école à la campagne et le monde extérieur. À l'instar de Platon, il était persuadé « que [...] : nous devons ouvrir des fenêtres dans les murs des écoles pour y faire entrer la vérité. »⁴⁸⁹ Selon lui, il ne s'agissait pas d'aveugler les enfants par le cadre champêtre et idyllique dans lequel est implantée la Schule Schloss Salem ; la confrontation avec les faits d'actualité, la réalité politique et sociale parfois cruelle devait ouvrir les yeux aux générations futures pour prendre conscience des dysfonctionnements de la société afin de prendre position, de s'y opposer et d'y remédier. Hahn s'est senti davantage réconforté dans cette idée au moment de la prise du pouvoir par Adolf Hitler.

⁴⁸⁹ « Darum glauben wir, dass Platos Forderung, Kinder in Versuchung zu führen, eine gesund ist: Wir müssen Fenster in die Mauern der Schule schlagen, um die Wirklichkeit hereinzulassen. », Kurt Hahn, « An Eltern und Freunde. Der Aufruf vom Juni 1933 », lettre adressée aux parents et aux amis de Salem le 5 juin 1933, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 203.

III.1.1.3. Le LEH École d'Humanité

Geheeb avait une conception de la nature différente de celles de Demolins et Hahn. Pour Geheeb la nature et l'homme forment une entité. Il n'a pas parlé de maîtrise de l'homme sur la nature. Contrairement à Demolins et à Hahn, il ne considérait pas les parcs comme « nature » dans le sens propre du terme et il ne s'occupait que peu du jardin potager. C'était son épouse qui le cultivait. De la sorte, sa perception de la campagne comme lieu d'implantation pour l'École d'Humanité, différait de manière élémentaire de celle de Hahn. Paul Geheeb qui n'a jamais délimité ou isolé l'espace scolaire, ne partageait aucunement la vision du dominant-dominé de la nature comme Kurt Hahn. Bien que Paul Geheeb n'ait pas cité le philosophe anglais Francis Bacon, le rapport géhéebien à la nature peut être décrit avec sa célèbre phrase du *Novum Organum* en 1620 : « on ne triomphe de la nature qu'en lui obéissant ».

La nature chez Paul Geheeb représentait l'environnement véritable de l'homme ; vivre dans la nature équivaut à vivre en symbiose avec la nature. Selon lui, le devoir de l'homme n'est pas de maîtriser la nature sauvage, mais de vivre en harmonie avec elle. La nature, comme l'homme, sont l'œuvre du même Créateur et l'homme lui doit tout son respect, à savoir de ne prendre de la nature que ce dont il a besoin pour vivre. Rien ne lui appartient. La perception du monde de Paul Geheeb était de l'ordre cosmique et métaphysique.

Pour lui, il n'existait pas de nature « privée » à proprement parler. Le « jardin » de l'École d'Humanité comporte toutes les chaînes de montagnes des Hautes-Alpes qui l'entourent. Elle s'inscrit dans un lieu grandiose, magnifiquement idyllique, presque onirique. Le territoire de vie des écoliers ne se focalise donc pas à la propriété de leur établissement. D'ailleurs la terre n'étant pas considérée comme une possession, les terrains de l'École d'Humanité ne sont pas démarqués et restent accessibles à toutes personnes. De ce point de vue, sa conception de la nature diverge également de celle de Demolins qui, lui, justement fait de son internat un endroit isolé. Aujourd'hui encore, les entrées à l'École des Roches sont plus au moins surveillées pour ne laisser introduire que les personnes autorisées. La protection des élèves des éléments extérieurs à l'école est importante ; ce qui ne veut cependant pas dire qu'ils vivent cloîtrés. L'École d'Humanité en revanche, se considère comme un village dans un village et s'est intégrée au centre-même de Goldern/Hasliberg. Bien que les bâtiments principaux soient organisés autour d'une cour et forment ainsi une certaine unité authentique

que l'on peut considérer comme le cœur du village-école, certains de ses chalets sont dispersés dans village de Goldern situé sur les hauts-plateaux du Hasliberg (mont du Hasli).

On peut ainsi dire qu'il existe une certaine similitude entre l'École d'Humanité et la Schule Schloss Salem dans la mesure où les établissements ont toujours accepté une perméabilité du lieu plus ou moins importante aux « profanes », surtout dans un souci de ne pas fermer l'accès à la culture. C'est toutefois également le cas de l'École des Roches, bien que sur le plan géographique elle se trouve plus éloignée de la commune la plus proche que la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité et s'est toujours davantage préoccupée de maintenir un certain cloisonnement entre ses lieux, ses élèves et l'entourage, l'autrui. Geheeb expliquait que « la formation n'est pas [...] une chose [...], mais [...] un devenir [...] qui s'effectue dans l'affrontement permanent entre la nature et les biens culturels des alentours, parfois en refusant leurs contenus, parfois en les assimilant de façon foisonnante [...]. »⁴⁹⁰ Il comprenait l'interaction entre la nature et la culture comme une dualité organique et on peut dire que cette idée constituait en quelque sorte la base de la formation du Citoyen du monde pour des trois fondateurs.

C'est entre autres la raison pour laquelle Geheeb a critiqué la formation émilienne de Rousseau. Il trouvait l'isolement d'Émile dans l'absolu néfaste à son épanouissement : « Pour développer les dispositions que la nature a posées en lui, l'enfant ne doit pas rester isolé, comme Rousseau l'avait imaginé pour son Émile, mais vivre en société. C'est là qu'il apprendra à penser, à agir et à mettre en valeur ses facultés. »⁴⁹¹ La société dont parlait Geheeb, n'était cependant pas celle de son temps. Il s'agissait en effet d'une certaine utopie qu'il souhaitait mettre en œuvre, une société plus avancée sur le plan de l'humanisation du monde qui dans l'esprit gothéen « se délecte de l'exubérance de l'originel et de l'individuel »⁴⁹².

Ce que de nombreux internats à la campagne avaient en commun – tout au moins à leur début – étaient le potager, le verger et les animaux de ferme. Ceci s'explique par le

⁴⁹⁰ « Bildung ist [...] nicht ein Ding, [...], sondern [...] ein Werden [...], der sich in steter Auseinandersetzung mit der Natur und den Kulturgütern der Umgehung vollzieht, ihre Inhalte teils ablehnend, teils fruchtbar verarbeitend [...]. » Paul Geheeb, « Neue Erziehung », exposé du 4 mars 1929 à Darmstadt, in *Der neue Waldkauz*, journal des élèves de l'École Odenwald, n°11, décembre 1929.

⁴⁹¹ Paul Geheeb, *École d'Humanité*, Château de Greng, s.d..

⁴⁹² « Entzücken über die Fülle », Paul Geheeb, « Neue Erziehung », exposé du 4 mars 1929 à Darmstadt, in *Der neue Waldkauz*, journal des élèves de l'École Odenwald, n°11, décembre 1929.

simple fait qu'ils vivaient – comme c'était d'ailleurs le cas pour la plupart des habitants de la campagne au début du 20^{ème} siècle – plus au moins en autarcie. Surtout aux moments des restrictions, en temps de guerre et de l'après-guerre, les élèves cultivaient avec Edith Geheeb-Cassirer un potager pour pouvoir se nourrir à moindre frais. C'était également le cas de l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem. Cela n'était donc pas spécifique à l'École d'Humanité. Aujourd'hui en revanche, aucune d'elles ne cultive encore de légumes et de fruits de façon systématique et régulière. Toutefois, les élèves de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité ont à nouveau créé un petit potager et jardinent pour la cuisine scolaire.

Bien que les trois établissements montrent certaines convergences, ce qui vient surtout du fait qu'ils sont tous membres du mouvement des *Landerziehungsheime* (internats à la campagne) et se situent donc volontairement éloignés des villes, on constate des divergences fondamentales. Elles s'expliquent en partie par les différents objectifs pédagogiques de leurs fondateurs qui ont déterminé de façon significative le lieu de l'implantation de chaque école-internat. Demolins qui voulait créer un vivier de colons a construit son école sur une vaste propriété entourée de terres agricoles dans les plaines normandes. Hahn qui, à ses débuts, cherchait à former des hommes politiques a aménagé la sienne à la campagne de Bade dans la résidence princière avec de grandes étendues divisées en parcs, vergers et vignobles. Geheeb en revanche, qui ne ciblait pas une clientèle particulière et souhaitait élever tous les enfants pour devenir des hommes meilleurs, des hommes authentiques (« deviens qui tu es ! ») a installé son établissement dans un environnement peu accessible, plus rude et authentique : les hautes Alpes suisses.

Il se pose ainsi la question du rapport qu'entretiennent les trois pères fondateurs avec la nature pour savoir quelle image d'elle ils veulent et peuvent transmettre à leurs élèves et pourquoi l'environnement qu'ils ont choisi pour leur école est important pour la formation et l'éducation du futur Citoyen du monde.

III.1.2. Les fondateurs : proches de la nature ?

III.1.2.1. Demolins, la nature à l'école anglaise

En ce qui concerne Edmond Demolins, trop peu d'éléments de son enfance et de son rapport à la nature nous sont transmis dans ses écrits. En revanche, nous disposons d'un bon

nombre de récits qui démontrent l'intérêt des activités de plein air des *public schools* anglaises principalement implantés dans des cadres ruraux, notamment pour la formation de colons.

Au même titre, l'École des Roches devait former des colons français : des esprits pionniers, expérimentés dans le commerce mais aussi dans l'agriculture aptes à concurrencer la superpuissance coloniale anglaise. Edmond Demolins s'est donc intéressé et fasciné pour l'éducation élitiste anglo-saxonne afin de transférer leur concept pédagogique en France et particulièrement par les *public schools Abbotsholme* de Cecil Reddie et *Bedales* de John Badley⁴⁹³ :

*Enfin, le collège anglais, largement plus ouvert sur le dehors, laisse aux enfants beaucoup plus de liberté, il les met beaucoup plus en contact avec la nature. Aussi les Anglais sont-ils plus familiers que les nôtres avec les animaux et les plantes, avec le sol et avec les divers phénomènes naturels ; la plupart font, soit des collections d'insectes, soit des collections de plantes, qu'ils cataloguent avec soin, soit des collections de pierres, etc. Ils acquièrent, dès leur plus jeune âge, sur la vie du globe, sur la culture, sur les sciences naturelles, physiques et chimiques, des connaissances pratiques et théoriques.*⁴⁹⁴

À l'instar de ces écoles Edmond Demolins voyait dans l'environnement champêtre un élément essentiel aussi pour l'éducation « rocheuse ». L'implantation de l'école à la campagne ouvrait, selon lui, la possibilité à l'observation et l'exploration du biotope, de sa flore, sa faune et ses minéraux. La ruralité ouvre naturellement le champ aux excursions en plein air et à la pratique scientifique *in situ* ; « cela est d'autant plus facile que ces écoles sont établies à la campagne et que les enfants peuvent recueillir aisément des spécimens du règne minéral, végétal et animal. En outre, la vie, les habitudes, les parties externes d'un animal sont étudiées [...] »⁴⁹⁵. Au-delà du domaine des sciences naturelles, il a mis l'accent sur les jeux d'équipe, notamment des sports typiquement anglais. Cependant, l'étude de Nathalie Duval montra que « le rugby et le cricket ont, par leur rudesse, malmené les jeunes Rocheux qui ont

⁴⁹³ Ces deux établissements anglo-saxons s'inscrivaient d'ailleurs en tant que pionniers au *new education fellowship* (NEF - le terme anglais pour le mouvement de l'éducation nouvelle). Il ne s'agissait pas de *public schools* anglais traditionnels tel *Eton* ou *Rugby* par exemple, d'ailleurs très critiqués par Cecil Reddie. Il était juste étonnant qu'Edmond Demolins n'ait pas relevé cette confusion discordante.

⁴⁹⁴ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 57.

⁴⁹⁵ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 151.

peu apprécié les parties dans la boue et les confrontations physiques »⁴⁹⁶ de sorte qu'ils ont été abandonnés pour des pratiques plus douces.

Dans son article « L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'œuvre de Demolins », Daniel Denis fait le constat

*symptomatique, les exercices physiques sont au reste inclus dans le chapitre « travaux pratiques » [il s'agit du concept pédagogique qu'Edmond Demolins présente dans son livre « L'École des Roches » (1903)] ce qui indique bien que le plein-air est avant tout un espace de formation à la vie sociale et économique : ainsi l'obligation de se livrer au jardinage et à l'agriculture est longuement justifiée ;*⁴⁹⁷

Ainsi, toujours dans la perspective de compétitivité avec les anglo-saxons, il a tenté l'expérience d'une « ferme-école » en coopération avec « un agriculteur-proprétaire sur des terres contigües à celles de l'École. 'Ce domaine d'une contenance de 85 ha formera, avec 30 ha disponibles de l'École, une exploitation de 115 ha, pourvue d'un corps de ferme considérable, d'un nombreux bétail et tout l'outillage nécessaire »⁴⁹⁸ ⁴⁹⁹ Selon Nathalie Duval qui cite un extrait d'un article de Louis Guériot paru dans le *Journal de l'École des Roches (JER)*, la ferme-école avait vocation de « former des chefs d'établissements agricoles [...] possédant les qualités morales indispensables à de véritables chefs, capables de s'imposer dans leur région. »⁵⁰⁰ Ce projet fut malheureusement abandonné faute d'élèves intéressés.

Ce qui résulte de l'étude des textes d'Edmond Demolins est son intérêt pour la nature comme espace éducatif dans les domaines des sciences naturelles, de l'exercice physique et de l'agriculture. L'exploitation de la nature suit en générale un but économique et social. D'un esprit scientifique plus pur que Hahn et Geheeb qui avaient entre autres étudié la philosophie, la nature est davantage observée, disséquée chez Demolins ; il la comprenait moins comme une entité organique et animée, que Geheeb. Aucun récit ne montre une relation d'intimité, voire fusionnelle entre homme et nature, comme c'est le cas chez Geheeb, mais aussi, bien qu'à un degré moindre, chez Hahn.

⁴⁹⁶ Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 69.

⁴⁹⁷ Daniel Denis, « L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'œuvre de Demolins », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 22.

⁴⁹⁸ Edmond Demolins, « La création de la ferme et son rôle dans l'enseignement », *JER*, 1904, pp. 68-72. Le couple d'agriculteurs nommés Palfroy y est représenté comme « chef de nature ».

⁴⁹⁹ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 443.

⁵⁰⁰ Louis Guériot, « Pourquoi nous créons une ferme-école », in *ibid*, p. 331.

III.1.2.2. Hahn, *vita activa et vita contemplativa*

Comme pour Demolins, l'activité au grand air à l'anglaise joue un rôle éminent pour Hahn. Dans le même esprit, il jugeait important de forger un homme au sens pratique et entreprenant et mettait en exergue le travail agricole, le sport d'équipe, l'exercice physique intense.

Mais on trouve chez Kurt Hahn également une approche solennelle. En effet, la notion de la métaphysique est davantage ancrée dans la culture allemande tandis que l'esprit cartésien s'inscrit plus facilement dans la mentalité française. Dans la tradition de Kant, mais aussi de Goethe, Kurt Hahn aimait se délecter, voire s'enivrer de la beauté et de l'immensité de la nature. Dans un discours diffusé par la radio *The Listener* Kurt Hahn s'est évadé dans une description passionnée :

De la haut, on surplombe un plateau de collines [...], de loin surgissent les Alpes pour ensuite disparaître dans la brume et on aperçoit un petit bout du lac. Rien que le paysage tonifie l'esprit d'initiative. Nous [...] pouvions constater : la fantaisie de l'enfant reste vivace et se fortifie de manière à résister durant la puberté. Sans crainte nous leur laissons beaucoup de temps libre car nous leur offrons des mets sains durant ce temps. À partir de mythes grecs et allemands, ils créent des drames qu'ils présentent en plein air. Chaque année ils préparent la fête du tilleul centenaire qui veille non loin de l'école comme une immense mère protectrice.⁵⁰¹

Pour Kurt Hahn la nature est source d'énergie et d'inspiration. Elle-même Création, contient en elle une force créatrice puissante. Il suffit d'y passer du temps et de s'y ouvrir. En s'y immergeant, l'environnement champêtre a un effet propice sur la fantaisie, base de la création humaine. Seulement pour pouvoir puiser cette énergie créatrice positive et la

⁵⁰¹ « Von dort oben überblickt man ein auf [...] hohes Hügelplateau, in der Ferne tauchen die Alpen auf und verschwinden wieder im Dunst, und ein Zipfelchen vom See ist zu erkennen. Schon die Landschaft hat eine stärkende Wirkung auf die Unternehmungslust. Wir [...] konnten feststellen : die Phantasie des Kindes bleibt am Leben und kräftigt sich so weit, dass sie in der Pubertät standhalten kann. Wir geben ihnen reichlich Freizeit, ohne uns zu ängstigen, weil wir ihnen gesundes Futter für diese Zeit anbieten. Sie machen Dramen aus griechischen und deutschen Sagen und führen sie im Freien auf. Jedes Jahr bereiten sie das Fest der hundertjährigen Linde vor, die wie eine große schützende Mutter unweit der Schule steht. », Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn, Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 228.

transformer en « œuvre », l'homme doit se procurer « de bons mets » et ne pas « se nourrir de mauvais mets »⁵⁰². La nature, par sa pureté et sa beauté, offre en partie « ces bons mets ».

Le temps libre en contact avec la nature, la *vita contemplativa*, permet l'interaction entre repos et action, entre recueillement et agitation et crée un équilibre. La Schule Schloss Salem a fait de la corrélation entre *vita contemplativa et vita activa* - termes issus des sagesses des cisterciens – sa devise ; encore aujourd'hui, elle figure sur le concept de l'école. De plus, pour Kurt Hahn, l'implantation champêtre de l'ancien monastère cistercien qui héberge le siège principal de la Schule Schloss Salem, offre un cadre propice à l'épanouissement des talents innés de l'enfant et à la bonté.

Selon lui, la nature constitue un environnement prépondérant à la formation de l'homme, qui lui permet de trouver son inspiration et de devenir créateur à son tour, à commencer par lui-même, à savoir de former sa personnalité de Citoyen du monde. Il contribue ainsi à l'accomplissement de la grande œuvre divine qu'est la création d'une humanité en harmonie, une société de paix.

III.1.2.3. Geheeb, un disciple de François d'Assise

Dans ces points de vue Hahn et Geheeb se rejoignent. Comme Hahn, il partageait la conviction que la nature est le moteur même de la création d'une nouvelle culture humaine.

Toutefois, sa relation personnelle avec la nature était bien plus secrète, plus intime et plus solennelle que celle de Kurt Hahn. Walter Schäfer raconte de Paul Geheeb que « la nature lui paraît la révélation de la vie éternelle même. »⁵⁰³

Déjà très jeune Paul Geheeb liait une relation intense avec la nature. Petit, il accompagnait son père Adalbert Geheeb, chercheur mondialement réputé pour ses travaux sur

⁵⁰² Parties d'une citation reprise du paragraphe III.1.1.2. « Le *Landerziehungsheim* Schule Schloss Salem », « Nous terminons par Platon : nos enfants ne doivent pas grandir dans des prés mauvais afin de ne pas, sans le savoir, se nourrir de mauvais mets et de ne pas porter dans leur âme une maladie grave [...] ; », « Wir schließen mit Platos Wort: Unsere Kinder sollen nicht auf einer schlechten Weide wachsen, damit sie nicht alle Tage von schlechter Nahrung unmerklich sich nähren und eine große Krankheit in ihrer Seele tragen [...] ; », Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 44.

⁵⁰³ « Natur erscheint ihm als Selbstoffenbarung des ewigen Lebens. », Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 76.

les mousses, lors de ses longues promenades dans les bois. Il pensait d'ailleurs devenir botaniste à son tour. Enfant, il a signé des lettres par « Paul Geheeb, naturaliste célèbre »⁵⁰⁴.

De tempérament plutôt mélancolique, il cherchait souvent refuge dans l'isolement dans la nature. Se sentant incompris par les adultes et seul, surtout après la mort de sa mère peu après ses quatorze ans, son rapport à la nature est devenu quasi fusionnel.

Geheeb a étudié la théologie et, la nature a pris pour lui une dimension clairement métaphysique. Dans une interview avec Walter Schäfer il a déclaré : « Pour ma philosophie, il n'existe pas de vie matérielle, mais uniquement une vie éternelle. »⁵⁰⁵ Et Walter Schäfer interprète cette phrase ainsi :

*Ce savoir grandissait en lui, car, pour lui, il n'y a pas de contradiction entre l'esprit et l'être naturel. De sorte qu'il semblerait qu'en observant et écoutant et y réfléchissant tout se réunit en lui dans un acte unique pour aboutir dans la compréhension du monde. De cette manière, la capacité de perception ainsi formée pouvait toujours établir une communication. [...] Il en résulte en tant que pratique pédagogique [...] l'exigence d'un contact étroit de chacun en tant qu'individu avec la nature et avec autrui. La prédominance de l'empirique en est la conséquence. La mesure de sa vie est l'expérience de la présence de la nature. Il vivait selon ces mesures. Habits, logement, nourriture et la répartition des tâches journalières sont adaptées à ce qui lui paraît naturel.*⁵⁰⁶

Le rythme de vie de Paul Geheeb s'orientait au rythme de la nature. Martin Näf le décrit comme un *borderliner*⁵⁰⁷ fragile qui souvent a échappé à ses tâches à l'école, les laissant à son épouse Edith, généralement surmenée par le travail, pour se reposer et se recueillir avec les animaux dans la montagne. Lui même disait : « Avec les animaux, je me remets des hommes. »⁵⁰⁸ Il soutenait qu'il se sentait plus près de la flore que des hommes. De

⁵⁰⁴ « Paul Geheeb, Naturforscher » ou « Paul Geheeb, berühmter Naturforscher », Paul Geheeb cité par Martin Näf, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim, Beltz, 1998, p. 56.

⁵⁰⁵ « Für meine Philosophie gibt es kein materielles Leben, sondern nur ein ewiges. », Paul Geheeb in Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 76.

⁵⁰⁶ « Dieses Wissen bildete sich in ihm, weil es für ihn den Widerspruch von Geist und natürlichem Sein nicht gibt. So scheint es in ihm durch Hinsehen und Hinhören und Hindenken gleichsam in einem einzigen geschlossenen Akt zu einem Weltverständnis zu kommen. Auf diese Weise konnte das ausgebildete Empfindungsvermögen immer Kommunikation herstellen. [...] Es ergibt sich daraus als pädagogische Praxis [...] die Forderung nach unmittelbarem Umgang des Einzelnen mit der Natur und dem einzelnen Menschen. Das Überwiegende des Empirischen ist Konsequenz. Maß seines Lebens ist die ihm als seiend erfahrene Natur. In diesen Massen lebt er. Kleidung, Wohnung, Essen und Tageseinteilung sind dem angepasst, was er als natürlich empfindet. », *ibid.*, pp. 76-77.

⁵⁰⁷ Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité*, Weinheim, Beltz, 2006, p. 112.

⁵⁰⁸ « Bei den Tieren erhole ich mich von den Menschen », Paul Geheeb cité par Martin Näf, in *ibid.*

façon analogue, Edith lui a écrit dans une lettre : « les montagnes, la forêt, l'air, le soleil – tu ne les vois pas de l'extérieur sous l'œil 'esthétique', tu en fais partie. »⁵⁰⁹

Selon le témoignage d'Armin Lüthi⁵¹⁰, Paul Geheeb entretenait non seulement un rapport *in profundis* avec la nature mais aussi les animaux frayaient avec lui. Armin Lüthi raconte qu'il arrivait que des buses tournant au dessus de l'école se posent sur son épaule.

Il en résultait une véritable sacralisation de cette relation symbiotique d'exception qui se traduit par une quasi canonisation implicite de la part de certains de ses disciples. Rien que son surnom « Paulus »⁵¹¹ en est un symbole. Vu son rapport de réciprocité avec les animaux de la nature, la comparaison avec François d'Assise paraît ainsi évidente. Contrairement à ses confrères Edmond Demolins et Kurt Hahn, il puisait toute sa raison d'être de la nature. La nature et lui faisaient un. Les turbulences et les soucis quotidiens ne le préoccupaient guère. Il les laissait gérer par Edith.

Bien que la proximité de la nature est toujours ancrée au sein du concept pédagogique de l'École d'Humanité, on ne ressent plus ce rapport sacré et intense qui était intrinsèquement lié à la personnalité de Paul Geheeb. De nos jours, la direction ne dispose plus de personne aussi charismatique. Seuls certains des très anciens enseignants sont encore porteurs de cette mémoire.

On constate des divergences essentielles relatives au rapport avec la nature chez les trois fondateurs. Il va, d'une vision relativement neutre, voire utilitaire, mais tout-de-même respectueuse des terres chez Demolins, à une dimension contemplative et revitalisante chez Hahn jusqu'à une certaine fusion entre l'homme et la nature chez Geheeb. Ces différences sont-elle encore perceptibles dans le concept de leurs écoles ? Comment perçoivent-elles la nature comme espace éducatif ? Quel rôle joue la nature pour la formation de l'homme aujourd'hui ?

⁵⁰⁹ « Die Berge, der Wald, die Luft, die Sonne – Du siehst sie nicht von aussen 'ästhetisch', sondern Du gehörst hinein. », Edith Geheeb-Cassirer dans une correspondance du 13 janvier 1921 à Paul Geheeb, in *ibid*, p.113

⁵¹⁰ Armin Lüthi, directeur succédant à Paul Geheeb avec son épouse Nathalie Lüthi-Peterson, lors d'une interview avec Carmen Letz le 23 novembre 2009.

⁵¹¹ Dans la langue allemande les apôtres et les disciples de Jésus porte un nom latinisé. Ainsi Paul devient Paulus ce qui sous-entend le lien avec Saint Paul.

III.2. La nature comme espace éducatif

De nombreux penseurs et pédagogues tels Rousseau, Goethe et Pestalozzi louaient la nature comme espace éducatif particulièrement propice pour aux futurs citoyens, voire Citoyens du monde. Le concept pédagogique établi par Adolphe Ferrière dans « Les 30 points qui font une école nouvelle », met également en exergue « le contact avec la nature [et] la connaissance des lois de la nature ». Ferrière pensait qu'il était nécessaire de familiariser les enfants avec « la culture du sol [...] [et] [...] l'élevage, sinon du gros bétail, du moins de petits animaux », non seulement pour se nourrir, mais aussi pour apprendre à « [p]rotéger et observer des êtres plus petits que soi » et pour acquérir des « [h]abitudes de persévérance ».⁵¹²

Notre rapport face à la nature a considérablement changé durant le siècle dernier. Comme jamais dans l'histoire, nous sommes confrontés aux conséquences désastreuses d'une société de surconsommation irresponsable. De ce fait, un grand nombre de pays du monde travaille aujourd'hui ensemble pour remédier à la destruction de la nature et au réchauffement climatique. La question de la protection de la nature et, à ce sujet, de la prise d'habitudes de persévérance n'a jamais été aussi discutée à l'échelle mondiale. Dans ce contexte, nous nous intéressons aux questions suivantes :

Les objectifs formulés au début du 20^{ème} siècle sont-ils encore d'actualité, voire appliqués. Trouvent-ils toujours un terrain d'intérêt ? Quelles sont les valeurs fortes de l'enseignement dans et à travers la nature pour l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité aujourd'hui ? Quelles sont les méthodes didactiques qu'elles mettent en œuvre pour les transmettre à leurs élèves ?

III.2.1. Éduquer dans la nature

III.2.1.1. « 60 ha de verdure » à l'École des Roches

« Le campus, un seul luxe : 60 ha de verdure ! Disséminées dans un parc arboré et fleuri, des résidences, les infrastructures scolaires, culturelles et sportives offrent un cadre

⁵¹² Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, pp. 4-8.

sécurisant et épanouissant, propice aux études. »⁵¹³ C'est par ces termes que l'École des Roches cherche à attirer l'œil de nouveaux élèves. Mais contrairement à Demolins qui s'étendait longuement sur les effets bénéfiques de la nature pour le développement et l'éducation des enfants, il s'agit de l'unique extrait mentionné à ce sujet dans le concept pédagogique des Roches. Quant au projet pédagogique diffusé via internet, la nature en tant qu'espace éducatif n'y est point. Bien qu'apprécié pour son immense étendue, le cadre rural ne fait plus véritablement écho ni sur le plan de la philosophie, ni du concept pédagogique. Au moment de la fondation, le jardinage et la culture du sol faisaient partie de l'emploi du temps :

*Jardinage et Culture. Tout homme instruit doit avoir des notions, au moins élémentaires, sur la vie des plantes et des animaux domestiques. Cela lui est nécessaire, soit qu'il doive plus tard lui-même s'occuper d'une exploitation rurale, soit qu'il ait seulement à surveiller la bonne administration d'une fortune en partie agricole. Ces notions sont utiles également à ceux qui se destinent aux professions libérales : nos lettrés sont vraiment trop ignorants des choses les plus élémentaires de la vie rurale et on le voit trop, lorsqu'ils sont obligés d'en parler ou d'écrire sur ce sujet. Les hommes politiques, les fonctionnaires doivent de même avoir des vues exactes sur les grands intérêts agricoles, qu'ils compromettent si souvent par une ignorance inexcusable. L'École des Roches, installée au milieu d'un domaine de 50 hectare, comprenant les terrains variés et des cultures diverses, est admirablement située pour initier les enfants à ces travaux de jardinage et de culture.*⁵¹⁴

Cette réalité n'est plus d'actualité de nos jours. D'ailleurs, il en est de même pour la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. En revanche, le jardin du monde, un petit jardin qui apporte des échantillons de paysage des continents du monde, ainsi que les massifs de fleurs bordant les bâtiments contribuent toujours au bien-être des Rocheux. L'objectif du jardin n'est alors plus de nourrir et d'apprendre les bases d'un métier, mais de créer une atmosphère « propice aux études ». Cependant le soin du parc revient aux jardiniers. Les élèves qui y travaillent sont ou volontaires ou punis et obligés des tâches d'intérêt général. Nous trouvons la même pratique à la Schule Schloss Salem.

Avec la cessation de la filière agricole, les animaux ont disparu aux Roches. Par contre, l'École des Roches dispose d'une écurie et travaille en amont avec un éleveur de

⁵¹³ École des Roches (dir.), *École des Roches, Collège-Lycée depuis 1899. Internat mixte international, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*, dépliant publicitaire distribué en 2010, s.d.

⁵¹⁴ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, pp. 34 et 36.

chevaux. Excepté les chevaux et les chiens de la ferme équestre, il n'y a pas d'animaux au sein de l'internat. L'objectif de l'équitation en dehors de la pratique du sport de compétition particulièrement approuvée par les dirigeants de l'établissement, réside, selon le responsable de la ferme équestre⁵¹⁵, dans la sensibilisation aux besoins de l'animal et à l'apprentissage de tous soins. Cette activité reste de l'ordre du loisir et, de ce fait, concerne uniquement les élèves qui l'ont choisie comme option. L'élevage est du ressort de la ferme d'équestre qui gère l'écurie et la sélection de chevaux de courses.

Tout compte fait, on constate que les valeurs éducationnelles essentielles relatives à la nature chères à Edmond Demolins en particulier et à l'éducation nouvelle en général, ont perdu de leur impact à l'École des Roches aujourd'hui.

Le seul *credo* véritablement commun entre l'internat actuel et celui d'antan, réside dans la pratique physique sportive en plein air. Il convient cependant de préciser que l'accent éducationnel de Roches aujourd'hui repose sur la pratique du sport tout court, tandis qu'Edmond Demolins et ses principaux successeurs Georges Bertier et Louis Garrone⁵¹⁶ louaient l'activité en plein air. De nos jours, l'attrait particulier de l'implantation de l'École des Roches dans le milieu rural avec des larges étendues se conjugue avec la possibilité d'avoir de grands terrains de sport, tel le golf, le karting, le foot, le tennis, *etc.*. Sur le plan éducationnel, la nature sauvage ne joue définitivement plus de rôle dans le programme pédagogique.

III.2.1.2. *Erlebnispädagogik* (la pédagogie de l'aventure) à la Schule Schloss Salem

La Schule Schloss Salem a quelques points communs avec l'École des Roches. Elle profite toujours de la beauté du parc, des parcelles de vigne et du verger appartenant au château dont l'entretien est confié à des jardiniers. Les élèves, en principe, n'y travaillent pas. Seuls les plus jeunes salémiens hébergés au Château de Hohenfels, participent à la traditionnelle récolte des pommes pour faire du jus de pommes. Le travail étant de nature sporadique et de courte durée, on ne peut pas dire qu'il s'inscrit dans le programme du BIEN établi par Adolphe Ferrière, ni dans celui de Hahn. Toutefois, certains bacheliers du site du

⁵¹⁵ D'après la discussion avec le responsable de la ferme équestre, le 6 mai 2010 ;

⁵¹⁶ Louis Garonne (1900-1967), directeur de l'École des Roches de 1944 à 1965.

Château de Spetzgart ont pris l'initiative de cultiver à nouveau des légumes pour la propre consommation des élèves à Spetzgart.⁵¹⁷

Quant à l'élevage d'animaux, comme l'École des Roches, la Schule Schloss Salem propose à ses élèves, l'équitation. Dans ce cadre, les élèves sont chargés de tous travaux relatifs à la ferme équestre, c'est à dire des soins des chevaux à l'entretien des écuries. Le Château de Hohenfels où sont logés les plus jeunes élèves de dix à treize ans, héberge une petite basse-cour avec des poules, des lapins et quelques chèvres. Les enfants sont alors tenus de s'occuper de leur bien-être et peuvent aussi profiter pour les câliner ou manger leurs œufs. Par conséquent, la demande d'Adolphe Ferrière, consistant à élever de petits animaux afin d'apprendre à protéger des êtres plus petits que soi et de responsabiliser l'enfant à persévérer, est toujours de mise.

Toutefois, l'accent mis en exergue par Kurt Hahn et dont il est un des précurseurs consiste en son concept de la *Erlebnispädagogik*, que l'on peut traduire par « pédagogie de l'aventure » ou par « pédagogie de l'expérience de vécus forts ». Hermann Röhrs décrit le fondement de la *Erlebnispädagogik* hahnienne, à l'aide d'une citation de Georges Trevelyan : « Si jamais la jeunesse ne possédait plus le goût pour l'aventure, alors toute civilisation aussi éclairée soit-elle, tout État aussi bien ordonné soit-il, seraient condamnés à faner et à dessécher ».⁵¹⁸

D'ailleurs Kurt Hahn ne parlait pas d'*Erlebnispädagogik*, mais d'*Erlebnistherapie*, thérapie par l'aventure. Il donnait alors une notion médicale, c'est-à-dire soignant, à son concept pédagogique. Selon lui, il s'agissait de soigner les pays de leurs maux, notamment des dirigeants et nouveaux riches vaniteux et capricieux. L'*Erlebnistherapie* devait prévenir la société d'une future élite d'enfants gâtés d'un système de privilèges. De la sorte, Hahn a intégré dans les sept lois salémiennes :

Free the sons of the wealthy and powerful from the enervating sense of privilege. Decadence is not always an inexorable decree of nature, more often it is a wilful waste of splendid heritage. The "poor" rich girls and boys wholly thrown into each others company are not given a chance of growing into men and women who can overcome. Let them share the experience of an enthralling school life with sons and daughters of those who have to struggle

⁵¹⁷ Voir paragraphe II.2.2.2. « *Ökologische Verantwortung* (la responsabilité écologique) à Salem ».

⁵¹⁸ « Wenn die Jugend die Lust am Abenteuer nicht mehr besitzt, dann muss jede Zivilisation, mag sie noch so aufgeklärt sein, muss jeder Staat, mag er noch so wohlgeordnet sein, dahinwelken und verdorren. », Hermann Röhrs cite Georges Trevelyan pour étayer la mission hahnienne, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 87.

*for their existence. No school can build up a tradition of self discipline on vigorous but joyous endeavour, unless at least 30% of the children come from homes where life is not only simple but even hard.*⁵¹⁹

La vanité n'est pas l'unique fléau dont souffre l'humanité et qui pourrait être soigné par l'*Erlebnistherapie*, la thérapie de l'aventure. Une autre vocation comprend le besoin de former des hommes et des femmes psychiquement et physiquement préparés à pouvoir aider autrui dans des situations d'urgence et sous des conditions extrêmes. Dans la formation de l'élite Kurt Hahn voyait toujours aussi l'élément de l'homme protecteur. Ses élèves devaient incarner en eux non seulement le caractère noble d'un gentleman anglais, mais aussi celui du bon Samaritain.

*La pédagogie hahnienne, dont un des éléments majeurs réside dans la mission de l'aide aux faibles, aux sinistrés et aux démunis, [...], se base essentiellement sur la notion de l'homme fort et vaillant. Les élèves salémiens se doivent alors être toujours préparés pour porter secours. C'est une des raisons pour lesquelles l'esprit de dépassement de soi et le courage conditionnent l'entraînement régulier pour garder un état mental et physique de première performance.*⁵²⁰

Les valeurs fortes de l'*Erlebnispädagogik* sont donc :

- le dépassement de soi, pour prendre conscience de ses forces et confiance en ses facultés physiques et psychiques ;
- la préparation ainsi que l'entraînement physique et psychique pour les cas où il faut aider autrui même dans des situations extrêmes.

L'*Erlebnispädagogik* hahnienne est par sa nature un concept qui se base sur une formation en plein air insistant sur l'exploration de la nature sauvage sans pour autant exclure sa dimension de dangerosité. Elle s'étaye par conséquent sur deux axes : premièrement, l'endurance et la persévérance et deuxièmement, l'effort immédiat, le déploiement de la force.

⁵¹⁹ Kurt Hahn, «The Seven Laws of Salem», in Kurt Hahn, *Salem*, 1930, pp. 1-3.

⁵²⁰ Carmen Letz, « *Vita activa et vita contemplativa*. Piliers fondamentaux de la formation de l'homme universel. Étude à l'exemple de l'École des Roches (F), la Schule Schloss Salem (D) et l'École d'Humanité (CH) », exposé lors du colloque international *Education et changement social : vers un réel développement humain*, organisé par MESCE (Mediterranean Society of Comparative Education), Université de Hammameth en Tunisie, 1-3 octobre 2012.

Dans cette perspective, Kurt Hahn a développé un *Trainingsplan*, un plan d'exercice strict que tous les élèves sont tenus de respecter. Dans son article « *Ein Internat in Deutschland* », un internat en Allemagne, il décrit sa méthode didactique :

*Ce processus d'endurcissement progressif est favorisé par notre entraînement physique. Avant le petit-déjeuner, tous les garçons et filles doivent faire un footing dans les bois. [...] Pour certains garçons qui, au début, n'étaient pas sportifs, il y avait comme bouquet final une longue et dangereuse expédition sur l'eau et à terre. L'école organise de temps en temps de pareilles expéditions dans le but d'en faire un élément essentiel de notre éducation. En été 1925, 18 garçons sont partis en Finlande. Ils ont acheté des bateaux, ont traversé les lacs Päijänne et Saimaa et ont vécu en partie de la pêche et de la chasse, puis ils ont revendu leurs bateaux.*⁵²¹

L'*Erlebnispädagogik* est encore un élément essentiel du concept de la Schule Schloss Salem dont les deux programmes les plus importants sont aujourd'hui l'*Outward Bound* et le voyage *zis*⁵²². Il s'agit d'excursions au cours desquelles les élèves entre seize et vingt ans partent seul durant au moins quatre semaines avec un budget de 600 € vers la destination de leur choix pour réaliser un projet social qu'ils précisent eux-mêmes. De nombreux rapports de ces voyages témoignent des exploits rudes et riches tout en louant le parcours initiatique. Bernhard Bueb rajoute aux effets bienfaisants la devise : « le bonheur par l'effort »⁵²³.

Durant les décennies d'existence [...], ces excursions extrêmes en pleine nature, [...] ne se sont non seulement maintenues, mais ont trouvé un véritablement ancrage au sein du concept pédagogique et ce malgré les difficultés administratives contraignantes et les

⁵²¹ « Dieser Prozess des allmählichen Abhärtens wird durch unser körperliches Training unterstützt. Alle Jungen und Mädchen müssen vor dem Frühstück einen Waldlauf machen. [...] Für einige Jungen, die ursprünglich unспортlich waren, gab es als krönenden Abschluss eine lange und gefährvolle Expedition zu Wasser und zu Land. Solche Expeditionen wurden von der Schule gelegentlich durchgeführt mit der Absicht, sie zu einem wesentlichen Element unserer Erziehung zu machen. Im Sommer 1925 fuhren 18 Jungen nach Finnland. Sie kauften Boote, überquerten den Päijänne- und Saimaasee und lebten zum Teil vom Fischen und Jagen, dann verkauften sie wieder ihre Boote. » Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn, Reform mit Augenmass*, p. 230-231.

⁵²² Bernhard Bueb, ancien directeur de la Schule Schloss Salem est actuellement président de la fondation *Zusammenarbeit Internationale Stipendienunterstützung: ZIS-Reisen*, www.zis-reisen.de. La fondation zis-reisen trouve d'ailleurs son origine en France dans la fondation zellidja.

⁵²³ « Glück durch Anstrengung », Bernhard Bueb « Lob der Disziplin? Erziehung zwischen Schule und Familie », discours dans le cadre du podium *Familie, Staat, Medien – Wer erzieht unsere Kinder ?* à Paderborn le 20 novembre 2008. http://www.hnf.de/veranstaltungen/paderborner_podium/10_Familie_Staat_Medien/BuebVortrag.asp.

responsabilités juridiques croissantes pour la direction. Néanmoins elles résonnent en concordance avec le slogan de la Schule Schloss Salem : « plus est en vous »⁵²⁴.

III.2.1.3. Les montagnards de l'École d'Humanité

Le slogan porteur de l'École d'Humanité qui initialement provient d'une citation du philosophe grec Pindar « *Werde der du bist !* », que Paul Geheeb traduit par « deviens ce que tu es »⁵²⁵ ou « *Become who you are* » ne comprend pas la même vocation pédagogique que celui de la Salem ou encore moins de celui de l'École des Roches : « Bien armé pour la vie ». L'objectif ultime de l'École d'Humanité est d'amener chaque élève à épanouir pleinement sa nature authentique, tandis que celui de Salem vise le surpassement de soi, à savoir à pousser ses limites, et des Roches le formatage de la nature humaine pour réussir l'ascension sociale. La discordance entre les différents *leitmotivs* renvoie à la philosophie pédagogique de chacune des écoles et se reflète également dans leur conceptualisation de la nature en tant qu'espace éducatif.

Nous constatons un certain éloignement de l'homme moderne, dans notre société de consommation et d'industrialisation, de la nature, et surtout, de sa propre nature. En outre, la civilisation a détruit en grande partie la nature et se traduit en même temps par une fracture de la coexistence harmonieuse entre l'homme et la nature. L'objectif pédagogique de Paul Geheeb consiste alors à retrouver une harmonie, une sorte d'union, voire une communion entre l'homme et les éléments de la Création divine, la nature. Dans cette logique s'inscrit son discours à Darmstadt, en 1929 :

Cela demanderait trop d'investissement de développer de façon historico-culturelle, comment, au cours du 18^{ème} siècle, l'angoisse au sein du peuple allemand avait atteint son apothéose, que l'humanité s'enfoncerait dans la civilisation, de sorte que l'on entendrait toujours plus passionnellement l'appel : nous n'avons besoin ni de prêtres ni de savants, ni de fonctionnaires ni de bons, mais : d'hommes ! À ce moment-là retentit l'appel de Rousseau : retour à la nature ! – non pas au sens d'une désaffection pour la culture, à aucun moment

⁵²⁴ « Plus est en vous » est le slogan tel que Kurt Hahn l'a introduit à Salem. Il ne s'agit pas d'une traduction.

⁵²⁵ Paul Geheeb, « Esquisse d'une Ecole d'Humanité », in *Pour l'ère nouvelle*, n°108, juin 1935, p. 145.

*Rousseau ne pensait se retirer avec son élève au fond d'une grotte de la forêt vierge, mais il appela à une humanité véritable.*⁵²⁶

Paul Geheeb voyait ce retour à la nature dans la montagne suisse afin que « de joyeuses excursions ouvrent l'âme des enfants aux beautés de la nature. »⁵²⁷ Car « Le salut nous viendra de l'Enfance, dans la pureté de sa beauté, pénétrée de la sainteté de la vie et de la bonté primordiale envers tout ce qui vit. Tant qu'elle n'est pas déformée, empoisonnée par le vent de folie de l'actualité [...] – l'idéalisme le plus haut et le don de soi le plus absolu lui paraissent naturels. »⁵²⁸

Aujourd'hui encore, le terrain de jeux et de vie pour les élèves de l'École d'Humanité est la montagne où depuis toujours, les élèves vivent aux rythmes des saisons. Ils aident les voisins agriculteurs dans les champs ou dans les alpages ; dès qu'il y a assez de neige, ils font de la luge, du ski et du snowboard. Si le temps est particulièrement beau, ils skient un jour par semaine, la journée entière. En automne, l'école se prépare à une semaine complète de marche. L'été ils font de l'alpinisme, du kayak et se baignent dans les lacs des plateaux non loin de l'école. Même Noël est fêté dans les bois au pied d'un grand sapin.

L'objectif est non seulement de devenir robuste, mais aussi de trouver du plaisir en explorant la nature.

Fidèle à l'esprit géhéebien, l'école déclare encore dans l'actuel prospectus publicitaire l'*experiencing nature* comme une de leurs missions majeures : « Close contact with the nature is an important counterbalance to the dominance of technologie in our lives. It can bring us inner peace and help us to appreciate and feel responsible for Earth's gifts. »

Bien que la dimension spirituelle et fusionnelle avec la nature que recherchait Paul Geheeb, ne soit plus véritablement perceptible, la vie des jeunes élèves de l'École d'Humanité demeure jusqu'à présent bercée et régie par leur environnement alpin. Éloignée des villes de la vallée, la vie dans le village de haute-montagne le contact avec la nature est direct et

⁵²⁶ « Es würde zu weit führen, kulturhistorisch darzulegen, wie im deutschen Volke im Laufe des 18. Jahrhunderts die angstvolle Sorge, dass das Menschtum in der Zivilisation versänke, ihren Höhepunkt erreichte, so dass immer leidenschaftlicher der Ruf ertönte: nicht Priester noch Gelehrte, nicht Beamte noch zünftige Handwerker brauchen wir, sondern: Menschen! Da erscholl Rousseaus Ruf „zurück zur Natur!“ – nicht im Sinne einer Abkehr von der Kultur; denn Rousseau dachte nicht daran, sich mit seinem Zögling in die Höhle eines Urwaldes zurückziehen zu wollen, sondern rief auf zu wahren Menschtum; », Paul Geheeb, « Neue Erziehung », in *Der neue Waldkauz*, n°11, décembre 1929.

⁵²⁷ Paul Geheeb, « L'École d'Humanité », in *La Coopération. Journal populaire suisse*, n° 3, 19 janvier 1946, p. 47.

⁵²⁸ Paul Geheeb, « Les deux tâches de l'éducation », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 137, mai-juin 1938, p.146.

permanent et se déroule au dépend de ses caprices. Les élèves ayant grandi dans cet environnement sont sensibles à son respect. La façon de vivre concorde ainsi tout-à-fait avec l'idée de Paul Geheeb que les sensations intenses procurées par le contact avec la nature font que les hommes deviennent plus modestes, les renvoient en même temps à leurs propres forces et les appellent à la responsabilité face à la Création.

III.2.2. L'humanisme écologique et le développement durable

La responsabilité de l'homme envers son environnement liée à la notion de l'amour pour autrui et la nature, résonne comme un refrain éternel, et plus particulièrement à Salem et à l'École d'Humanité. Il est également le *credo* de l'humanisme écologique (*ökologischer Humanismus*), un jeune courant socio-philosophique militant qui trouve progressivement des adeptes dans de plus en plus d'établissements scolaires. Un des représentants les plus célèbres est Al Gore avec son ouvrage *Earth in the balance : ecology and human spirit*⁵²⁹. On pourrait très bien aussi rajouter sur la liste Jean Ziegler, André Gorz, et les précurseurs tels Albert Schweitzer et Konrad Lorenz. Tandis que l'École d'Humanité s'inscrit clairement dans cette mouvance, la Schule Schloss Salem et l'École des Roches n'évoquent aucunement leur appartenance. Or, ce n'est pas pour autant qu'elles ne se soucient pas des problèmes environnementaux. On peut dire que les trois internats sont conscients de l'urgence planétaire et prennent actuellement très au sérieux l'éducation écologique. Afin de mettre en pratique les exigences de l'agenda 21, ils incluent tous dans leurs concepts pédagogiques et programmes des projets d'envergure plus ou moins considérables.

Wolf-Dieter Hasenclever, ancien directeur du *Landerziehungsheim* Marienau, l'un des premiers pédagogues militants de l'humanisme écologique, exige de l'éducation de nos jours :

Les enfants doivent apprendre à conserver cette planète unique qui représente la patrie de tous les hommes et de tous les autres êtres vivants que nous connaissons. Ils doivent apprendre à ne pas succomber aux pulsions de destruction et d'autodestruction inhérentes à tout un chacun, de les transformer en une impulsion pour le développement et pour la construction. Ceci veut dire : il est demandé une éducation en faveur de la paix entre les

⁵²⁹ Al Gore, *Earth in the balance: ecology and human spirit*, Boston, Houghton Mifflin, 1992.

hommes et avec la nature sur a base de valeurs élémentaires humanistes. Elle développe une vision globale étendue. »⁵³⁰

Hasenclever pose alors deux axes forts pour l'éducation moderne : l'éducation en faveur de la paix dans le monde et l'éducation écologique. L'objectif du premier axe comprend l'une des raisons mêmes de la fondation des deux écoles germanophones la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Comme les fondateurs l'ont lié à l'éducation politique et cosmopolitique, ce sujet a déjà été étudié dans le chapitre I « Politique ».

Quant à Peter Weish, il proclame dans son exposé *Humanismus und Ökologie*⁵³¹ (humanisme et écologie), le devoir de tout-un-chacun à veiller et à garantir l'équilibre écologique de l'écosphère. Il appuie sa thèse de manière philosophique et anthropologique :

ARISTOTE déjà avait défini l'homme comme un être qui « de par sa nature » est doté de la faculté de raison, d'une conscience pour la justice et l'éthos, comme un être social, politique et spirituel. Les relations qu'entretient l'homme avec son environnement comprennent donc toutes ces dimensions-là.⁵³²

Weish parle à ce sujet également de *ganzheitliche Ökologie*, « une 'écologie holistique' enracinée dans l'écologie classique mais, qui s'est développée vers une science intégrative qui essaie de rassembler les savoirs fragmentés des différentes sciences au profit d'une vision holistique »⁵³³. En outre, il définit clairement son objectif qui consiste à analyser l'intégralité des systèmes liés à la crise écologique, à réfléchir à des solutions et par la suite, à développer des stratégies de transmission de ces résultats.

⁵³⁰ « Kinder müssen lernen, diese eine Welt, die die Heimat aller Menschen und aller sonstiger uns bekannten Lebewesen darstellt, zu bewahren. Sie müssen lernen, den den Menschen auch innewohnenden Trieben der Zerstörung und Selbstzerstörung nicht nachzugeben, sie umzuwandeln in den Antrieb zur Fortentwicklung und zum Aufbau. Dies bedeutet: Gefordert ist eine Erziehung zum Frieden unter den Menschen und mit der Natur auf der Basis der humanistischen Grundwerte. Sie entwickelt eine umfassende globale Sichtweise. Ich nenne dies eine *Erziehung zum ökologischen Humanismus*. Offensichtlich hat diese Erziehung zwei Säulen, die jedoch untereinander auf das tiefste miteinander verbunden sind: *Ökologische Erziehung* auf der einen Seite und *Friedenserziehung* auf der anderen Seite. Sie verbinden sich in der notwendigen globalen und ganzheitlichen Sichtweise.» Wolf-Dieter Hasenclever, « Ansätze zu einer Pädagogik des ökologischen Humanismus – Bericht über Versuche an der Schule Marienau », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.) *Reformpädagogik heute: zum Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt, Peter Lang, 1993, p. 122.

⁵³¹ Peter Weish, « Humanismus und Ökologie », exposé dans le cadre d'une série de communications *Humanismus Heute* (Humanisme aujourd'hui) à l'Université pour la culture du sol de Vienne, le 9 mars 2000. <http://homepage.univie.ac.at/peter.weish/schriften/humanismus.pdf>

⁵³² « Bereits ARISTOTELES charakterisiert den Menschen als Wesen, das ‚von Natur aus‘ mit Vernunftfähigkeit, Rechtsbewusstsein, und Ethosfähigkeit ausgestattet ist, als soziales, politisches und geistiges Wesen. Die Umweltsbezüge des Menschen umfassen daher alle diese Dimensionen [...] », Peter Weish, « Humanismus und Ökologie », exposé dans le cadre d'une série de communications *Humanismus Heute* (Humanisme aujourd'hui) à l'Université pour la culture du sol, le 9 mars 2000.

⁵³³ « Die 'ganzheitliche Ökologie', die in der klassischen Ökologie wurzelt, wird zu einer integrativen Wissenschaft, die eine Zusammenschau des fragmentierten Wissender Einzelwissenschaften versucht. »

Cette démarche concorde donc entièrement avec les objectifs de l'agenda 21. Comme le montre Martina Knörzer et Hansjörg Seybold, il s'agit de coordonner quatre domaines de la vie sociétale :

- dans le domaine économique : le chemin vers une production écologiquement acceptable, minimisant la consommation d'énergie, internalisant les frais externes, et favorisant une économie circulaire ;
- dans le domaine écologique : le chemin vers des systèmes écologiques stables tout en respectant leurs limites et en préservant la diversité ;
- dans le domaine social : la responsabilité de chacun à adopter un mode de vie écologique et la responsabilité globale pour une justice intergénérationnelle et intra-générationnelle ;
- dans le domaine culturel : l'abandon des traditions utilitaristes et rationnelles au profit d'une orientation nouvelle de besoins humains et des formes d'existence et, par conséquent, de la qualité de vie.⁵³⁴

Une des stratégies essentielles de transmission est indiscutablement l'enseignement scolaire. Par conséquent, face à l'urgence planétaire relative à la crise environnementale, les écoles du monde entier devraient avoir comme vocation de sensibiliser leurs élèves à ce sujet et, avant tout, de former des citoyens responsables et engagés dans le combat en faveur de la protection de notre environnement ainsi que celui des générations futures. C'est donc un devoir qui prend en considération les faits du passé, du présent et du futur.

Dans cette perspective, les trois internats, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité s'inscrivent dans ce combat qui, au moment de leur fondation, ne trouvait que peu de résonance.

Sous ce point de vue, il faut s'interroger sur certains points :

Comment sensibiliser les élèves éduqués dans un milieu d'hyperconsommation à des questions de respect pour l'environnement et pour l'humanité ? Quels moyens pédagogiques mettre en œuvre pour surmonter l'interférence entre le besoin écologique de restriction, les

⁵³⁴ « - Im ökonomischen Bereich der Weg zu ökologisch verträglicher Produktion mit Minimierung des Energieeinsatzes, Internalisierung externer Kosten und einer Kreislaufwirtschaft. – Im ökologischen Bereich der Weg in stabile Ökosysteme mit der Einhaltung von Belastungsgrenzen und dem Erhalt der Vielfalt der Arten. – Im sozialen Bereich der Weg in die Eigenverantwortlichkeit für umweltgerechte Lebensstile und in die globale Verantwortung für intergenerationelle und intragenerationelle Gerechtigkeit. – Im kulturellen Bereich der Weg von stark zweckrational-utilitaristischen Traditionen hin zu einer Neuorientierung menschlicher Bedürfnisse und Lebensformen und damit auch von Lebensqualität. », cité d'après Hansjörg Seybold/Riess (2002, p.5), in Martina Knörzer, *Schulentwicklung in Salem. Evaluation eines nachhaltigen Bildungsprozesses an der Schule Schloss Salem*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2004, p. 44.

habitudes contraignantes et l'envie de liberté et d'épanouissement individuel ? Quelle politique écologique scolaire établir pour faire face à un défi de telle envergure ? Quelles stratégies développer pour changer les réflexions et habitudes de façon efficace et durable ?

III.2.2.1. La « préservation de l'environnement », un *leitmotiv* à l'École des Roches

L'École des Roches aujourd'hui ancre doublement ce nouvel axe dans son concept pédagogique. D'un part dans le projet pédagogique sous la rubrique « Encadrer » il stipule : « Le Rocheux s'engage en signant les règles de vie. [...] Elles insistent [...] sur des points fondamentaux d'éducation [...] [dont la] préservation de l'environnement »⁵³⁵. D'autre part elle profère dans sa brochure au chapitre « Enrichir » que

*[l']École des Roches participe activement aux programmes d'actions économiques, culturelles et écologiques de l'UNESCO : commerce équitable et développement durable, préservation de l'environnement (recyclage des déchets et tri sélectif), apprentissage interculturel.*⁵³⁶

En effet, depuis 2006, Céline Guihéneuf, enseignante engagée et coordonnatrice du projet développement durable à l'École des Roches, mène des efforts considérables à ce sujet qui fut d'ailleurs primé par le « label des établissements du développement durable de Haute Normandie pour son investissement dans des actions éco citoyennes et humanitaires »⁵³⁷, « premier label [listé par l'académie de Rouen] pour encourager toutes les actions menées au sein des maisons et de l'établissement. »⁵³⁸ Il en résulte la création d'un « comité de pilotage développement durable » à

l'École des Roches [désormais] engagée [...] à travailler les dix points d'un établissement durable : l'alimentation, l'eau, l'énergie, la biodiversité, les déchets, la qualité de vie dans

⁵³⁵ <http://www.ecoledesroches.com/scolarite-francaise/college/projet-pedagogique/encadrer.html>.

⁵³⁶ École des Roches (dir.), *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages, p. 16.

⁵³⁷ <http://www.ecoledesroches.com/le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/50-le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/400-solidarite-internationale.html>.

⁵³⁸ Céline Guihéneuf, communication à ses collègues en septembre 2009, <http://www.ecoledesroches.com/le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/50-le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/398-comite-de-pilotage-developpement-durable.html>.

*l'école, les équipements scolaires, la diversité socioculturelle, la solidarité locale et la solidarité internationale.*⁵³⁹

En ce qui concerne la « préservation de l'environnement », de multiples actions sont effectuées par le « club développement durable » (DD), atelier où les élèves organisent et mènent des actions relatives à leur mission. Elles s'étendent de la construction de nichoirs et de mangeoires pour « devenir refuge LPO (ligue de protection des oiseaux) »⁵⁴⁰ au nettoyage de la nature et aux goûter « bio » pour ne citer que quelques terrains de combats sur lesquels le club s'engage. Les initiatives que le club DD met en œuvre sont diffusées via internet sur la page web de l'école.

Depuis, comme Claude-Marc Kaminsky l'a proclamé lors de son discours à l'occasion du 108^{ème} anniversaire de son école, la « préservation de l'environnement » de façon militante et dans les sens du développement durable, figure parmi les qualités que l'on attend d'un élève rocheux :

*[...] nous accordons la plus grande importance, [au] respect. Le premier des respects est celui que l'on se doit, le respect de soi (voire de tenue vestimentaire). Le second respect est le respect de l'autre, le troisième est le respect de l'environnement. Enfin n'oublions pas le respect de la société. [...] Le Rocheux vit en harmonie avec l'environnement qu'il a le souci de préserver en "militant" pour le développement durable et le commerce équitable.*⁵⁴¹

Cependant, contrairement à l'École d'Humanité, l'appel à la responsabilité écologique n'inclut aucune critique de l'énergie nucléaire.

⁵³⁹ Céline Guihéneuf, communication à ses collègues en septembre 2009, <http://www.ecoledesroches.com/le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/50-le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/398-comite-de-pilotage-developpement-durable.html>.

⁵⁴⁰ <http://www.ecoledesroches.com/le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/50-le-developpement-durable-a-lecole-des-roches/502-vive-noel-aux-roches.html>.

⁵⁴¹ Claude-Marc Kaminsky, discours à l'occasion de la 108^{ème} fête de fin d'année à l'École des Roches, le 9 juin 2007, <http://www.ecoledesroches.com/fr/actualites/actualites2.php?news=1181666552&lien=1&langue=fr>.

III.2.2.2. *Ökologische Verantwortung* (la responsabilité écologique) à Salem

Dans le même esprit que l'École des Roches, la Schule Schloss Salem a scellé dans son concept pédagogique publié en 1998, la dix-huitième thèse : *Ökologische Verantwortung*, la responsabilité écologique⁵⁴². Les engagements forts s'y étendent sur trois domaines :

- les *Dienste*, c'est-à-dire les services gérés par les élèves eux-mêmes qui sont des institutions d'aide à autrui typiquement salémiennes, notamment le service de la protection de l'environnement et le service du développement durable ;
- les projets pédagogiques relatifs à une consommation écolo-économique au sein même de l'internat ;
- et l'architecture écologique du dernier complexe scolaire Härden.

Deux *Dienste* militent particulièrement en faveur de la protection de l'environnement et du développement durable : l'*Umweltschutzdienst* qui, pour les anglophones⁵⁴³, porte également le nom d'*Environmental Protection Service* et le *Nachhaltigkeitsdienst* ou *Sustainability Service*. Leur vocation est ciblée et définie.

*The **Environmental Protection Service** is founded a few years ago. The students help to conserve the reeds on Lake Constance, protect toads crossing the road from traffic, set up nesting boxes for endangered species of birds, organise collecting points for recycling waste, and much more besides.*⁵⁴⁴

*Au service du développement durable, le service le plus récent, les élèves œuvrent pour que Salem se développe vers une institution durable et invitent les personnes vivant et travaillant à Salem à agir de façon écologique.*⁵⁴⁵

⁵⁴² Bernhard Bueb, Otto Seydel, « 18. Ökologische Verantwortung », in *Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, pp. 35-37. Bernhard Bueb, ancien directeur de la Schule Schloss Salem a imprégné considérablement la politique pédagogique moderne de l'école dont témoigne le concept pédagogique qu'il a rédigé avec son collègue Otto Seydel. Il a marqué un tournant important, notamment sur le plan de la politique environnementale.

⁵⁴³ Comme la Schule Schloss Salem se définit comme une école internationale, la plupart des documents, des noms propres et les descriptions sur internet relatives à l'école sont traduits en anglais. Il en est d'ailleurs le même pour l'École des Roches et l'École d'Humanité.

⁵⁴⁴ <http://www.salem-net.de/en/boarding-school/services.html>. Comme toutes les informations sont publiées en allemand et en anglais, les noms des services figurent dans les deux langues. Ainsi, le titre allemand du service de la protection de la nature est *Umweltschutzdienst*.

⁵⁴⁵ La description du service du développement durable n'est écrite qu'en allemand ; il n'existe à présent pas encore de traduction en anglais. C'est la raison pour laquelle, contrairement à celle du service de la protection de l'environnement, elle nécessite une traduction vers le français. « Im **Nachhaltigkeitsdienst**, dem jüngsten Dienst, arbeiten die Schüler daran, dass sich Salem zu einer nachhaltigen Institution entwickelt und fordern die

Contrairement à l'École des Roches qui regroupe toutes les missions dans une seule structure, le club développement durable, la Schule Schloss Salem divise ces actions dans deux services différents. Ceci s'explique par le fait que le service du développement durable à Salem fut fondé après celui de la protection de l'environnement. La raison d'un second service dont les tâches chevauchent parfois le premier, provient de la nécessité d'élargir le champ d'action en faveur de la protection de la planète. Il inclut ainsi des campagnes de sensibilisation et des actions pour faire changer les habitudes.

Deux des projets du service du développement durable consistent à entretenir l'étang de Spetzgart⁵⁴⁶ et le jardin potager. L'entretien de l'étang permet de garder le biotope du site et le potager de cultiver ses propres fruits et légumes. Ainsi, la récolte sert aux fins de l'école ; les légumes sont produits et cuisinés sur le lieu de consommation. Ceci augmente, à la fois, la qualité nutritive dans la mesure où ils sont cultivés sans ajout chimique et diminue l'épuisement des ressources d'énergie fossile dans la mesure où il n'y a pas de transport. Dans ce même esprit, le service du développement durable a réussi à convaincre la direction de l'école de remplacer petit-à-petit le parc automobile de l'établissement par des véhicules roulant au gaz.

Dans le cas de la création du développement durable, il est intéressant de remarquer que l'initiative ait été entreprise par les élèves, contrairement au club développement durable de l'École des Roches, dont le départ fut donné par le corps enseignant. On peut ainsi dire que l'enseignement à « la responsabilité écologique » ancré dans le concept pédagogique salémien a porté ses fruits. En effet, suite à la conférence mondiale de Rio en 1992 et sur la base de ses résultats, Bernhard Bueb et Otto Seydel ont bâti un large programme pédagogique dans lequel

*Réflexion globale et action locale doivent entrer en interaction. Le concept du 'développement durable', tel qu'il fut reconnu par les États du monde, peut également représenter un 'objectif au sein d'un petit cadre pour un comportement responsable face à l'environnement.'*⁵⁴⁷

Menschen, die in Salem leben und arbeiten, zu ökologischem Handeln auf.» <http://www.salem-net.de/de/internet/dienste.html>.

⁵⁴⁶ Spetzgart est le lieu-dit du Château de Spetzgart où sont hébergés les grands élèves se préparant au baccalauréat. Les bacheliers, et prioritairement ceux qui suivent le système du *International Baccalaureate* (IB), sont logés et ont cours à Härten.

⁵⁴⁷ « Globales Denken und lokales Handeln sollen in eine aktive Beziehung zueinander treten. Das Konzept der 'Nachhaltigen Entwicklung', wie es auf der Konferenz von Rio von den Staaten der Welt anerkannt wurde, kann auch im Kleinen eine Zielformulierung für umweltverantwortbares Verhalten sein. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, p. 36.

De la sorte, ce programme trouve écho chez les jeunes élèves qui se sentent tout-à-fait concernés par la problématique de l'avenir planétaire. Parmi un grand nombre d'eux, on constate un réel souci pour l'espace de vie et la santé des générations futures et, de ce fait, une préoccupation et un engagement véritables concernant le maniement des ressources naturelles, la sauvegarde de l'environnement et la diversité des espèces. Leurs actions concordent parfaitement avec le constat de Bernhard Bueb qui précise que « notre mode de vie ne peut avoir d'avenir que si nous n'utilisons les ressources naturelles que dans la mesure où elles sont renouvelables. »⁵⁴⁸ Alors que le concept pédagogique de Bernhard Bueb fut formulé déjà en 1998, le service du développement durable est aujourd'hui encore à ses débuts ; par conséquent, son champ d'action demeure pour l'instant très restreint. Néanmoins, il a l'ambition d'élargir son champ d'intervention.

Aux côtés des services, la Schule Schloss Salem a mis tous ses efforts dans une construction «verte» de son nouveau site, Härten, qui surplombe la ville d'Überlingen. En effet, suite aux difficultés financières du Margrave Berthold de Bade, descendant du Prince Max de Bade, propriétaire du Château de Salem, la Schule Schloss Salem se voyait, durant des années, menacée de devoir quitter le Château. Face à la nécessité de trouver une solution durable, ce nouveau complexe scolaire a vu le jour, au moment des discussions autour de la conférence de Rio et de l'établissement de l'agenda 21. Ce concours de circonstances des deux événements, mondial et local, a ouvert le champ à une véritable réflexion autour de la réalisation d'une architecture « verte ». Comme l'évoque Otto Seydel, la construction a reçu

*une orientation écologique rigoureuse : le projet fut subventionné de manière importante par la Deutsche Bundesstiftung Umwelt, la fondation fédérale de l'environnement d'Allemagne, et il est enregistré en tant que 'projet mondial et décentralisé' de l'exposition universelle 2000.*⁵⁴⁹

Selon le concept pédagogique, il est question d'« une construction soucieuse de la consommation d'énergie et de ressources liée à un concept pédagogique qui met en évidence

⁵⁴⁸ « Zukunftsfähig kann unsere Lebensweise nur sein, wenn sie die natürlichen Ressourcen möglichst nur in dem Masse nutzt, in dem diese sich erneuern können. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, p. 35.

⁵⁴⁹ « Eine konsequente ökologische Orientierung: Das Projekt wird mit erheblichen Mitteln gefördert durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt und ist als „weltweites dezentrales Projekt“ der EXPO 2000 registriert. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, pp. 36-37.

Otto Seydel, « Salem College : Schritte auf dem Weg zu einer neuen Schule. Wider die Marginalisierung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe », *internat*, n°6, avril 1999, p. 4.

les interférences écologiques au quotidien [...]. »⁵⁵⁰ Ainsi l'architecture écologique en relation avec l'enseignement, fait du bâtiment scolaire un lieu éducatif. Il s'agit d'un projet gigantesque, tant sur le plan financier et architectural que pédagogique. Toute consommation, d'eau, d'électricité, de chauffage, est transparente, car mesurée, et peut être bloquée par des systèmes d'arrêt automatique ; une partie de l'énergie est produite sur le lieu-même à l'aide de panneaux solaires. Une autre réflexion entre en ligne de compte concernant l'aménagement du terrain, l'orientation des bâtiments et l'organisation de l'infrastructure. De sorte, un chemin pédestre lie les deux sites des grands élèves : Spetzgart et Härten.

Ainsi, la Schule Schloss Salem a su se montrer précurseur sur le plan de l'éducation en faveur de la protection de l'environnement et de l'architecture écologique, notamment par le biais de son complexe Härten. En effet, sa clientèle plutôt aisée et de milieu du commerce et de l'industrie, n'était, au début du programme « responsabilité écologique », que peu sensibilisée à cette thématique. Néanmoins, dans l'esprit de l'aristocratie de Hahn qui exige d'elle une attitude exemplaire, la Schule Schloss Salem, s'est posée face à d'autres établissements comme un modèle à suivre. Sa mission ne se focalise pas seulement sur l'éducation de ses élèves mais s'étend sur un terrain plus large : elle veut être une école pilote dans le paysage scolaire national et international. Une politique missionnaire et médiatique de cette envergure n'est à l'ordre du jour ni à l'École des Roches ni à l'École d'Humanité.

Somme toute, comparée à l'École des Roches et à l'École d'Humanité, la Schule Schloss Salem, applique actuellement de la façon la plus rigoureuse et la plus générale la philosophie de l'Humanisme écologique tel qu'il fut défini par Wolf-Dieter Hasenclever et Peter Weish et ce en totale concordance avec le concept de l'agenda 21.

III.2.2.3. L'École *logisch* (l'école-logique), un projet de l'École d'Humanité

Comme la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité est lancée dans un projet écologique de grande envergure. Mais contrairement à Salem qui, dès la Conférence de Rio en 1992 s'est inscrite dans le concept de l'agenda 21, le projet de l'École d'Humanité intitulée

⁵⁵⁰ Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, p. 37.

École-logisch⁵⁵¹ ou en anglais *École-Logical*, que je traduis pour des raisons de fluidité de lecture par École-logique, ne fut créé qu'en 2008.

L'objectif principal d'École-logique est « de devenir un modèle d'école durable. »⁵⁵² Son plan se décline en trois points : réaliser des projets pratiques, sensibiliser à une vie respectueuse de la nature et chercher à impliquer les habitants de la commune. La vocation d'École-logique consiste à la fois à faire appliquer un mode de vie écologique à toute l'école, à sensibiliser chacun à la problématique du changement climatique et au réchauffement de la terre, pour que tout citoyen change ses habitudes en faveur de la sauvegarde de la planète et ses ressources. En concordance avec le combat d'Al Gore⁵⁵³, un des objectifs concerne la diminution radicale de l'émission de CO2 (Dioxyde de carbone) à l'École d'Humanité. Pour l'atteindre, elle fait appel aux « experts [...] afin de montrer comment on peut économiser l'énergie et l'utiliser de façon plus efficiente ou comment elle peut être produite de manière alternative. »⁵⁵⁴

De la même manière que la Schule Schloss Salem, ce programme demande un financement conséquent et dépend de dons importants. Face à cette réalité, comme Salem, l'École d'Humanité a tenté de gagner une reconnaissance ou une récompense officielle pour son engagement. En effet, École-logique reçut le premier prix des projets innovants du fond Hellmut-Becker 2009, remis par l'association allemande des internats à la campagne⁵⁵⁵.

Concrètement, École-logique se traduit dans le quotidien par la création de jardins potagers fonctionnant en partie avec un système d'auto-arrosage, par la fabrication de fromage avec le lait des chèvres de l'école et par une étroite collaboration avec des producteurs locaux. Ainsi, un certain nombre de denrées est consommé sur les lieux de fabrication et ne nécessite pas de transport ce qui diminue la consommation d'essence. Par ailleurs, ce système crée des liens humains importants entre consommateurs et producteurs

⁵⁵¹ <http://www.ecole.ch/ecolelogical/ecolog.htm>.

⁵⁵² « Unser Ziel ist ein Model für eine nachhaltige Schule zu werden. », <http://www.ecole.ch/ecolelogical/ecolog.htm>.

⁵⁵³ L'École d'Humanité s'avère très sensible au discours d'Al Gore. Lors de sa venue à Bâle à l'occasion de l'événement *sun21* le 20 septembre 2001, les élèves lui ont offert une bourse pour un élève étatsunien afin qu'il puisse poursuivre des études écologiques durant une année. http://www.ecole.ch/deutsch/download.php?what=uebersicht_d.pdf.

⁵⁵⁴ « Die Projektleitung will zusammen mit den Schülerinnen und Schülern das Umweltbewusstsein an der Schule fördern und mit Hilfe von externen Fachkräften Möglichkeiten aufzeigen, wie Energie eingespart, effizienter genutzt oder auf alternative Art produziert werden kann. », <http://stiftung.ecole.ch/cms/website.php?id=/de/index/spendenmodelle/projektfonds.htm>.

⁵⁵⁵ L'association étant d'origine allemande, son intitulé original est: *deutsche Vereinigung der Landerziehungsheime*.

des alentours. Le maillage entre les valeurs humaines, le respect de la nature et le souci d'une vie meilleure sur une planète « propre » pour les générations futures est l'élément porteur des idées de l'humanisme écologique auquel adhère l'École d'Humanité⁵⁵⁶.

En comparant l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, il résulte que toutes sont engagées de façon militante pour transformer en profondeur les habitudes consommatrices individuelles et sociétales en faveur de la préservation de la planète et d'une qualité de vie pour toute l'humanité. Toutes se démarquent par leur caractère plus ou moins précurseur sur le plan national.

Or, leurs projets qui englobent autant que possible tous les aspects de la vie humaine et planétaire doivent faire face à une logistique gigantesque tant sur le plan éducationnel, administratif que financier. La réalisation des projets dépend d'une part de mécènes et d'autre part de l'implication des médias. De ce fait, on constate qu'à côté de la sensibilisation aux valeurs humaines et environnementales dans le cadre purement *intra-muros*, les écoles d'aujourd'hui cherchent aussi à se promouvoir moyennant des prix, des labels ou d'obtention d'autres privilèges. Cela montre que ces projets aussi précieux soient-ils sur le plan éthique et éducationnel, engendrent par leur nécessité vitale de se profiler et de se démarquer d'autres établissements par de meilleures initiatives. L'esprit de compétition et la course au *ranking* ne concordent pourtant pas avec l'éthique de valeurs globales et d'entraide qu'est l'idée fondamentale de l'humanisme écologique et de l'agenda 21. *In fine*, même les établissements qui mettent en exergue des idéaux humains universels, sont pris au piège du fonctionnement concurrentiel-libéral de notre société. La réalité est que surtout les écoles qui déposent des programmes gigantesques peuvent prétendre recevoir des prix importants permettant de réaliser leurs projets coûteux. Les répercussions au niveau *marketing* qui en découlent ne sont toutefois pas négligeables. Elles représentent à la fois une publicité positive pour l'établissement et pour le bien fondé de leur pédagogie et une certaine promotion, voire une plus-value par rapport à d'autres écoles.

Cette critique du système moderne dû à la politique économique libérale n'enlève cependant rien à la valeur pédagogique des actions entreprises en faveur de la protection de la planète et du développement durable. L'enthousiasme et l'esprit innovateur que les élèves développent pour la cause écolo-humaniste, laissent croire que les projets à enjeux réels

⁵⁵⁶ Voir http://www.ecole.ch/deutsch/download.php?what=uebersicht_d.pdf, p. 7, consulté le 20 novembre 2012.

peuvent tout-à-fait s'intégrer dans les programmes de toutes les écoles. D'autant plus que l'urgence planétaire demande des actions, aussi minimes qu'elles paraissent, à l'échelle mondiale.

Conclusion

Les trois fondateurs, Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb ont choisi comme lieu d'implantation de leur *Landerziehungsheim*, la campagne. Aucun de leurs successeurs n'a contesté cette décision. L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité se situent ainsi depuis leur fondation plus au moins isolées des villes. Malgré cette constante, l'éducation relative à la nature a considérablement changé au fil du temps.

La formation du caractère et de la personnalité par des rencontres profondes entre l'homme et la Création, que l'on peut, dans certains cas de figure, considérer comme des chemins initiatiques ne sont importants que dans les écoles germanophones. L'École des Roches, pour laquelle la sécurité des enfants prime à nos jours, n'organise plus d'excursions aventurières pour ses élèves alors que la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité mettent en avant leurs programmes *Outward Bound* ou *Outdoor*. Sentir la puissance de la nature, ainsi que sa propre force et ses limites constituent, selon eux, des facteurs importants pour l'équilibre à la fois physique et mental.

La dimension spirituelle qu'incarnait Paul Geheeb, le rapport direct, voire symbiotique entre l'homme et la nature, n'est plus aussi fort à l'École d'Humanité bien qu'il soit toujours présent. Les élèves apprennent à contempler la beauté de leur environnement et à se ressourcer dans la nature. Cet aspect est également pris en considération à Salem où l'équilibre entre la *vita activa et vita contemplativa* figure explicitement dans le concept pédagogique de Bernhard Bueb.

Tandis que les fondateurs mettaient l'accent sur les bienfaits de la nature sur le développement physique et moral de l'enfant qui s'aguerrissait et s'épanouissait au grand air et dans des paysages splendides, l'élément fort des programmes aujourd'hui est constitué par la protection de l'environnement naturel. La nature ne joue donc plus tout-à-fait le même rôle aujourd'hui qu'il y a cent ans. Au début du 20^{ème} siècle les enfants étaient formés dans et par la nature, au début 21^{ème} siècle ils sont éduqués à en prendre soin. Des programmes élaborés

de sensibilisation aux sujets environnementaux font partie intégrante de la formation du futurs Citoyens du monde.

La notion de la terre mère et nourricière qui, durant le dernier siècle, a perdu de son impact dans les programmes pédagogiques des trois écoles, regagne en importance avec la prise de conscience de la destruction de la planète. La Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité ont à nouveau créé des jardins potagers pour les cantines scolaires. Ce qui est toutefois remarquable, est que, les initiatives viennent de la part des élèves. Mais on constate généralement, que plus les élèves sont à l'origine des projets, plus leur champ d'action est libre et important, plus l'impact est réel, plus les élèves s'impliquent et développent d'énergie et de fantaisie pour les mener à terme. « Plus est en vous », telle est la devise de la Schule Schloss Salem, « deviens qui tu es », celle de l'École d'Humanité. En effet, dans ces deux internats les élèves disposent de liberté d'action quasi illimitée en temps et en espace pour inventer, s'exercer et réaliser des projets porteurs pour la protection de la nature et la sauvegarde d'un environnement sain pour les générations futures.

Chapitre IV : Travail

Le travail est l'élément de base pour faire fonctionner une société. C'est par le travail que l'homme trouve sa place au niveau social et sociétal et c'est par sa fonction que se détermine son appartenance à l'élite. Les pères spirituels d'Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb mettaient en exergue l'éducation sociale comme une des composantes élémentaires de la formation globale de l'homme.

Frédéric Le Play⁵⁵⁷, fondateur de l'Union pour la paix sociale et précurseur de la sociologie en France avait étudié l'impact de l'industrialisation sur les classes ouvrières en Europe. Heinrich Pestalozzi qui accueillait dans ses établissements les enfants les plus défavorisés, voire mal-aimés de la société recommandait l'éducation « de la tête, du cœur et de la **main** ». Le travail manuel représentait, surtout pour ses élèves, un élément essentiel de la formation globale. Il en était de même pour Goethe qui avait intégré dans son chapitre « La province pédagogique » du roman de formation (*Bildungsroman*) *Wilhelm Meister (Les Années d'apprentissage 1796 et Les Années de voyage 1821-1829)* – que Paul Geheeb désignait comme la « Magna Charta »⁵⁵⁸ de l'éducation – les travaux dans les champs comme une des activités les plus importantes, tout aussi bien que la menuiserie. Fichte avait également insisté dans son concept de la « nouvelle éducation »⁵⁵⁹ sur la nécessité de former les générations futures aux travaux pratiques : « l'élève doit être astreint, dans la communauté dont il fait partie, à des exercices physiques, mécaniques, à des travaux agricoles [...] et à toutes sortes de métiers manuels. »⁵⁶⁰ Selon lui, l'apprentissage des métiers manuels et de l'agriculture à l'école permettraient aux Allemands de vivre en autarcie et d'être indépendants, notamment quand les temps sont durs. De plus, l'expérience de l'invasion napoléonienne l'avait convaincu qu'il fallait réformer la société allemande et cela non pas par une révolution mais par le biais d'une évolution sous le signe de l'éducation nationale. Pour protéger l'identité culturelle face à l'envahisseur français, il avait recommandé de conserver et de transmettre les différents savoirs et connaissances dans tous les domaines, y compris les savoirs manuels et

⁵⁵⁷ Frédéric Le Play, dont Edmond Demolins est un de ses disciples les plus importants, est considéré comme un des pères de la sociologie française. Ses études empiriques, c'est-à-dire les enquêtes sur le terrain et les techniques de gestion des données collectées faisaient de lui un des précurseurs de la sociologie de terrain. Ses travaux principaux portent sur les enquêtes et les monographies des milieux ouvriers en Europe.

⁵⁵⁸ « Goethe, im Wilhelm Meister die Magna Charta der neuen Erziehung aufrollend, hat uns das Bild des Menschen in seiner Totalität, in seiner ganzen Größe und sittlichen Schönheit und Hoheit vor Augen gestellt. », Paul Geheeb lors du discours inaugural au Château de Greng, le 16 avril 1939.

⁵⁵⁹ Fichte avait présenté son concept de la « nouvelle éducation » lors de ses *Discours à la Nation allemande* (1807/08).

⁵⁶⁰ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, p. 90.

agricoles. Goethe avait mis en avant un autre aspect. Dans « La province pédagogique », le travail dans les champs permet l'apprentissage du profond respect (*Ehrfurcht*) de la Création dans son ensemble. Ce qui montre que les efforts en faveur de l'humanité ne doivent pas se limiter à l'éducation de l'intellect et de la raison. L'élément manuel a toute sa place dans la formation du Citoyen du monde. Pour Goethe, Fichte et Pestalozzi, l'éducation consistait à équilibrer l'apprentissage théorique et pratique.

Dans ce même esprit, Adolphe Ferrière avait intégré, en 1915, les « travaux manuels » dans son concept « Les trente points qui font une école nouvelle »⁵⁶¹. Il a demandé de donner aux élèves la « [p]ossibilité de se livrer aux ébats des primitifs et aux travaux des champs. » À cette fin, il a écrit :

6. *L'École nouvelle organise des travaux manuels.*

- A. *Ces travaux sont obligatoires pour tous les élèves et ont lieu généralement de 2 heures à 4 heures.*
- B. *Ces travaux poursuivent non pas un but professionnel, mais éducatif.*
- C. *Ces travaux présentent une utilité réelle pour l'individu ou la collectivité.*

7. *L'École nouvelle attribue une importance spéciale à :*

A. *la menuiserie qui développe :*

- a) *l'habileté et la fermeté manuelles. -*
- b) *le sens de l'observation exacte.-*
- c) *la sincérité et la possession de soi.*

B. *La culture du sol :*

- a) *contact avec la nature. – b) connaissance des lois de la nature. – c) santé et force physiques. – d) utilité de premier ordre.*

C. *L'élevage, sinon du gros bétail, au moins de petits animaux :*

- a) *protéger et observer des êtres plus petits que soi. – b) habitudes de persévérance. – c) observations scientifiques possibles. – d) utilité.⁵⁶²*

Selon Ferrière, l'objectif pédagogique des travaux manuels consistait à développer des facultés manuelles, physiques, intellectuelles et morales que l'instruction traditionnelle ne

⁵⁶¹ Selon Nathalie Duval, les trente points d'Adolphe Ferrière ont été publiés pour la première fois en 1915 dans la préface d'un ouvrage dont on a perdu les traces. Ils ont connu une plus large diffusion dix années plus tard, lors de leur parution dans la revue *Pour l'ère nouvelle* en avril 1925.

⁵⁶² Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, 4ème année, avril 1925, p. 5.

prenait pas en compte. De plus, l'apprentissage des métiers de la terre⁵⁶³ et de l'artisanat permet de subvenir aux besoins fondamentaux de l'homme : se nourrir, se loger, se protéger, etc..

Certains pères spirituels et Ferrière fondateur et directeur du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) ont plaidé pour l'intégration des travaux manuels et agricoles dans les concepts pédagogiques des écoles. L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité qui s'inscrivent dans le mouvement des écoles nouvelles les ont, à leur début, incorporés dans leur programme institutionnel. Cependant, les élites n'étant pas véritablement destinés aux métiers manuels et agricoles, il convient de s'interroger sur le rôle que les écoles attribuent à ce type de travaux.

Bien que ces aspects du travail concret soient toujours intéressants, d'autres relatifs au travail que l'enfant voudrait ou devrait exercer ne doivent pas être négligés. Ainsi l'orientation vers une fonction adaptée aux envies, besoins et aptitudes des élèves jouent aujourd'hui un rôle important. Il en est de même pour ce qui est l'engagement personnel pour les intérêts généraux, à savoir le bénévolat.

Comment l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité accompagnent-elles leurs élèves pour qu'ils trouvent leur voie dans le monde du travail ? Comment intègrent-elles la notion du travail et de l'engagement social dans leur concept pédagogique ? Quelles valeurs attribuent-elles et à quels types de travail ?

IV.1. Le travail, entre épanouissement personnel et devoir collectif

IV.1.1. Les travaux manuels

IV.1.1.1. « Les travaux pratiques » à l'École des Roches

Edmond Demolins expliquait peu son concept pédagogique. Contrairement aux fondateurs allemands, il n'a cité aucun auteur dans son livre publié préalablement à l'ouverture de l'école, intitulé : *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*. Cependant, il perpétue la tradition anglo-saxonne et son ancrage dans le particularisme. Le chapitre

⁵⁶³ Voir chapitre III « Nature », paragraphe III.1.1. « Les internats à la campagne »

« Comment élever nos enfants »⁵⁶⁴ de son œuvre majeure *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, propose « neuf procédés » qui devraient servir de ligne de conduite dont celui du « métier manuel »⁵⁶⁵ :

*6^e Procédé.- [...] Chez ces peuples, les parents font généralement apprendre à leurs enfants un métier manuel. [...] Ils ne croient pas qu'il y ait des métiers nobles et des métiers non nobles. Ils estiment seulement, ce qui est plus exact, qu'il y a des gens capables et des gens incapables, qu'il y a des travailleurs et des paresseux. Aussi le fils d'un lord sera fermier, ou fabricant ou commerçant, sans se diminuer en rien, car cette pratique est constante. [...] cette éducation anglo-saxonne développe au plus haut degré le goût et le besoin de l'indépendance. [...] Cette tendance à enseigner aux enfants des métiers manuels est d'autant plus marquée, que l'on apprend, par la pratique, la plupart des professions [...] : c'[...] est [...] par la pratique de l'atelier qu'on devient ingénieur : la théorie n'est que le complément de l'apprentissage, dans toutes les professions.*⁵⁶⁶

Son approche de l'apprentissage en général correspond aux programmes des « écoles actives », un des mouvements intérieurs de l'éducation nouvelle qui avaient pour *leitmotiv* la devise de John Dewey : *learning by doing*. Ce qui implique que l'enfant doit être l'acteur actif de sa formation. La réflexion et l'explication théorique s'imposent ainsi de façon naturelle. Selon eux, l'école traditionnelle, qui ne prévoit pas de formation pratique, laisse l'élève sur sa faim et le décourage à long terme.

*L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*⁵⁶⁷, parue en 1898, soit un an avant l'ouverture de son école reprend les propos des écoles actives. Concordant avec le programme d'Adolphe Ferrière qui définit l'école nouvelle comme « un *internat familial situé à la campagne, où l'expérience personnelle* de l'enfant est à la base [...] de l'éducation [...] – en particulier par le recours aux travaux manuels »⁵⁶⁸, l'emploi du temps des Roches prévoyait

⁵⁶⁴ Edmond Demolins, « Comment élever nos enfants », in *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., avant 1907, pp. 87-112.

⁵⁶⁵ *Ibid*, p. 105.

⁵⁶⁶ *Ibid*, pp. 105-106.

⁵⁶⁷ Edmond Demolins y décrit l'application de sa pédagogie développée dans *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. Toujours ancrés dans l'expérience anglaise en matière de l'éducation de l'élite, les « programmes d'études » avaient comme objectif dans un premier temps de les faire connaître à un large public et de légitimer son projet pédagogique afin, dans un deuxième temps, d'influer sur l'enseignement en général.

⁵⁶⁸ Adolphe Ferrière, « L'École nouvelle' et le Bureau international des Écoles nouvelles », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, p. 4.

pour une « partie de l'après-midi » un tiers temps⁵⁶⁹ de « travaux pratiques »⁵⁷⁰. De la sixième à la quatrième, ces travaux consistent en six à sept heures par semaine de « Jardinage et Culture », de cinq à six heures de « Travail du bois et du fer » et de 4 heures de « Visites de fermes et d'usines, collections de minéraux, de plantes et d'animaux, arpentage, levé de plan, etc. »⁵⁷¹ Selon Edmond Demolins, l'École des Roches a pour vocation de préparer en France de futures générations d'entrepreneurs capables de concurrencer la puissance coloniale britannique. À cette fin,

*les élèves qui se destinent à l'Agriculture, à la Colonisation, à l'Industrie, au Commerce recevront, à l'École même, la préparation complète nécessaire, soit pour entreprendre directement ces diverses professions, soit pour se présenter à la plupart des Écoles agricoles, coloniales, industrielles, ou commerciales. Ils pourront en outre prolonger d'un an ou deux leur séjour à l'École pour compléter leur instruction par des études théoriques et pratiques spéciales.*⁵⁷²

L'enseignement de l'École des Roches « a précisément pour but de résoudre cette difficulté du choix judicieux d'une profession. »⁵⁷³ Ce choix ne pouvant se faire ni dans la salle de classe, ni par des livres, « l'enseignement [...] doit également être pratique. »⁵⁷⁴ Néanmoins, il faut distinguer chez Demolins deux secteurs « professionnels » différents : les métiers manuels pour développer certaines qualités utiles, tels les constructions en bois et en fer, puis les métiers de l'industrie et de l'agriculture. « Notre but [...] est de développer [...] l'intérêt dans les occupations industrielles, l'énergie dans les entreprises et une appréciation exacte du travail accompli [...]. »⁵⁷⁵

Le jardinage et surtout l'agriculture étaient enseignés pour acquérir des expériences profitables aux futurs métiers de dirigeant. Dans son paragraphe « Jardinage et Culture », Edmond Demolins a déclaré :

Tout homme instruit doit avoir des notions, au moins élémentaires, sur la vie des plantes et des animaux domestiques. Cela lui est nécessaire, soit qu'il doive plus tard s'occuper lui-

⁵⁶⁹ Edmond Demolins divise son programme éducatif en trois tiers : « I. La matinée : Classes, II. Partie de l'après-midi : Travaux pratiques et III. La soirée : Occupations artistiques et récréations de société. », in Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 82 bis.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, p. 82 bis.

⁵⁷¹ *Ibid.*

⁵⁷² *Ibid.*, p. 82.

⁵⁷³ *Ibid.*, p. 132.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p. 155.

⁵⁷⁵ *Ibid.*

*même d'une exploitation rurale, soit qu'il ait seulement à surveiller la bonne administration d'une fortune en partie agricole. Ces notions sont utiles également à ceux qui se destinent aux professions libérales : nos lettrés sont vraiment trop ignorants des choses les plus élémentaires de la vie rurale [...]. Les hommes politiques, les fonctionnaires doivent de même avoir des vues exactes sur les grands intérêts agricoles, qu'ils compromettent si souvent par une ignorance inexcusable.*⁵⁷⁶

Comme Adolphe Ferrière, Edmond Demolins jugeait nécessaire d'acquérir les bases des métiers fondamentaux qui assurent la capacité à se nourrir, se vêtir et se protéger. Un homme instruit de façon équilibré doit être habile intellectuellement et manuellement et être en mesure de se tirer d'affaires, dans n'importe quelle situation. D'ailleurs le slogan « Bien armé pour la vie » qui figure toujours sur les brochures publicitaires de l'École des Roches, est le reflet de ce programme éducatif. Pour le mettre en œuvre, l'École des Roches disposait à ses débuts « d'un domaine de vingt-trois hectares, comprenant des terrains variés et des cultures diverses, [...] pour initier les enfants à ces travaux du jardinage et de culture [...] sous la direction d'un professeur qui est en même temps un praticien. »⁵⁷⁷ Il aurait été impensable d'enseigner ces compétences uniquement en salle de classe et de confier les travaux pratiques à des professeurs théoriciens.

À la différence du jardinage et de l'agriculture, Edmond Demolins ne considérait pas la menuiserie et la forge comme de futurs métiers. Selon lui, leur apprentissage permettait de développer la force physique, de se débrouiller manuellement et de se distraire de façon virile. Son concept pédagogique décrit les bienfaits de ces travaux :

Travail du bois et du fer. Ce travail n'a évidemment pas le but de faire des menuisiers ou des forgerons, mais de développer chez l'enfant l'habileté, la dextérité de la main, afin qu'il sache, dans n'importe quelle occurrence [circonstance] et pour n'importe quel objet, se servir utilement de ce merveilleux instrument qu'est la main. C'est là en outre un exercice essentiellement sain et fortifiant, parce qu'il exige une certaine dépense de force corporelle. De plus, la résistance qu'opposent ces deux corps développe, chez l'enfant, l'habitude de la patience et de la persévérance dans l'entreprise. Enfin, le bois et le fer, qui représentent les deux matières les plus communément employées par l'homme pour une foule d'usages, se

⁵⁷⁶ *Ibid*, p. 156.

⁵⁷⁷ *Ibid*, pp. 156-157.

*prêtent à des façons et des adaptations diverses très propres à développer le goût de l'aptitude artistique.*⁵⁷⁸

Comme Adolphe Ferrière, Edmond Demolins cherchait à développer non seulement des compétences manuelles mais aussi la force et l'endurance physique. Car d'après lui,

*beaucoup de défaillances dans la vie sont causées par la faiblesse physique ; aussi les enfants doivent-ils faire, chaque jour, des exercices physiques et un travail manuel. On en sent le besoin pour donner de l'énergie à tout le corps et pour diminuer sa sensibilité, qui provient du surmenage intellectuel et de la vie trop sédentaire.*⁵⁷⁹

De plus, les travaux pratiques stimulent, selon lui, le goût de l'effort et l'enthousiasme pour un travail accompli ce qui a d'effet bénéfique également sur l'intellect : « Les enfants prennent d'ailleurs à ces travaux un plaisir très grand et y acquièrent une foule de connaissances variées ; leur intelligence s'éveille, s'ouvre, s'étend ; elle devient plus compréhensive. »⁵⁸⁰

Toujours dans l'objectif de former de futurs entrepreneurs, et prioritairement dans le commerce, l'industrie et l'agriculture, Edmond Demolins cherche à « mettre en contact direct [les élèves] avec [...] la vie réelle »⁵⁸¹. « Les visites de fermes et d'usines » de la région faisaient donc partie de l'enseignement des « travaux pratiques ». Son intention était de familiariser très tôt les enfants avec les professions indépendantes :

*En organisant la visite méthodique [...], on pourra leur [les élèves] faire suivre les transformations successives auxquelles sont soumises les productions minérales, végétales ou animales, c'est-à-dire les matières premières mises à la disposition de l'homme par la nature. Est-il une étude plus nécessaire, plus instructive et plus capable d'intéresser même de jeunes enfants ? Ce qu'ils auraient appris ainsi ne s'effacera jamais de leur mémoire ; et cette vue des choses pourra révéler de bonne heure des aptitudes qui, sans cela, seraient demeurées latentes, ou auraient été étouffées.*⁵⁸²

⁵⁷⁸ *Ibid*, p. 157. Il précise par ailleurs à la page 158 qu'« un grand hangar situé dans les communs de l'École des Roches sera aménagé pour le travail du bois. Le travail du fer sera enseigné dans une petite fonderie dans le voisinage de l'École et sous la direction d'un ingénieur des arts et manufactures, [...] ».

⁵⁷⁹ *Ibid*, p. 155.

⁵⁸⁰ *Ibid*, pp. 155-156.

⁵⁸¹ *Ibid*, p. 159.

⁵⁸² *Ibid*, p. 160.

Il confirme ainsi que les travaux pratiques ne servent qu'à développer des compétences manuelles, intellectuelles et mentales. Ils préparent, avant tout, les enfants le plus tôt possible à un métier, de préférence dans l'industrie, le commerce ou l'agriculture.

Maintenant la donne est partiellement différente. Les « travaux pratiques » ont quasiment disparu de l'emploi du temps de l'*École de Roches*. Il en va de même pour l'atelier de menuiserie. Les travaux pratiques n'ont donc plus d'importance pour la formation du Citoyen du monde d'aujourd'hui. Ce fait se reflète aussi dans l'évaluation des élèves. Edmond Demolins souhaitait abolir le baccalauréat puisqu'il était fondé sur un enseignement purement théorique, loin des réalités et des besoins de la vie. Il avait avancé à ce sujet le propos suivant : « l'homme qui nous délivrera du baccalauréat va peut-être surgir demain. [...] Ce jour-là, l'enseignement et l'éducation seront délivrés d'une lourde entrave et auront remporté une grande victoire. »⁵⁸³ En 1992, date à laquelle l'École des Roches a opté pour une contractualisation avec l'État français, et s'est engagée à respecter les programmes officiels de l'Éducation nationale et ses horaires, ce changement a entraîné l'abandon partiel du tiers temps, c'est-à-dire l'alternance entre travaux pratiques et sport des après-midi, voire l'abandon total des « métiers » manuels. Seuls demeurent, depuis l'introduction du karting, l'apprentissage de la mécanique de celui-ci et de son entretien. Cette activité ne concerne cependant qu'un petit nombre d'élèves qui pratiquent ce sport. De façon générale, les efforts se concentrent désormais sur la réussite au baccalauréat. Avec le passage du « hors contrat » au « sous contrat » avec l'État français, l'École des Roches a démissionné d'un des principes fondamentaux de l'éducation nouvelle.

Et bien que l'École des Roches reste toujours fidèle à un bon nombre des trente points d'Adolphe Ferrière – elle fait abstraction de ce point fondamental de l'éducation nouvelle que sont les travaux pratiques. De sorte, elle s'est éloignée de la trilogie d'Heinrich Pestalozzi qui mettait en exergue le principe de développer chez l'enfant autant les facultés de la tête et celles du cœur que celles de la main, au profit de l'instruction scolaire et la préparation intense aux diplômes. Pestalozzi fut l'une des colonnes sur lesquelles l'éducation nouvelle en France et le réformisme pédagogique en Allemagne s'étaient bâtis. La mise en pratique du concept pédagogique pestalozzien à l'Institut d'Yverdon⁵⁸⁴, avait conquis de nombreux

⁵⁸³ *Ibid*, p. 174.

⁵⁸⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fonda, après les expériences de Stans 1798-1799) et de Burgdorf (1800-1803) et la parution de son livre *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), l'Institut d'Yverdon

admirateurs parmi des penseurs et pédagogues, notamment chez les néohumanistes allemands tels Johann Gottlieb Fichte, Johann Wolfgang von Goethe et Wilhelm von Humboldt qui ont influencé à leur tour les membres fondateurs de ce mouvement réformiste. En France, Marc-Antoine Jullien⁵⁸⁵, proche de Robespierre, rendait publique l'approche pédagogique de Pestalozzi suite à son passage à Yverdon. La renommée de ce projet avait ouvert une voie nouvelle pour la recherche en éducation. En effet, Pestalozzi s'était fortement inspiré du roman de formation *Émile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau qui avait suscité de vives réactions dans toute l'Europe occidentale. Pestalozzi doit sa réussite notamment à l'idée d'équilibrer, au sein de son programme éducatif, les trois composantes : la formation de la tête, du cœur et de la main. Les travaux pratiques y étaient vitaux dans la mesure où ils permettaient aux enfants d'assurer la survie de l'Institut, et, par la suite, à intéresser des penseurs et pédagogues.

Toutefois, Edmond Demolins n'a évoqué au sujet de l'éducation particulariste qu'il défend dans *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, ni les théories de Jean-Jacques Rousseau, ni les expériences de Heinrich Pestalozzi et ni les idées néohumanistes allemandes. Sa conception de la pédagogie s'inscrit tout de même aux idéaux de l'éducation nouvelle dans lesquels elle est enracinée. Somme toute, l'École des Roches fut le premier internat de l'éducation nouvelle en France.

IV.1.1.2. Les « *Innungen* » (les corporations) à la Schule Schloss Salem

Contrairement à l'École des Roches, qui a déplacé son intérêt pour les métiers manuels vers la préparation intense au baccalauréat, la Schule Schloss Salem demeure fidèle à l'idée originelle de son fondateur sur le plan des travaux pratiques. Les grandes lignes de conduites établies par Kurt Hahn sont restées les mêmes :

Les travaux pratiques, que l'on exerce à la campagne, chez des artisans et sous la responsabilité des corporations, ont [aussi] [...] pour vocation de sensibiliser les enfants au

(1805-1825). Pestalozzi lia au sein de l'Institut l'école, le séminaire pour la formation des enseignants et l'orphelinat.

⁵⁸⁵ Marc-Antoine Jullien envoya ses trois fils aînés à l'Institut d'Yverdon et publia en 1812 son analyse sous le titre : *L'Esprit de la Méthode de Pestalozzi*.

*fait que leurs contributions sont indispensables à la subsistance de l'école et, au-delà, de leur conférer une sensibilité pour la dignité du travail manuel.*⁵⁸⁶

Pour cette raison il a souhaité installer autour de l'école un certain nombre de corps de métier. Les ateliers sont logés dans l'enceinte du fort monastique qui abrite le Château de Salem. Du temps de Kurt Hahn, tous les élèves suivaient l'enseignement d'un métier dès quatorze ans. Cette formation est depuis toujours assurée par des professionnels et porte encore le nom de « corporations » (*Innungen*). D'après l'*Album de Salem* rédigé par Kurt Hahn en 1930, les travaux pratiques étaient organisés ainsi :

*On Wednesday the seniors have three hours of practical work, (in summer agriculture and building). In winter the pupils either visit the artisans of the neighbourhood or receive training in handiwork in the School.*⁵⁸⁷

Aujourd'hui, seuls les élèves de la *Mittelstufe*, qui correspond en France aux niveaux de la 4^{ème} à la 2^{nde}, sont tenus à travailler avec la corporation de leur choix.

Comme les Rocheux, les Salémiens travaillaient principalement dans l'agriculture et sur des chantiers internes à l'école (construction de cabanes, de ponts en bois et de coulisses de théâtre). De plus, la Schule Schloss Salem et l'École des Roches pratiquaient les visites d'entreprises ce qui n'était pas le cas de l'École d'Humanité. Les visites d'entreprises, de façon systématique, n'ont jamais figurées sur son programme pédagogique. Tandis que Salem préférait des rencontres avec l'artisanat, l'École des Roches s'est davantage tournée vers les usines et les fermes. Et alors que l'École des Roches a appliqué un emploi du temps hebdomadaire, la Schule Schloss Salem s'est organisée en fonction des saisons. Il existe encore une autre différence : les Salémiens étaient et sont encadrés par des artisans dans leurs ateliers, alors que les Rocheux étaient formés dans les locaux de l'école « sous la direction d'un professeur qui est en même temps un praticien »⁵⁸⁸. L'ouverture vers l'extérieur combinée avec l'enseignement sur le terrain reflètent la politique éducative de Kurt Hahn en général :

⁵⁸⁶ « Die praktischen Arbeiten, die auf dem Lande, bei den Handwerkern und unter der Verantwortung der Innungen ausgeführt werden, sollten d[en] Kinder[n] [...] das Bewusstsein geben, dass sie einen unentbehrlichen Beitrag zum Unterhalt der Schule leisten; darüber hinaus ein Gefühl für die Würde der Händearbeit; », Salem (dir.) *Die Schule Schloss Salem*, brochure publicitaire de 1924, Archives de Kurt Hahn (KHA).

⁵⁸⁷ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 67, KHA.

⁵⁸⁸ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, pp. 156-157.

*We really prefer them to go to the workshops of the artisans, whose influence is naturally stronger in their own atmosphere. The locksmiths, the smith, the wheelwright, the carpenter, the carver, the bookbinder, the mason, the forester, all living within the castle walls or near by, are often real educators. The artisan has a greater horror of half-finished work than the schoolmaster.*⁵⁸⁹

Selon lui, les enfants comprennent l'enjeu lors qu'il est en lien direct avec le quotidien et qu'il s'agit d'un projet concret. Les artisans ne peuvent pas se permettre de fournir aux clients un travail mal fait. Ainsi, les élèves doivent apprendre à réaliser des produits de qualité. En outre, « les corporations doivent diriger les enfants, au-delà de leurs intérêts du quotidien, vers leur futur métier. »⁵⁹⁰ C'est aussi la raison pour laquelle les élèves travaillent directement avec les artisans qui les confrontent à une réalité et à des soucis tout autres que ceux du petit écolier : « L'artisan est inébranlable dans ce qu'il juge important ou non »⁵⁹¹.

Du reste, Kurt Hahn se sentait lié aux bâtisseurs de Salem. Il s'est considéré comme une sorte de protecteur de bonnes vieilles habitudes : « A fine tradition of craftsmanship survives in the Salem valley from days of the monastery. There are still carvers here who recreate baroque motifs. »⁵⁹² Désireux de poursuivre et de conserver des savoir-faire, Hahn appréciait notamment ceux qui restaurent le patrimoine. Ce qui traduit son esprit conservateur et son goût des valeurs « nobles ».

Aujourd'hui, les murs d'enceinte du Château de Salem abritent des ateliers de menuiserie, soufflerie de verre, ferronnerie d'art, orfèvrerie et de confection de chaussures. Selon les informations sur internet, l'école met actuellement à la disposition des élèves des activités de : photographie, taille de pierre, couture. On constate, une nette diminution à la fois de l'offre et de l'étendue de la formation manuelle qui se limite aujourd'hui aux élèves de 13 à 15 ans. La situation ressemble donc à celle de l'École des Roches, mais dans une moindre mesure. Les travaux pratiques sont moins valorisés qu'au début de l'école.

⁵⁸⁹ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 67, KHA.

⁵⁹⁰ « Die Innungen sollen die Kinder über ihre Tagesinteressen hinaus auf ihren künftigen Beruf hinleiten. », Salem (dir.), *Die Schule Schloss Salem*, brochure publicitaire de 1924, KHA.

⁵⁹¹ « Der Handwerker ist unerschütterlich in dem, was er für wichtig und unwichtig hält [...]. », *ibid.*

⁵⁹² Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 67, KHA.

IV.1.1.3. « L'activité pratique » à l'École d'Humanité

L'historique des travaux pratiques de l'École d'Humanité est très différent de ceux de l'École de Roches et de la Schule Schloss Salem. Dès ses débuts, entre 1934 et 1946⁵⁹³ l'École d'Humanité était prise dans une Odyssée avant de pouvoir s'installer de façon définitive à Hasliberg-Goldern. En effet, aucun canton ne semblait vouloir l'accueillir. Paul et Edith Geheeb-Cassirer étaient continuellement à la recherche d'un toit pour l'école et leurs élèves. En outre, l'École d'Humanité, luttait en permanence contre l'extrême précarité durant les années de guerre. Il y avait donc d'autres priorités que d'installer des ateliers de travail bien équipés. En revanche, pour affronter les difficultés matérielles, tout le monde devait travailler de ses mains pour la simple nécessité de survie. Il fallait notamment couper le bois, jardiner et entretenir les lieux. Lisbeth Hartig témoigne l'extrême rudesse de leur condition de vie pendant cette période :

Le premier hiver au Chalet Aurore apporta des masses de neige monstrueuses. [...] Les flocons tombaient sur les enfants qui sciaient le bois de chauffage, fendaient les bûches sciées à la hache et empilaient le bois fendu au Chalet, d'où on le transportait dans les chambres où les poêles étaient allumés. Pendant le premier hiver, le travail pratique durait trois heures dans l'après-midi, plus tard, deux heures.⁵⁹⁴

Ne pas proposer de formation manuelle à proprement parler, n'était donc pas une volonté pédagogique, mais le résultat d'une condition de vie particulièrement dure. Ainsi, les enfants apprenaient à se débrouiller sur le tas pour accomplir les tâches au quotidien. Toutefois, pour comprendre le concept pédagogique de Paul et Edith Geheeb-Cassirer, il ne suffit pas de se référer à la précarité. Il convient de tenir compte de celui établi à l'École

⁵⁹³ L'École d'Humanité a connu un long périple avant son installation à Hasliberg-Goldern. Elle se voyait contrainte de déménager à plusieurs reprises : après ses débuts conflictuels entre Paul Geheeb et Willem Gunning, directeur de l'Institut Monnier au Pont-Céard sur Versoix (canton de Genève), avec lequel la nouvelle école avait fusionné en 1934, le couple Geheeb-Cassirer a dû quitter les lieux. Willem Gunning a interdit le retour de l'École d'Humanité à l'Institut Monnier après leurs vacances aux Pléiades (canton de Vaud). En avril 1939 ils trouvèrent hébergement au Château de Greng au bord du Lac de Muret. À nouveau, après des litiges, ils ont dû partir au bout de six mois, en octobre 1939, vers le Lac Noir (Fribourg) où ils ont logé à l'Hôtel du Lac avant d'aménager au Chalet Aurore. En mai 1946 ils ont enfin trouvé domicile à Goldern-Hasliberg (Berne).

⁵⁹⁴ « Der erste Winter im Chalet Aurore brachte ungeheure Schneemengen. [...] Die Schneeflocken fielen auf die Kinder, die das Klawerholz sägten, die zersägten Stücke mit den Äxten spalteten und das gespaltete Holz am Chalet aufstapelte, von wo es in die Zimmer (...) getragen wurde, wo die Öfen brannten. Die praktische Arbeit dauerte nachmittags im ersten Winter drei Stunden, später zwei Stunden. Ausser dem Holz gab es Küchenarbeit, das Flicker der Wäsche und Strümpfe, das Reinhalten des Hauses. [...] Die Kinder in der École d'Humanité wissen, dass ihre Arbeit lebensnotwendig ist. », Lisbeth Hartig, « Zu Paulus' 80. Geburtstag », tapuscrit non publié, mars 1950, Archives de Paul Geheeb (V/F/3), cité in Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer*, Weinheim et Basel, Beltz, 2006, p. 586.

Odenwald, qu'ils avaient fondée en Allemagne en 1910 et quittée en 1934 avec une poignée d'élèves, pour fuir la barbarie du Nazisme.

Comme la Schule Schloss Salem et l'École des Roches, l'École Odenwald disposait de nombreux ateliers équipés et proposait des activités de menuiserie, de forge, d'imprimerie, de couture, mais aussi des travaux dans les champs et le jardinage dans le potager. Pour Paul Geheeb, la formation globale de l'homme incluait indéniablement le travail manuel, à savoir l'apprentissage du maniement d'outils, des savoir-faire et de l'organisation. C'est la raison pour laquelle, outre « le travail scolaire, les enfants [...] s'initient à des activités pratiques »⁵⁹⁵. Cette conviction s'exprime déjà chez Johann Friedrich Herbart que Paul Geheeb a cité dans son petit livret d'aphorismes (*Spruchbuch*)⁵⁹⁶ : « Chaque homme doit apprendre à se servir de ses mains. La main détient une place d'honneur à côté du langage pour élever l'homme au-dessus de l'état animal. »⁵⁹⁷ Pour Herbart, l'homme incapable de se servir de ses mains, ne peut pas assurer, voire améliorer son quotidien ; il doit le subir. De fait, il est condamné à rester un être inférieur. En effet, Herbart situe l'activité manuelle au même niveau que le langage. Les deux éléments constituent, selon lui, la base pour construire la vie en collectivité. La faculté de communiquer et celle de fabriquer des objets permettent à l'homme de perfectionner la qualité de sa propre vie et celle de la communauté. Il est ainsi en phase avec autrui. À la différence de l'animal, l'homme sait se servir du langage et de ses mains, et peut ainsi maîtriser son environnement.

Dans les années suivant sa création, tous les élèves de l'École d'Humanité ont consacré une heure et demie par jour, de 15h45 à 17h15, aux « travaux pratiques »⁵⁹⁸. À côté de la nécessité de se débrouiller avec les mains, ces travaux permettent également d'équilibrer les exercices intellectuels et de faire évoluer l'enfant en tant qu'être social et individuel. La priorité était donnée au plus grand épanouissement personnel possible, aussi bien qu'au niveau intellectuel et moral que physique. En 1946, à l'occasion du 200^{ème} anniversaire d'Heinrich Pestalozzi Paul Geheeb a écrit à ce sujet :

⁵⁹⁵ Paul Geheeb, *École d'Humanité Pont-Céard près Versoix (Genève) Suisse*, brochure publicitaire, s.d., 1934-1939, Archives Paul Geheeb à Goldern Hasliberg.

⁵⁹⁶ Dans son *Spruchbuch* Paul Geheeb a collecté des phrases de sagesses pour les transmettre aux élèves lors des moments de silence avant le diner.

⁵⁹⁷ « Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben. », Citation de Herbart in *École d'Humanité, Auswahl aus dem Spruchbuch von Paul Geheeb*, imprimé en l'honneur de Paul Geheeb à l'occasion de son 90^{ème} anniversaire le 10 octobre 1960.

⁵⁹⁸ Voir la brochure de l'École d'Humanité datant du temps à Versoix au Pont-Céard près de Genève (1934-1939).

*Pestalozzi [...] cet éducateur éminent a toujours eu l'homme dans sa totalité devant les yeux ; il fait front contre l'intellectualisme des autres écoles ; « tête, cœur et mains » doivent être formés et développés ensemble. C'est pourquoi chaque école doit posséder des ateliers pour les travaux manuels et offrir la possibilité d'un travail dans le jardin ou au champ. Mais elle doit encore par son travail éducatif servir la population toute entière, aussi bien les enfants d'ouvriers et de paysans que ceux des « intellectuels ». Ce que Pestalozzi dénommait « école de travail » signifiait un milieu dans lequel l'enfant puisse développer fortement son initiative et son indépendance dans le travail.*⁵⁹⁹

Selon Geheeb, il convenait donc de former des enfants qui s'investissent pour leur propre bien et celui de la société. Il fallait développer leur sens de responsabilité envers la collectivité afin qu'ils accomplissent vaillamment les travaux nécessaires au bien-être de tous. Cette idée n'était pas une invention nouvelle de Paul Geheeb ou des militants de l'éducation nouvelle. Fichte, un des maîtres spirituels de Paul Geheeb, mais aussi de Kurt Hahn, avait écrit dans son *Deuxième discours à la Nation allemande* au sujet d'une réforme du système scolaire et éducationnel :

*La constitution doit être conçue d'une façon telle que l'individu ne soit pas seulement obligé de s'effacer devant le groupe, mais qu'il agisse également au profit de ce groupe, qu'il lui rende des services positifs. En plus du développement spirituel, qui constitue la tâche et l'objectif de l'enseignement, l'élève doit être astreint, dans la communauté dont il fait partie, à des exercices physiques, mécaniques, à des travaux agricoles, ennoblis par l'idéal, et toutes sortes de métiers manuels. Ce doit être une règle générale de l'organisation que nous préconisons que tout élève qui sera distingué dans une branche quelconque aide les autres à se perfectionner à leur tour dans cette branche et assume certaines initiatives et responsabilités.*⁶⁰⁰

De même Paul Geheeb mettait en relief que l'enseignement pratique devait faire évoluer non seulement la volonté mais aussi l'envie, voire le plaisir d'œuvrer avec toutes ses compétences en faveur de la communauté. La brochure de l'École d'Humanité, à ses débuts, expose clairement cet objectif :

L'activité pratique dans la maison ou dans les champs demande chaque jour une partie du temps de chaque enfant. Selon sa capacité et sa force, chacun contribue à l'existence de la

⁵⁹⁹ Paul Geheeb, « L'École d'Humanité », in *La Coopération. Journal populaire suisse*, n°3, 19 janvier 1946, p. 47.

⁶⁰⁰ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), trad. de l'allemand par S. Jankélévitch, Paris, Aubier Montaigne, 1981, pp. 90-91.

*communauté. Ainsi, on éveillera le sens de responsabilité sociale, les filles et les garçons seront familiarisés avec la réalité et ses exigences, et acquerront la disposition de donner d'eux-mêmes un coup de main là où il est nécessaire. Ils accompliront ces travaux avec la gaieté simple d'enfants de paysan.*⁶⁰¹

Rappelons qu'à cette période, l'École d'Humanité était confrontée à une grande misère et accueillait des enfants qui avaient fui les pays de guerre ou étaient sortis du camp de concentration de Bergen-Belsen.⁶⁰² Cette conjoncture particulière demandait prioritairement d'unir, voire de souder les individus ayant subi des traumatismes extrêmes pour former une communauté vigoureuse capable de surmonter les problèmes de l'existence.

Du reste on peut dire que dans les mots « la gaieté simple », résonnent aussi les mots « modestie », « respect » et « attitude humble » (*Ehrfurcht*) que Goethe avait évoqué dans « La province pédagogique » du *Wilhelm Meister* : « Il y a une chose que nul ne possède en venant au monde et pourtant c'est sur cette chose que tout repose pour que l'homme soit un homme dans toutes ses facettes [...] : le respect ! »⁶⁰³ La traduction française « respect » du terme allemand « *Ehrfurcht* » demande cependant des précisions. *Ehrfurcht* contient plus de profondeur que le simple respect. Il comprend également des attitudes telles le regard humble et la soumission à une personne d'une grande sagesse.

Goethe était l'un des pères spirituels les plus influents de Paul Geheeb. Une des maisons de l'École Odenwald portait d'ailleurs son nom (*Goethehaus*) et il avait désigné le roman *Wilhelm Meister*, la *Magna Carta* de la pédagogie. Dans « La province pédagogique » Goethe avait fait l'éloge des jeunes garçons humbles qui cultivent la terre et qui expriment au moment de la récolte, leur respect vis-à-vis de la Création. On peut éventuellement penser que l'image que donne Paul Geheeb à travers l'enfant paysan se réfère à cette scène. Ainsi il rejoint la vision goethéenne du travail physique, pour qui la culture de la terre, la menuiserie ou autres sont des activités nobles et respectables. Dans cet esprit, Paul Geheeb a lutté contre la présomption :

⁶⁰¹ « Praktische Betätigung im Haus und Feld beansprucht täglich einen Teil der Zeit jedes Kindes. Nach Eignung und Kräften leistet jeder seinen Beitrag für den Bestand der Gemeinschaft. So wird das Gefühl der sozialen Verantwortlichkeit geweckt, die Mädchen und Jungen werden mit der Wirklichkeit und ihren Anforderungen vertraut, und gewinnen eine selbständige Bereitschaft, anzufassen, wo es nottut. Sie leisten diese Arbeiten mit der einfachen Fröhlichkeit von Bauernkindern. », École d'Humanité, brochure publicitaire au Lac Noir, Vevey, Gerber et d'Aengeli, s.d., 1939-1946, p. 2.

⁶⁰² Voir Walter Schäfer, *Paul Geheeb – Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960, p. 75.

⁶⁰³ « [...] eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei [...]: *Ehrfurcht!* », Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821), Stuttgart, Reclam, 2004, p. 171.

Plus les enfants nous arrivaient jeunes, plus nous étions en mesure de protéger leur mentalité de la présomption que la participation aux cours de mathématique ou de grec soit une activité plus noble que par exemple le travail devant un établi ou à la forge ; en principe, tout travail était pris au sérieux de la même façon et les camarades qui, toutes ces années durant, préféraient des cours artisanaux sans viser le baccalauréat, étaient considérés comme membres de pleine valeur de notre communauté.⁶⁰⁴

Le combat contre la surestimation du travail intellectuel et la dévalorisation du travail manuel se reflète aussi dans le fait que l'école dénie toute hiérarchisation. Il importe que chacun développe au mieux ses propres facultés pour les investir ensuite en faveur de tous. Dans un premier temps, par le partage et l'entraide fraternelle au sein du microcosme de la communauté scolaire, dans un second temps, à l'extérieur de l'école, par une fraternelle collaboration économique et culturelle au sein du macrocosme que constitue la Nation, voire l'humanité toute entière.

Tel que nous vivons au quotidien au sein de notre école les tensions entre individu et société – comme les deux points d'ancrage de l'ellipse de tout développement culturel – nous devons faire vivre à nos jeunes, dans la pratique, cette tension étendue au niveau de la relation entre la Nation et l'humanité, tel un idéal, la coopération économique et culturelle d'une humanité unie dans la fraternité [...]. C'est à ce macrocosme que le microcosme de la communauté de vie de notre école veut correspondre dans ses lignes essentielles.⁶⁰⁵

Dans la construction de cette société idéale, où tous les talents se trouvent unis en faveur de tous, les travaux pratiques ont leur légitimité au même titre que les efforts intellectuels.

⁶⁰⁴ « Je jünger die Kinder zu uns kamen, desto erfolgreicher vermochten wir ihre Mentalität noch vor dem Dünkel zu bewahren, dass die Beteiligung an einem mathematischen oder griechischen Kurses eine vornehmere Beschäftigung sei, als etwa die Arbeit an der Hobelbank oder in der Schmiede; grundsätzlich wurde jede Arbeit gleich ernst genommen, und diejenigen Kameraden, die all die Jahre hindurch, ohne ein Abiturium zu erstreben, handwerkliche Kurse bevorzugten, galten als vollwertige Mitglieder unserer Gemeinschaft. », Paul Geheeb, « Die Odenwaldschule. Ein Versuch neuzeitlicher Erziehung », in Rudolf Müller (dir.), *Neuzeitliches Leben*, n°3, avril et mai 1943, p. 11.

⁶⁰⁵ « Wie wir innerhalb unserer Schule die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft – als den beiden Brennpunkten der Ellipse aller kultureller Entwicklung – täglich erleben, müssen wir unsere Jugend auch die auf das Verhältnis der Nation zur Menschheit erweiterte Spannung praktisch erleben lassen, als Ideal die wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit der in Brüderlichkeit miteinander verbundenen Menschheit [...]. Diesem Makrokosmos will der Mikrokosmos der Lebensgemeinschaft unserer Schule in ihren wesentlichen Zügen entsprechen. », Paul Geheeb, *Die Schule der Menschheit*, feuillet imprimé par l'École d'Humanité au Château de Greng,

IV.1.2. La préparation à la vie professionnelle aujourd'hui

Tandis que les fondateurs des écoles respectives visaient une éducation globale pour former des générations futures capables d'agir dans le processus d'une humanisation du monde, les directeurs d'aujourd'hui mettent en exergue la réussite de leurs élèves dans la société telle quelle est actuellement. La grande flamme initiale et la vocation pédagogique quasi messianique – de vouloir et de croire pouvoir améliorer l'humanité – s'avèrent presque éteintes.

L'objectif a donc changé de façon essentielle. Pour promouvoir la réussite sociale personnelle, les trois écoles prévoient un accompagnement individuel à l'orientation professionnelle. Ce changement provient aussi du fait que, tout au moins à l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem, les élèves étaient initialement destinés à rendre service à leur nation par le biais de métiers plus ou moins précis. L'École des Roches les préparait principalement à la direction d'entreprise de commerce, d'industrie ou d'agriculture pour défier la puissance coloniale anglaise et la Schule Schloss Salem aux carrières politiques.

Le monde actuel a changé sous le signe de la mondialisation. Avec ses effets d'effacement des frontières, les écoles se sont de plus en plus ouvertes à l'internationalisation afin de ne pas perdre de leur rayonnement. Dans ce contexte, le service à la nation et les questions coloniales ne sont plus à l'ordre du jour. Les élèves se trouvent beaucoup moins dans la situation de suivre les pas de leurs pères dans le commerce, l'exploitation agricole, ou la politique, comme c'était le cas au début du siècle dernier. En règle générale, les élèves d'aujourd'hui, bien qu'ayant l'avantage de profiter des réseaux d'anciens, choisissent leur propre voie professionnelle. Ils doivent donc s'adapter à la conjoncture et aux besoins du monde du travail en mutation permanente.

Ces données nouvelles nécessitent de s'interroger sur la vision qu'ont l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, du monde du travail et sur la destination de leurs élèves à des fonctions particulières. Existe-il des métiers toujours de prédilection ? Vers quels débouchés les orientent-elles ? Par quelles méthodes pédagogiques parviennent-elles à aider au « bon » choix de la filière professionnelle ?

IV.1.2.1. « La Cadet Entreprise » à l'École des Roches

Le programme professionnalisant le plus conséquent que l'École des Roches a mis en place, est « la Cadet Entreprise ». L'objectif de « la Cadet Entreprise » est d'initier les élèves à des activités de direction et de management d'entreprises. On peut ainsi dire qu'elle se voit toujours dans une certaine continuité avec sa vocation première : former des jeunes entrepreneurs. L'École des Roches vend ce programme comme une invention révolutionnaire dans son dépliant publicitaire *École des Roches, Internat mixte international, l'école privé la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier* :

Unique en France, la « Cadet Entreprise », [...] permet aux élèves du lycée d'imaginer, de créer, d'entreprendre, tels de futurs leaders ou chefs d'entreprise ! Elle assure le lien avec le réseau des 2500 membres de l'Association des Anciens Rocheux sur les cinq continents qui répondent toujours « présent » aux sollicitations de nos jeunes rocheux.⁶⁰⁶

L'idée est de former les élèves aux professions libérales, d'acquérir une première expérience avec l'aide des anciens élèves, eux-mêmes en grande partie issus de milieux entrepreneuriaux ainsi que du monde des finances. Au sein de la « Cadet Entreprise », les Rocheux apprennent à créer et à gérer des entreprises dans différents secteurs et peuvent compter sur l'appui de personnes influentes et d'un large réseau international dans lequel ils sont intégrés d'office. Les objectifs sont clairement annoncés :

*Créée en 1991 sur le modèle des Junior Entreprises des grandes écoles de Commerce : HEC, ESSEC, SUP DE CO, la Cadet Entreprise est une marque déposée. S'apparentant à une société commerciale virtuelle, constituée en association, elle est **dirigée** par des élèves du Lycée et poursuit 3 objectifs :*

Former les lycéens à leur futur rôle d'entrepreneur, les entraîner à la gestion et la prise de responsabilités en situation réelle : étude de marché, conception, fabrication, commercialisation !

Renforcer les liens entre les Rocheux actuels et l'Association des Anciens élèves – l'AERN – qui regroupe plus de 2500 membres sur les 5 continents.

Organiser sur le campus des manifestations festives et culturelles : concert de blues, spectacle chinois, chorégraphie russe, troupe folklorique ukrainienne...

*Depuis sa création, la Cadet Entreprise a réalisé de nombreuses actions : organisation de tournois sportifs, production de spectacles, lancement de produits griffés **ER** ... mais son*

⁶⁰⁶ « Notre projet pédagogique » in *École des Roches, Internat mixte international, l'école la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*, dépliant publicitaire actuel de 8 pages, s.d..

morceau de bravoure c'est la conception, l'édition et la commercialisation du Year Book, panorama photographique et humoristique de chaque année scolaire !⁶⁰⁷

L'École des Roches qui, depuis sa fondation, se voue à la création d'un vivier d'entrepreneurs, demeure ainsi fidèle à son projet pédagogique initial. Il en est de même pour la conception sociale de l'élite qui reste ancrée dans le particularisme d'Edmond Demolins même si Marc-Claude Kaminsky qui dirige l'École des Roches depuis mars 1990 ne le mentionne pas explicitement. L'élite que veut former l'École des Roches, comprend principalement des dirigeants libéraux qui s'investissent dans le commerce, l'industrie et les finances. Claude-Marc Kaminsky, lui même P.-D.G. (Président Directeur Général) de l'établissement et propriétaire des lieux reflète en quelque sorte cette idée. Il existe donc une vraie concordance entre l'enseignement préprofessionnel et la structure directionnelle de l'École des Roches. Cela est spécifique à l'École des Roches et n'est le cas ni de la Schule Schloss Salem, ni de l'École d'Humanité. Leurs directeurs n'ont jamais eu un pouvoir comparable et n'étaient jamais propriétaire de l'école.

Conformément à cet esprit, les grands élèves, soutenus par les anciens Rocheux, ont la possibilité de choisir, parmi un large panel, de stages en entreprise :

Réservé aux élèves de 2^{de} : ils découvrent leur avenir professionnel. Ces stages facilitent leur orientation vers une filière universitaire ou professionnelle en France ou à l'étranger : Angleterre, Canada, États-Unis (bourse proposée aux bons élèves). L'association des Anciens Élèves joue un rôle très actif en proposant un large éventail de stages dans de nombreux domaines économiques, juridiques, technologiques, artistiques...⁶⁰⁸

On constate toujours une prédominance dans les filières relatives aux professions indépendantes et un lien étroit avec les anciens. Il en est de même pour ce qui est du forum des métiers décrit comme un

lieu de rencontre avec les professionnels et les représentants des grandes écoles – 50 stands : un vrai salon d'étudiants où le Rocheux découvrira son futur métier. L'Association des Anciens Élèves de l'École des Roches et ses 2500 membres, représentant tous les secteurs d'activité, les parrainent et les aident dans leur choix.⁶⁰⁹

⁶⁰⁷ École des Roches, brochure publicitaire actuelle, s.d., p. 14.

⁶⁰⁸ Ibid, p. 17.

⁶⁰⁹ Ibid.

Depuis quelques années, les forums professionnels se sont généralisés dans l'enseignement secondaire, voire supérieur français. À des moments stratégiques du parcours scolaire où les élèves doivent choisir une orientation ou une filière professionnelle, les collèges, lycées (et universités) organisent des forums. Ils invitent des représentants du monde du travail et de différentes formations scolaires et universitaires pour permettre aux élèves de prendre contact avec eux. Les forums de l'École des Roches ne sont donc pas une initiative spécifique à elle, mais la présence du réseau de parrainage l'est. Ce soutien forme un puissant lien entre les deux mondes : celui des « petits », les écoliers encore à l'intérieur et les « grands », les tuteurs à l'extérieur.

IV.1.2.2. La *Karriereberatung* (le conseil de carrière – *careers counselling*) à la Schule Schloss Salem

Comme l'École des Roches, la Schule Schloss Salem se caractérise par une implication forte du réseau que constitue l'association des anciens élèves, (*Altschülervereinigung*). Son rôle équivaut à celui des anciens Rocheux, tant *intra-muros*, dans le soutien matériel des élèves moins fortunés et le conseil de l'orientation qu'*extra-muros*, dans le soutien professionnel durant toute la vie. Par ailleurs, les deux internats, l'École des Roches et la Schule Schloss Salem s'inspirent depuis leur fondation du modèle anglais. Une des caractéristiques des *public schools* anglaises est précisément le système élaboré du tutorat : les anciens ayant bénéficié du soutien des aînés, sont, à leur tour, implicitement tenus d'aider les générations futures. Avec le temps s'est ainsi créé un lien durable entre toutes les promotions issues de l'école. Elles forment un corps uni et solidaire quasi *ad vitam aeternam*. Le passage du statut d'élève à celui d'ancien élève ne signifie pas une rupture relative à l'appartenance à l'école. Ainsi, l'École des Roches et la Schule Schloss Salem proposent en plus des programmes d'orientation professionnelle, des contacts loyaux grâce au réseau entre élèves et anciens. Les derniers interviennent tant pour faire valoir leurs connaissances et compétences entrepreneuriales que pour témoigner de leurs expériences estudiantines⁶¹⁰ et pour partager leurs réseaux sociaux. Le concept pédagogique élaboré par l'ancien directeur Bernhard Bueb⁶¹¹ s'appuie justement sur « des stages et des contacts

⁶¹⁰ « [...] input from Salem alumni [...] Regular information events are held in which young students of our alumni association (ASV) who have studied for at least five semesters relate their experiences. », <http://www.salem-net.de/en/school/careers-counselling.html>, consulté le 6 juin 2011.

⁶¹¹ Bernhard Bueb était directeur de la Schule Schloss Salem de 1974 à 2005. Il est pédagogue et l'auteur du livre polémique *Lob der Disziplin*, (Éloge de la discipline), Berlin, List-Ullstein, 2006.

personnels (surtout par le biais de l'association des anciens élèves et les parents d'élèves). »⁶¹²
On constate que l'association des anciens élèves (ASV) détient un rôle majeur et puissant, sur le plan pédagogique, et notamment sur le plan de l'accompagnement, voire de l'insertion professionnelle. Sa solidarité ouvre une réelle opportunité aux élèves.

Mais contrairement à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem a développé un vaste programme d'orientation professionnelle progressif qui n'est pas spécialement lié au management :

*Elle [la préparation à l'orientation] commence déjà durant la Mittelstufe (de la 4^{ème} à la 2^e) avec les corporations artisanales. Pour les classes de 2^e, suit un stage de trois semaines en une entreprise. C'est en 1^{ère} qu'a lieu le conseil d'orientation professionnelle à proprement parler : [...] une mise à disposition d'informations détaillées, [...] des consultations et des séminaires [...], des stages et des contacts personnels [...], des exposés sur le monde du travail, [...] etc.*⁶¹³

Comme les Rocheux, les Salemiens effectuent des stages pour s'immerger dans le monde du travail et se faire une image du métier choisi. Depuis ses débuts : « des hôtes d'importance ne sont pas rares à Salem : artistes, érudits, militaires, fonctionnaires de l'État, des personnalités de l'économie et de la technique. Ils viennent à l'école pour informer les élèves de leur secteur d'activité. »⁶¹⁴ Il en est de même pour les visites d'entreprises. Depuis le début, l'internat français et son homologue allemand, amènent leurs élèves dans différents secteurs de travail et permettent des contacts avec des professionnels. Très jeunes, les élèves connaissent ainsi la vie à l'extérieur de l'établissement et se familiarisent avec ce qui les attend après leur scolarité. Déjà en 1924, une brochure de Salem a annoncé : « Ces initiatives sont approfondies par des excursions aux centres de travail et aux sites culturels dont notre

⁶¹² « neben der Bereitstellung von ausführlichen Informationen bieten wir [...] Beratungsgespräche und –seminare, Vermittlung von Praktikumsstellen und persönlichen Kontakten (vor allem über die Altschülervereinigung und Schülereltern), berufskundige Vorträge, Bereitstellung von Gutachten, Klärung der Eintrittsbedingungen an ausländischen Universitäten usw. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 17.

⁶¹³ « Sie beginnt bereits in der Mittelstufe mit den handwerklichen Innungen. In Klasse 10 folgt ein dreiwöchiges Praktikum in einem Betrieb. Mit der Klasse 12 folgt dann die eigentliche Berufsberatung: [...] Bereitstellung von ausführlichen Informationen [...] [,] ausführliche Beratungsgespräche und –seminare, Vermittlung von Praktikumsstellen und persönlichen Kontakten [...], berufskundige Vorträge, [...] usw. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 17.

⁶¹⁴ « Gäste von Bedeutung sind nicht selten in Salem: Künstler, Gelehrte, Soldaten, Staatsbeamte, Männer der Wirtschaft und Technik. Sie kommen meist auch in die Schule herüber, um den Kindern aus ihrem Arbeitsgebiet zu erzählen. », *Die Schule Schloss Salem*, brochure publicitaire de 1924, KHA.

voisinage est si riche. Maintes fois ces entreprises sont sous la responsabilité et la protection d'une corporation. »⁶¹⁵

Depuis toujours, l'École des Roches et la Schule Schloss Salem sont donc ancrées dans la culture du travail à la sortie de l'école. Le programme d'orientation a tout de même évolué. Sous la direction de Madame Haberfellner (2007-2001) il figurait sur le site internet sous le nom de *Karriereberatung* (conseil à la carrière), ou, en anglais, *career counselling*. Ce terme comprend plus que l'orientation vers un métier. Il intègre également la prise en compte de la réussite professionnelle et une prise en charge de la formation postscolaire. Aujourd'hui la dénomination est plus neutre et a repris celle employé par l'éducation nationale en Allemagne qui est *Laufbahnberatung*⁶¹⁶. La Schule Schloss Salem explique sur son site internet :

*The responsibility felt by the staff at Schule Schloss Salem towards their pupils doesn't end with their final examination. Through the higher education and careers information service at Salem International College, we aim to help them find their own path after the Abitur or IB diploma. This intensive counselling process is designed to enable pupils to make informed career choices at the right time before their final examinations by making them aware of the available academic and vocational study options.*⁶¹⁷

À cette fin, la Schule Schloss Salem a embauché deux *careers consellers*, consultants en carrière, l'un pour les germanophones et l'autre pour les anglophones. En outre, les élèves suivent des étapes quasi protocolaires durant les deux années qui précèdent le baccalauréat.

Year 12, September: careers event with an adviser from the German Federal Employment Agency

This provides pupils with basic information on studying at a traditional university, "Fachhochschule" (university of applied sciences) or "Berufsakademie" (university of cooperative education), along with the various forms of vocational training, admission procedures and academic qualifications. They also receive the monthly careers magazine "abi", the quarterly higher education magazine "uni" and a copy of the comprehensive reference work "Studium und Berufswahl" (Higher Education and Career Choices). They can

⁶¹⁵ « Diese Anregungen werden vertieft durch Ausflüge in die Arbeitszentren und Kulturstätten, an denen unsere Nachbarschaft so reich ist. Vielfach stehen die Unternehmungen unter der Verantwortung und dem Schutz einer Innung. », *ibid.*

⁶¹⁶ Le terme *Karriere* est en allemand plus connoté qu'en France et implique l'idée d'une réussite professionnelle dans le sens d'une bonne progression, voire même rapide alors que le terme *Laufbahn* que l'on traduit de la même façon par carrière, ne contient pas cette notion.

⁶¹⁷ <http://www.salem-net.de/en/school/careers-counselling.html>, consulté le 6 juin 2011.

also take advantage of the regular surgeries offered by our in-house careers adviser right up to the time of their departure from Salem.

Year 12, November: careers interviews

The school's careers adviser works out a targeted, individual information brief with each pupil and assists them with its practical implementation. Pupils also take part in the central higher education open day and attend higher education information events of all kinds.

From the beginning of Year 12: input from Salem alumni

Regular information events are held in which young students of our alumni association (ASV) who have studied for at least five semesters relate their experiences. At the same time, representatives from elite universities (e.g. Bocconi, St. Gallen, Karlsruhe, WHU) are invited to Salem International College to present their institute and courses and answer pupils' questions.

From Year 13, the admissions procedures for foreign universities get underway. Our school's own careers counsellor is specially qualified for this process.

Salem International College works systematically to ensure that all pupils are in a position to state and justify their chosen course of academic or vocational study by the early December of their final school year at the latest.⁶¹⁸

La prise en charge individuelle de la formation « post-baccalauréat » prime donc au sein même du concept pédagogique et occupe une grande partie de l'emploi du temps d'un élève. Afin de permettre à chacun de trouver sa juste voie, la Schule Schloss Salem insiste également sur la nécessité de se découvrir et de mieux se connaître soi-même. Elle correspond ainsi à une tendance généralement répandue dans la société allemande.

[...] la préparation ciblée à la recherche d'un secteur professionnel est aussi importante que les événements qui, en fonction de l'âge, font avancer sur un niveau plus fondamental, le processus de la découverte de soi, comme par exemple par l'offre de voyages d'études dans le cadre de la fondation Zellidja ou encore par les bourses du programme Outward-Bound. Par ce biais, les bacheliers apprennent à se connaître dans des situations extrêmes, qui – comparables aux rites initiatiques – agissent en profondeur de manière marquante et éclaircissante. »⁶¹⁹

⁶¹⁸ <http://www.salem-net.de/en/school/careers-counselling.html>, consulté le 6 juin 2011.

⁶¹⁹ « [...] [so] wichtig wie die gezielte Vorbereitung der Berufsfeldsuche sind aber auch Anlässe, die auf einer noch grundsätzlicheren Ebene den Prozess der Selbstfindung auf altersgemäße Weise voranbringen, wie z.B. das Angebot von ZIS-Studienreisen oder Outward-Bound-Stipendien. Dort erfahren sich die Kollegiaten in Grenzsituationen, die – den alten Initiationsriten vergleichbar – auf tiefe Weise prägend und klärend wirken. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 17.

Indépendamment de la vocation initiale de la Schule Schloss Salem, qui consiste à former une élite, le choix individuel est mis en exergue et se résume aux questions suivantes : « Qu'est-ce qui m'intéresse réellement ? », « Qu'est-ce que je sais bien faire ? » et « Quels secteurs professionnels s'offrent [à moi] ? »⁶²⁰ Toutefois, la Schule Schloss Salem met en avant des valeurs de prestige. Dans sa brochure de 2009, on lit : « Après la préparation intense durant la scolarité, il est peu étonnant que des bacheliers salémiens et des diplômés de l'IB [*International Baccalaureate*] soient admis, partout dans le monde, dans les meilleures universités. »⁶²¹

La mission de la Schule Schloss Salem consiste depuis ses origines à la formation de l'élite. Le terme – *career consulting* – utilisé pour déterminer le programme d'orientation vers un métier, témoigne cependant d'un changement de cap. Kurt Hahn exigeait un caractère exemplaire des membres de l'aristocratie qu'il formait et qu'il définissait comme une élite de mérite. En outre, il soulignait le devoir social de cette aristocratie. Elle était appelée à humaniser le monde en améliorant la société. Bien qu'aujourd'hui les élèves s'impliquent toujours dans des projets humanitaires et sociaux, la carrière professionnelle et la réussite individuelle priment.

IV.1.2.3. Le *Berufswahlprozess* (le processus de l'orientation professionnelle) à l'École d'Humanité

La situation à l'École d'Humanité est différente de celle des deux autres établissements. Contrairement à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, elle ne prépare prioritairement les élèves ni au baccalauréat, ni à la carrière professionnelle. Il est question de trouver sa voie personnelle et sa place au sein de la société, en fonction de sa personnalité.

Alors que la plupart des filières du système scolaire français aboutissent au baccalauréat – même les filières professionnalisantes proposent une continuité vers un

⁶²⁰ « Wir wollen die Kollegiaten befähigen, im Blick auf ihre Berufsfeldentscheidung drei Fragen miteinander in Einklang zu bringen: „Was interessiert mich wirklich?“ – „Was kann ich gut?“ – „Welche Berufsfelder bieten sich an?“ », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 17.

⁶²¹ « Nach der intensiven Förderung während der Schulzeit erscheint es wenig überraschend, dass Salemer Abiturienten und IB-Diplomanden an den Spitzen Universitäten weltweit angenommen werden. », *Salem*, brochure publicitaire, 2009, p. 46.

baccalauréat professionnel – en Suisse, le pourcentage des bacheliers est nettement moins important qu'en France⁶²². En revanche, la Suisse dispose d'un système d'apprentissage très élaboré et valorisé qui est comparable à celui de l'Allemagne. Sa qualité est réputée au-delà de ses frontières. Bon nombre de métiers qui, en France, nécessitent un baccalauréat, sont enseignés sous forme d'apprentissage. L'École d'Humanité s'est adaptée à cette réalité et prépare au monde du travail aussi les jeunes adolescents qui ne suivent pas la voie du baccalauréat. La raison pour laquelle l'École d'Humanité accompagne certains élèves directement à la vie professionnelle, est donc d'ordre pragmatique.

Il existe aussi une seconde raison pour laquelle elle propose d'autres diplômes en plus de la *Matura*, le baccalauréat général suisse, qui se situe sur le plan socio-philosophique. Paul Geheeb était persuadé que les idéaux de l'éducation nouvelle devaient se répandre dans le monde entier à travers toutes les couches sociales. L'idée de former une élite selon des critères de sélection n'a aucune valeur pour lui. Elle va même à l'encontre de sa pensée. La vision géhéebienne de l'école et ses enjeux sont alors radicalement opposés à ceux d'Edmond Demolins et de Kurt Hahn qui défendaient des conceptions élitistes. Pour Paul Geheeb, le devoir d'humaniser la société n'était pas prioritairement affaire d'une élite spécifique, mais celle de tous. La réforme sociétale ne devait pas être imposée par le haut, mais émerger de l'intérieur et être portée par tous les membres. Selon lui, l'école est le berceau de cette nouvelle société en herbe, riche de toute sa diversité. L'École d'Humanité en particulier, se comprenait comme le vivier d'une société en évolution. Son objectif était de transmettre et de fructifier les valeurs humaines et universelles pour les porter sur toute la planète, pour qu'enfin, l'humanité entière s'unisse fraternellement. La communauté de l'école, la société idéale sous une forme microcosmique, avait comme ambition de rayonner et, ainsi, de se répandre vers la communauté de l'humanité, le macrocosme. Le macrocosme incarne pour lui en quelque sorte le retour du Paradis perdu. Sous cette perspective, tous les enfants ont leur place à l'École d'Humanité. Tous sont élus – élite – pour participer activement à cette évolution. L'école géhéebienne ne vise donc pas un public en particulier comme c'est le cas pour l'École des Roches et la Schule Schloss Salem. Sous cet aspect, l'idée de l'école de

⁶²² En 2011 par exemple, en France 71,6% d'une promotion ont réussi leur baccalauréat, 19% en Suisse et 26,6% en Allemagne. Les statistiques pour la France proviennent du Ministère de l'Éducation nationale, „Résultats définitifs du baccalauréat“, *Evaluation et statistiques*, note d'information n° 12, 3 avril 2012, www.education.gouv.fr/cid55597/resultats-definitifs-du-baccalaureat.html, pour la Suisse de la *Schweizer Eidgenossenschaft*, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html, et pour l'Allemagne du *Statistisches Bundesamt Destatis*, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html>, consulté le 5 janvier 2013.

Geheeb concorde avec celle de Fichte et son concept du « *Gemeinwesen* »⁶²³, terme dont la traduction française par « communauté »⁶²⁴ n'est pas tout-à-fait exacte. Manfred Hohmann l'interprète comme un « *Erziehungsstaat* »⁶²⁵, un État pédagogique qui, en définitive, devait être une communauté protégée et propice à la « nouvelle éducation »⁶²⁶ de l'homme nouveau qui créera un nouveau « monde supérieur »⁶²⁷, « *eine höhere Welt* »⁶²⁸, fermé aux influences néfastes du « vieux » monde, celui qu'avait connu Fichte. Au sein de cet *Erziehungsstaat* – terme qui rappelle le *Schulstaat* (école-État) de Kurt Hahn – tous les élèves devaient suivre le même enseignement de base avant que, en fonction de leurs facultés et dons individuels ils se consacrent à un métier ou aux études. Dans cet esprit, l'École d'Humanité propose des filières diverses. Cependant, elle est prise au piège d'une école privée de subvention. Bien qu'en théorie elle prend en charge tout élève, en pratique, elle ne peut accueillir que ceux dont le financement de la scolarité est assuré. En effet, avec le temps et la disparition des enseignants qui ont travaillé avec les Geheeb, on note une dilution de ses idéaux pédagogiques.

Aujourd'hui, l'École d'Humanité met en avant le souhait de répondre aux exigences du monde de travail en permanente mutation et cela en rapport avec la personnalité de chaque élève : « L'essentiel pour la recherche du métier est que les adolescents acquièrent la faculté de gérer la transformation de leur personnalité ainsi que celles du monde du travail. »⁶²⁹ Dans cette perspective

*[l]e programme [...] conçu pour aider à choisir son métier, oblige et encourage les élèves à avancer sur le plan de quatre qualifications clés, à savoir « les compétences personnelles, sociales, méthodologiques et professionnelles », notamment en vue de leur futur lieu de vie et de travail.*⁶³⁰

⁶²³ Johann Gottlieb Fichte, *Reden an die deutsche Nation* (1808), Hamburg, Meiner, Philosophische Bibliothek, 1978, p. 40.

⁶²⁴ *Ibid*, p. 88.

⁶²⁵ Manfred Hohmann, *Die pädagogische Insel: Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe*, Wyneken und Geheeb, Ratingen, Henn, 1966, p. 29.

⁶²⁶ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, p. 94.

⁶²⁷ *Ibid*, p. 92.

⁶²⁸ Johann Gottlieb Fichte, *Reden an die deutsche Nation* (1808), Hamburg, Meiner, Philosophische Bibliothek, 1978, p. 42.

⁶²⁹ « Das Wesentliche an der Berufsfindung ist, dass die Jugendlichen die Fähigkeit erwerben, mit ihrer Veränderung als Person sowie mit den Veränderungen der Berufswelt umzugehen. », École d'Humanité, *Schule und Beruf an der École d'Humanité*, programme pédagogique, <http://www.ecole.ch/beruf/berufsaahlkonzept.pdf>, consulté le 30 juillet 2012.

⁶³⁰ « Im Berufswahlprogramm der Ecole werden die SchülerInnen in den vier Schlüsselqualifikationen, 'Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz' gerade im Hinblick auf ihre zukünftige Lebens- und Arbeitswelt gefordert und gefördert. », *ibid*.

Il est avant tout question d'armer les jeunes pour le monde extérieur. L'idée de porter l'idéal humaniste *extra-muros* – qui animait les fondateurs – n'est plus évoquée dans le programme actuel.

Le programme *Schule und Beruf an der École d'Humanité*⁶³¹ (école et métier à l'École d'Humanité), fait partie intégrante du cursus scolaire. Son « idée fondamentale »⁶³² consiste à préparer les élèves qui ne sont pas lycéens à l'apprentissage professionnel ou au passage vers une *Berufsfachschule*, un établissement spécialisé dans la formation professionnelle. Conçue par étapes,

*[c]ette préparation commence à la fin de 4^{ème} ou 3^{ème} sous forme d'un cours annuel intensif et holistique qui débute au trimestre du printemps avec la **recherche de soi**, des **stages** organisés **en entreprise** et des **conseils intégrés sur les métiers** et se poursuit durant les deux trimestres suivants avec la recherche d'un apprentissage et [l'enseignement] des deux champs thématiques, l'économie et la politique. Dans le cadre de ce programme articulé – pendant toute une année – autour du choix du métier, les adolescents trouvent une solution scolaire ou professionnelle adaptée.*⁶³³

Le concept pédagogique du programme ressemble sur certains points à l'orientation professionnelle mise en place par Bernard Bueb, ancien directeur de la Schule Schloss Salem. On constate les affinités suivantes :

Primo, l'acquisition d'une bonne connaissance de soi est jugée nécessaire. Ce qui implique un travail personnel sur ses envies, ses facultés et capacités, pour déterminer un champ d'activité adapté.

Secundo, la prise de contact avec un métier qui intéresse est indispensable. Cela permet en même temps d'acquérir une première expérience professionnelle.

Tertio, l'encadrement par des conseillers, le cas échéant, par un tuteur est requis.

⁶³¹ *Ibid.*

⁶³² « Grundgedanken », *ibid.*

⁶³³ « Diese Vorbereitung beginnt am Ende des 8ten oder 9ten Schuljahres als intensiver, ganzheitlicher Jahreskurs, der im Frühlingstrimester mit der **Selbstfindung**, organisierten **Betriebspraktika** und integrierter **Berufsberatung** beginnt und in den darauf folgenden zwei Trimestern mit der Lehrstellensuche und den beiden Themenbereichen Wirtschaft und Politik weitergeführt wird. Im Rahmen dieses einjährigen Berufswahlprogramms finden die Jugendlichen eine geeignete schulische oder berufliche Lösung. », *ibid.*

La mission pédagogique est aussi quasi identique : les deux écoles germanophones accompagnent leurs élèves durant la période de l'orientation. Tout comme la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité assure : « Ce processus, ils [les élèves] ne le vivent pas seuls, mais portés par la communauté de vie de l'école ». Et cela « au sein du groupe choix-du-métier, par la famille-école et par un accompagnement d'un tuteur (accompagnement académique). »⁶³⁴

Ce qui différencie les deux programmes, est leur place au sein du concept pédagogique. La Schule Schloss Salem organise la *Laufbahnberatung*, le conseil à la carrière, en plus des cours. Alors que le programme *Schule und Beruf an der École d'Humanité*⁶³⁵ (école et métier à l'École d'Humanité) est un ensemble de cours dont les matières évoluent durant les différentes périodes⁶³⁶. Elles contiennent les sujets suivants : « Métier en tant que réalisation de soi », « Décision pour un métier », « Postuler », « Science de l'organisation et de la gestion de l'entreprise », « Changement structurel à Hasliberg », « École-Polis⁶³⁷ : formation de la volonté, droits et devoirs civils » et « Institutions et législation »⁶³⁸. Bien que les méthodes relatives à l'orientation professionnelle des deux écoles-internats divergent – à l'École d'Humanité elle est intégrée dans l'enseignement, à la Schule Schloss Salem le conseil à la carrière s'ajoute comme un service à l'enseignement – leur objectif est le même : aider au mieux les élèves à trouver le métier qui leur convient.

Cependant, aucun document officiel ne définit l'orientation professionnelle ou universitaire pour des bacheliers de l'École d'Humanité. Et contrairement à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'influence des anciens élèves de l'École d'Humanité est nettement moins importante. Ils ne jouent pas de rôle essentiel sur le plan de l'intégration professionnelle. Cela provient éventuellement du fait que leurs *alumni* (les anciens élèves) forment un groupe moins homogène que ceux de l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem, et que l'École d'Humanité ne s'inscrit nullement dans la tradition anglophone, qui se caractérise par un système élaboré et efficace de tutorat par les anciens.

⁶³⁴ « Diesen Prozess durchleben sie [die Schüler] nicht alleine, sondern sie werden getragen von der Lebensgemeinschaft der Ecole in der Berufswahlgruppe, der Ecole-Familie und der Tutorenbegleitung (akademische Begleitung). », *ibid.*

⁶³⁵ *Ibid.*

⁶³⁶ Une période de cours à l'École d'Humanité dure en moyenne six semaines.

⁶³⁷ La Polis réfère évidemment à Platon.

⁶³⁸ « Beruf als Selbstverwirklichung », « Berufsentscheidung », « Bewerbungen », « Betriebs- und Volkswirtschaftslehre », « Strukturwandel Hasliberg », « Ecole-polis, Willensbildung, Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten », « Institutionen-Gesetzgebung », École d'Humanité, *Schule und Beruf an der École d'Humanité*, programme pédagogique, <http://www.ecole.ch/beruf/berufsaahlkonzept.pdf>, consulté le 30 juillet 2012.

IV.2. Les services et leur rayonnement

IV.2.1. *Intra muros* : les services au sein des internats

Dans ses « trente points » établis comme programme des internats de l'éducation nouvelle, Adolphe Ferrière a déclaré : « L'École nouvelle répartit entre les élèves *les charges sociales*. A. Collaboration effective de chacun à la bonne marche du tout. B. Apprentissage de la solidarité et de l'entraide sociale. C. Sélection des plus capables qui seront choisis comme chefs. »⁶³⁹

Il en résulte que les enfants ne sont pas uniquement à l'école pour apprendre des leçons. Ils sont membres actifs d'une communauté de vie dans laquelle ils doivent s'impliquer. L'éducation sociale passe alors par une sensibilisation pour les besoins collectifs et par une ouverture à autrui. L'enfant doit donc apprendre à prendre en considération l'autre et à accorder le Moi, l'autre et le collectif. S'y ajoute la nécessité de choisir des chefs parmi les élèves et d'accepter une hiérarchie. L'École des Roches et la Schule Schloss Salem ont une structure hiérarchique stricte. L'École d'Humanité refuse théoriquement l'idée de l'hiérarchie et se définit par la démocratie directe. L'idée de l'organisation sociale reposant sur la répartition des responsabilités sur tous les membres de la communauté et l'implication de chacun rappelle le concept de la « nouvelle éducation » de Fichte que Paul Geheeb et Kurt Hahn ont cité à plusieurs reprises :

*La constitution doit être conçue d'une façon telle que l'individu ne soit pas seulement obligé de s'effacer devant le groupe, mais qu'il agisse également au profit de ce groupe, qu'il lui rende des services positifs. [...] d'après les idées qui seront en vigueur dans cette communauté, [...] chacun devra se contenter de la joie que procure le travail au profit de l'ensemble surtout lorsque ce travail est couronné de succès.*⁶⁴⁰

Fichte n'avait pas évoqué une structure précisément hiérarchisée. Chacun devait s'investir de son mieux pour le bien de tous. Ces efforts donneraient naturellement des résultats heureux et peuvent procurer du bonheur. Ces moments-là devaient être la seule récompense. « Les élèves [...] continueront joyeusement, [...] d'autres efforts aussi pénibles

⁶³⁹ Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, p. 7.

⁶⁴⁰ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, pp. 90-91.

et puiseront, dans le sentiment de leur force et dans la conscience de leur activité, de nouvelles forces et des encouragements à de nouvelles activités [...]. »⁶⁴¹

Des éléments semblables se trouvent également chez Goethe. La première image que Goethe décrit, quand Wilhelm Meister amène son fils Félix à la province pédagogique, est celle de garçons travaillant à la récolte. Le message est donc celui-ci : récolter les fruits de son travail, de son investissement pour tous.

On peut dire que l'investissement individuel pour le bien de tous, l'engagement social, l'entraide et la solidarité sont des termes forts chez certains pères spirituels des fondateurs ainsi qu'au sein du mouvement des écoles nouvelles. Quelle valeur l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité attribuent-elles à ces termes pour la formation du Citoyen du monde et comment mettent-elles en application l'éducation sociale ? À qui reviennent quelles responsabilités ?

IV.2.1.1. Les services de cuisine, de ménage et d'entretien

Contrairement aux exigences d'Adolphe Ferrière, l'École des Roches ne « répartit [pas] entre les élèves les charges collectives. »⁶⁴² Ils ne participent ni aux tâches de cuisine et de ménage ni à l'entretien du parc et des bâtiments. Pour ce faire, l'école dispose aujourd'hui de personnel : aides ménagères, cuisiniers et agents d'entretien, *etc.*. En ce sens, aucun des textes fondamentaux de l'École des Roches ne mentionnent une implication quelconque des enfants dans ces tâches. Néanmoins, en cas de besoin, les élèves peuvent être appelés à les accomplir. Un témoignage de 1948, cité par Nathalie Duval rapporte que « la vie de l'École, pour confortable qu'elle soit, est absolument sans luxe. Les garçons entretiennent eux-mêmes leurs dortoirs, leurs études, ils font leur lit et, au moins une fois par semaine, servent à table (...) »⁶⁴³. Mais de façon générale, l'aide au nettoyage ou au jardinage est pour la plupart du temps de l'ordre de la punition ce qui rappelle en quelque sorte les structures sociales

⁶⁴¹ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, p. 91. Le texte original dit : « Die Zöglinge, welche, [...] jene erste Mühe, und die aus ihr folgenden weiteren Mühen, freudig übernehmen, und in dem Gefühle ihrer Kraft und Tätigkeit stark bleiben und stärker werden, [...] ». (Les élèves [...] qui prennent en charge la pénibilité de ce premier effort [...] et d'autres qui en découlent avec joie et qui resteront forts dans le sentiment de leur force et leur activité, deviendront encore plus forts [...]), J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, Hamburg, Meiner, 1978, p. 42.

⁶⁴² Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, p. 7.

⁶⁴³ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 587.

d'antan : à chaque aristocrate son valet. L'explication de ce fait est différente : il faut que les Rocheux puissent consacrer un maximum de temps à leurs études ainsi qu'à leurs activités artistiques et sportives. L'emploi du temps d'un Rocheux est particulièrement dense. Au début du 20^{ème} siècle, Edmond Demolins craignait les effets de surmenage. Les travaux ménagers sont répétitifs, demandent beaucoup de temps et parfois de force vues la grande étendue du terrain et la taille des maisons. Ces faits ont persuadé Demolins d'en libérer les garçons, car ces tâches s'ajoutent aux autres travaux à accomplir.

L'École des Roches ne s'est jamais considérée comme une petite communauté idéale, voire utopique ni au sens fichtéen, ni pestalozzien ce qui était le cas de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité. D'orientation « particulariste » l'École des Roches s'est inspirée de la formation de l'élite à l'anglaise. Nous trouvons ainsi dans chaque maison une organisation familiale qui reflète le désir d'un dynamisme libéral, à l'image de la vocation initiale de l'École des Roches consistant à transformer le communautarisme français en une société particulariste. Mais la jeune élite rocheuse destinée à occuper des fonctions de direction n'a pas été élevée pour nettoyer les lieux de vie.

La Schule Schloss Salem, en revanche, a opté pour un compromis entre les tâches à accomplir par les élèves et celles qui sont à la charge du personnel. Les élèves sont tenus, à tour de rôle, de participer à tous les travaux d'utilité commune. Cependant, ils sont encadrés, en général, par des adultes. Ainsi, ils contribuent à la préparation des repas en cuisine, à l'entretien des chemins, des parterres et du parc ainsi qu'au nettoyage des couloirs et des chambres. Ce devoir est explicitement mentionné dans le fascicule *Erziehung an der Schule Schloss Salem* (éducation à la Schule Schloss Salem). Sous le titre « La pratique de l'éducation au quotidien à Salem », Bernhard Bueb écrit : « À Salem, les élèves nettoient seuls leurs chambres ; ils s'occupent de la propreté du terrain et aident les concierges. Tous les jours, un élève est dispensé de cours à Salem et à Spetzgart pour aider aux cuisines. »⁶⁴⁴

Le fait que les adolescents sont quelques fois dispensés de cours pour prêter main forte montre l'importance que Salem attribue au travail communautaire. Eckart Liebau souligne d'ailleurs le rôle essentiel du travail qui « se trouve à la base de toute société et existence

⁶⁴⁴ « In Salem reinigen die Schüler ihre Zimmer selbst; sie sorgen für Sauberkeit auf dem Gelände und helfen den Hausmeistern. Täglich wird in Salem und Spetzgart ein Schüler vom Unterricht freigestellt, um in der Küche mitzuhelfen. », Bernhard Bueb, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, brochure de 16 pages, 1993, p. 12. Comme à l'École des Roches, les élèves sanctionnés sont parfois contraints d'effectuer des heures de ménage ou d'entretien.

humaine »⁶⁴⁵. Pour cette raison ce travail représente une valeur évidente dans le concept de la *Pädagogik der Teilhabe*, la pédagogie participative d'aujourd'hui. Liebau note que

*L'objectif le plus noble de l'éducation scolaire au travail est peut-être de faire ressentir la dignité d'un travail sérieux. Ceci vaut autant pour les formes du travail professionnel que les activités extra-professionnelles. Car seule la reconnaissance du travail comme base de la vie individuelle et sociale [...] ouvre le chemin pour la reconnaissance des travailleurs et de leurs performances, qu'elles soient rémunérées ou non. Seule cette reconnaissance ouvre par la suite le regard sur son propre futur, dans lequel le travail comme activité rémunérée, le travail à la maison et les activités sociétales ne sont pas seulement perçus en tant que charge et menace futures mais également comme autant de défis individuels fructueux et satisfaisants. Compte tenu de l'évolution de la société du travail, il est particulièrement important de ne pas styliser l'activité rémunérée comme seul centre significatif de la vie, mais de mettre en exergue et de faire ressentir dès le départ le sens d'autres formes de travail et d'activité.*⁶⁴⁶

L'explication de Bernhard Bueb est plus terre-à-terre, mais va dans le même sens. À la reconnaissance de la valeur du travail, il ajoute le travail à la maison, non rémunéré, et avance également l'argument fichtéen relatif aux devoirs de l'individu envers la société : « Salem n'est pas un 'hôtel avec une école', mais fut conçu par Kurt Hahn comme un *Gemeinwesen*, une communauté, dépendante de l'engagement de ses membres. L'aide en cuisine, l'entretien des terrains et autres font partie des devoirs évidents. »⁶⁴⁷

Concernant la récompense du travail accompli pour le bien de tous, Fichte avait écrit :

il [l'élève] ne recevra pour cela aucune récompense, tous étant égaux pour le travail et le droit à la jouissance de sa production, il ne s'attendra même pas à des éloges, car, d'après les

⁶⁴⁵ « da Arbeit [...] die Grundlage aller Gesellschaft und aller menschlichen Existenz bildet [...] », Eckart Liebau, « Erziehung zur Arbeit », *Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim et München, Juventa 1999, p. 57.

⁶⁴⁶ « Es ist vielleicht das vornehmste Ziel schulischer Erziehung zur Arbeit, die Dignität ernsthafter Arbeit erfahrbar zu machen. Dies gilt für die beruflichen wie außerberuflichen Arbeits- und Tätigkeitsformen. Denn erst die Anerkennung der Arbeit als Grundlage des individuellen wie des gesellschaftlichen [...] Lebens gibt den Weg für die Anerkennung der Arbeitenden und ihrer, sei es entlohnten, sei es nicht entlohnten Leistung frei. Erst diese Anerkennung öffnet dann auch den Blick auf eine eigene Zukunft, in der Arbeit als Erwerbsarbeit, als Hausarbeit und als gesellschaftliche Tätigkeit nicht nur als künftige Belastung und Bedrohung, sondern auch als individuelle fruchtbare und befriedigende Herausforderung erscheint. Angesichts der Entwicklung der Arbeitsgesellschaft ist es dabei besonders wichtig, nicht nur die Erwerbsarbeit zum sinnstiftenden Zentrum des Lebens zu stilisieren, sondern von vornherein auch den Wert und die Sinnhaftigkeit der anderen Arbeits- und Tätigkeitsformen zu betonen und erfahrbar zu machen. », *ibid*, pp. 84-85.

⁶⁴⁷ « Salem ist kein 'Hotel mit Schule', sondern war von Kurt Hahn konzipiert als ein kleines *Gemeinwesen*, das auf das Engagement seiner Glieder angewiesen ist. Mithilfe in der Küche, Geländedienst u. ä. gehören zu selbstverständlichen Aufgaben. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 30.

*idées qui seront en vigueur dans cette communauté, chacun ne fera que ce qu'il devra faire [...] au profit de l'ensemble [...].*⁶⁴⁸

Kurt Hahn a compris son concept pédagogique en grande partie dans le sens de Fichte. En utilisant le même terme que lui – *Gemeinwesen* – il a établi une certaine parentalité entre la Schule Schloss Salem et la « nouvelle éducation » fichtéenne. Dans son texte « Que peuvent faire les internats de l'éducation nouvelle ? », Kurt Hahn a tiré la majeure partie de la constitution scolaire fichtéenne du *Deuxième discours à la Nation allemande*. Par ce biais, il a confirmé le lien entre la théorie du philosophe et son application dans son école. En effet, bon nombre d'éléments de la « nouvelle éducation » fichtéenne furent mis en pratique à la Schule Schloss Salem, à commencer par la constitution. D'après Kurt Hahn, « Fichte a pressenti dans les discours à la Nation allemande, la constitution d'un internat de l'éducation nouvelle »⁶⁴⁹.

L'École d'Humanité est très différente de la Schule Schloss Salem, et en total désaccord avec l'École des Roches. Se considérant comme une communauté authentique et microcosmique, elle oblige tous à participer à tous les travaux, dans tous les domaines. Il n'y a pas de femmes de ménage à l'École d'Humanité. Élèves et enseignants sont tenus de nettoyer et d'entretenir leurs lieux privés ainsi que les espaces communs : les salles de classe, la bibliothèque, la grande salle, les toilettes, la place, *etc.* De nos jours des professionnels travaillent seulement à la blanchisserie et la cuisine. Néanmoins, le matin, après le petit déjeuner, tout le monde pèle les pommes de terre ou coupe les légumes pour les repas du midi et du soir. Les enfants mettent la table, servent les repas, ramassent et lavent les couverts et nettoient les tables, ainsi que la salle.

Martin Näf résume la philosophie de vie géhéebienne par une phrase qui caractérise le topo de l'École d' Humanité : « Simplicité du style de vie, respect, coopération et coresponsabilité au quotidien »⁶⁵⁰. Paul Geheeb défendait clairement ce point de vue :

[...] l'une des grandes tâches de l'école est aussi d'aider les jeunes à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté. Mais aucun principe n'enseigne à résoudre cette difficile question, seul l'apprentissage de la vie au sein d'une petite communauté est capable de le faire, en donnant à l'enfant l'occasion de se dévouer à un idéal extérieur, ce qui

⁶⁴⁸ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, p. 91.

⁶⁴⁹ « Mit diesen Worten hat Fichte in den Reden an die deutsche Nation die Verfassung eines Landerziehungsheimes vorausgeahnt. », Hahn, Kurt, « Was können die Landerziehungsheime tun? », in *Erziehung zur Verantwortung, Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 35.

⁶⁵⁰ « Einfachheit des Lebensstils, Rücksichtsname, Mitarbeit und Mitverantwortung im täglichen Leben. », Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer*, Weinheim et Basel, Beltz, 2006, p. 586.

*est le but le plus élevé de la vie humaine. C'est pourquoi, outre une solide formation intellectuelle, l'« École d'Humanité » se propose de communiquer à ses élèves le double idéal d'une discipline personnelle et du « service ».*⁶⁵¹

Plus encore que Kurt Hahn, Paul Geheeb cherchait à reconstruire l'idéal de l'école nouvelle fichtéenne qui se comprenait en quelque sorte comme une communauté de vie idéalisée fonctionnant de façon autonome et protégée des influences néfastes de l'extérieur. Théoriquement, toutes les personnes qui travaillent à l'École d'Humanité devaient être en accord avec la philosophie géhéebienne, inspirée par les idéaux des néohumanistes allemands pour pouvoir la transmettre aux élèves et la mettre en pratique au quotidien. La vocation ultime de Geheeb – et elle rappelle encore celle de Fichte – était de faire rayonner ce microcosme à travers le monde entier pour parfaire progressivement l'humanité. Dans cette perspective son ambition reflète aussi l'idéal goethéen : « À chaque endroit tu trouves un petit monde, mais qui, dans sa limitation, est si parfait qu'il doit reproduire et représenter chaque autre monde, même le grand. »⁶⁵² Manfred Hohmann qui analyse le roman *Wilhelm Meister*, et en particulier « La province pédagogique » va dans le même sens. Il résume dans son livre *L'île pédagogique : recherches sur l'idée d'un monde propre dans l'éducation chez Fichte, Goethe, Wyneken et Geheeb* : « que la simple forme du processus de la formation dans la province relève déjà, malgré la préparation à la vie professionnelle, une indépendance des pouvoirs sociétaux en dehors de l'espace éducatif. Il est alors justifié de parler d'une autonomie face aux pouvoirs sociétaux. »⁶⁵³

Sans aucun doute, Paul Geheeb tenait compte de l'aspect de l'autonomie dans la construction de son école pour pouvoir éviter les influences de la société qui vont à l'encontre des hautes exigences éthiques. Pour mieux assurer la formation des jeunes « pousses » d'une société à naître, il est donc indispensable de créer un environnement moralement pur. D'où s'en suit que toutes les tâches sont à accomplir dans la mesure du possible par les membres de la communauté scolaire eux-mêmes. Rappelons-nous que l'École d'Humanité n'est pas structurée de façon hiérarchique – du moins en théorie – et que toutes activités de la

⁶⁵¹ Paul Geheeb, *École d'Humanité*, tapuscrit s.d., Archives de Paul Geheeb.

⁶⁵² « An jedem Orte findest Du eine kleine Welt, aber in ihrer Beschränktheit so vollkommen, dass sie jede andere Welt, sogar die große, abbilden und vorstellen muss. », Johann Wolfgang von Goethe cité par Manfred Hohmann, « Johann Wolfgang von Goethe: Die Pädagogische Provinz », *Die pädagogische Insel: Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb*, Ratingen, Henn, 1966, p. 34.

⁶⁵³ « dass schon die Art des Bildungsvollzugs in der Provinz trotz aller Berufsvorbereitung in ihr eine Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Mächten außerhalb des Erziehungsbereichs zeigt. Es ist also berechtigt von einer Autonomie gegenüber den gesellschaftlichen Mächten zu sprechen. », *ibid*, p. 40.

communauté s'équivalent. Il n'y a donc pas de raison d'attribuer des tâches d'entretien à de tierces personnes.

L'histoire des premières années de l'École d'Humanité a montré que dans la misère, le travail de tous, enfants inclus, a contribué à la survie de la communauté : « En plus du bois, il y avait le travail en cuisine, le rapiéçage du linge et le raccommodage des chaussettes, le nettoyage de la maison. »⁶⁵⁴ Aujourd'hui l'aspect de l'autonomie économique n'est plus mis en avant. Soucieux de la protection de l'environnement un sujet qui doit être résolu au niveau planétaire, la politique éducative s'est adaptée à certaines transformations de la société. Ainsi, l'École d'Humanité s'est de plus en plus ouverte vers l'extérieur, notamment vers les alentours proches avec le recrutement de personnel et le commerce avec les producteurs locaux.

En ce qui concerne les services ménagers, l'École d'Humanité est la plus stricte comparée à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem. Il en va de même pour l'application de la « nouvelle éducation » de Fichte, l'éducation nouvelle selon Adolphe Ferrière, qui rappelle en quelque sorte la *Pädagogik der Teilhabe*, la pédagogie participative, que défend Eckart Liebau.

IV.2.1.2. Les services de responsabilité

Eckart Liebau demande au sujet de l'éducation d'aujourd'hui :

Maturité, autodétermination, formation, la faculté de travailler, d'aimer et de jouer, tels sont les objectifs pédagogiques centraux. [...] Wolfgang Klafki a toujours fait remarquer la corrélation entre autodétermination, cogestion et solidarité. L'autonomie bien comprise contient le revers de la responsabilité publique ; [...] elle inclut davantage l'esprit civique. Évidemment, la responsabilité ne peut être prise que s'il existe des possibilités adéquates à la participation.

⁶⁵⁴ « Ausser dem Holz gab es Küchenarbeit, das Flickern der Wäsche und Strümpfe, das Reinhalten des Hauses. [...] Die Kinder in der École d'Humanité wissen, dass ihre Arbeit lebensnotwendig ist. », Lisbeth Hartig, « Zu Paulus' 80. Geburtstag », typoscrit non publié, mars 1950, Archives de Paul Geheeb (V/F/3), cité in Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer*, Weinheim et Basel, Beltz, 2006, p. 586.

*Il en résulte pour la pédagogie, le devoir de développer sous l'aspect de l'autodétermination, la cogestion et la solidarité, de nouveaux points de départ pour l'éducation, la formation et l'épanouissement.*⁶⁵⁵

Or nous constatons que les trois internats, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité correspondent – différemment – depuis leur fondation à ces exigences.

L'École des Roches

Pour Edmond Demolins, la mission première de l'École des Roches, était l'éducation particulariste pour former de futurs entrepreneurs qui réuniraient leurs forces et leurs talents pour propulser la France sur la scène des grandes puissances mondiales et notamment pour rentrer en compétitivité avec la surpuissance britannique. L'indépendance, l'autonomie et surtout le goût des responsabilités en sont des atouts indispensables. Les Anglo-Saxons maîtrisent l'éducation de ces vertus. Et c'est leur concept pédagogique qu'il souhaitait mettre en place pour l'éducation des jeunes français. Dans son livre *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, il insiste sur les différences éducatives qui constituent la base de leur réussite :

Tout d'abord, chez ces peuples [particularistes, tels les Anglo-Saxons] les parents ne considèrent pas que leurs enfants leur appartiennent, [...]. Ils considèrent, au contraire, que ce sont des êtres qui, bientôt, devront être indépendants d'eux. Dès lors, ils n'ont pas de plus grand souci que de hâter cette émancipation nécessaire, dans les conditions les plus excellentes. [...]

*Chez ces peuples, ensuite, les parents traitent leurs enfants, dès le début et toujours comme de grandes personnes, comme des personnalités à part. Et, par là, ils en font de grandes personnes et des personnalités vraies. Tels on traite les gens, tels ils se font.*⁶⁵⁶

⁶⁵⁵ « Mündigkeit, Selbstbestimmung, Bildung, Arbeits-, Liebes- und Spielfähigkeit lauten einige der zentralen pädagogischen Ziele. [...] Wolfgang Klafki hat immer wieder auf den Zusammenhang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität aufmerksam gemacht. Richtig verstandene Autonomie hat die Kehrseite der öffentlichen Verantwortung; [...] sie bezieht viel mehr Gemeinsein ein. Die Verantwortung kann freilich nur übernommen werden, wenn es auch entsprechende Teilhabemöglichkeiten gibt. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Pädagogik, neue Ansätze für Erziehung, Bildung und Entfaltung unter den Gesichtspunkten von Selbstbestimmung und Verantwortung zu entwickeln. », Eckart Liebau, « Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe: Das Konzept », *Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim et München, Juventa 1999, p. 41.

⁶⁵⁶ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., éd. avant 1907, pp. 102-103.

Pour former les enfants, dont la France a besoin, débrouillards et allant de l'avant, il faut les stimuler à prendre des responsabilités. Bien que son objectif ultime – faire de la France une nation particulariste – ne concorde aucunement avec celui d'Eckart Liebau aujourd'hui, l'exigence envers la pédagogie est la même : il s'agit de créer un terrain et des moyens afin que les élèves puissent s'investir dans les fonctions à responsabilité. Pour ce faire, l'École des Roches a institutionnalisé le Capitanat⁶⁵⁷. Établi depuis ses débuts, il constitue le socle même de la pédagogie démolinienne et existe toujours de façon quasi inchangée. Les Capitaines sont généralement des élèves plus âgés. « Cooptés pour leur **probité**, leur **maturité** et leur **exemplarité**, ils s'apparentent aux grands frères toujours disponibles pour aider, guider et transmettre. »⁶⁵⁸ Par leurs personnalités, ils sont censés influencer de manière positive sur le caractère des plus jeunes. Élèves eux-mêmes, ils sont plus proches de leurs camarades que ne le sont les Chefs de Maison. Selon Georges Bertier, directeur aux Roches de 1903 à 1944, les aînés, et particulièrement les Capitaines, se mettent « délibérément au service des plus jeunes »⁶⁵⁹. De fait, leur autorité se veut plus directe. Ils ne sont pas des surveillants, mais des exemples à suivre.

*Partout où il se trouve – c'est-à-dire à tous les moments de la vie de l'École et dans tous les exercices, de quel ordre qu'ils soient, il doit créer, par sa présence même, une atmosphère d'ordre, de respect et d'amour de la Loi. Il ne représente pas la contrainte, mais l'Idéal de l'École ; son autorité est, avant tout, morale, son action spirituelle.*⁶⁶⁰

Néanmoins, les Capitaines sont subordonnés aux adultes. Leur sphère de responsabilité se trouve assez limitée dans une structure hiérarchisée. La brochure de l'école d'aujourd'hui définit leurs tâches ainsi :

*Les Capitaines, véritables relais entre professeurs, Chefs de Maison et élèves, doivent, sans jamais se substituer à l'autorité du Chef de Maison, susciter à l'autodiscipline, insuffler la loyauté et l'entraide, afin que chacun vive harmonieusement en communauté. Ils personnifient l'éducation Rocheuse.*⁶⁶¹

Leur mission se restreint à des rôles éthiques, voire implicitement disciplinaires : « Le respect des règles de vie n'est pas fondé sur un système coercitif mais confié aux Capitaines

⁶⁵⁷ Voir chapitre I « Politique » paragraphe I.2.1.1. « Le Capitanat rocheux ».

⁶⁵⁸ École des Roches, brochure publicitaire actuelle, s.d., p. 9.

⁶⁵⁹ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, Les éditions du cerf, 1935, p. 224.

⁶⁶⁰ *Ibid*, p. 226.

⁶⁶¹ École des Roches, brochure publicitaire actuelle, s.d., p. 9.

qui sont les garants de la Charte de l'École. »⁶⁶² Entre le temps d'Edmond Demolins et aujourd'hui, leurs droits et devoirs n'ont pas véritablement évolué. Il s'agit d'élèves-chefs sous l'ordre des Chefs de Maisons, des enseignants et de la direction.

Le système du Capitanat se traduit également dans l'éducation du *self-government*. L'objectif est, d'amener les élèves progressivement à prendre des responsabilités de plus en plus grandes pour augmenter leur autonomie.

*La responsabilisation des élèves est graduée : elle va de la simple préparation du café, du goûter, en passant par l'extinction des lumières, le rangement des études, la lecture quotidienne du communiqué, jusqu'à leur participation au Conseil d'Éducation et de Discipline... autant de tâches destinées à les sociabiliser et à les responsabiliser.*⁶⁶³

« **La prise de responsabilité collective et individuelle**, le respect de l'autre et le bon usage de la liberté, sont inculqués à chaque adolescent pour qu'il devienne acteur de sa propre éducation et se prépare à sa vie d'adulte. »⁶⁶⁴ Afin de franchir les étapes hiérarchiques du *self-government*, les élèves se soumettent à une sélection rigoureuse. Avant d'exercer la fonction suprême de Capitaine, il faut traverser une période en qualité de Responsable : « **Les Responsables**, d'autres élèves vertueux, doivent faire leurs preuves pendant un an avant d'être promus **Capitaines**. »⁶⁶⁵ Le parcours comprend alors plusieurs postes à responsabilité pour lui permettre de développer ses capacités à diriger. Il y a « différents mandats : **délégué** de classe, sportif, culturel et même gastronomique ! »⁶⁶⁶ Néanmoins, les champs d'action réservés aux élèves demeurent limités et sont placés sous l'œil bienveillant des adultes. À aucun moment la négligence d'un élève peut donc avoir de conséquences véritables sur l'école.

La Schule Schloss Salem

Il en est tout autre à la Schule Schloss Salem. Bien plus qu'Edmond Demolins, Kurt Hahn a exigé que les élèves aient une place fondamentale dans la Schule Schloss Salem dans tous les domaines. Tous les élèves sont responsables de l'harmonie, voire de la survie du

⁶⁶² *Ibid*, p. 8.

⁶⁶³ *Ibid*, p. 14.

⁶⁶⁴ *Ibid*, p. 8.

⁶⁶⁵ *Ibid*, p. 9.

⁶⁶⁶ *Ibid*.

système communautaire, « *das Gemeinwesen* »⁶⁶⁷ : « Salem doit s'effondrer, si les élèves refusent leur coopération. »⁶⁶⁸ Selon Kurt Hahn, l'engagement et la prise de responsabilité pour le bien commun sont les moteurs essentiels. Non seulement pour le fonctionnement de l'école mais aussi pour faire avancer la société vers une paix durable, et vers l'humanité, dans le sens de *Menschlichkeit*, c'est-à-dire vers un comportement altruiste, de bonté. Le terme « *das Gemeinwesen* », emprunté à Johann Gottlieb Fichte, définit ensuite un nouvel ordre de vie scolaire qui contraste avec les écoles traditionnelles : il est porté par le bon sens de tous les membres. En 1808, Fichte avait présenté à la Nation allemande un nouveau concept scolaire pour éduquer les futures générations, qui devait permettre à l'Allemagne de sortir de l'hégémonie napoléonienne, de préserver l'identité allemande et même de redresser l'humanité entière. Pour ce faire, il avait revendiqué d'enseigner aux nouvelles générations la bienveillance et le sens communautaire pour qu'elles les appliquent progressivement à la réforme sociale.

*L'homme devenu, grâce à cette éducation [en vigueur], un citoyen extérieurement inoffensif et utilisable, n'en peut pas moins rester intérieurement mauvais, car être mauvais signifie justement n'aimer que son bien-être matériel [...] : [...] ces critères sont pour nous sans valeur, [...] puisque nous ne pourrions tirer aucun avantage de l'égoïsme dont l'objet se restreint à la personne sensible. La nécessité nous oblige de former des hommes intérieurement et foncièrement bons, car c'est seulement grâce à eux que la nation allemande pourrait subsister, [...].*⁶⁶⁹

La vocation primaire de l'éducation est donc de former le caractère individuel pour lequel la bonté et le sens de responsabilité sont primordiaux. Ce qui importe en premier lieu n'est pas l'apprentissage de compétences techniques, mais l'engagement solidaire. Dans cet esprit, Kurt Hahn a créé les services à la Schule Schloss Salem, à l'instar de la nouvelle école de Johann Gottlieb Fichte, et qui est finalement proche de la pédagogie de la participation que défend Eckart Liebau. Selon Bernhard Bueb :

Les règles et devoirs d'un internat paraissent être nettement démodés, car nous vivons dans une société qui accorde une grande importance à la liberté individuelle. [...]. La conception de la vie de certains adolescents se réduit alors, dans des cas extrêmes, à la formule

⁶⁶⁷ Voir paragraphe IV.1.2.3. « *Berufswahlprozess* (processus de l'orientation professionnelle) à l'École d'Humanité ». Terme employé par Bernhard Bueb, mais qui est emprunté par Johann Gottlieb Fichte dans ses *Discours à la Nation allemande* pour dénommer sa « nouvelle école ».

⁶⁶⁸ « Salem müsste zusammenbrechen, wenn die Schüler ihre Mitarbeit verweigern. », cité par Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 29.

⁶⁶⁹ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), Paris, Aubier, 1952, p. 80.

égocentrique 'moi – tout – tout-de-suite'. Une telle position conduit à l'effondrement de notre Gemeinwesen, notre communauté [...]. Chacun doit faire l'expérience que la liberté humaine signifie toujours aussi obligation, pour créer quelque chose de solide, un lien en somme et, de fait, quelque chose de stable, qui porte, fortifie et qui est susceptible d'être mise à l'épreuve. [...] La polarité entre l'individu et la communauté crée un élément structurel essentiel pour la vie et le travail à l'école.⁶⁷⁰

« En outre, nous attendons qu'il [l'élève] prenne une responsabilité concrète, par exemple en tant que chauffeur de bus scolaire, trésorier du clubhouse autogéré, 'capitaine' des sapeurs pompiers ou un autre service. »⁶⁷¹ Les responsabilités couvrent un vaste champ d'activités qui s'étend sur le domaine politique, social, culturel, sportif, et écologique. Les jeunes s'investissent notamment dans des institutions politiques au sein de l'école⁶⁷², dans l'organisation de manifestations culturelles et sportives, dans l'intégration d'élèves novices, etc.. Cette forte implication des élèves dans les responsabilités collectives est devenue un symbole de la Schule Schloss Salem. Les divers postes et fonctions sont intégrés dans un système de *Dienste*, de services. Autogérés par les élèves, même les postes clés, l'idée des *Dienste* venait de Max de Bade, cofondateur de la Schule Schloss Salem, à la suite de ses expériences en tant que chancelier de l'Empire allemand à la fin de la Première Guerre mondiale :

*Bien trop souvent avant la guerre, nous rencontrions cet individualisme suffisant qui se soignait aux frais de l'État, qui critiquait sans volonté d'aider. Aujourd'hui, plus que jamais, la revendication de Platon est d'actualité : celui qui veut aider son peuple, doit unir la force de pensée avec la volonté d'agir.*⁶⁷³

⁶⁷⁰ « Die Regeln und Pflichten eines Internats scheinen etwas ausgesprochen Unzeitgemäßes zu sein, denn wir leben in einer Gesellschaft, in der die individuelle Freiheit einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Dies kann zu gefährlichen Einseitigkeiten führen. Die Lebenseinstellung mancher Jugendlicher reduziert sich dann in der Extremform auf die egozentristische Formel 'Ich – Alles – Sofort'. Eine solche Haltung führt zum Zusammenbruch unseres Gemeinwesens [...]. Der Einzelne muss erfahren, dass menschliche Freiheit immer auch Bindung heißt, dass etwas Festes, 'Verbindendes' und also auch Stabiles, Tragfähiges, Stärkendes, Belastbares entsteht. [...] Die Polarität zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft bildet ein wesentliches Strukturelement für das Leben und Arbeiten im College. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, pp. 29-30.

⁶⁷¹ « Wir erwarten darüber hinaus, dass er konkrete Verantwortung übernimmt, z.B. als Schulbusfahrer, Kassenwart des selbst organisierten Clubhauses, 'Kapitän' der Feuerwehr, oder eines der anderen Dienste. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998, p. 30.

⁶⁷² Voir chapitre I « Politique », paragraphe I.2.1.2. « Le Schulstaat (l'école- État) Salem ».

⁶⁷³ « Wir begegneten nur zu oft vor dem Kriege jenem selbstzufriedenen Individualismus, der sich auf Kosten des Staates pflegte, der Kritik übte, ohne Willen zur Hilfe. Heute gilt mehr denn je Platons Forderung: Wer seinem Volke helfen will, der muss die Kraft des Denkens mit dem Willen zur Tat vereinen. », Max de Bade, cité par Kurt Hahn in « Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims », *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 82.

L'expérience d'un individualisme égoïste a poussé Kurt Hahn à orienter l'éducation vers une responsabilisation croissante. Dans une émission à la radio il a appelé le 30 mars 1957 :

*Dès ses débuts, Salem ne devait pas être une grande famille, mais devenir un petit État. À Salem, chaque enfant est aujourd'hui chargé d'un secteur spécifique où il peut découvrir et développer ses forces particulières, mais personne n'est autorisé à rester étranger à une cause commune. Salem attribue aux nouveaux arrivants, filles et garçons, déjà des devoirs dont l'accomplissement est d'une utilité évidente. Et l'importance de ces devoirs augmentera d'année en année jusqu'à ce qu'ils deviennent des responsabilités dont l'exécution conditionne le bien-être et le malheur du petit État.*⁶⁷⁴

Les élèves formées à Salem, devraient être les exemples d'une nouvelle génération d'hommes politiques sachant prendre des responsabilités afin d'agir pour le bien commun et de garantir la paix.

L'École d'Humanité

À l'École d'Humanité, contrairement à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, tous, sans distinction de grade ou d'âge, sont responsables de tout. Les tâches à accomplir sont souvent organisées de manière spontanée en fonction des besoins actuels. Lorsqu'une personne nécessite de l'aide, ceux qui le peuvent, doivent se sentir concernés et la lui apporter. L'information est diffusée via l'*Ansage*, l'annonce après le repas du soir où tout le monde peut communiquer ce qu'il juge important ou via la *Schulgemeinde*. La *Schulgemeinde* a généralement lieu tous les vendredis après-midi et réunit l'ensemble de l'école pour discuter et décider de tout ce qui concerne l'organisation et les problèmes de la vie communautaire. On n'y trouve de fonction supérieure, ni de « Capitaine », ni de délégué. Théoriquement, la voie hiérarchique n'existe pas. Tout se décide de façon collective. Tous les élèves sont encouragés à « prendre des responsabilités pour la collectivité »⁶⁷⁵. Ils peuvent diriger les *Freitagsgruppen*, groupes de service du vendredi, comme le groupe qui s'occupe des malades, le groupe *peace and justice*, le groupe sport, etc.. Ils peuvent se proposer pour aider

⁶⁷⁴ « Salem sollte von Anfang an keine große Familie sein, sondern ein kleiner Staat werden. In dem Salem von heute wird jedem Kind ein eigener Bezirk eingeräumt, darin es seine besonderen Kräfte entdecken und entwickeln kann, aber keinem wird erlaubt, der gemeinsamen Sache fremd zu bleiben. Salem weist schon neueintretenden Mädchen und Jungen Pflichten zu, deren sorgsame Erfüllung von einleuchtender Nützlichkeit ist. Und diese Pflichten steigern sich von Jahr zu Jahr in ihrer Bedeutung, bis schließlich Verantwortungen daraus werden, von deren Durchführung das Wohl und Wehe des kleinen Staates abhängt. », *ibid*, p. 83.

⁶⁷⁵ Équipe de direction (dir.), « Beispiele des Umsetzung im alltäglichen Leben in der Ecole d'Humanité », portfolio, 1996.

les nouveaux élèves à s'intégrer dans l'école, s'engager au Polygone⁶⁷⁶, au Conseil de confiance, à un projet précis, pour ne citer que quelques exemples.

À côté des valeurs de la démocratie directe, l'École d'Humanité « cherche à transmettre des compétences sociales au même titre que des compétences académiques. »⁶⁷⁷ Le tapuscrit « L'apprentissage social : idées maîtresses de l'École d'Humanité » précise que : « [n]ous voulons réveiller et activer les forces créatrices, la volonté d'engagement pour la société et celle de la prise de responsabilités. »⁶⁷⁸ En plus des compétences sociales, l'École d'Humanité encourage l'autonomie : « Elle active la conscience de soi et la confiance en soi. Elle mène à une compréhension plus profonde et, par conséquent, à la capacité de juger, de décider et d'agir. »⁶⁷⁹ Les bénéfices du concept pédagogique concernent la collectivité et l'individu. Ils contribuent à réaliser l'objectif principal qui se traduit dans le *leitmotiv* : « Deviens qui tu es ! ». Du reste, Natalie et Armin Lüthi, les successeurs de Paul et Edith Geheeb-Cassirer, ont souligné dans leur texte « L'apprentissage social : que caractérise l'École d'Humanité », que la participation des élèves à quasi toutes les décisions n'est pas un devoir, comme c'est le cas à la Schule Schloss Salem, mais un droit : « L'activation (ou : nous devons encore faire ce que nous voulons) – par des prises de mesures positives : droit à la participation à l'organisation du cours, à la *Putzpause*, la pause-ménage, à la *Schulgemeinde*, l'assemblée de la commune scolaire, au conseil des camarades. »⁶⁸⁰

Bien que les trois établissements, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, mettent en exergue l'éducation à la responsabilité et à l'entraide, ils ne portent pas les mêmes valeurs sociales. L'idée de l'École des Roches est de former une élite d'hommes actifs dans les professions indépendantes et de les préparer à des tâches de direction. La Schule Schloss Salem perpétue l'image du Bon Samaritain : le fort aide le faible. La lecture de cette légende biblique se fait ainsi au début de chaque rentrée scolaire. L'engagement social et politique est essentiel pour Hahn et correspond à son ancien métier en tant qu'homme politique et à la mission initiale de Salem : former des futurs dirigeants

⁶⁷⁶ Voir chapitre I « Politique », paragraphe I.2.1.3. « *La Schulgemeinde* (l'école-Commune) à l'École d'Humanité ».

⁶⁷⁷ Équipe de direction (dir.), « *Soziales Lernen: Das Leitbild der Ecole d'Humanité seit 1995* », tapuscrit, 1995.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ *Ibid.*

⁶⁸⁰ « Aktivierung (oder: wir müssen schon wieder tun, was wir wollen) – Durch positive Massnahmen: Mitspracherecht im Unterricht, in der Planung von Putzpausen, Schulgemeinde, Kameradenrat. Armin et Natalie Lüthi, « *Soziales Lernen : Was kennzeichnet die Ecole d'Humanité* », tapuscrit d'une page suite au séminaire de Ruth Cohn, 1974.

politiques de qualité. L'École d'Humanité n'a aucune ambition ni professionnelle, ni politique directe. Seule compte la réforme globale de la société en vue d'une humanité unie, la « famille d'humanité ». Les graines pour faire germer cette communauté-humanité sont semées dans le microcosme protégé qui est l'École d'Humanité dont l'une des valeurs fondamentales est la solidarité.

IV.2.2. *Extra muros* : les services de proximité et l'aide internationale

Depuis leurs débuts, les trois écoles-internats cherchent à former un Citoyen du monde sensible, sensé, engagé, déterminé, voire combattif, prêt à s'investir pour le bien-être de tous et pour humaniser la société. Il se doit de s'engager pour ceux qui souffrent. On peut dire qu'elles ont sur ce plan plus de cent ans d'avance sur les propos de Wolfgang Klapi qui réclame fermement pour tous les enfants :

Aujourd'hui, la formation de l'homme doit être comprise [...] comme un ensemble de trois compétences de base acquises par ses propres moyens et par une prise de responsabilité personnelle, à savoir :

- *la compétence d'autodétermination permettant à chacun de décider de ses relations individuelles à la vie et de son interprétation propre du sens humain, professionnel, éthique, religieux ;*
- *la compétence de participation, dans la mesure où chacun a le droit, la possibilité, la responsabilité du façonnage de nos environnements culturels, sociaux et politiques communs ;*
- *la compétence de solidarité, dans la mesure où le droit à l'autodétermination et à la participation ne peut être justifié que s'il n'est pas seulement lié à la reconnaissance mais à l'engagement pour ceux et à l'association avec ceux que l'on prive ou que l'on limite justement dans leur possibilité d'autodétermination et de participation pour des raisons relevant de leurs conditions sociales, de la discrimination, de restrictions politiques ou de l'oppression.*⁶⁸¹

⁶⁸¹ « Bildung muss [...] heute als selbständig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden: als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer religiöser Art; als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Mensch Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat; als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden. », Wolfgang Klafki, cité par Eckhart Liebau in

Quant aux différentes compétences mentionnées par Wolfgang Klapi, et notamment celle de la solidarité, il est évident qu'elles ne peuvent être apprises dans un cadre strictement scolaire. Pour connaître les besoins de l'autre, il faut s'ouvrir à la vie des personnes, à l'extérieur du cercle que l'on fréquente habituellement. Apprendre à s'affirmer personnellement et à aider autrui, voire la société dans son ensemble, implique donc aller au-delà de l'école. Ces revendications de 1991, relativement récentes, sont, dans leurs grandes lignes, en accord avec les idées de l'éducation nouvelle et perpétuent la tradition de la *Reformpädagogik* en les adaptant aux exigences nouvelles de notre époque.

IV.2.2.1. Les services sociaux de proximité

L'éducation sociale, l'un des piliers de la formation globale, et notamment celle du Citoyen du monde, nécessite la sensibilisation aux problèmes de société. Elle ne se restreint pas à la communauté scolaire. De sorte, depuis toujours, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité se sont plus ou moins ouvertes sur le monde. Une des personnalités phares de l'École des Roches était Henri Trocmé. Il occupait les fonctions de Chef de Maison des Sablons de 1902 jusqu'à sa mort en 1944, de vice-directeur des Roches à partir de 1911 et de père « de l'activité philanthropique aux Roches »⁶⁸². Il a témoigné de son expérience :

*« L'un des objets essentiels de notre tâche d'éducateur est sans contredit la formation, chez nos élèves, de l'homme social. Eussions-nous aidé nos garçons à devenir loyaux, clairvoyants, énergiques et libres, notre œuvre serait singulièrement incomplète, si nous ne leur avions donné l'exacte conscience de leur devoir de citoyens, de ce qu'ils ont à faire dès maintenant et plus tard, pour la collectivité dont ils font partie, école ou famille, église ou pays. Privilégiés comme ils sont, à tant de points de vue, ils doivent sentir le poids de ces privilèges, et n'en pas jouir égoïstement ; ils doivent porter ce poids, non comme un remords, mais comme un devoir. »*⁶⁸³

« Werteeziehung als Pädagogik der Teilhabe: Das Konzept », *Erfahrung und Verantwortung: Werteeziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim et München, Juventa 1999, p. 41.

⁶⁸² Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 267.

⁶⁸³ Henri Trocmé, « Nos colonies de vacances », *JER* 1906, pp. 296-300, cité in *ibid*, pp. 267-268.

On peut dire que cet extrait est en concordance avec la pensée des trois fondateurs, Demolins, Hahn et Geheeb. Bien qu'ils se retrouvent dans l'idée fondamentale, son application pédagogique prend des formes très différentes.

L'entraide entre le corps enseignant, le personnel encadrant et les élèves ou les anciens élèves dans les trois écoles est un fait qui coule de source, mais cela n'a pas toujours été le cas pour ce qui relève des relations extérieures à l'école, entre les élèves et les habitants des alentours par exemple. Durant les périodes difficiles, par contre, comme les guerres, quand tous souffraient des restrictions alimentaires, la solidarité entre internats et voisins a fonctionné. Émilienne Boblet, « aide-maîtresse de la Maison du 'Vallon' » qui a travaillé au service de l'École des Roches entre 1945 et 1980 en témoigne :

« En période de peine et de grand froid, ils [les élèves] allaient rendre service aux ménages en difficulté. Par exemple, ils charriaient des bûches et du charbon. Aux beaux jours, ils aidaient les gens à repeindre leur maison. Accompagnés d'un ou de deux professeurs, ils allaient à l'hôpital rendre visite aux petits vieux avec lesquels ils jouaient aux dominos. Pour former nos garçons, on les habitait à rencontrer des gens âgés. Il y avait là un échange entre nos enfants et les gens simples et braves. C'était pour leur avenir une grande richesse, car ils apprenaient à connaître dans les petits détails la vie de ces gens pas toujours très heureux »⁶⁸⁴.

Un engagement social de cette envergure n'était pas à l'ordre du jour sous Edmond Demolins. Il s'était développé sous la direction de Georges Bertier. Nathalie Duval explique ce fait ainsi : « Alors que l'objectif de Demolins était de privilégier la formation d'élites patronales sur le modèle capitaliste anglo-saxon, Bertier vise la formation certes de patrons, mais de patrons sociaux »⁶⁸⁵. Il faut dire que la misère des ouvriers était criante et la période entre les deux guerres était particulièrement fertile aux idées solidaires et communistes. Il surgissait de grands moments de revendications sociales auxquelles certaines grandes entreprises en France ont répondu par des mesures réformatrices. Tel était le cas de Citroën et de Michelin qui d'ailleurs ont envoyé leurs progénitures à l'École des Roches. Georges Bertier et Henri Trocmé, tous deux croyants pratiquants, le premier catholique, le second protestant, formaient un couple militant en faveur de l'éducation sociale. Leur forte implication, s'est traduite notamment dans le soutien et la création d'organismes sociaux où

⁶⁸⁴ Emilienne Boblet, Nathalie Duval, *L'École des Roches et Louis Garrone dans les souvenirs de Tante Bob*, Nouvelle imprimerie Laballery (58), 1999, p. 19, cité in Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, pp. 610- 611.

⁶⁸⁵ Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009, p. 75.

les jeunes Rocheux pouvaient s'investir : l'Association pour le développement des colonies de vacances et la Société de Charité. Nathalie Duval note que

sous sa tutelle [d'Henri Trocmé], la première œuvre sociale de l'École [des Roches] s'intéresse aux colonies de vacances, [...] à l'«Association pour le développement des colonies de vacances ». Sise à Versailles, cette association a pour but d'envoyer à la campagne pendant les vacances d'été de jeunes citoyens nécessiteux et en mauvaise santé. Elle est animée par des personnalités protestantes caractérisées qui entretiennent des liens personnels et familiaux avec quelques-uns des professeurs des Roches et tout particulièrement avec Henri Trocmé. Son succès peut expliquer la fondation d'une autre société, d'obédience quant à elle catholique : la « Société de charité ». Créée en 1906 par le directeur G. Bertier et l'aumônier l'abbé Gamble, il s'agit d'une petite société autonome qui recrute parmi les élèves les plus âgés et les professeurs, son bureau étant constitué uniquement d'élèves bénévoles et élus, à savoir un président, un secrétaire et un trésorier. En 1911, elle compte 20 à 25 membres, soit 15% des élèves, qui se réunissent deux ou trois fois par semaine dans le salon d'une des maisons de l'École pour faire le bilan de leurs actions, décider de la répartition des dépenses et subsides, la réunion se terminant parfois par une conférence d'un membre ou d'un invité sur une œuvre extérieure. Dans le cadre de la « Société de charité », les élèves sont invités à participer en versant un nombre croissant de cotisations à plusieurs institutions. [...] En 1927, les subventions sont dispersées entre de nombreuses œuvres comme, en plus des colonies de vacances, des troupes de scouts de Paris, des orphelinats (de Verneuil, de Villiers-Champ-Dominel, de l'abbé Soisbault à Rantigny - Oise), le dispensaire de la Croix-Rouge à Verneuil, les Petites-Sœurs des pauvres à Paris, une institution d'aveugles à Nancy, le groupe Terre et Foyer de Sainte-Croix, une Société de Saint-Vincent-de-Paul, etc..⁶⁸⁶

Elle précise par ailleurs que « [d]ans la continuité de l'entre-deux-guerres est maintenue la 'Société de Charité' dans le cadre de laquelle ces jeunes élèves, issus de familles favorisées, sont censés apprendre l'entraide chrétienne et le service gratuit à autrui, en guise d'incitation à l'action sociale. »⁶⁸⁷

Aujourd'hui, l'activité sociale de l'École des Roches ne se conjugue plus avec l'aide concrète et physique aux démunis comme aux temps de la Société de Charité. Les élèves s'engagent davantage dans le soutien aux devoirs scolaires, dans les visites de personnes âgées et malades dans la commune de Verneuil-sur-Avre. Ils organisent des manifestations

⁶⁸⁶ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 268.

⁶⁸⁷ *Ibid.*, pp. 610- 611.

culturelles, telles la représentation de leur propre pièce de théâtre et des galettes des rois. Ces actions sont généralement de courte durée et sporadiques.

Bien que certaines actions et services de solidarité soient bien ancrés à l'École des Roches, l'éducation à la solidarité sociale n'est pas une priorité aujourd'hui. Ses brochures ne mentionnent pas ces services et passent sous silence l'éducation sociale en soi. Elle n'est pas non plus explicitement intégrée dans le concept pédagogique. Son importance ne semble pas primordiale à la formation de l'élite. Comparée aux activités sportives et aux efforts scolaires, elle ne détient qu'une place mineure dans le programme institutionnel. Cela va de pair avec l'absence quasi complète d'une véritable vision pédagogique philosophique ou religieuse qui lierait l'éducation à la mission de créer une société meilleure. Bien que l'École des Roches revendique être « au carrefour des pédagogies de Rabelais, Montaigne et Rousseau »⁶⁸⁸, aucune de leurs idées ne se trouve explicitement évoquée, ni appliquée sur le plan de l'éducation sociale.

Le credo aujourd'hui est, dans un premier temps, la réussite scolaire, et, dans un deuxième temps, la réussite socioprofessionnelle individuelle, ce qui profite aussi à l'image élitiste de l'établissement. Les grandes causes collectives, les raisons sociales, voire le désir d'une humanisation de la société entière qui étaient à l'honneur sous la direction de Georges Bertier et de Louis Garrone, se sont peu à peu effacés.

La Schule Schloss Salem, en revanche, fait de l'éducation sociale son cheval de bataille. Son système des services est extrêmement élaboré. Il couvre tout genre d'aide et exige de chaque enfant de consacrer au moins un après-midi par semaine à autrui. Depuis toujours, la parabole du « Bon Samaritain » incarne l'esprit salémien. Selon Kurt Hahn la disposition totale à aider autrui est un des principaux traits d'un véritable « aristocrate » (terme qu'employait Kurt Hahn pour définir l'élite). Hermann Röhrs qui a analysé l'impact du dévouement dans l'éducation de la Schule Schloss Salem note :

L'obligation face au prochain et à la société paraît même être la condition préalable à l'autoformation. Pour justifier cet objectif, Kurt Hahn nomme deux points importants que l'on peut trouver dans tous ses écrits de manières diverses et variées : « 1. C'est la passion de sauver qui libère la dynamique la plus puissante de l'âme humaine, et non pas la guerre,

⁶⁸⁸ « Ici l'avenir a une histoire » in École des Roches (dir.), *École des Roches, Internat mixte international, l'école la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*, dépliant publicitaire actuel de 8 pages, s.d..

comme on l'eut prétendu. 2. Le service rendu à son prochain nécessiteux satisfait le besoin naturel des garçons d'éprouver leur virilité et l'ennoblit en même temps. »⁶⁸⁹

La comparaison entre l'engagement pour la guerre et le service à autrui, reflète la philosophie de vie de Kurt Hahn : pour bâtir une société nouvelle, profondément humaine, il convient de développer une volonté forte pour construire et lutter contre la destruction. La solidarité devient ainsi un élément fondamental pour garantir la paix. En aidant son prochain, on crée des liens précieux entre êtres humains de sorte que les hostilités n'ont plus de sens. Kurt Hahn rejoint ici Fichte, dans la mesure où ce dernier pensait pouvoir garantir la paix grâce à l'éducation sociale. Les échanges humains et la bonté profonde de l'homme anobli par une éducation adéquate, sont la base de la paix :

Cette volonté naissante de la paix doit être approfondie en donnant aux adolescents de nombreuses tâches attrayantes et adaptées à leur stade de développement qui astreignent, comme l'aide au prochain, à une existence humaine. Ce travail de formation est complété par l'autodiscipline, tant sous la forme d'une conduite de vie honnête que sous la forme de l'obligation envers l'ensemble : la « participation énergique » aux affaires publiques tout comme le dévouement en paroles et en gestes. Le mûrissement de ces vertus provoque un tournant dans la vision fondamentale de l'adolescent. La lecture de la parabole du Bon Samaritain à Salem à la rentrée de chaque trimestre en est un symbole tout comme les exemples pratiques des services communs obligatoires comme membre des pompiers, des sauveteurs en mer et en montagne à Salem [...]. Le résultat est une disponibilité au service de l'existence, qui exclue la guerre comme l'ennemie de la vie.⁶⁹⁰

Les *Dienste*, les services que Hahn avaient instaurés pour permettre l'éducation sociale et l'éducation de paix, sont toujours en vigueur et recommandés comme des exemples à

⁶⁸⁹ « Die Verpflichtung gegenüber dem Nächsten und der Gemeinschaft erscheint geradezu als die Voraussetzung der Selbstbildung. Zur Begründung dieser Zielstellung führt Hahn zwei wichtige Punkte an, die in variierender Umschreibung in allen seinen Schriften zu finden sind: ‚1. Die Leidenschaft des Rettens entbindet die stärkste Dynamik der menschlichen Seele, nicht der Krieg, wie behauptet worden ist. 2. Der Dienst in der Not des Nächsten befriedigt den natürlichen Drang der Jungen nach männlicher Bewährung und veredelt ihn zugleich.‘ », Kurt Hahn, *Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims* (Les espérances et soucis d'un internat de l'éducation nouvelle), exposé devant les enseignants salémiens, novembre 1959, p. 6.

⁶⁹⁰ « Dieser geweckte Friedenswille soll dadurch vertieft werden, dass der Jugend eine Fülle lockender und entwicklungsgemäßer Aufgaben gestellt wird, die als Nächstenhilfe auf eine humane Existenz verpflichten. Ergänzt wird diese Bildungsarbeit durch die Selbstdisziplinierung sowohl in Gestalt der zuchtvollen Lebensführung als auch in Form einer Verpflichtung gegenüber dem Ganzen: der „energischen Teilnahme“ an den öffentlichen Angelegenheiten sowie der Einsatzbereitschaft in Wort und Tat. Das Reifen dieser Tugenden erwirkt den Wendepunkt in der Grundeinstellung des Heranwachsenden. Das Vorlesen des Gleichnisses vom Barmherzigen Samariter in Salem am ersten Tag jedes Trimesters ist dafür ebenso sinnhaftes Zeichen wie die praktischen Beispiele verpflichtenden Gemeinschaftsdienstes als Mitglied der Feuerwehr, des Seenotdienstes, der Bergwacht in Salem [...]. Das Ergebnis ist eine dem Dasein dienende Haltung, die den Krieg als lebensfeindlich ausgrenzt. », Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 85.

suivre. Aujourd'hui, plus que jamais, ils sont multiples et divers : d'une part, il s'agit de services établis de longue date. Parmi eux nous trouvons ceux liés aux missions de sauvetages et intégrés dans les institutions précises, telles les pompiers volontaires, la Croix rouge, le *Technisches Hilfswerk (THW* – le service technique d'urgence). Ces services ont des « filiales » au sein même de la Schule Schloss Salem qui travaillent en lien direct avec ceux des villes voisines. Les élèves disposent ainsi d'un parc automobile propre à l'école dont ils ont la charge : des camions de pompiers, des ambulances, des camions de la *THW* et suivent des formations appropriées pour assurer la sécurité. D'autre part, il y a les services sociaux créés par les élèves. L'engagement doit néanmoins être constant et de longue durée. Il s'agit de visites régulières dans les hôpitaux, maisons de retraites et services aux handicapés. S'y ajoute l'aide aux devoirs scolaires des enfants immigrés, pour ne citer que quelques uns. Il n'y a pas de limite pour les travaux de solidarité. La seule obligation est de tenir et de remplir sa mission avec sérieux et sincérité.

Ce qui caractérise l'éducation sociale de Salem comparée à celle des Roches ou de l'École d'Humanité est l'ampleur du temps investi ainsi que la dureté et l'intensité des tâches à accomplir. Les élèves salémiens étaient parmi les premiers sur le terrain lorsque, dans la nuit du 1^{er} juillet 2002, deux avions sont entrés en collision au dessus du Lac de Constance. Ils ont aussitôt porté secours et retiré les corps inanimés, y compris ceux d'enfants. Un élève rapporte :

Au milieu de la nuit, des cris dans le couloir. À l'extérieur un vacarme. Un feu d'artifice ? Pour ça, c'est trop clair. Nous courons vers l'extérieur et regardons fixement le ciel. Des morceaux incandescents tombaient, quelque part derrière le bâtiment des filles. [...] « Il faut qu'on y aille, peut-être nous pouvons aider ! » Maintenant tout fonctionne comme 1000 fois répété. Nous abordons tous ceux du service technique d'urgence (THW), chacun court à la maison pour mettre son uniforme. L'important n'est pas une apparence soignée, il faut juste que ça aille vite, et peu de temps après nous sommes dans le véhicule d'intervention. Tous se taisent, personne ne peut s'imaginer encore ce qui s'est passé tout près d'ici.⁶⁹¹

Hartmut Ferenschild raconte également la perspicacité, l'effort, la persévérance et la résistance surprenants que les jeunes adolescents étaient capables de développer pour aider.

⁶⁹¹ « Mitten in der Nacht. Geschrei auf dem Gang. Von draussen irgendein Getöse. Ein Feuerwerk ? Dafür ist es zu grell. Wir stürmen nach draussen und starren in den Himmel. Brennende Teile stürzen nieder, irgendwo hinter dem Mädchenbau. [...] 'Wir müssen hin, vielleicht können wir helfen!' Jetzt läuft alles wie 1000-mal geprobt. Wir sprechen alle vom THW an, jeder rennt ins Haus, um die Uniform anzuziehen. Es kommt nicht auf Ordentlichkeit an, nur schnell muss es gehen, und kurz darauf sitzen wir im Einsatzbus. Alle schweigen, keiner ahnt, was in unmittelbarer Nähe geschehen ist. », cité par Hartmut Ferenschild, *Verantwortlich handeln lernen in den Salemer Diensten. Die Renaissance einer alten pädagogischen Idee*, exposé à Salem du 2 février 2004, p. 1.

Environ trente élèves des pompiers scolaires, de l'aide technique d'urgence (THW) et du service ambulancier n'attendent pas l'alerte officielle ; ils partent et ils sont les premiers sauveteurs sur les lieux des crashes et prennent part – maintenant en coopérant avec la police, les services techniques et de sauvetage publique – durant toute la nuit et jusqu'aux jours suivants, à tout ce qu'il y a à faire dans l'immédiat après une catastrophe de cette envergure : ils éteignent les incendies, sécurisent les lieux des accidents, ratissent les bois et les champs des alentours à la recherche de survivants, marquent les endroits où gisent les cadavres. Peu de temps après sont arrivées, comme invitées de l'internat, des familles en provenance de l'étranger pour faire leurs adieux à leurs proches décédés.⁶⁹²

Cet exemple montre que les missions des jeunes salémiens ne les épargnent en rien quand qu'il s'agit de sauver. Bien que ce cas soit extrême dans la dureté de l'épreuve, il reflète parfaitement la vision hahnienne relative à l'homme universellement formé, et à l'élite qu'il veut former. Le nouveau Citoyen du monde doit être à tout moment disponible pour autrui et cela par « le courage de la responsabilité »⁶⁹³. Certaines des qualités à acquérir à ce sujet lors de sa formation figurent du reste dans le « *Abschliessender Bericht an die Eltern* » ou, en anglais « *Salem Certificate of Maturity* » (rapport final envoyé aux parents), habituellement à l'époque de Kurt Hahn. On y lit :

Sens of community:

Sens of Justice:

Ability of state facts precisely:

Ability to follow out what he believes to be the right course in the face of:

discomforts, hardships, dangers, hostile public opinion, boredom, scepticism, impulses of the moment

Ability to plan:

Ability to organise:

shown in the disposition of work

in the direction of younger boys

Ability to deal with the unexpected:

⁶⁹² « Rund dreißig Schüler und Schülerinnen der Schulfeuerwehr, des Technischen Hilfswerks (THW) und des Sanitätsdienstes warten nicht auf eine öffentliche Alarmierung; sie rücken aus, sind die ersten Helfer an den Absturzorten und nehmen – nun im Zusammenwirken mit der Polizei und den öffentlichen Einsatz- und Rettungsdiensten – die ganze Nacht über und bis in die nächsten Tage hinein teil an dem, was nach einer Katastrophe dieses Ausmaßes zunächst zu tun ist: Sie löschen die Brände, sichern die Unfallorte, durchkämmen die angrenzenden Waldstücke und Felder nach Überlebenden, markieren die Fundstellen der Leichen. Als Gäste des Oberstufeninternats trafen wenig später Familien aus dem Ausland ein, um von ihren zu Tode gekommenen Angehörigen Abschied zu nehmen. », *ibid.*

⁶⁹³ Kurt Hahn, lettre politique sans destinataire précisé du 16 janvier 1932, in Michael Knoll (dir.) *Kurt Hahn, Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta 1998, p. 167.

Degree of mental concentration:

where the task in question interests him

where it does not conscientiousness in everyday affairs, in tasks with which he specially entrusted [...]

Physical Exercises :

pugnacity, endurance, reaction time⁶⁹⁴

Les attentes et exigences d'un élève formé à la Schule Schloss Salem étaient particulièrement hautes ce qui n'est plus le cas avec la même intensité. Mais l'éducation sociale implique toujours des missions avec un enjeu réel pour l'individu et pour la collectivité. Il s'en suit que la coopération avec les habitants et les institutions voisines fonctionne aujourd'hui sur la base de confiance mutuelle.

Les relations avec le voisinage sont moins évidentes à l'École d'Humanité, et cela depuis ses débuts. À la recherche d'un logis, l'école était souvent confrontée au refus des autorités suisses. De même, à Goldern-Hasliberg, commune où est implantée l'école à partir de 1946, les Geheeb devaient mener une véritable bataille. La lettre d'Edith Geheeb adressée à son neveu Henri Cassirer en témoigne :

Nous n'avons toujours pas de titre de séjour pour le canton de Berne (dans lequel se situe notre commune) [...] après bientôt quatre mois passés ici. Des pouvoirs obscurs travaillent contre [nous][...]. Nous ne pensons pas beaucoup à ces difficultés – comme nous ne portons pas d'attention à la vague de haine générale qui nous poursuit dans certains cercles – mais en général il est dégoûtant d'avoir affaire à la malveillance.⁶⁹⁵

L'origine allemande des Geheeb et d'un grand nombre d'élèves ainsi que leur statut d'exilés étaient sans doute des éléments entravant à l'accueil des Suisses plutôt réticents. Martin Näf décrit également les difficultés dans les relations entre les habitants de Goldern-Hasliberg et l'École d'Humanité :

Un désavantage du nouveau lieu de l'école résidait finalement aussi dans le fait que les Geheeb ont déménagé à Goldern, bien qu'on n'y voulût pas d'eux. Car aussi idylliques que

⁶⁹⁴ Kurt Hahn, *Salem Album*, livre tapuscrit, 1930, pp. 4-5, KHA.

⁶⁹⁵ « Wir haben die definitive Aufenthaltserlaubnis im Kanton Bern (in diesem liegt unsere Gemeinde Goldern) immer noch nicht [...] nach jetzt fast vier Monaten Aufenthalt dort. Es sind dunkle Kräfte, die dagegen arbeiten [...]. Wir denken nicht viel an diese Schwierigkeiten – wie wir überhaupt die Hasswelle, die aus bestimmten Kreisen uns verfolgt, nicht weiter beachten – aber es ist widerlich überhaupt mit Übelwollen zu tun zu haben. » Correspondance d'Edith Geheeb-Cassirer à Heiner Cassirer du 8 septembre 1946, citée in Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim/Basel, Beltz, 2006, p. 672.

*pouvaient être le petit village et tout le mont Hasli – l'idée qu'un vieil émigrant allemand puisse s'installer durablement chez eux avec son école, n'était pas une vision plaisante pour les paysans de ce monde isolé.*⁶⁹⁶

La lettre adressée par le Conseil municipal en mai 1946 au prêtre Burckhardt, propriétaire des bâtiments destinés à être vendus à l'École d'Humanité confirme l'aversion, malgré le ton poli :

*Le fait que le petit village paysan de Goldern avec ses 60 habitants puisse être inondé d'un nombre égal d'élèves toute l'année durant, pourrait entraîner des incidents pour la commune et les habitants que nous voudrions éviter d'entrée de jeu. – De plus, le directeur de cette école de l'humanité est un Monsieur âgé de 75 ans qui devra peut-être abandonner la direction de cette école dans quelques années. Dans ce cas, cela pourrait provoquer des problèmes pour la commune et ses administrations, qui pourraient difficilement être résolus par une commune montagnarde. [...] Sans vouloir offenser les principes de l'école, manifestement dignes de reconnaissance, nous voudrions tout de même soulever que cette école moderne s'intégrerait bien mieux dans une commune ouverte et progressiste que dans une commune de montagne qui, de prime abord, est réticente et réservée face à toutes nouveautés.*⁶⁹⁷

Au départ, les conditions n'étaient donc pas très favorables à la coopération entre les villageois et la nouvelle école. Selon Martin Näf, les relations ne se sont normalisées qu'à partir des années 80, au moment où Hasliberg est devenu une région touristique. Désormais, l'étranger n'est plus un ennemi mais un « ami » qui apporte de l'argent. Dans le cadre conflictuel des débuts, l'École d'Humanité n'a pas pu ou voulu établir des relations avec son entourage. Les efforts – à quelques exceptions près – allaient davantage vers l'autonomie de la communauté scolaire que vers l'intégration dans la commune de Goldern-Hasliberg. Par

⁶⁹⁶ « Ein Nachteil des neuen Schulstandortes bestand schließlich auch in der Tatsache, dass die Geheeb's nach Goldern gezogen waren, obwohl man sie dort eigentlich nicht wollte. Denn so idyllisch wie das Dörfchen Goldern und der ganze Hasliberg sein mochten – die Idee, dass sich ein doch ziemlich betagter deutscher Emigrant mit seiner Schule dauerhaft bei ihnen niederlassen würde, war für die Bauern dieser abgelegenen Welt keine erfreuliche Vorstellung. », *ibid*, p. 676.

⁶⁹⁷ « Der Umstand, dass das kleine Bauerndörflein Goldern mit seinen 60 Einwohnern von einer Schülerzahl von gleicher Stärke das ganze Jahr hindurch überschwemmt werden soll, könnte für die Gemeinde und die Einwohnerschaft zu Zwischenfällen führen, die wir von vornherein vermeiden möchten. – Sodann ist der Vorsteher dieser Schule der Menschheit ein Herr von 75 Jahren, der die Leitung dieser Schule vielleicht in wenigen Jahren niederlegen muss. In diesem Falle können für die Gemeinde und ihre Behörden Probleme auftauchen, die für eine Berggemeinde nicht leicht zu lösen sein könnten. [...] Ohne die offenbar anerkanntswerten Grundsätze der Schule und ihres Leiters irgendwie tangieren zu wollen, möchten wir doch darauf hinweisen, dass diese neuartige Schule eher in eine aufgeschlossene und fortschrittliche Gemeinde passt, als in eine Berggemeinde, die zum vornherein allen Neuerungen gegenüber eher misstrauisch und zurückhaltend ist. », Correspondance de la commune de Goldern au prêtre Burckhardt du 15 mai 1946, cité in *ibid*, p. 676.

conséquent, il n'y a pas eu non plus d'entraide institutionnalisée comme cela a toujours été le cas à Salem. Souvent, l'École d'Humanité était (et est toujours) considérée comme une secte dont les idées ouvertes à toutes cultures et religions font peur à une population très réactionnaire. Le contact avec les villageois suisses demeure toujours plus au moins froid, marqué de réticence. Toutefois, les deux côtés s'ouvrent progressivement l'un vers l'autre dans la mesure où les plus jeunes élèves fréquentent aujourd'hui l'école primaire du village et où l'École d'Humanité cherche de plus en plus la coopération avec les agriculteurs pour s'approvisionner. Dans le cadre d'un projet, certains élèves s'engagent même dans la *Nachbarschaftshilfe*, c'est-à-dire un service d'aide aux voisins. Ce service concerne diverses options : faire des courses pour une personne à mobilité réduite, amener un jeune enfant à l'école, *etc.* À part cela, certaines aides sporadiques exceptées, d'ordre plutôt personnel sans cadre d'un concept pédagogique, l'École d'Humanité, ne propose pas de programme d'éducation sociale en lien avec le monde extérieur. Cela s'explique par le fait que l'École d'Humanité se définit comme un modèle sociétal microcosmique, utopique et clos et a des relations tendues avec la population locale. Le monde extérieur n'est pas considéré comme un exemple. D'inspiration rousseauiste, Paul Geheeb a créé son internat dans le but de retirer les enfants d'une société malsaine, d'une part, pour les protéger de celle-ci et d'autre part, pour les former au sein d'une petite structure sociétale exemplaire. Car « la 'société' actuelle est une organisation beaucoup trop compliquée, le mal et le bien y sont étroitement tissés ensemble, pour offrir à l'enfant un milieu favorable à son développement. »⁶⁹⁸ Ce n'est pas pour autant que le service à autrui soit exclu du concept pédagogique de l'École d'Humanité. Paul Geheeb a précisé que « [d]ans cette petite communauté, l'enfant apprendra également que tout être humain, si jeune soit-il, a une responsabilité à l'égard des autres, et qu'à l'idéal du développement personnel s'ajoute celui du « service » en faveur du prochain. »⁶⁹⁹ Seulement, mêler une « mauvaise » société (celle d'extérieur) à une « bonne » (celle de l'École d'Humanité) ne peut pas porter de bons fruits. Il vaut mieux que les enfants grandissent dans un milieu préservé :

La jeunesse doit être formée pour la lutte d'un monde meilleur, aussi l'une des grandes tâches de l'école est-elle d'aider les jeunes à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté. [...] seul l'apprentissage de la vie au sein d'une petite communauté est capable de le faire, en fournissant à l'enfant l'occasion de se dévouer à un idéal extérieur à lui, ce qui est le but le plus élevé de la vie humaine. [...] Elle [l'École d'Humanité] cherche à éveiller en

⁶⁹⁸ Paul Geheeb « *École d'Humanité* », tapuscrit de deux pages en langue française, *s.d.*, Archives de Paul Geheeb.

⁶⁹⁹ *Ibid.*

*eux les forces constructives de l'intelligence et de l'amour qui font l'honneur de l'humanité de tous les temps, les mettant ainsi à même de résister à la suggestion des puissances destructives déchaînées dans le monde d'aujourd'hui.*⁷⁰⁰

Fidèle aux idées de son fondateur, l'École d'Humanité continue à filtrer soigneusement les influences extérieures et refuse d'y laisser pénétrer d'autres idées qui pourraient nuire à sa pédagogie de « haute valeur ». Car selon Geheeb :

*Jamais l'histoire n'a enregistré un développement aussi poussé de la technique, jamais les rapports entre les peuples n'ont été aussi fréquents et aussi étroits, mais en même temps, le cynisme et la cruauté dans les relations humaines ont atteint un degré sans pareil jusqu'ici. Il importe donc de guider la jeunesse dans le dédale de la « civilisation » moderne, il faut lui apprendre à distinguer, dans le fatras actuel des idées, les valeurs les plus hautes de la connaissance et de l'amour, car ce sont elles qui, à toutes les époques, ont permis aux fortes personnalités de se constituer, et elles seules peuvent sauver de la ruine le monde de demain.*⁷⁰¹

L'éducation sociale a ainsi lieu pour l'essentiel à l'intérieur de l'internat, le champ des actions sociales se restreint à peu d'exceptions près à la vie communautaire de l'école. Il n'y a pas de rayonnement véritable sur le plan d'aide à autrui dans les alentours.

IV.2.2.2. Les actions humanitaires internationales

Le rayonnement international et la formation cosmopolite ont toujours joué un rôle important pour l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Il en est de même pour l'esprit de solidarité dans le monde.

Ainsi, à la fin de la dernière guerre mondiale, l'École d'Humanité a accueilli sous la direction du couple Geheeb-Cassirer des enfants émigrés qui avait fui la guerre. Certains étaient sortis des camps de concentration. Dans un article paru dans *La Coopération. Journal populaire suisse*, Paul Geheeb a écrit en janvier 1946 :

Ma petite École d'Humanité au bord du Lac Noir (Fribourg), a plutôt pris la forme d'un home d'enfants réfugiés, sous la force des événements qui se sont déroulés ces trois dernières

⁷⁰⁰ Ibid.

⁷⁰¹ Ibid.

*années, car elle se compose pour les deux tiers d'enfants qui ont dû quitter leurs pays. Cela répond tout à fait au sentiment de Pestalozzi, qui était toujours prêt à aider de toutes ses forces, plus particulièrement là où la misère et la détresse étaient les plus grandes.*⁷⁰²

Intégrer ces enfants que peu d'institutions voulaient, était pour l'École d'Humanité une évidence. D'autant plus qu'il s'agissait – comme les Geheeb eux-mêmes – de victimes de la barbarie nationale-socialiste dont il fallait sauver l'humanité. Cependant, cette main tendue concernait les enfants de l'école et ne s'étendait pas à l'espace extra-scolaire. Toutes les aides solidaires étaient en rapport direct avec l'éducation des élèves. Selon Geheeb, la formation sociale, comme toutes autres formations de l'homme, a le plus de chance de réussir au sein d'une petite communauté protégée, telle l'École d'Humanité.

Dans la même logique, l'École d'Humanité ne s'est jamais engagée outre mesure ou de façon régulière à l'aide humanitaire comme c'est le cas de Salem. La mission de Paul Geheeb partait d'un centre précis qui était son école. Son énergie centrée sur un lieu quasi « saint », perçu comme le point de départ d'une deuxième Genèse où Paul Geheeb rassemble les enfants – comme le berger ses moutons. Ses actions solidaires ne permutaient pas en dehors, l'investissement étant total à l'école, berceau de l'Humanité nouvelle. Les élèves ne sont pas non plus éduqués pour s'engager spécialement dans l'humanitaire. Ceux qui verront leur voie dans l'aide humanitaire, s'y investiront tout naturellement et pleinement. En revanche, il est tout à fait envisageable qu'un élève qui veut mettre en œuvre un projet d'aide internationale, trouve du soutien au sein de la communauté scolaire. Cependant, l'École d'Humanité ne forme pas une élite « Rockefeller » dont le devoir aristocratique rime avec l'engagement pour les œuvres sociales. L'homme universel géhéebien et Citoyen du monde idéal, sensible à autrui, agit de toute manière de façon solidaire.

La politique sociale de la Schule Schloss Salem est différente. Selon Kurt Hahn, tout un chacun, et notamment l'élite doit s'investir pour autrui d'autant plus s'il est nécessaire. La portée des actes solidaires inclut toujours aussi une vocation mondiale. Un élève salémien, destiné à appartenir à l'élite doit donc apprendre où et comment mettre en œuvre des actions sociales, y comprises de grande envergure comme l'humanitaire. Son espace d'investissement s'étend, sans limitation, de l'école à la planète entière. Son champ de vision lie toujours à la fois l'aspect local et global.

⁷⁰² Paul Geheeb, « L'École d'Humanité », *La Coopération. Journal populaire suisse*, n°3, Bâle, 19 janvier 1946, p. 47.

En 1956, l'internat a hébergé *intra muros* des enfants hongrois échappés à la répression soviétique dont bon nombre a pu suivre sa scolarité à Salem. Cette action était quasi unique dans son genre. Aujourd'hui, à l'époque de l'après Hahn, l'école ne porte plus de secours de cette envergure, ni au niveau de l'investissement dans la durée ni sur le plan de la gestion d'une problématique si complexe. Contrairement à ses successeurs, Kurt Hahn s'est toujours identifié à un grand sauveteur de l'humanité, c'était sa vocation première, tant dans ses engagements politiques que pédagogiques. Hermann Röhrs note à quel point l'aide à autrui est fondamentale dans l'éducation hahnienne :

*Ce prochain est vu sans préjugé comme membre d'un cadre supranational, de façon à ce que l'engagement pour le prochain peut être l'équivalence de la guerre. Ainsi l'avait demandé William James et l'avait cherché Hahn. Le sens même de la pédagogie de Hahn se comprend dans cette idée de résolution qui lie la formation du caractère au service de l'aide au prochain à l'entente internationale.*⁷⁰³

Pour ce qui est la compassion, Kurt Hahn a écrit :

*Il existe dans l'homme une tendance qui le pousse constamment à ménager la dignité de l'homme. Nous pensons à la compassion. Nous y comprenons non seulement la compassion douloureuse, l'émotion face à la souffrance ou à la joie de l'autre, mais aussi la colère qui pousse à agir, la colère qui prend possession de l'homme face à l'injustice que d'autres subissent. Appelons cette tendance de compassion à ménager la dignité de l'homme la « compassion énergique ». La compassion énergique est la force essentielle de la beauté de l'âme, telle que Platon la comprend. Pour la plupart des adultes, cette compassion énergique s'est atrophiée. C'est justement le plus grand effort et le triste résultat de l'éducation actuelle que d'affamer lentement la beauté de l'âme telle qu'elle existe encore chez l'enfant. Celui qui possède la compassion énergique comme une force à jamais vivante de son âme, frappe l'égoïsme de mille défaites.*⁷⁰⁴

⁷⁰³ « Dieser Nächste wird vorurteilslos als Glied eines übernationalen Rahmens gesehen, so dass das hilfreiche Eintreten für den Mitmenschen zu dem von William James geforderten und von Hahn stets gesuchten Äquivalent für den Krieg werden kann. In diesem Lösungsansatz, der die Charakterbildung im Dienste der Nächstenhilfe mit der internationalen Verständigung verbindet, liegt die fundamentale Bedeutung der Pädagogik Hahns. », Hermann Röhrs, « Die pädagogische Provinz im Geiste Kurt Hahns », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 84.

⁷⁰⁴ « Es gibt eine Neigung im Menschen, die ihn beständig dazu lockt, die Würde der Menschen zu schonen. Wir meinen die Teilnahme. Wir verstehen darunter nicht nur die leidende Teilnahme, die Ergriffenheit von fremden Leid und fremder Freud, sondern auch den Zorn, der zu Taten drängt, den Zorn, der den Menschen packt bei dem Unrecht, das anderen geschieht. Nennen wir diese Neigung, die Würde der Menschen zu schonen, kurz die energische Teilnahme. Die energische Teilnahme ist die wesentliche Kraft der Schönheit der Seele, wie Plato sie fasst. Die energische Teilnahme ist bei den meisten Erwachsenen verkümmert. Das ist ja gerade die größte Kraftleistung und das traurige Resultat der heutigen Erziehung, dass sie die Schönheit der Seele, wie sie dem Kinde noch eigen ist, langsam aushungert. Wer eine energische Teilnahme als eine immer lebendige Kraft seiner

Pour Hahn, la compassion, au sens platonicien, est un élément vital pour la beauté de l'âme. À l'instar de Platon, Kurt Hahn cherchait à sauver les enfants d'une société malade, atteinte de l'inhumanité. Soucieux de la santé de l'âme enfantine, Kurt Hahn a intégré dans son concept pédagogique des programmes qui permettent de sensibiliser et de stimuler la compassion afin d'agir contre les injustices. Il estimait nécessaire de cultiver l'esprit-révolte et l'envie d'aider autrui dès l'enfance. Car les enfants qui naissent dotés de cette « beauté de l'âme », risquent de la perdre si on ne leur donne pas la possibilité de satisfaire la compassion. Le résultat serait désastreux pour la société. Ainsi, la formation de l'élite, ne doit pas exclure l'éducation à la solidarité. Dans cet esprit et dans le contexte de la globalisation, les actions humanitaires internationales sont essentielles dans la pédagogie salémienne.

Sur la dernière page du concept pédagogique de la Schule Schloss Salem élaboré par Bernhard Bueb et Otto Seydel, nous pouvons lire une phrase d'un discours de Roman Herzog, Président de l'Allemagne de 1994-1999 qui traduit la vision salémienne de l'élite et leur mission : « Les élites doivent se justifier par le travail, le sens de la responsabilité et leur rôle de modèle. »⁷⁰⁵ Ainsi, à Salem

*les élèves s'impliquent dans des projets humanitaires, sur toute la planète, naissant parfois de phénomènes d'actualité. Pour citer deux projets initiés en 2009 : deux groupes d'élèves et d'enseignants se sont rendus en Inde. L'un à Ladakh, pour bâtir un dortoir afin de permettre une scolarité aux enfants habitant loin de leur école et de dormir sur place. L'autre à Vârânasî au bord du Gange pour aider à construire un Schutzhaus, une maison qui protège les enfants errants. Les élèves, encadrés par les adultes, sont donc amenés à gérer eux-mêmes leurs projets et actions humanitaires, du début jusqu'à la fin. [...] Lors de débats des Round Square Conferences (RSC), des conférences politiques et sociales organisées par un réseau d'établissements scolaires partenaires partout sur la planète [...] les élèves mettent en œuvres des projets politiques ou humanitaires. [...] Faisant confiance et croyant à la force, à l'intelligence et à l'intégrité des élèves, la Schule Schloss Salem les pousse à une implication entière. Il ne s'agit pas seulement de s'exercer. L'enjeu est réel et peut parfois sauver des vies.*⁷⁰⁶

Seele besitzt, der bringt Eigennutz tausend Niederlagen bei [...]. », Kurt Hahn, *Erziehung zu Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 12.

⁷⁰⁵ « Eliten müssen sich durch Leistung, Verantwortungsbereitschaft und ihre Rolle als Vorbild rechtfertigen. », extrait du discours berlinois de 1997 de Roman Herzog, cité in Bernhard Bueb, Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, brochure, Salem, 1998.

⁷⁰⁶ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élites à l'exemple de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé lors du Congrès AFIRSE-UNESCO, *La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche*, à l'UNESCO Paris du 14-17 juin 2011.

Edmond Demolins tenait un discours semblable à celui de Kurt Hahn :

*Notre ambition est de faire des garçons forts de corps, indépendants de caractère et maître d'eux-mêmes, des garçons capables d'affronter les difficultés de la vie et de les surmonter. [...] La confiance et le respect qu'on leur témoigne développent en eux la confiance en eux-mêmes. Je ne crois pas qu'il existe de moyens plus intenses de former des hommes. [...] les élèves les plus âgés agissent sur les plus jeunes, grâce à l'autorité qu'on leur accorde et à la confiance qu'on leur témoigne. Il se crée ainsi un état d'esprit spécial qui pousse chacun à s'élever rapidement. [...] en vue de donner aux enfants, mêmes aux plus jeunes, le sentiment très net qu'ils sont des hommes.*⁷⁰⁷

Cependant, l'École des Roches, reste plus conventionnelle et surtout prudente face à la prise de responsabilité par les élèves. Les actions menées par les enfants sont plus classiques.

*L'École favorise l'engagement social des Rocheux : Téléthon, Petit Prince, Pièces Jaunes, « un bouchon un sourire », collecte de livres pour le BURKINA FASO, de vêtements pour des associations caritatives. Chaque année, les élèves s'inscrivent à de nouvelles manifestations telles « Jeunes Citoyens Reporters ».*⁷⁰⁸

Contrairement à la Schule Schloss Salem, les élèves agissent uniquement à et de l'école. À aucun moment ils ne s'aventurent dans un pays lointain pour aider sur place les nécessiteux. Mais à la différence de l'École d'Humanité, l'aide humanitaire internationale fait bien partie de la formation à la solidarité. Comparée à Salem, l'envergure espace-temps, la complexité ainsi que l'intensité physique, morale et mentale, tout comme l'enjeu général des actions que mènent les élèves, ne sont toutefois pas les mêmes aux Roches. L'organisation des projets humanitaires est du domaine des Maisons, ce qui veut dire que les Chefs de Maison supervisent, voire guident de près l'avancée des travaux dont

*[i]l s'agit dans la plupart des cas de soutenir une association caritative ou une ONG. Dans ce cadre, chaque Maison organise des campagnes d'information et de sensibilisation, ainsi que des manifestations et des actions pour collecter de l'argent. Pour ne citer que deux projets récents : en 2009 la Maison « Les Fougères » avait parrainé une jeune orpheline de Colombie et la Maison « La Prairie » avait participé financièrement à aider à la construction d'une pouponnière au Sénégal.*⁷⁰⁹

⁷⁰⁷ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 25.

⁷⁰⁸ École des Roches (dir.), *École des Roches*, brochure publicitaire actuelle, s.d., p. 16.

⁷⁰⁹ Carmen Letz, « L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élites à l'exemple de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », exposé lors du Congrès AFIRSE-UNESCO, *La recherche en*

Somme toute, les trois internats favorisent l'aide humanitaire internationale, mais elle ne détient ni la même place, ni la même fonction. Tandis que l'École d'Humanité est ouverte pour mener des actions lorsque les élèves le souhaitent, l'École des Roches et la Schule Schloss Salem les inscrivent dans le concept pédagogique, voire – pour ce qui est Salem – en font un pilier fondamental de la formation du Citoyen du monde. « Ce qui caractérise la mise en œuvre de son concept pédagogique, est l'impact et l'importance dans la vie de tous les jours, allant au-delà des murs de l'école. Ni l'École d'Humanité ni l'École des Roches [...] ne s'investissent avec la même intensité. »⁷¹⁰

Conclusion

Pour conclure on peut dire que les écoles, dans leur fonctionnement actuel ont indéniablement gardé l'héritage de leurs fondateurs et n'ont finalement connu que peu de changement concernant la théorie sur l'éducation sociale. Les philosophies qui ont permis l'émergence des écoles restent vivaces encore actuellement dans le quotidien. Elles sont actualisées dans la vie ordinaire des établissements par la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques qui sont relatives à leur vision citoyenne du monde.

La seule transformation significative concerne les programmes relatifs aux travaux manuels qui au début du 20^{ème} siècle constituaient un des éléments essentiels de l'éducation globale des écoles nouvelles et, le cas échéant, de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. « Les travaux pratiques » à l'École d'Humanité étaient considérés comme indispensables à la vie communautaire de l'époque ; ils permettaient à la communauté scolaire de survivre durant des temps durs. Chacun apportait son aide dans tous les domaines de la vie commune. Il y avait là un enjeu réel. Aujourd'hui, le choix des travaux est moindre et s'inscrit dans le cadre de l'épanouissement individuel. Contrairement à l'École d'Humanité, la Schule Schloss Salem comprenait les travaux manuels, et notamment l'artisanat et l'agriculture comme un atout. Ils permettent aux enfants de prendre conscience du monde du travail. Car la jeune progéniture aristocratique devait connaître la dure réalité des autres couches sociales. Aussi pour obtenir une vision globale du monde, il était nécessaire d'avoir expérimenté tous les éléments formant l'univers, y compris le savoir faire

éducation dans le monde, où en sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche, à l'UNESCO Paris du 14-17 juin 2011.

⁷¹⁰ *Ibid.*

manuel. Aujourd'hui, les jeunes Salémiens apprennent toujours dans les « corporations », le maniement des outils sous l'œil vigilant d'artisans expérimentés. Quant à l'École des Roches, elle souhaitait concilier le travail théorique et pratique. Selon Demolins, il fallait commencer par la pratique et le concret pour bien comprendre un sujet et intérioriser le savoir. Après avoir été confronté à la réalité, le savoir théorique s'imposait de façon naturelle, sinon, la théorie reste une coquille vide de sens. Le travail manuel était à l'École des Roches avant tout une méthode d'enseignement. Depuis la passation au contrat avec l'État, elle ne propose plus d'atelier artisanal. La seule formation en vue d'une préparation à un métier à proprement parler, consiste dans le projet de création d'entreprise et de management qui corrèle avec leur idée de former de futurs chefs d'entreprises. Généralement on constate à l'École des Roches, mais aussi à la Schule Schloss Salem une considération moindre pour les métiers manuels qu'intellectuels, industriels et commerciaux.

De la sorte leur orientation post-baccalauréat se fonde sur des critères élitistes ; les élèves sont généralement orientés vers des études prestigieuses. L'École d'Humanité en revanche qui accueille tous les enfants sans sélection aucune, les prépare à tous métiers, y compris des apprentissages s'ils le souhaitent. Il convient cependant de préciser qu'en Suisse, les métiers manuels sont plus valorisés et appréciés qu'en France. Toutefois, les deux écoles germanophones, et notamment la Schule Schloss Salem ont mis en place un programme d'orientation élaboré et performant qui accompagne et encadre les élèves dès la troisième pour trouver la voie qui leur convient ; il nous semble tout-à-fait intéressant et possible de le transposer dans nos écoles qui souvent laissent leurs élèves se débrouiller pour le choix de leur métier ou de leurs études.

Le programme pédagogique de l'internat n'est pas circonscrit à la classe, mais à tout l'établissement. Dans la mesure où il concerne la vie journalière en communauté, certains principes pédagogiques généraux seraient envisageables, voire transférables à des écoles « ordinaires » où les élèves passent quasiment leur journée. Même si on a à faire ici à des écoles d'élites, il nous semble tout à fait possible de transposer des éléments des pratiques pédagogiques évoquées ci-dessus, afin de favoriser l'éducation du citoyen, chose que l'on tend à délaissier dans nos écoles ; ainsi mettre en œuvre très tôt des principes de solidarité et d'entraide par le biais des services nous semble être une leçon à tirer du fonctionnement des écoles d'élite, notamment de la Schule Schloss Salem. Les *Dienste* (les services) et les projets humanitaires de la Schule Schloss Salem sont intéressants dans la mesure où il s'agit de s'investir pleinement dans des actions réelles avec un enjeu fort. Ne relevant d'une théorie

pure ni d'un jeu pédagogique ou d'une mise en scène, ils stimulent considérablement l'enthousiasme et l'envie à la prise de responsabilité dans l'engagement et l'implication pour le bien commun. Les élèves se rendent bien compte du sérieux de leurs actes. Concrétiser un projet en se donnant tous les moyens pour réussir, implique en outre le développement de différentes compétences : réflexion complexe, analyse approfondie, esprit critique raisonné, discussion, ouverture à autrui et endurance. La liste pourrait être prolongée. Sans oublier que, réussir son propre projet ou un projet commun, fortifie la confiance en soi et stimule la volonté pour continuer dans la voie citoyenne.

L'exemple de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem ainsi que de l'École d'Humanité montre que la formation à la citoyenneté et la transmission des valeurs du travail et de l'engagement sont possibles. Un programme pratique à l'apprentissage d'une citoyenneté « sociale » est souhaitable et pourrait être ancré dans les concepts de toutes les écoles.

Chapitre V : Jeux

Le jeu est un sujet particulier car il échappe en partie à l'école et il est considéré parfois comme inutile ou un simple loisir. Toutefois, il représente un facteur majeur pour la formation de l'élite à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Nous avons réuni dans ce chapitre divers espaces et formes du jeu : la culture du corps et le sport, les arts, et plus précisément la musique, les beaux-arts et le théâtre. Il ne s'agit pas d'un choix exhaustif, mais exemplaire de ce qui est proposé plus ou moins intensément dans les programmes pédagogiques des différentes écoles. On peut aussi s'interroger sur les raisons de regrouper ces activités et disciplines hétéroclites. La réponse nous parvient de Paul Geheeb qui, dans le prospectus de l'École Odenwald, confirme en 1925 le lien entre la formation artistique et physique quand il se prononce en faveur d'« un épanouissement de la sensibilité artistique qui part du façonnage esthétique du corps juvénile et culmine dans la mesure et le respect devant l'exigence rigoureuse des créations sublimes de l'art, comme les Grecs nous l'ont montré à un niveau inaccessible. »⁷¹¹

Dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* Friedrich Schiller lie également l'idéal de l'éducation esthétique aux jeux physiques et artistiques et illustre cette conviction à l'exemple de l'antiquité grecque :

*On ne se trompera jamais si l'on recherche quel idéal un homme se fait de la beauté dans les mêmes voies que celles où il donne satisfaction à son instinct de jeu [...], aux jeux d'Olympie les peuples grecs prennent plaisir à des joutes où [...] l'on rivalise de force, de vitesse, de souplesse, [...] c'est en Grèce [...] qu'il nous faut rechercher les figures idéales d'une Vénus, d'une Junon, d'un Apollon.*⁷¹²

Par la suite il affirme que seul dans le jeu, le mariage harmonieux du corps, de l'âme et de l'esprit dans toutes ses potentialités, est possible :

⁷¹¹ « [...] eine Entfaltung des Musischen, die ausgeht von der schönen Durchbildung des jugendlichen Leibes und gipfelt in Maß und Ehrfurcht vor der strengen Forderung der hohen Gebilde der Kunst, wie es die Griechen in unerreichbarer Höhe uns vorlebten. », Paul Geheeb, cité par Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 264.

⁷¹² Friedrich Schiller, « 15^{ème} Lettre », in *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), trad. par Robert Leroux, Paris, Montaigne, 1943, p. 205.

*Car pour trancher enfin d'un seul coup, l'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il joue. Cette affirmation [...] prendra une signification considérable et profonde quand nous en serons venus à l'appliquer à la double et grave réalité du devoir et de la destinée ; elle servira d'assise, je vous le promets, à tout édifice des beaux-arts et celui de l'art plus difficile encore de vivre.*⁷¹³

C'est en ces termes que Friedrich Schiller souligne l'importance de l'éducation artistique et culturelle en insistant sur les différentes formes du jeu.

En ce qui concerne la vision de la pédagogie, Schiller jouait un rôle important pour Georges Bertier, Kurt Hahn, mais surtout pour Paul Geheeb qui fêtait d'ailleurs, avec ses élèves, l'anniversaire de Schiller⁷¹⁴. Drude Höppener, fille de Fidus⁷¹⁵ et élève de l'École Odenwald de 1916-1918, a noté dans son journal intime que l'on lisait des extraits des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* à l'occasion de cette fête en 1916 qu'elle a décrit comme une journée magnifique⁷¹⁶. Ce témoignage montre à quel point cette œuvre est importante pour Geheeb, puisqu'elle fait partie des classiques enseignés même en dehors du cadre de l'instruction scolaire.

Contrairement à la plupart des écoles publiques, les trois internats privés que nous analysons accordent une grande importance aux différentes formes du jeu. Dans cet esprit se fait aussi la répartition de la journée en trois blocs pédagogiques distincts : la matinée est consacrée à l'instruction scolaire, l'après-midi au sport et aux activités en plein air et les fins d'après-midi à la formation culturelle et artistique. Bien que ce schéma soit aujourd'hui moins rigide, le regroupement des activités pédagogiques en trois parties majeures, en fonction des éléments de formation, est toujours d'actualité. Il s'en suit que les matières analysées dans ce chapitre n'appartiennent pas à l'instruction scolaire à proprement parler qui a lieu les matins, mais du programme de l'après-midi.

⁷¹³ *Ibid.*

⁷¹⁴ Les écoles géhéebiennes préparaient à l'occasion des anniversaires de Platon, Pestalozzi, Fichte, Goethe, Humboldt et Schiller des fêtes pour honorer leurs œuvres et leurs actes en faveur d'une humanité meilleure. Ces « grands » de la culture allemande et du monde reflètent l'esprit de la pédagogie de Paul Geheeb et devaient être les idoles des élèves. L'École Odenwald fêtait tous les ans leurs anniversaires.

⁷¹⁵ Voir paragraphe V.1.1.1. « *Freie Körperlichkeit* (le corps libéré) »

⁷¹⁶ Lors des fêtes de ces grandes personnalités de l'histoire de l'humanité, on récitait des poèmes et on jouait de la musique classique. Drude décrit certaines de ces fêtes de 1916, dont l'anniversaire de Schiller, dans son journal intime. Elle parle également de poèmes de Goethe, notamment « das Göttliche » (le divin) et d'une pièce de Brahms lors de la fête de Fichte en mai 1916. Drude Höppener du 12 novembre 1916, copie tapuscrit, archives Paul Geheeb, cité in Martin Näf, 2006, p. 196.

Pour des raisons de rigueur et d'équilibre, ce chapitre limite l'analyse des domaines artistiques à trois sous-chapitres. Ainsi, certaines disciplines enseignées telles la danse et les arts du cirque qui mériteraient être traitées à part entière, seront étudiées seulement en tant que sous-disciplines : la danse qui se trouve à cheval sur deux disciplines - le sport et l'art - sera analysée dans le sous-paragraphe « Le sport collectif », les arts du cirque en revanche figureront de façon très succincte dans les sous-paragraphe « Le sport collectif » et « La formation théâtrale ».

V.1. La culture du corps et le sport

V.1.1. La culture du corps

V.1.1.1. La *Freie Körperlichkeit* (le corps libéré)

Au tournant du 20^{ème} siècle, le temps fut propice aux idées réformatrices sociales et sociétales en général. Il s'agissait de se libérer des normes et traditions jugées figées et non-adaptées aux temps modernes. Il fallait faire table rase des conceptions classiques petit-bourgeois que l'on désignait en allemand par le terme *biedermeierlich* et *spießbürgerlich*. La réflexion sur le corps humain et la corporalité s'inscrivait dans ce courant réformateur et avait des retombées sur les cercles des écoles nouvelles qui recherchent l'éducation globale de l'homme et propagent l'idée de l'antiquité du *mens sana in corpore sano*. À la fin du 19^{ème} siècle Meyer a proclamé : « On ne peut trouver de formation et d'instruction véritables que là où toutes les forces humaines s'unissent dans l'harmonie la plus parfaite possible. »⁷¹⁷

Des trois fondateurs des trois internats, c'était Paul Geheeb qui s'investissait le plus dans ce courant. Pour lui, le corps, et notamment la nudité, est nature dans le sens le plus noble du terme. Il n'y a pas de raison de le cacher, d'autant moins que le corps dans sa nudité reflète la Création divine. Paul Geheeb et la plupart des membres de l'École Odenwald⁷¹⁸ pratiquaient ainsi le nudisme. Ce qui importait à Paul Geheeb était le développement d'une attitude naturelle envers le corps, sans pruderie, même entre garçons et filles et d'empêcher

⁷¹⁷ « Wirkliche Bildung ist nur da zu finden, wo die *möglichst vollkommene Harmonie aller menschlichen Kräfte* hergestellt ist. », B. Meyer, *Aus der ästhetischen Pädagogik, Sechs Vorträge*, Berlin, 1873, p. 8, cité par Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte*, Weinheim et München, Juventa, 1989, p. 44. Les termes en italique sont authentiques à celles d'Oelkers.

⁷¹⁸ Avant la création de l'École d'Humanité, Paul et Edith Geheeb-Cassirer avaient fondé en 1910 l'École Odenwald qu'ils ont dirigée jusqu'en 1934.

par là une érotisation du corps. Martin Näf explique que selon Paul Geheeb, le nudisme respectueux du corps tel qu'il est pratiqué dans son école devait avoir des conséquences positives pour les rapports humains en général. Dans une conversation le 8 octobre 1931 avec Adolphe Ferrière, Paul Geheeb explique :

La plupart de nos enfants sont déjà tellement complexés et freinés dans leurs rapports avec les gens, qu'ils sont souvent en train de s'étouffer faute de ne pouvoir exprimer ce qui est en eux. (...) Partout où je regarde, je vois que l'ingénuité des hommes est détruite. Cela joue un rôle essentiel dans le rapport entre les sexes (...) et j'utilise ce terme dans un sens très large. Il faudrait prendre le temps de réfléchir calmement sur les conséquences possibles si tous les hommes avaient développé en eux l'ingénuité. Combien de santé, de force, de joie, de bonheur en plus [...] Je pense également à la politique : si Curtius et Briand [...] pouvaient se fréquenter de façon naturelle, d'homme à homme, tout serait différent !⁷¹⁹

Pour apprendre ou retrouver cette légèreté et attitude naturelle dans les relations humaines, les élèves de l'École Odenwald pratiquaient le *Luftbad*, le « bain d'air », c'est-à-dire la gymnastique en plein air, nus⁷²⁰. Il en était de même pour les baignades⁷²¹. L'objectif du *Luftbad* n'était pas en premier lieu d'ordre sportif, il s'agissait avant tout de se mouvoir avec aisance. Pour que l'humanité puisse guérir, il était essentiel de « retrouver une relation

⁷¹⁹ « Die meisten unserer Kinder sind schon so geniert, so gehemmt im Verkehr mit Menschen, dass sie oft am Ersticken sind, weil sie nicht äußern können, was in ihnen steckt. (...). Überall wohin ich blicke, sehe ich, dass die Unbefangenheit der Menschen zerstört ist. Im Verkehr der Geschlechter spielt dies eine besondere Rolle. (...) Ich meine diesen Begriff sehr umfangreich. (...) Man muss sich einmal in Ruhe ausdenken, zu welchen Konsequenzen es führen würde, wenn in allen Menschen völlige Unbefangenheit entwickelt wäre. Wie viel mehr Gesundheit, Kraft, Freude, Glück. [...] Ebenso denke ich an die Politik: wenn Curtius und Briand [...] unbefangen, als Menschen miteinander verkehren könnten, wie ganz anders wäre Alles! », cité d'après Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, pp. 78-79.

⁷²⁰ Cf. *ibid*, pp. 76-77.

⁷²¹ Dans ses souvenirs d'Edith Geheeb-Cassirer, Erwin Parker décrit une rencontre spontanée entre anciens élèves d'Odenwald, le couple Paul et Edith Geheeb-Cassirer ainsi que Elisabeth Huguenin en 1926 sur l'île de Sylt: « Bien sur, personne n'avait sur lui d'habit pour la baignade, et nous nous déshabillions tout naturellement [...] On est resté des élèves d'Odenwald et nous nous étions toujours baignés nus, [...] En revanche, inoubliables m'étaient les petits brassards gonflables que Mlle Huguenin s'est mis de façon à être portée [...] par les vagues enchantées tel un ange volant. Seules ses fesses blanches comme neige qui sortaient de l'élément humide faisaient penser à quelque chose d'humain. » « Natürlich hatte keiner von uns irgendwelche Badebekleidung bei sich, und so zogen wir uns voreinander wie selbstverständlich aus. [...] Wir waren wohl Odenwaldschüler geblieben und hatten immer nackt gebadet, [...] Unvergesslich hingegen sind mir die aufblasbaren Schwimmflügelchen, die Mlle. Huguenin sich angelegt hatte, so dass sie von den entzückt wogenden Wellen in sanften Engelschweben dahingetragen wurde. Nur ihr Po, der schlohweiß aus dem feuchten Element herausragte, ließ Menschenähnliches erahnen. », Erwin Parker, « Geliebte Edith », in *École d'Humanité (dir.), Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975, p. 81.

naturelle avec son propre corps et [de] s'habituer à avoir des relations décontractées avec l'autre sexe. »⁷²²

Dans les années 1910, Geheeb s'est intéressé à l'idéologie d'Hugo Hoepfener, plus connu sous le nom de Fidus⁷²³. Fidus prônait « le corps libéré » (*Freie Körperlichkeit*) comprenant entre autre la pratique du nudisme, qu'il considérait comme le corps à l'état naturel. Cette vision du nudisme n'est cependant pas à confondre avec la libération sexuelle des années soixante. Selon l'interprétation d'Oelkers « ce qui est naturel, n'est pas la sexualité érotique, mais la corporalité esthétique. »⁷²⁴ La *Freie Körperlichkeit*, le corps libéré, se définissait par la recherche de « l'unisson harmonieux entre corps, âme et espace de vie [...] ». ⁷²⁵ D'après Fidus, et Paul Geheeb le rejoint sur ce point, il s'agissait de créer une synergie entre la nature, la Création et l'homme. On note cependant une certaine différence entre les deux : La *Freie Körperlichkeit* de Geheeb s'intègre dans une logique de recherche spirituelle et de bien-être alors que Fidus, qui se définissait comme prophète et artiste peintre, ajoute une dimension esthétique et artistique. Bien qu'il n'y ait pas d'écrits précis à ce sujet, une photographie de Paul Geheeb témoigne qu'il a essayé, voire pratiqué ce qu'il appelait la prière à la lumière (*Lichtgebet*), très populaire dans les cercles fidusiens qui annonçaient l'émergence d'un culte, d'une culture de la lumière. Le *Lichtgebet* que l'on exerçait nu, face au soleil, devait permettre de se connecter aux forces de l'univers et notamment à celles du soleil. Cette dimension spirituelle du corps qui caractérise Paul Geheeb est totalement absente chez Kurt Hahn et Edmond Demolins. À la différence de ces derniers, Geheeb cherchait à transmettre à ses élèves une nouvelle sensation de vie qui reposait sur des relations naturelles et émancipées entre les humains. Son apprentissage devait passer entre autre par la libération du corps de tout sentiment d'inhibition et de pruderie. Cette ambition s'inscrit dans un contexte d'émancipation dans la mesure où il s'agit non seulement d'une réforme pédagogique d'un « système malaisé » mais aussi, et avant tout, de la recherche d'un bien-être global, d'abord à l'échelle individuelle et ensuite, par répercussion, à l'échelle sociétale, voire universelle.

⁷²² « [...] um die Rückgewinnung eines natürlichen Verhältnisses zum eigenen Körper und um eine Gewöhnung an einen entspannten Umgang mit dem anderen Geschlecht. », Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 79.

⁷²³ À ce moment Paul Geheeb dirigeait l'École Odenwald. L'arrivée d'Alwine von Keller en 1916 qui vénérat Fidus, avait pour conséquence que Paul Geheeb était durant une courte période sous le charme de sa pensée. Martin Näf qualifie Fidus de *Jugendstilhippie*, un hippie de l'art nouveau. Cf., *ibid*, p. 207.

⁷²⁴ « Natürlich ist nicht die erotische Sexualität, sondern die ästhetische Körperlichkeit », Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte*, Weinheim et München, Juventa, 1989, p. 187.

⁷²⁵ « harmonischer Einklang von Leib und Seele und Lebensraum », *ibid*.

Nous constatons que Jürgen Oelkers a publié son étude sur l'école nouvelle sous le titre *Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte*, (L'éducation nouvelle. Une histoire de dogmes). Ce qui montre que l'enjeu de l'éducation nouvelle va au-delà d'une réforme du système scolaire. Elle vise une transformation presque religieuse de tous les domaines de la vie humaine, y compris le rapport au corps, au profit de l'humanité entière. Mais le terme « dogme » peut paraître trop fort.

Les connaissances de Paul Geheeb et celles de Fidus s'entrecroisaient ; à côté d'Alwine von Keller on trouve Eva Cassirer, la belle-sœur de Paul et Edith Geheeb-Cassirer ainsi que le poète Rainer Maria Rilke⁷²⁶. Or, le cercle proche des Geheeb se distanciant de Fidus dans les années trente, au moment où le mysticisme nordique et le culte du corps nu et pur prenaient chez Fidus une orientation de plus en plus germanique-nationaliste, voire national-socialiste, insupportable à Geheeb. En effet, Fidus est devenu membre du NSDAP dès 1932. Cependant, certains pédagogues de la *Reformpädagogik* ont adhéré sans réserve au culte aryen d'un corps fort et athlétique tel qu'il a été exploité par l'idéologie hitlérienne. C'était le cas de Lietz.

Ce qui peut expliquer que l'École d'Humanité, contrairement à l'École Odenwald, n'a plus défendu cet objectif avec la même intensité. Il est possible que Geheeb ait voulu éviter tout amalgame avec le culte aryen et l'éducation de l'homme nordique. Cependant, il ne s'est pas prononcé de façon explicite à ce sujet. C'est éventuellement la raison pour laquelle Geheeb, qui a fondé l'École d'Humanité justement en riposte à la barbarie national-socialiste, mettait la libération du corps moins en avant qu'à l'École Odenwald. Aucun document n'atteste en effet la pratique du *Luftbad* à l'École d'Humanité.

Paul Geheeb n'a pas grand intérêt pour l'esthétisme du corps athlétique. Il souhaitait seulement se libérer de tout conformisme et pruderie. Se défaire des contraintes qui vont contre la nature équivaut pour lui une nouvelle sensation de vie. On y trouve également l'influence de la pensée de l'antiquité grecque qui cherche à relier de façon harmonieuse tous les éléments formant l'homme : le corps, l'esprit et l'âme. Geheeb défend une notion de l'esthétique de l'homme qui dépasse la sexualité et l'instinct sexuel en unissant les trois paramètres sous sa forme la plus noble.

⁷²⁶ Rainer Maria Rilke était un grand ami notamment d'Eva Cassirer, la sœur d'Edith Geheeb-Cassirer. Il voulait d'ailleurs que sa fille suive sa scolarité dans l'école de Geheeb. Sa femme en revanche, s'y était opposée.

V.1.1.2. Le corps entraîné

Kurt Hahn se situe loin de la conception du corps et de la corporalité de Geheeb. À aucun moment, il était question pour lui de libérer l'homme de rapports complexés, de sa peur de son physique et encore moins de la nudité. Au contraire pour Kurt Hahn il est justement important de surmonter ce qu'il appelle les instincts malsains, dont la sexualité durant la puberté. À cette fin il demande de dépasser la nature de l'homme et de cultiver le corps par la discipline et le sport. Hahn fait explicitement des parallèles entre l'éducation physique à Salem et celle des athlètes grecs : « we are following the Greek precedent, [...] and we are now one of the leading athletic schools of the country. »⁷²⁷ Mais son interprétation est différente de celle de Geheeb. Il est plus ancré dans la tradition et les normes morales chrétiennes qui interdisent la nudité en dehors des chambres à coucher. À Salem, la gymnastique ou la baignade n'étaient pas envisageables nues.

La conception du corps et de la corporalité de Kurt Hahn et d'Edmond Demolins diverge de manière essentielle de celle de Paul Geheeb. Pour Demolins et Hahn l'esthétique physique est intrinsèquement liée au corps sportif, entraîné et débordant de santé. Leur concept pédagogique vise avant tout l'endurcissement du corps via une hygiène de vie disciplinée : course matinale à Salem (ce qui y est toujours obligatoire), douche froide quotidienne et gymnastique en plein air. Dans son œuvre *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Demolins cite l'emploi du temps de Bedale, l'école de Badley en Angleterre comme modèle pour les écoles nouvelles selon lequel les élèves commencent leur journée à 6h30 par l'« exercice d'assouplissement et du maniement d'armes »⁷²⁸. Cependant, il ne l'a pas mise en application à l'École des Roches. Dans les débuts de l'École d'Humanité la douche froide faisait également partie du quotidien et Paul Geheeb était lui-même un adepte de la douche froide journalière. L'objectif est de rendre le corps plus résistant. C'est également le cas de Geheeb, mais alors que Demolins, et surtout Hahn ont poussé les élèves parfois jusqu'à leurs limites physiques et psychiques, l'éducation physique géhéebienne était plus douce. Elle n'avait rien d'un défi, contrairement à celle de ses confrères. Geheeb ne s'intéressait pas au permanent dépassement de soi qui constituait un élément essentiel de la formation virile à Salem et aux Roches.

⁷²⁷ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 63, archives de Kurt Hahn à Spetzgart (KHA).

⁷²⁸ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907), p. 64.

À la différence de Kurt Hahn et de Paul Geheeb, Edmond Demolins veillait scrupuleusement au bon développement du corps des jeunes garçons. Régulièrement il faisait mesurer leur tour de poitrine et un médecin surveillait leur état de santé. Dans son programme éducatif il écrit : « D’abord il est nécessaire d’entourer ces jeunes enfants de soins particuliers qu’ils ne trouvent pas ordinairement dans les écoles et qui sont de la plus grande importance pour leur développement physique. »⁷²⁹ Paul Geheeb en revanche, faisait peu confiance à la médecine traditionnelle. Le contrôle du poids et de la taille n’était pas son affaire. Cela ne correspondait pas à sa vision de la santé, du corps et de la vie tout court. Le contrôle exact appuyé par des chiffres ne concordait pas avec le mode de vie qu’il défendait et qui se fondait davantage sur les contacts directs et les discussions spontanées. À l’École des Roches, mais aussi à la Schule Schloss Salem, les garçons devaient être physiquement préparés « à la lutte pour la vie »⁷³⁰. Il s’agissait donc de « développer à la fois, chez l’enfant, la largeur de l’intelligence et la largeur de la poitrine »⁷³¹. La vocation de Demolins consistait à « faire des hommes pratiques, capables de se tirer d’affaire, capable de tenir tête, [...] » contrairement à « l’école [traditionnelle qui] a failli à son rôle »⁷³². Qui, selon lui, « ne fait que [...] des "myopes" de corps et d’esprit, incapables d’un effort vigoureux et d’une action énergique [...] ». ⁷³³ Cette critique de l’école publique aurait du reste aussi pu être faite par Kurt Hahn ou Paul Geheeb.

Demolins louait l’éducation physique des écoles anglaises Abbotsholme⁷³⁴ de Cecil Reddie et Bedale de John Badley : « 10h45 : lunch léger ; s’il fait beau, exercice des poumons en plein air, déshabillé jusqu’à la taille [...] 12h45 : chant, ou natation dans la rivière, suivant la saison [...] 13h45 : jeux et travaux de jardin et de culture, ou excursion à pied, ou à bicyclette [...] »⁷³⁵. Mais on constate sur l’emploi du temps des Roches publié dans son livre *L’École des Roches*, que Demolins ne précise pas d’horaires autre pour l’exercice physique que « 2h. [de l’après-midi] – Jeux (foot-ball ou cricket selon la saison) [...] jardinage [...]

⁷²⁹ Edmond Demolins, *L’École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 57.

⁷³⁰ *Ibid*, p. 21.

⁷³¹ *Ibid*, p. 42.

⁷³² Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.*, (avant 1907), p. 21.

⁷³³ *Ibid*.

⁷³⁴ L’internat d’*Abbotsholme* dans le Derbyshire en Angleterre fondé par Cecil Reddie en 1889 compte comme le premier *Landerziehungsheim* (internat du mouvement de l’éducation nouvelle implanté à la campagne) et fut pour les pionniers du mouvement une référence importante. Paul Geheeb et Hermann Lietz y ont travaillé. À la suite, Lietz lui a dédié son livre *Emlohstobba* que Kurt Hahn avait lu avec enthousiasme et qu’il cite à plusieurs reprises. Selon Natalie Duval (*École des Roches*, 2006, p. 53), Edmond Demolins a rencontré Reddie en 1894. Voir aussi *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *s.d.*, (avant 1907), pp. 55-58.

⁷³⁵ Edmond Demolins *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *s.d.*, (avant 1907), p. 64.

suivant les classes et les jours. »⁷³⁶ Bien que son programme de formation physique de « l'homme du monde »⁷³⁷ semble plus léger que celui des public schools anglaises qu'il prime, l'objectif éducatif est identique : prendre soin de la santé et la vitalité. Pour cela, l'École des Roches mettait en avance deux éléments : l'exercice physique en plein air et une nourriture adaptée aux activités et à la croissance. Les enfants mangent à des heures fixes des repas équilibrés et, selon l'activité qui suit, des mets plus ou moins légers. La vision du corps aux Roches et à Salem est principalement liée à la santé, à la résistance, à l'endurance et à la force physique. Dans cet esprit, le sport ainsi qu'un régime alimentaire approprié à la croissance et aux rythmes journaliers des enfants jouent un rôle essentiel dans le concept pédagogique des deux écoles.

À la différence de l'École d'Humanité, l'éducation physique de la Schule Schloss Salem et de l'École des Roches ne s'inscrit ni dans une recherche spirituelle, ni dans le souci d'une libération des inhibitions ; son objectif premier est de former des dirigeants pour la Nation : « tout devra concourir à développer à la fois les muscles et la volonté de l'enfant. »⁷³⁸ Ainsi la nudité ne fait pas objet de discussions pédagogiques. Bien que les enfants fassent la natation et « l'exercice des poumons en plein air »⁷³⁹ torse nu, il n'est jamais question de se dénuder. L'exposition du corps se fait dans le respect de la pudeur. Le discours de Demolins et de Hahn au sujet de l'éducation physique ne prend pas en considération les rapports libérés entre les hommes, et en particulier entre les sexes, comme c'est le cas chez Geheeb. Dans la perspective de former des futurs dirigeants, elle doit avant tout favoriser « l'endurcissement physique »⁷⁴⁰ et développer « la vitalité des enfants »⁷⁴¹. Ces termes de Kurt Hahn concordent tout à fait avec la conception d'Edmond Demolins.

L'éducation physique à l'École des Roches, à l'exemple de la formation des Rocheux en général, se nourrit depuis ses débuts de l'idée d'une réussite à l'anglaise et de la volonté de devenir *leader* mondial sur le plan économique, commercial et agricole. Et cela dans l'esprit « de créer une nouvelle race de patrons, capables de réussir dans les affaires et de tenir tête à

⁷³⁶ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 49.

⁷³⁷ *Ibid*, p. 42.

⁷³⁸ *Ibid*, p. 62.

⁷³⁹ Edmond Demolins *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *s.d.*, (avant 1907), p. 64.

⁷⁴⁰ « körperlichen Abhärtens », Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland », Michael Knoll (dir.), Kurt Hahn. *Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 230.

⁷⁴¹ Kurt Hahn, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime », in Michael Knoll *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Klett-Cotta, 1998 p.135.

la concurrence étrangère »⁷⁴². Elle repose ainsi sur le concept pédagogique des écoles de l'élite anglo-saxonne. L'hygiène de vie et le sport sont des facteurs formateurs pour préparer physiquement et conditionner mentalement les élèves aux rudes tâches d'un entrepreneur ambitieux.

Kurt Hahn aussi s'était inspiré de l'éducation anglaise. Mais il la voyait avec un œil plus critique : « La vitalité des enfants, en permanence rafraîchie par le sport, ne sert pas seulement au sport comme c'est le cas à Eton, Harrow, etc., mais aux tâches de la vie plus importantes. »⁷⁴³ Golo Mann précise « qu'il voulait développer la capacité de concentration, du recueil intérieur, d'une fantaisie sérieuse, de l'amour de la chose ; la *mens sana in corpore sano* ; le christianisme pratique, l'obéissance, les 'vertus soldatesques'. De bons objectifs. »⁷⁴⁴ Selon lui, le sport devait préparer les élèves physiquement et mentalement à ses fonctions futures, et notamment dans le service à l'État allemand :

We lay great stress on the athletic training of those who are not naturally keen nor particularly gifted in sports. In our times we have had an abundance of wise men, ready to point out the way the Nation ought to go, but too feeble to lead the way they had shown. In Germany, in particular, the worlds of thought and action were often two divided camps.

It is a national duty in every country to train intellectually gifted children in the power of action, i.e. in the control of nervous inhibitions, by means of a system in which forbearance and "hardening" are carefully blended.

*The boy of refined intellect and high sensitiveness often shrinks from this test in the beginning, and in as much as he overcomes his aversion to gathering up his strength; the life of action begins to attract him.*⁷⁴⁵

La Schule Schloss Salem et l'École des Roches avaient donc en commun la vocation de préparer physiquement et mentalement des hommes au service de l'État. L'athlétisme,

⁷⁴² Edmond Demolins, *JER* 1907, pp. 314-315, cite par Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 250.

⁷⁴³ « Die Vitalität der Kinder, ständig erfrischt durch den Sport, kommt nicht wie in Eton, Harrow usw. nur dem Sport zugute, sondern wichtigeren Lebensbetätigungen. », Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, p. 35.

⁷⁴⁴ « In seinen Schülern wollte er entwickeln die Fähigkeit zur Konzentration, zur inneren Sammlung, die ernste Phantasie; die Liebe zur Sache; die *mens sana in corpore sano*; praktisches Christentum, Gehorsam, „soldatische Tugenden“. Gute Ziele. », Golo Mann, « Kurt Hahn als Politiker », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, pp. 29-30.

⁷⁴⁵ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 49, KHA.

voire l'exercice sportif en plein air en général devait renforcer la santé et la résistance physique et mentale.

Nous constatons de plus que les trois écoles concentrent beaucoup d'efforts à l'éducation et à la santé du corps, mais seule l'École d'Humanité confronte ses élèves à l'affaiblissement physique dû au vieillissement et à la mort. Ce qui résulte notamment du fait qu'elle ne se considère pas comme un simple établissement scolaire, mais comme une véritable société microcosmique. Dans cette société en miniature qui se constitue de membres de tous âges, voire générations, certains enseignants y restent jusqu'à la fin de leur vie. Dès leur enfance les élèves de l'École d'Humanité sont sensibilisés à l'éphémère. La connaissance de la fragilité de l'être humain dans l'immensité de l'univers empêche d'une part le développement d'un égo surdimensionné et, permet d'autre part de comprendre la nécessité de prendre soin de soi et notamment de son corps durant toute la vie.

V.1.2. Les Activités et jeux sportifs

L'exercice physique, dont le sport, constitue pour les trois fondateurs un des piliers fondamentaux de l'éducation globale du Citoyen du monde. Il s'agit non seulement de prendre conscience de son corps, de sa santé et force physique mais, avant tout, de trouver un équilibre entre les trois composants : l'esprit, l'âme et le corps. Les activités physiques, et notamment les jeux sportifs sont des terrains et espaces propices à ces objectifs pédagogiques. Le choix est large et occupe un champ vaste qui peut être divisé en trois catégories : disciplines individuelles classiques, telles l'athlétisme, le ski, le tennis, l'équitation, le canoë-kayak et la natation, sports d'équipe, tels le football, le hockey, le cricket, le rugby, le handball, le basketball et la voile, ainsi que des activités aventurières, comme l'escalade, des randonnées-excursions en pleine nature sur plusieurs jours, voire dans des conditions extrêmes à l'étranger. Le choix des disciplines proposées diverge en partie en fonction de la conception de « la culture du corps » des fondateurs et ensuite de la philosophie de leur école respective. Certaines activités physiques, notamment les plus classiques figurent sur les programmes des trois écoles-internats. Mais avant toute autre discipline sportive, primait, au début du 20^{ème} siècle, la gymnastique qui a trouvé un intérêt particulier dans la discussion sur les programmes de l'enseignement scolaire en général. Elle faisait partie intégrante de l'emploi du temps quotidien et était obligatoire pour tous les élèves à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité.

V.1.2.1. La gymnastique

Par sa diversité en termes d'exercice, la gymnastique inclut toutes les parties du corps. Elle est accessible à tous et à tous niveaux et, de plus, ne génère pas de coût spécifique. Elle répond particulièrement au grand intérêt que portaient l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité à la santé, au bon développement et la vigueur physiques des enfants, ce qui était dans l'air du temps au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Le mouvement des écoles nouvelles comprenait l'éducation physique, et en particulier la gymnastique comme un élément majeur de la formation globale de l'homme. Elle figure explicitement au point 9 dans le programme d'Adolphe Ferrière⁷⁴⁶ :

L'École nouvelle assure la culture du corps par la gymnastique naturelle.

A. Pratiquée le torse nu ou même en bain d'air complet, elle aguerrit et écarte les maladies.

B. Elle rend souple et adroit sans ennuyer l'enfant.

*C. Elle s'associe aux jeux et aux sports.*⁷⁴⁷

Les exercices sont pratiqués de préférence en plein air et dans quelques très rares établissements, à l'occurrence l'École Odenwald, même dénudés (« en bain d'air complet », comme Ferrière le formule si joliment). Aux Roches, « les leçons de gymnastique naturelle ont lieu torse et jambes nus toutes les fois que la température le permet. »⁷⁴⁸ De plus, il était « recommandé à tous les Capitaines de faire faire aux élèves de leur dortoir quelques mouvements musculaires et respiratoires *chaque matin et chaque soir* »⁷⁴⁹. Bertier le conseillait d'ailleurs comme « une excellente habitude à prendre dès l'École et à garder toute la vie. »⁷⁵⁰ La gymnastique a connu aux Roches deux courants. Le premier, la « gymnastique suédoise »⁷⁵¹ a été introduite par le Suédois Kumlien en 1912 et comprenait principalement

⁷⁴⁶ Adolphe Ferrière, initiateur du bureau international des écoles nouvelles (BIEN), a établi un programme éducatif de référence pour les écoles nouvelles. Il décrit en 30 points les éléments phares et les enjeux pédagogiques du mouvement de l'éducation nouvelle. Les écoles qui s'inscrivent dans cette mouvance doivent, au minimum, répondre à la moitié des 30 points. Ce programme a été publié sous le titre « Les 30 points qui font une école nouvelle », dans la revue internationale francophone du mouvement *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, pp. 2-8.

⁷⁴⁷ Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, p. 5.

⁷⁴⁸ Georges Bertier, « L'Éducation physique et les sports », *L'École des Roches*, Juvisy, 1935, p. 91

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 99.

⁷⁵⁰ *Ibid.*

⁷⁵¹ *Ibid.*, p. 102.

des « exercices de redressement »⁷⁵². Elle n'a été selon Bertier que peu concluante et n'a été poursuivie que pour les cas médicaux (scoliose, « redressement du rachis et des hanches »⁷⁵³). Le deuxième courant, « la méthode naturelle »⁷⁵⁴ a été conçue et introduite par le lieutenant de vaisseau Georges Hébert. « Elle se compose essentiellement de mouvements synthétiques que tout enfant et tout homme exécute dès qu'il vit en liberté [...] : courir, marcher, sauter, grimper, nager, lancer, lutter et porter. [...] Elle utilisera au maximum les moyens naturels : air, eau et soleil. »⁷⁵⁵ Cette méthode naturelle permet d'après Bertier, d'être pratiquée sous forme de jeux, dans une « gaité robuste et saine »⁷⁵⁶ et de lier la formation du corps et du moral. L'objectif de cette méthode s'inscrivait dans le concept fondamental de Demolins qui était de former « des hommes vigoureux et souples », « joyeux, mais aussi viril[s] »⁷⁵⁷ prêts à s'investir corps et âme pour la prospérité coloniale de la France.

La gymnastique qui était très en vogue à l'époque de la fondation des trois internats, a trouvé une résonance particulièrement forte en Allemagne où les idées de Friedrich Jahn⁷⁵⁸, connu aussi sous le nom de *Turnvater* (père de la gymnastique) Jahn, se sont répandues depuis le début du 19^{ème} siècle dans le sillage des réflexions de Fichte sur l'éducation de la nation allemande. Comme pour Hébert, la pratique de la gymnastique faisait initialement partie d'un programme pour préparer des jeunes soldats au service de la nation. Les jeunes Allemands devaient être aguerris contre les Français dans le contexte des « guerres de libération ». Cependant, il serait réducteur de figer la gymnastique dans le registre militaire. Selon Jahn,

[l]’art de la gymnastique doit rétablir l’homogénéité perdue dans la formation humaine, joindre à l’intellectualisation unilatérale une corporalité véritable, [...], opposer le

⁷⁵² *Ibid*, p. 88.

⁷⁵³ *Ibid*, p. 88.

⁷⁵⁴ *Ibid*, p. 102.

⁷⁵⁵ *Ibid*, p. 103.

⁷⁵⁶ *Ibid*.

⁷⁵⁷ *Ibid*, p. 107. Bertier donne à ce sujet l'exemple « l'ascension du portique, qui fait, au régiment, trembler tant de jeunes soldats et que chacun de ces enfants exécute, le sourire aux lèvres, sans même s'apercevoir qu'il fait acte d'homme et d'homme courageux. »

⁷⁵⁸ En Allemagne, Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) a organisé, développé et élevé la gymnastique comme sport quasi national pour préparer physiquement et psychologiquement les jeunes Allemands au combat contre les envahisseurs français. Défenseur de l'unification de l'Allemagne et de la libération allemande des mains des Français, il faisait de la gymnastique un des piliers de l'éducation des jeunes générations allemandes dotées de vertus soldatesques.

*contrepois nécessaire et, dans le contexte juvénile, comprendre et saisir l'homme dans sa globalité.*⁷⁵⁹

En termes de gymnastique, Jahn ne parle pas de sport dans cette citation, mais d'art. Il lève cette discipline au dessus de toutes autres du fait de sa complexité de ses bénéfices pour l'équilibre de l'homme, à la fois physique, intellectuel, mental et psychique. Il situe la gymnastique à côté de l'instruction intellectuelle comme élément essentiel pour la formation globale. Durant plus d'un siècle, son concept a inspiré beaucoup les pédagogues, parmi eux les membres de la *Reformpädagogik*, la branche germanophone de l'éducation nouvelle. À l'instar de Jahn, ils considéraient les bienfaits de la gymnastique bien au-delà de l'assouplissement, du développement et de l'entretien physique. Elle était, par ailleurs, dans ses tous débuts, notamment de la Schule Schloss Salem et l'École des Roches, mais aussi en Angleterre à Badley, parfois associée aux exercices militaires, voire aux manèges d'armes. Cela n'a jamais été le cas dans les écoles géhéebiennes.

Aujourd'hui, la popularité de la gymnastique n'est plus la même. Elle ne fait plus partie de l'emploi du temps quotidien et n'est plus obligatoire dans aucune des trois écoles. En revanche, d'autres disciplines en rapport avec le sport figurent toujours au programme et s'imposent explicitement ou implicitement à tous les élèves.

V.1.2.2. Les sports individuels (athlétisme, ski, sport dans la nature)

Athlétisme à la Schule Schloss Salem

À la Schule Schloss Salem, en plus de la gymnastique, « [t]ous les garçons et toutes les filles sont obligés de courir avant le petit déjeuner. »⁷⁶⁰ La course à pied du matin (*Morgenlauf*) est encore en vigueur pour tous les élèves. C'est également le cas pour la traditionnelle course qui a lieu tous les ans le jour de pénitence et de prières (*Buß- und Betttag-Lauf*), un petit « marathon » qui part de *Hohenfels* où sont hébergés les élèves les plus jeunes

⁷⁵⁹ « Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, [...] das notwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenhang den ganzen Menschen umfassen und ergreifen. », Friedrich Jahn, *Werke* (1884). Vol. II, Hof, 1887, p.110, cité par Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte*, Weinheim et München, Juventa, 1989, p. 45.

⁷⁶⁰ « Alle Jungen und Mädchen müssen vor dem Frühstück einen Morgenlauf machen. », Kurt Hahn, « Ein Internat in Deutschland », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 230.

menant à travers la campagne jusqu'à Salem. La course, que ce soit dans l'esprit de se mettre en activité et en condition pour la journée ou de travailler l'endurance, détient une place importante non seulement dans l'enseignement physique et sportif, mais aussi dans la formation de la personnalité, et notamment de la vision de l'effort.

Depuis ses débuts, la Schule Schloss Salem met en exergue l'athlétisme. Au temps de Kurt Hahn, l'athlétisme et le hockey étaient les sports les plus pratiqués. « Presque tous les garçons s'entraînent quatre fois par semaine et pratiquement toute l'année à la course, aux sauts et aux lancers. »⁷⁶¹ L'athlétisme à Salem correspondait en quelque sorte à la méthode naturelle aux Roches. Ils étaient pratiqués quasiment au même rythme hebdomadaire on y retrouve un bon nombre d'exercices semblables. D'après Kurt Hahn, l'athlétisme avait même des pouvoirs guérisseurs : « Nous avons constaté que chez 90% des garçons, la force de résistance [...] peut être augmentée. Le saut en hauteur est particulièrement apte à développer la prise de décisions. [...] Grâce au saut en hauteur nous avons guéri un bégayeur. »⁷⁶² Kurt Hahn s'exerçait d'ailleurs lui-même au saut en hauteur.

Convaincu que la pratique régulière de l'athlétisme pouvait remédier à de nombreux maux, développer des vertus et augmenter certaines facultés, il l'a conseillé à tous les citoyens. Afin de les encourager, il a envisagé de récompenser les efforts et les résultats par une médaille, le *Herzog von Edinburgh-Leistungsabzeichen*, (médaille sportif du Duc d'Édimbourg). À Gordonstoun, la *British Salem School* que Kurt Hahn a fondée en novembre 1933 dans le Morayshire en Écosse, les élèves pouvaient préparer le *Moray Badge*⁷⁶³. L'objectif n'était cependant pas le même : « Par le biais du 'Moray Badge' nous voulons donner l'envie de 's'entraîner pour la vie et pendant toute la vie'. »⁷⁶⁴ Dans l'idée du service à autrui, tous les Salémiens, devaient être en mesure de secourir à tout moment et endroit. Aux garçons de *Gordonstoun* incombaient notamment la surveillance de la côte, particulièrement dangereuse pour la navigation. C'est d'ailleurs toujours le cas. Il s'agit en effet de préparer les

⁷⁶¹ « Fast alle Jungen üben sich das ganze Jahr über im Laufen, Springen und Werfen, viermal die Woche. », *ibid.*

⁷⁶² « Wir fanden heraus, dass bei 90% der Jungen die Widerstandskraft [...] gesteigert werden kann. Der Hochsprung eignet sich besonders zur Entwicklung der Entschlusskraft. [...] Wir haben durch den Hochsprung einen Stotterer geheilt. », *ibid.*

⁷⁶³ Kurt Hahn voulait donner l'accès à la formation salémienne à un plus grand nombre d'adolescents possible. Dans cet esprit, il établit au sein de *Gordonstoun*, la *British Salem School* fondée en novembre 1933 dans le Morayshire en Écosse lors de son exil, un programme d'entraînement pour les jeunes des alentours. Le *Moray Badge* est un insigne sportif distribué aux élèves qui participent avec succès. Kurt Hahn, « ... die Public School als Zentrum sozialen Dienstes », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 236.

⁷⁶⁴ « Mit dem Moray Badge möchten wir den Anreiz geben, 'für das Leben und durch das Leben zu trainieren.' », *ibid.*

jeunes adolescents physiquement et mentalement aux sinistres et aux catastrophes. L'entraînement athlétique de l'élite n'a donc pas comme seule mission la santé physique, mais aussi celle de rendre apte les jeunes adolescents à pouvoir s'engager à des plans de sauvegarde, même dans des situations extrêmes. L'athlétisme qui développe par sa multidisciplinarité (sauts, course de vitesse et d'endurance, course d'obstacle, lancés, etc.) des facultés nécessaires lors des interventions d'urgence telles la rapidité, l'agilité, la force, trouve toute sa place dans le cadre des entraînements extrêmes. Kurt Hahn voyait dans l'athlétisme un élément important de la formation physique et mentale de « l'aristocratie du mérite » et l'a comparé à l'éducation de l'élite de la Grèce antique. Pour lui, l'athlétisme, déjà pratiqué par les « aristocrates » grecs de l'époque de Platon, se trouvait au cœur-même de sa conception de la « culture du corps » de l'homme « complet », du Citoyen du monde. L'enseignement athlétique salémien s'inscrivait plus ou moins dans la continuité de celui des Grecs : « we are following the Greek precedent, [...] and we are now one of the leading athletic schools of the country »⁷⁶⁵. Ceci montre encore à quel point il est attaché aux valeurs humanistes et notamment à la *Politeia* de Platon. À la différence de Bertier, la pratique de l'athlétisme et les événements athlétiques organisés par la Schule Schloss Salem n'ont rien d'un jeu. Le but des exercices qui, dans la première moitié du 20^{ème} siècle, se sont déroulés dans un esprit plutôt soldatesque, consistait principalement à entraîner le corps et le caractère afin d'acquérir les capacités et d'atteindre des performances suffisantes pour affronter des situations extrêmes, lors des interventions en cas de catastrophe.

Aujourd'hui, dans les trois écoles, l'athlétisme est une discipline comme une autre que les élèves peuvent choisir selon leur goût. Sa pratique n'est plus obligatoire et ses différents effets bénéfiques ne sont pas mis davantage en valeur que ceux d'autres sports. En ce qui concerne l'entraînement physique et psychique aux situations de catastrophe, les Salémiens suivent des formations spécifiques dans les domaines où ils sont censés intervenir et ils sont encadrés par les spécialistes des divers services (pompiers, service nautique, service d'aide technique, etc.).

À l'École d'Humanité, l'athlétisme n'avait jamais joué un rôle particulier. Pour elle vaut la phrase suivante : « Le ski - la matière la plus importante ! »⁷⁶⁶

⁷⁶⁵ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 63, KHA.

⁷⁶⁶ Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz 2006, p. 254.

Ski à l'École d'Humanité

Le sport favori de Paul Geheeb était le ski. Aujourd'hui un sport très à la mode, le ski n'était guère développé au début du siècle dernier alors que Geheeb était déjà un skieur passionné. Cependant, il n'a jamais fréquenté les pistes. Il était un amateur aguerri de balades en ski. Ainsi on le voit sur de nombreuses photographies seul ou accompagné des enfants, de sa famille ou de ses amis. Pour lui, « [l]'homme doit être formé dans sa globalité. Le sport et le jeu, la nage, la rame, la randonnée et l'hiver le ski y trouvent toute leur raison d'être. »⁷⁶⁷ Il partait avec les enfants faire des longues balades à travers la montagne enneigée. Ainsi, le ski s'est développé comme le sport traditionnel de l'École Odenwald et plus encore de l'École d'Humanité. Aujourd'hui en revanche, l'École d'Humanité amène ses élèves principalement sur les pistes de ski alpin et elle annonce même dans sa brochure en anglais consultable via internet que « skiing and snowboarding make the winter the favorite season for many sports enthusiasts. »⁷⁶⁸ Pourtant, ces pratiques de sport d'hiver déplaisaient fortement à Paul Geheeb. Lui, qui voyait dans les balades en ski à travers la montagne une activité de l'homme en harmonie avec la nature, voire en communion avec elle, n'appréciait ni l'aspect commercial ni le plaisir de traverser la nature en vitesse. On constate par ailleurs que quasi tous les sports proposés à l'École d'Humanité à l'époque de Paul Geheeb se passaient en pleine nature. Les sports qui recherchent principalement l'acquisition de performances et de vitesse ne sont pas au programme de son vivant. De même, les jeux sportifs lui étaient étrangers. Dans son texte « Ski alpin ou balade en ski », Paul Geheeb écrit :

*Je suis l'homme le moins sportif que l'on puisse imaginer, et je n'en ai pas honte du tout, au contraire, je suis fier de ne jamais avoir touché un ballon de foot ou d'avoir fait du tennis de ma vie ; quand toute mon école s'enthousiasmait à jouer au foot, je préférais retourner la terre dans le jardin ou faire une excursion botanique dans les montagnes voisines.*⁷⁶⁹

⁷⁶⁷ « Der ganze Mensch soll gebildet werden. Sport und Spiel, Schwimmen, Rudern, Segeln, Wandern, im Winter Skilauf kommen zu ihrem Recht. », Paul Geheeb, « Ecole d'Humanité, Landerziehungsheim im Schloss Greng bei Murten. », tapuscrit d'une page, s.d., archives Paul Geheeb.

⁷⁶⁸ École d'Humanité (dir.), « philosophy », brochure publicitaire en anglais, p. 5.

⁷⁶⁹ « Ich bin der unsportlichste Mensch, den man sich denken kann, und schäme mich dessen gar nicht, sondern bin sogar stolz darauf, in meinem langen Leben niemals einen Fussball oder Tennis berührt zu haben; wenn meine ganze Schule begeistert Fussball spielte, zog ich es vor, im Garten einige Beete umzugraben oder einen botanischen Ausflug auf die nächsten Berge zu unternehmen. », Paul Geheeb, *Skifahren oder Skilaufen*, tapuscrit d'une page et demie, s.d. (Martin Näf le situe vers 1958), Archives Paul Geheeb. (Cité également par Martin Näf, 2006, p. 79.)

Jamais il n'a fait du sport pour avoir une activité physique – il refuse le sport pour le sport. Ce qui lui importait était la santé, sa vigueur physique et son équilibre intellectuel et spirituel. Les balades au cœur de la nature, au plus profond de la Création lui permettaient une rencontre avec les éléments de la nature. L'hiver, les skis lui étaient indispensables pour entrer dans les entrailles des bois et de la montagne. Mais bien que lui-même n'y ait vu aucun intérêt, il n'a pas interdit, en général, aux élèves de pratiquer des disciplines sportives classiques. Cependant, d'après Armin Lüthi il avait fermement refusé la demande des enfants et des adultes encadrant de jouer au ping-pong. Il était même offusqué que l'on puisse lui soumettre une telle requête et les a accusé de ne rien avoir compris à sa pédagogie.

Activité dans la nature

Les activités sportives varient surtout en fonction des différents milieux naturels, tels la montagne et l'eau, mais aussi selon le temps et les saisons. Le témoignage de Paul Geheeb des tous débuts de l'École d'Humanité montre à quel point le sport est en rapport avec la nature et le rythme des saisons :

Des jeux sportifs, l'athlétisme, la gymnastique du matin servent à la formation physique. En saison, la natation quotidienne dans le lac ainsi que la pratique de l'aviron sont surveillées et enseignées par des professeurs de sport. - Les randonnées des samedis et dimanches qui s'étendent sur 8-10 jours au printemps et en automne, permettent grâce aux guides de découvrir le monde magnifique de la haute-montagne. Il y a la possibilité de faire du ski.⁷⁷⁰

Tandis que la Schule Schloss Salem cherche à travers le sport à former une aristocratie physiquement et psychiquement performante, l'École d'Humanité met plus en avant des activités à travers lesquelles les enfants explorent la nature. C'est aussi partiellement le cas pour l'*Erlebnispädagogik* (pédagogie de l'aventure) à Salem comme nous l'avons vu dans le chapitre « Nature ». Pour Geheeb et pour son école, il n'est pas question de former des athlètes mais des corps en bonne santé. Ce qui importe est de suivre une hygiène de vie respectueuse de son propre biorythme et de celui de la nature. Le sport « naturel », pratiqué

⁷⁷⁰ « Sportspiele, Leichtathletik, morgendliche Gymnastik dienen der körperlichen Ausbildung. Das tägliche Schwimmen im See in der dazu geeigneten Jahreszeit und das Rudern werden von einem sportlich geschulten Lehrer überwacht und gelehrt. – Wanderungen über Sonnabend und Sonntag, die sich im Frühjahr und Herbst je über 8-10 Tage ausdehnen, führen unter sachkundiger Leitung in die herrliche Hochgebirgswelt. Gelegenheit zum Skilaufen ist gegeben. », « Paul Geheeb, Arbeit im Institut Monnier, Versoix (Genève) », tapuscrit de 5 pages, anonym, s.d., p. 3, archives Paul Geheeb.

dans la nature et au fil des saisons, contrairement aux disciplines sportives classiques, est à la fois perçu comme une activité pour s'aguerrir physiquement et une expérience de contemplation de la beauté de la Création. La notion du jeu concerne la rencontre entre l'homme et la nature. Il permet également de découvrir sa propre nature humaine pour devenir soi-même. « Deviens qui tu es ! » est le mot d'ordre. En pratiquant principalement le ski alpin, l'École d'Humanité s'est aujourd'hui éloignée de la pratique du ski géhéebienne. Toutefois, en hiver, le ski demeure l'activité sportive première. À côté des expéditions et des tours extrêmes en ski, l'école entière part faire du ski - quand le soleil et une bonne neige s'annoncent - un jour par semaine. Dans ce cas, les cours sont annulés.

À ses débuts, l'École des Roches, comme l'École d'Humanité, vouaient beaucoup d'importance aux activités et jeux physiques et sportifs dans la nature. Mais contrairement aux internats géhéebiens, l'aspect d'une communion entre la nature et l'homme n'a jamais été mis en avant. Edmond Demolins, comme Hahn d'ailleurs, mettait en exergue le plaisir de l'aventure et en louait les effets bénéfiques pour le corps.

L'exercice du canotage, qui développe surtout les bras et la poitrine, viendra compléter heureusement l'action des exercices qui ont surtout pour effet de développer les jambes. La petite flottille de l'École sera donc aussi utile qu'agréable. [...] et la variété des exercices physiques aura pour effet de développer toutes les parties du corps.⁷⁷¹

En dépit des différences que nous venons de montrer, le programme des activités physiques et sportives des trois internats se décline en général jusque dans les années 70 selon leur praticabilité. Dans l'esprit de la découverte - même aventurière - du milieu naturel, il domine les balades en vélo, en canoë, des marches à pied et les baignades dans les lacs et rivières. Aujourd'hui, les internats offrent plus de choix en matière de disciplines, notamment en ce qui concerne le sport individuel. Cependant il est beaucoup moins en phase avec l'environnement et plus classique quant à leur catégorisation. L'étendue spatiale et géographique s'est aussi réduite. Les balades et les excursions régulières dans les vastes environs des internats sont moins à l'ordre du jour, notamment aux Roches et à Salem. Elles sont maintenant organisées de façon événementielle. D'une certaine manière elles ont fait place aux disciplines classiques et se pratiquent désormais plus souvent sur des terrains de sport. La plupart du temps, le sport est pratiqué dans l'enceinte de l'école. Excepté l'École d'Humanité qui n'a jamais construit de terrain de sport, contrairement à l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem qui, eux, disposent aujourd'hui de nombreux et grands terrains. À

⁷⁷¹ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 162.

l'École des Roches, leur surface dépasse même celle de leur parc ainsi que de des bâtiments scolaires et des maisons de l'internat. L'École d'Humanité en revanche, emprunte ceux de la commune de Goldern-Hasliberg. D'ailleurs, généralement, elle utilise les établissements et institutions publiques des communes environnantes (pistes de ski, terrains de sport et gymnase de la commune, piscine de Meiringen où les *Ecolianer*⁷⁷² se rendent à pied durant une marche de 30 à 45 minutes). Ainsi elle est tributaire d'un planning horaire complexe qui dépend aussi des autres des autres utilisateurs. Généralement l'École d'Humanité favorise les activités sportives, dans la mesure du possible, en plein nature : ski en hiver, baignade dans les lacs de montagne, escalade et balades en haute montagne en été. Cette tendance s'inscrit ainsi dans leur visée pédagogique qui défend « une vie simple dans le respect et au rythme de la nature ». Cependant, on peut s'interroger sur la cohésion entre le respect de la nature et le ski alpin.

Quant à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem qui ont au fil du temps investi dans des constructions de grands espaces sportifs, gymnases, piscine, cours de tennis, terrains de foot, pistes d'athlétisme, circuit de karting aux Roches, salle de musculation, mur d'escalade au sein même de l'école, la formation physique et sportive a aujourd'hui lieu aux écoles-mêmes. Le sport est désormais moins une activité « naturelle » mais davantage « cultivée », et son intérêt se centre sur l'activité. L'environnement et le plein air sont moins pris en considération qu'auparavant. À l'École d'Humanité par contre, le sport demeure toujours ancré dans la nature « sauvage » où l'on se confronte aux caprices et aux plaisirs qu'offre la nature. La notion du jeu, en termes de créativité, « de goût et de beauté » tel que le comprend Friedrich Schiller ne joue quasiment aucun rôle dans le sport individuel. On la retrouve éventuellement dans le ski acrobatique que certains *Écolianer* pratiquent.

À la différence de l'École d'Humanité, l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem proposent des sports individuels qui se jouent contre un adversaire, comme l'escrime et le tennis. Ils ne figurent pas du tout au programme de l'école géhéebienne. Autant Kurt Hahn était un grand amateur du tennis, autant Paul Geheeb le boudait. Un élève de l'École d'Humanité qui voudrait s'épanouir dans ces disciplines, doit s'inscrire dans un club avoisinant. Les activités sportives reflètent et concordent ainsi avec les différentes définitions de l'élite des établissements. L'équitation, le tennis et le golf ayant toujours été des sports stéréotypés de la haute société ne correspondent aucunement au concept sociétal non-hiérarchisé des écoles géhéebiennes et leur refus de considérer l'élite comme une classe

⁷⁷² C'est ainsi que l'on appelle les élèves de l'École d'Humanité.

sociale. Alors que ses sports entrent parfaitement dans la conception pyramidale de l'École des Roches et de la Schule Schloss Salem qui les proposent à l'ensemble des élèves moyennant une cotisation supplémentaire.

V.1.2.3. Les sports collectifs

Les sports collectifs jouent aux côtés des disciplines individuelles un rôle majeur dans la formation du jeune Citoyen du monde. De nombreuses disciplines figurent aux programmes des trois internats et se divisent globalement en trois catégories distinctes :

- Sports d'équipe qui se jouent entre adversaires, comme le hockey, le football, etc. ;
- Sports de groupe sans adversaire, comme la danse et les arts du cirque ;
- Sports d'aventure qui demandent une équipe ou un partenaire de confiance, comme l'escalade, la voile, les longues marches, voire les expéditions (*Outward bound, outdoor sports*)⁷⁷³. Ces disciplines aventurières ayant été traitées dans le chapitre « Nature » sous le paragraphe III.2.1.2. « *Erlebnispädagogik* (la pédagogie de l'aventure) » ne sont plus abordées ici. Il convient cependant de préciser qu'elles forment des éléments essentiels dans les concepts et programmes pédagogiques des trois établissements et ce depuis leur fondation.

Les jeux d'équipes

L'École des Roches a toujours été attachée aux « jeux qui mettent tout le monde en mouvement [...] »⁷⁷⁴ Dans la perspective de former des *leaders* nationaux à l'esprit vif et entreprenant, elle cherchait à développer chez le jeune Citoyen du monde l'esprit d'équipe et l'envie de combattre. Le témoignage de Guy Miellet, ancien président de l'AER (association des [anciens] élèves [de l'École] des Roches) le confirme : « le sport développe l'esprit de

⁷⁷³ Voir chapitre « Nature », paragraphe III.2.1.2. *Erlebnispädagogik* (la pédagogie de l'aventure). Les expéditions parfois extrêmes sont appelées à la Schule Schloss Salem *outward bound* et *outdoor sports* à l'École d'Humanité. L'objectif énoncé dans la brochure sur la philosophie pédagogique de l'École d'Humanité concorde avec celui de la Schule Schloss Salem : « In [...] outdoor sports [...] we emphasize the importance of taking responsibility both for oneself and for the welfare of the community. », (École d'Humanité, « philosophy », brochure publicitaire actuelle en anglais, p. 3).

⁷⁷⁴ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 24.

lutte et de compétition, qui est vertu de la vie »⁷⁷⁵. Georges Bertier, qui cite Louis Dedet, évoque les bienfaits des sports d'équipe pour la nation : « Du fanion aux couleurs du club, pour qui luttent nos jeunes hommes, aux grandes couleurs de la patrie, il n'y a que la distance d'un sentiment personnel ou restreint au large sentiment national. »⁷⁷⁶ La Schule Schloss Salem mettait aussi en exergue l'esprit d'initiative en faveur de la nation comme le montre la citation de Kurt Hahn : « Aujourd'hui, le sport allemand n'est accessible en grande partie qu'aux sportifs talentueux, alors qu'il est justement dans l'intérêt de la nation d'amener les intellectuels à s'exercer à devenir énergiques par la pratique d'une activité physique. »⁷⁷⁷ Les objectifs pédagogiques sont l'aguerrissement physique, le plaisir de se dépenser avec ses camarades sur le terrain de jeu, et d'ordre mental, psychologique et moral. Selon Edmond Demolins « tout devra concourir à développer à la fois les muscles et la volonté de l'enfant. »⁷⁷⁸ D'après Georges Bertier, les enfants acquièrent par les jeux d'équipe « les solides qualités morales et sociales qui font les beaux ouvriers de la prospérité d'une société, d'un pays : esprit de sacrifice, humilité, enthousiasme, goût de l'action, opiniâtreté, courage... »⁷⁷⁹. Kurt Hahn va encore au-delà, avec une certaine nostalgie pour le Moyen Âge et le romantisme allemand, il compare le sport aux tournois chevaleresques :

*L'initiative, le courage, la retenue, la vigueur et la force et tous les autres jolis termes pour ce que le sport fait surgir de l'homme en devenir, se prêtent également à une magnifique entrée en jeu dans nos métiers d'aujourd'hui, notamment dans ceux des plus hautes fonctions de l'homme d'État etc., tout comme aux temps des chevaliers ;*⁷⁸⁰

D'une part, il s'agit de développer l'envie de gagner, d'entreprendre et de s'investir avec corps et âme pour une cause commune, voire même de « lutter [...], mourir [...] pour une idée »⁷⁸¹ et, d'autre part, de souder une équipe d'élite. Toujours selon Bertier, les

⁷⁷⁵ Guy Mielle, « Le choral, source de joie et de beauté », in *Rocheux d'hier et d'aujourd'hui*, mars-avril 1956, pp. 18-19. Cité par Natalie Duval, « L'esprit des Roches et les activités artistiques (1899-1970) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 106.

⁷⁷⁶ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, pp. 109-110.

⁷⁷⁷ « Der deutsche Sport ist heute im Wesentlichen nur den sportlich Begabten zugänglich, während es gerade im Interesse der Nation liegt, die Intellektuellen durch sportliche Betätigung in der Tatkraft zu üben. », Kurt Hahn, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime », in Michael Knoll (dir.), *Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 129.

⁷⁷⁸ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 62.

⁷⁷⁹ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 110.

⁷⁸⁰ « Initiative, Mut, Zurückhaltung, stürmende Kraft und wie all die schönen Motive heißen mögen, die der Sport aus werdenden Menschen herausspringen lässt, sie können auch in unseren heutigen Berufen, besonders in den höchsten Berufen des Staatsmannes usw. ins Spiel kommen, herrlich wie in alter Ritterzeit; », Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 51.

⁷⁸¹ Louis Dedet cité par Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 110.

équipiers les plus précieux sont ceux qui ont su « par le jeu d'un entraînement continu, méthodique, progressif [...] [identifier leur] personnalité même à l'entité idéale créée »⁷⁸². L'esprit salémien ou rocheux se forge en grande partie sur le terrain de jeu, de foot, de rugby ou de hockey. Formé dans cet esprit, l'élève « sera un bel exemple d'humanité, un vrai citoyen, utile élément social, cellule sociale parfaitement adaptée. »⁷⁸³ Bernhard Bueb tient un discours semblable en citant le Duc de Wellington qui a affirmé « la bataille de Waterloo a été gagnée sur les terrains de sport d'Eton et de Harrow. »⁷⁸⁴ Cet exemple montre selon lui que « la formation du caractère par le jeu »⁷⁸⁵ est possible. Il convient par conséquent de prendre modèle sur les internats de l'élite anglaise où « [p]lusieurs fois par semaine, les jeunes anglais se disciplinent au moyen de l'entraînement physique. Ils reconnaissent la valeur de la renonciation et de l'effort, parce qu'ils poursuivent un but. Le moteur de l'effort réside dans l'instinct naturel du jeu. »⁷⁸⁶ Hahn disait au sujet du Prince Max de Bade, cofondateur de la Schule Schloss Salem qui a mis à disposition à l'école une partie de sa résidence princière, le Château de Salem :

*Il admirait la performance nationale des internats anglais. Le grand historien Georges Trevelyan avait raison de dire que l'Angleterre ne devait pas tant son salut au génie de ses hommes d'État, mais plutôt au 'committee sense' du peuple, c'est-à-dire la capacité d'agir de manière citoyenne, [dans l'intérêt de l'alliance]. [...] Les écoles comme Eton, Harrow, Rugby, Winchester, Malborough contribuent pour une part décisive à ces effets salutaires.*⁷⁸⁷

C'est également la vision d'Edmond Demolins qui a confirmé que l'école idéale de demain « sera le collège 'à l'anglaise' »⁷⁸⁸. De la sorte, les jeux d'équipe les plus pratiqués au début du 20^{ème} siècle à l'École des Roches (football, rugby, hockey et cricket) et la Schule Schloss Salem (hockey) sont ceux ancrés dans la tradition anglaise.

⁷⁸² *Ibid*, p. 111.

⁷⁸³ *Ibid*, p. 109.

⁷⁸⁴ « ‚Die Schlacht von Waterloo wurde auf den Sportplätzen von Eton und Harrow gewonnen. ‚ », citation du Duc de Wellington, Bernhard Bueb, *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin, Ullstein, 2006, p. 151.

⁷⁸⁵ « Charakterbildung durch das Spiel. », *ibid*.

⁷⁸⁶ « Mehrmals wöchentlich disziplinieren sich englische Jugendliche durch körperliches Training. Sie erkennen den Wert von Verzicht und Anstrengung, weil sie ein Ziel verfolgen. Der Motor der Anstrengung ist der Spieltrieb. », *ibid*.

⁷⁸⁷ « Er bewunderte die nationale Leistung der englischen Internate. Georges Trevelyan, der große Historiker, sagt mit Recht, dass England sein Heil weniger dem Genie seiner Staatsmänner verdankt, als dem ‚committee sense‘ des Volkes, das heisst der Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln. [...] An diesen Heilwirkungen haben die Schulen Eton, Harrow, Rugby, Winchester, Malborough einen entscheidenden Anteil. », Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung*, 1958, pp. 82 - 83, extrait d'une émission de radio au Süddeutscher Rundfunk, le 30 mai 1957.

⁷⁸⁸ Edmond Demolins, *L'École des Roches* », Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 62.

Kurt Hahn, en revanche, était plus critique vis-à-vis de l'éducation sportive des Anglais. Il se méfiait d'attribuer au sport de compétition un rôle trop important : « l'exemple anglais met en garde contre la souveraineté absolue du sport. »⁷⁸⁹ C'est la raison pour laquelle il a fixé des limites dans la sixième loi du code de Salem dans laquelle il proclame : « Laissez occuper aux jeux un rôle important, mais pas prédominant. Le sport ne souffre pas, lors qu'il est remis à sa place. En le détrônant, l'usurpateur récupère, en réalité, sa dignité. »⁷⁹⁰ Selon lui, il était important d'équilibrer tous les domaines éducatifs et de ne pas favoriser l'un au détriment des autres. Demolins veillait à ne pas surmener les élèves par le sport, mais à la différence de Hahn, son souci concernait avant tout leur état de santé qui était minutieusement et régulièrement surveillé par des infirmiers et infirmières sur place et par des médecins.

En dehors de cela, Kurt Hahn qui craignait tant que les jeunes adolescents succombent aux tentations « immorales », voyait dans la pratique du sport, et notamment du sport collectif, un moyen efficace pour éviter les dites tentations. Il préconisait :

*1. de remplir de passions non-toxiques le passage des années de croissance et de développement. Le sport régulé, surtout les jeux de combat, fatiguent non seulement les enfants, mais les remplissent également de bonheur, de sorte que les bouillonnements provoqués par la puberté perdent en force et en influence. [...] 2. Nous donnons au sport sa raison d'être comme un « briseur de souci ». Sa force vivifiante est indispensable, notamment pendant la puberté, pour protéger la vitalité.*⁷⁹¹

Bernhard Bueb, un des successeurs qui a marqué le plus l'image de la Schule Schloss Salem d'aujourd'hui, se joint partiellement à ce discours. Pour lui, le sport sert à canaliser les impulsions, pousse vers l'excellence à travers la compétition et éduque au *Fair Play*. Sous sa direction, « Chaque élève [devait] [...] pratiquer au moins deux disciplines dont un sport d'équipe. [...] En premier lieu se trouve le traditionnel hockey salémien, de plus il existe des

⁷⁸⁹ « Aber das englische Beispiel warnt vor der Alleinherrschaft des Sports. », Kurt Hahn, « An Eltern und Freunde », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 203.

⁷⁹⁰ « Sechstes Gesetz: Lasst Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen. Der Sport leidet nicht, wenn er auf seinen Platz gewiesen wird. Indem man ihn entthront, erhält der Usurpator in Wirklichkeit seine Würde zurück. », Kurt Hahn, « Die sieben Salemer Gesetze », in Michael Knoll (dir.), *Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett, 1998, p. 153.

⁷⁹¹ « 1. Die Erfüllung der Entwicklungsjahre mit giftlosen Leidenschaften. Der geregelte Sport, besonders die Kampfspiele machen die Kinder nicht nur müde, sondern auch glücklich, so dass die von der Pubertät aufgeworfenen Wallungen an Kraft und Einfluss verlieren. [...] 2. Wir geben dem Sport sein Recht als dem großen „Sorgenbrecher“. Besonders in den Entwicklungsjahren ist seine belebende Kraft unentbehrlich, um die Vitalität zu schützen. », Kurt Hahn, « An Eltern und Freunde », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 203.

équipes de basketball, de volleyball et d'aviron. »⁷⁹² L'offre des sports d'équipe est aujourd'hui encore plus large. Elle comprend en outre le waterpolo, le bateau à voile, le rugby et le football (que Hahn détestait, selon le témoignage de Botho Petersen). Les élèves qui participent aux compétitions particulières, comme à *Jugend trainiert für Olympia* (la jeunesse s'entraîne pour les jeux olympiques), suivent des entraînements plus poussés. Certains week-ends, les *Sportkapitäne*, Capitaines (élèves) responsables des activités sportives, organisent des tournois entre les différentes unités de vie, les *Flügel* (ailes du château).

Comme les Salémiens, les Rocheux font 4 à 7h de sport par semaine en plus des cours d'éducation physique, en collectif ou/et en individuel. Les sports d'équipe de l'École des Roches d'aujourd'hui sont les sports de ballon : basket-ball, football, handball, volley-ball, rugby, horse-ball et polo. Comme à la Schule Schloss Salem les objectifs pédagogiques mis en avant sont : « [s]usciter le goût de l'effort, développer les capacités d'endurance, l'esprit d'équipe et de compétition »⁷⁹³. Le souci de la stricte surveillance médicale telle qu'elle avait lieu au temps de Demolins, n'est plus d'actualité. Tous les enfants peuvent participer aux jeux d'équipe contrairement au début du 20^{ème} siècle où seuls les « enfants dont les muscles et le squelette seront suffisamment robustes, et dont les poumons et le cœur seront parfaitement sains »⁷⁹⁴ étaient confiés « aux équipes sportives »⁷⁹⁵.

Contrairement à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité, n'a jamais mis en exergue les sports contre un adversaire, voire des sports de compétition en général. Le dépliant sur la philosophie pédagogique de l'école indique explicitement son non-ancrage dans l'esprit du sport de compétition. « We stress physical fitness without undue emphasis on competitive sports. »⁷⁹⁶ Ce n'est pas pour autant que ces sports sont exclus. Le choix des disciplines proposées est aussi large que celui des deux autres internats : « [c]limbing, jogging, kayaking, hiking, swimming and [t]ai-chi are some of the activities offered. Basketball, volleyball and soccer are the most popular team sports ».⁷⁹⁷ L'objectif pédagogique des jeux d'équipe n'est donc pas le développement d'un esprit compétitif qui est contraire à l'idéal de la création d'une communauté unie à l'échelle de l'humanité.

⁷⁹² « Jeder Schüler muss [...] mindestens zwei Sportarten belegen, darunter einen Mannschaftssport. [...] An erster Stelle steht das traditionelle Salemer Hockey, außerdem gibt es Basketball-, Volleyball- und Rudermannschaften. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Fair Play », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 34.

⁷⁹³ <http://www.ecoledesroches.com/presentation/projet-pedagogique.html>, consulté le 16 août 2011.

⁷⁹⁴ Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 107.

⁷⁹⁵ *Ibid.*

⁷⁹⁶ École d'Humanité (dir.), « philosophy », brochure publicitaire actuelle en anglais, p. 5.

⁷⁹⁷ *Ibid.*

Néanmoins, les Écolianers (élèves de l'École d'Humanité), jouent également au football, handball, volleyball et basketball, mais à l'inverse de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, il n'existe pas d'équipe à proprement parler. Elles se forment suivant les participants qui s'inscrivent aux cours des après-midi durant une période de 6 à 7 semaines. La notion de l'équipe et de l'adversaire est également moins prononcée dans la mesure où les élèves ne jouent pas famille contre famille ou maison contre maison, comme c'est le cas aux Roches et à Salem. L'éducation britannique n'est aucunement présente dans la pédagogie du sport de l'École d'Humanité, tout comme l'idée de former une élite dirigeante. La citation de Bertier : « Les bons soldats sociaux se forment sur le terrain de sports ; les bons chefs, les grands conducteurs d'hommes s'y révèlent et s'y affirment. »⁷⁹⁸, n'a jamais corrélé avec la philosophie de vie de Geheeb et ses successeurs.

Malgré cette divergence, les trois internats ont toujours trouvé intérêt au sport-loisir pour l'épanouissement de l'individu et du groupe. Dans le concept pédagogique de Bueb nous pouvons lire :

*Mais les disciplines qui ne sont pas orientées vers la compétition, comme la danse, l'acrobatie, [...] sont aussi importantes pour nous.*⁷⁹⁹

La danse traditionnelle

La danse figure sur les listes des activités proposées dans les trois écoles auxquelles s'ajoutent les arts du cirque, notamment le jonglage et l'acrobatie sur celles de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Ces deux activités poursuivent le même but – elles veulent stimuler un groupe – sans gagnant ni perdant. Au centre se trouve l'activité commune désintéressée, voire la création librement consentie. On peut dire que des sports où l'idée schillérienne que l'homme ne s'épanouit pleinement que lorsqu'il s'adonne à la création et au jeu libéré de tout intérêt trouve une réelle portée. Cependant, la danse créative ne touche qu'une minorité des communautés scolaires. La danse traditionnelle à l'École d'Humanité est en revanche très plébiscitée.

⁷⁹⁸ *Ibid*, p. 111.

⁷⁹⁹ « Ebenso wichtig sind uns aber auch Sportarten, die nicht auf Wettkampf ausgelegt sind, wie Tanz, Akrobatik [...]. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Fair Play », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 34.

La danse traditionnelle à l'École d'Humanité équivaut à ce que représente le hockey à Salem. C'est le « sport d'équipe » de l'établissement auquel participe la plus grande majorité des élèves et des adultes. Un mardi soir sur deux, l'école se réunit dans la grande salle (*großer Saal*) pour danser, durant deux heures, des danses de tous pays et de toutes cultures. L'objectif pédagogique de la danse est très différent de celui des jeux d'équipe. Il en est de même en ce qui concerne la notion du corps en mouvement. Ernst Thöni⁸⁰⁰, enseignant à l'École d'Humanité, qui dirige l'atelier de danse traditionnelle témoigne de l'esprit particulier de cette discipline : « j'avais [...] toujours vécu le sport à l'école comme une compétition. Ici, à la danse traditionnelle, j'ai trouvé une toute nouvelle sensation de bouger pendant laquelle on pouvait et devait travailler ensemble et non pas en adversaire. »⁸⁰¹

Cette activité concorde entièrement avec l'idée sociétale de Paul Geheeb qui vise l'union des peuples et la création d'une « famille d'humanité ». Pour cela il est nécessaire d'aller à la rencontre de l'autre, de connaître les cultures du monde, d'évoluer dans sa propre tradition et celle d'autrui, et d'apprendre à vivre en communauté cosmopolite. Sigi Thöni épouse d'Ernst Thöni, qui s'occupe du jardin d'enfant et de l'éveil musical, note :

*Ces [...] cours de danse correspondent dans leur approche parfaitement à l'idée de l'école qui se veut internationale et œuvre pour le rapprochement des peuples : ainsi, une élève de Taiwan est confrontée pour la première fois avec une danse des Balkans avec sa mesure à cinq temps, une mélodie ukrainienne, une chanson populaire suédoise, un morceau klezmer ou une improvisation d'harmonies du jazz.*⁸⁰²

L'École d'Humanité soigne et exploite un répertoire de danses internationales. Comme les chansons de différents pays chantées par la chorale de l'école, la danse traditionnelle est en quelque sorte messagère des cultures et des coutumes de divers peuples de la terre. La danse qui crée une ambiance festive, bon enfant et de bonne humeur, permet alors de faciliter le contact avec l'autre, de jouer avec lui, puis de mieux le comprendre et de

⁸⁰⁰ Ernst Thöni enseigne l'allemand, l'histoire et la musique. Il encadre les enfants en tant que « tête de famille » (*Familienhaupt*) à l'École d'Humanité depuis 1975 avec une interruption de 1979 à 1982 pour des études de musique à Salzbourg.

⁸⁰¹ « ich [...] hatte den Sport in der Schule immer als Wettkampf erlebt. Hier fand ich im Volkstanz ein ganz neues Bewegungserlebnis, bei welchem man miteinander, nicht gegeneinander arbeiten konnte und musste. », Ernst Thöni, « Volkstanz, Musik, Theater... Die vielen Gesichter meines Lehrerdaseins an der Ecole », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die Ecole d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen/Thunersee, Zytglogge, 2009, p. 195.

⁸⁰² « Diese [...] Tanzkurse passen in ihrem Ansatz genau zur internationalen, völkerverbindenden Idee der Ecole: Eine Schülerin aus Taiwan ist beispielsweise zum ersten Mal konfrontiert mit einem Balkantanz im Fünf-Achtel-Takt, einer ukrainischen Melodie, einem schwedischen Volkslied, einem Klezmerstück oder einer Improvisation zu Jazz-Harmonien. », Sigi Thöni, « Von der Steiermark zum Hasliberg. Mein Weg zur Kindergärtnerin und Musiklehrerin an der Ecole », in *ibid*, p. 204.

se lier d'amitié. Cette activité veut alors encourager la rencontre amicale et fraternelle entre les individus de différentes origines et, par la suite, favoriser l'entente harmonieuse entre les peuples et cultures. La danse à l'École d'Humanité ne réunit non seulement toutes cultures, mais aussi toutes générations. Toute la communauté scolaire - les enfants du plus jeune âge, les élèves, les enseignants jusqu'aux plus âgés de la communauté scolaire, les octogénaires - dansent ainsi ensemble.

Les objectifs de cette activité ne sont donc pas seulement le maintien d'une bonne santé et le plaisir du jeu, mais aussi l'épanouissement en société : bouger ensemble pour créer un esprit d'entente au sein de la communauté. Il en est de même pour les sports collectifs pratiqués à l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem. Mais l'École d'Humanité veut, depuis toujours, dépasser le clivage et Paul Geheeb pensait en termes d'humanité et non pas en termes de nation comme c'était les cas d'Edmond Demolins et de Kurt Hahn au début du 20^{ème} siècle (car nous savons que Kurt Hahn a évolué après la montée du nazisme en Allemagne vers une politique pédagogique internationale). C'est dans cet esprit que s'inscrit la danse traditionnelle qui est avant tout pratiquée dans la perspective ultime d'unir tous les hommes dans ce « macrocosme » universel qui est l'humanité.

Conclusion

Après avoir comparé les enjeux du jeu dans l'éducation physique et les jeux sportifs (y compris la danse) à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, nous pouvons dire que les trois établissements ont connus certaines transformations qui sont en grande partie liées au changement des directeurs et à l'air du temps.

Aujourd'hui la formation méthodique du corps par une « gymnastique naturelle » ainsi que la préparation spécifique aux sports de compétition et d'équipe n'existent plus à l'École des Roches. C'est également le cas à la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité où la gymnastique ne figure plus à l'emploi du temps obligatoire des élèves. Les enfants choisissent selon leur goût la discipline qu'ils veulent pratiquer durant l'année scolaire⁸⁰³.

⁸⁰³ L'École des Roches propose 20 disciplines qui peuvent être pratiquées sur son campus : agrès, arts martiaux, athlétisme, badminton, basket-ball, équitation, football, golf, GRS, handball, karting, musculation, natation, ping-pong, rugby, skateboard, tennis, volley-ball et VTT. Sept à onze heures par semaine sont consacrées à leur pratique. À Salem, chaque élève doit pratiquer au moins deux disciplines dont un sport d'équipe : hockey basketball, volleyball, aviron, danse, acrobatie, squash, tennis, natation, voile et planche.

Aux Roches on remarque également une forte présence de sports couteux connotés « sport de riches » comme le golf, le karting, le tennis et l'équitation ce qui est moins le cas à Salem bien qu'elle propose aussi le tennis et l'équitation. L'École d'Humanité par contre n'a inscrit à son programme aucune de ces disciplines.

La nature en tant qu'espace propice à l'éducation sportive des enfants n'est pratiquement plus abordée aux Roches, alors qu'elle joue un rôle important à Salem et au Hasliberg, notamment pour les disciplines *outdoor*, la pratique de l'alpinisme et de la randonnée en montagne. L'École d'Humanité s'est toutefois ouverte aux activités pour lesquelles Paul Geheeb n'avait aucune considération. C'est le cas pour les sports extrêmes et le ski alpin qui, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui est d'ailleurs peu en concordance avec leur *credo* du respect et de la protection de la nature.

Le jeu compétitif est un élément prépondérant de la pédagogie rocheuse et salémienne, ce qui corréle avec leur idée de former des dirigeants dynamiques. Bien que le concept pédagogique de l'École des Roches depuis sa passation sous contrat en 1990 avec l'État ait changé de manière significative, l'importance de l'enseignement du sport et ses objectifs éducatifs, dans les grandes lignes, sont restés les mêmes qu'au début du 20^{ème} siècle. Un des cinq points du « projet pédagogique aux Roches »⁸⁰⁴ tel qu'il figure actuellement sur les brochures et sur le site internet de l'école précise vouloir « Dynamiser » (avec un grand D) par « la pratique intensive des sports ». Il s'agit de « [s]usciter le goût de l'effort, développer les capacités d'endurance, l'esprit d'équipe et de compétition »⁸⁰⁵ qui sont avec le « dépassement de soi », des « qualités inhérentes aux leaders 'bien dans leur tête et bien dans leur corps' ». ⁸⁰⁶ Toutefois, le vocabulaire s'est modernisé. On ne parle plus de dirigeants mais de *leaders*, néanmoins il est toujours question de conditionner au mieux physiquement, psychiquement et mentalement les futurs chefs entrepreneurs. On trouve ce même esprit à la Schule Schloss Salem. L'idée de la compétition en revanche est inexistante à l'École d'Humanité qui ne cherche pas à former une élite dirigeante. Les performances les plus méritantes dans ces disciplines sont valorisées par des discours élogieux et des remises de coupes lors des festivités officielles en fin d'année scolaire. Cette habitude était étrange à

⁸⁰⁴ Les cinq axes du projet pédagogique sont les verbes : « Encadrer, Valoriser, Réussir, Dynamiser Enrichir », École des Roches (dir.), *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages diffusée en 2010, s.d., p. 2.

⁸⁰⁵ <http://www.ecoledesroches.com/presentation/projet-pedagogique.html>, consulté le 16 août 2011.

⁸⁰⁶ École des Roches, *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages diffusée en 2010, s.d., p. 10.

Edmond Demolins qui a demandé « [é]lever les jeunes gens [...] sans le stimulant des récompenses et des prix. »⁸⁰⁷ La hiérarchisation des performances est en effet un phénomène culturel français. Edmond Demolins a fait lui-même ce constat : « Je crains que cette manière de voir ne paraisse bien surprenante à un lecteur français. »⁸⁰⁸ La mise en scène de distributions de prix pour valoriser des réussites n'est usitée dans aucun des deux établissements germanophones.

Le leitmotiv de l'éducation sportive de la Schule Schloss Salem d'aujourd'hui se rapproche de celle de l'École d'Humanité. Il ne se retrouve justement plus dans « le dictat du 'plus vite - plus haut – plus loin' », mais dans la prise de conscience de la « relation à son propre corps et la force esthétique originelle du sport »⁸⁰⁹. Il rejoint ainsi l'idée de la Grèce antique qui lie à la notion du beau et du bon la formation physique. Cependant, il n'exclut pas la recherche de performances physiques et répond ainsi à la devise salémienne « plus est en vous »⁸¹⁰. (Vous êtes capables de beaucoup plus !)

L'École d'Humanité, n'impose aucune discipline sportive ou quota d'heures. Cependant, certaines disciplines telles la marche, le ski et la danse mobilisent quasiment la totalité de l'école, ce qui vaut aussi pour de nombreux projets réalisés de façon spontanée durant les week-ends et après-midi. Au moment de choisir les cours et les activités au début d'une période scolaire, les adultes conseillent, voire orientent les élèves vers un emploi du temps équilibré qui prévoit aux côtés des matières intellectuelles, manuelles et artistiques également des activités physiques.

En dépit de plusieurs différences significatives, les trois établissements se rejoignent dans l'idée suivante à laquelle Schiller et Goethe auraient souscrit : « [l']éducation ne doit négliger ni l'esprit ni le corps, car ces deux éléments sont inséparables l'un de l'autre. Il ne faut sacrifier ni l'esprit au corps, ni le corps à l'esprit, mais établir autant que possible entre les deux un juste et bel un équilibre. »⁸¹¹ Il s'agit ainsi « to balance this intensive academic

⁸⁰⁷ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907), pp. 65-66.

⁸⁰⁸ *Ibid*, p. 66.

⁸⁰⁹ « das Diktat des 'Schneller – Höher – Weiter' [...] die Beziehung zum eigenen Körper und die ursprüngliche ästhetische Kraft des Sports », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Fair Play », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 33.

⁸¹⁰ La devise « Plus est en vous ! » fut introduite en langue française par Kurt Hahn. Depuis, c'est toujours le *leitmotiv* présent à la Schule Schloss Salem.

⁸¹¹ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 42.

program, [and] devote [...] afternoons to art, music, theatre, sports and crafts, selecting from some eighty possible courses. »⁸¹²

V.2. Les arts : musique, beaux-arts et théâtre

V.2.1. La musique

V.2.1.1. La formation musicale

« L'homme doit être formé dans sa globalité. Le [...] jeu [...] y trouve[...] toute [sa] raison d'être »⁸¹³, disait Paul Geheeb. Et en effet, à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, les après-midi sont en grande partie réservés aux jeux : au sport, à la musique, aux activités manuelles et artistiques et au théâtre. Ces activités occupent un temps considérable dans l'emploi du temps, ce qui montre à quel point le jeu est important pour la formation du jeune Citoyen du monde dans les trois écoles-internats.

La musique y trouve toute sa place et a également joué un rôle important dans le mouvement de l'éducation nouvelle en général. Demolins qui a pris Abbotsholme comme modèle pour l'École des Roches a noté à propos de la formation musicale de Cecil Reddie :

*« C'est une de nos principales préoccupations, dit le programme. Chaque semaine, nous donnons des soirées musicales et chaque soir, des exécutions au piano. Cela a une grande influence sur les enfants. Les élèves possèdent autant de violons que d'appareils photographiques. »*⁸¹⁴

Mais contrairement à Abbotsholme, où, au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, la musique figurait sur le programme tous les jours, le temps destiné à la pratique musicale aux Roches semblait moins défini. L'emploi du temps des Rocheux prévoyait une heure et demie aux « Jeux » au début de l'après-midi de 14h à 15h30. La musique paraissait alors parmi les activités sportives, manuelles et scientifiques et ce « suivant les classes et les jours »⁸¹⁵.

⁸¹² École d'Humanité (dir.), « overview », prospectus en anglais, p. 4.

⁸¹³ « Der ganze Mensch soll gebildet werden. Sport und Spiel [...] kommen zu ihrem Recht. », Paul Geheeb, « École d'Humanité, Landerziehungsheim im Schloss Greng bei Murten », tapuscrit d'une page, s.d., archives Paul Geheeb.

⁸¹⁴ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907), p. 78.

⁸¹⁵ Edmond Demolins, *École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 49.

Comme le montre Nathalie Duval, c'était surtout Madame Demolins, l'épouse d'Edmond Demolins, « elle-même grande musicienne »⁸¹⁶, qui vouait beaucoup d'importance à la musique et a fait venir des musiciens renommés à l'école jusqu'en 1918⁸¹⁷. Quant à Georges Bertier, il s'est enthousiasmé devant l'orchestre de son école dont le répertoire était vaste. Il allait des chants grégoriens, des œuvres liturgiques et classiques jusqu'aux compositions contemporaines. Les soirées musicales dans les cercles de la haute bourgeoisie dont les membres se rencontraient lors de concerts privés, jouaient également un rôle social dans ce milieu. Les Rocheux, comme futurs dirigeants, devaient donc être familiarisés avec ce monde et apprendre ses coutumes. Les initier à la culture musicale s'imposait donc quasi naturellement. Le témoignage de Klaus Mann, fils de Thomas Mann et élève de l'École Odenwald montre que les soirées musicales ont toujours joué un rôle important également pour Geheeb, pour qui tous les hommes devaient être élevés par les grandes œuvres de l'humanité : « parfois [...] il y avait de la musique. Madame Sauerbeck jouait du Bach, Mozart et Bruckner ; une très belle fille jouait [...] du violon ; [...] Nous étions assis côte à côte contre le mur de la salle de musique, les yeux fermés [...]. »⁸¹⁸ Généralement, on y jouait et écoutait de la musique classique – ce qui était aussi le cas à Salem. Geheeb aimait particulièrement Beethoven, le grand humaniste de la musique allemande dont le buste trône encore dans son *Studierzimmer* (bureau).

Tandis que la musique a toujours été un élément majeur de la pédagogie géhéebienne, elle a perdu de l'importance à l'École des Roches :

*le recul de la musique témoigne du primat des humanités au fil des années suivant la guerre. De même, le rapport musique / éducation physique s'inverse après 1919, comme celui avec les T.P. [travaux pratiques], le dessin restant minoritaire, de sorte que le groupe des professeurs de sports et T.P. devient supérieur à celui de professeurs de musique et de dessin.*⁸¹⁹

Cette courbe ne s'est pas renversée depuis et cette tendance a laissé des empreintes jusqu'à nos jours. Le sport prime toujours sur les autres activités ludiques aux Roches. C'est également le cas de la Schule Schloss Salem. Dans les deux internats, tous les élèves, sans

⁸¹⁶ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 280.

⁸¹⁷ *Ibid.*, p. 316.

⁸¹⁸ « Manchmal gab es abends Musik. Frau Sauerbeck spielte Bach, Mozart und Bruckner; ein sehr schönes Mädchen spielte [...] Geige; [...] wir saßen an den Wänden des Musikzimmers nebeneinander, die Augen geschlossen [...]. », Klaus Mann, *Kind dieser Zeit* (1967), Reinbeck, Rowohlt, 2005, p. 190.

⁸¹⁹ Nathalie Duval, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006, p. 317.

exception, s'entraînent quotidiennement au sport. À Salem, la course à pied est obligatoire tous les matins, alors que l'apprentissage d'un instrument se fait sur une base volontaire. Cela vient probablement du fait que les cours d'instrument sont pour la plupart du temps assurés par des professeurs extérieurs dont les honoraires ne sont pas comptabilisés dans les frais de scolarité. Les parents règlent la facture de ces cours en plus de celle de l'internat. Cependant, vu l'aisance financière de leur clientèle, cet aspect ne devait pas en être un frein en soi. Néanmoins, les cours ne font pas nécessairement partie des activités organisées par les écoles. Il en est de même pour l'École d'Humanité. Mais généralement, les trois internats conseillent et proposent à tous les enfants l'apprentissage d'un instrument. Ils soutiennent la pratique de la musique dans leur établissement et n'en sous-estiment sa valeur ni comme vecteur social, ni pour l'épanouissement individuel. Salem dit veiller « à proposer une large palette de cours d'instrument privé »⁸²⁰. On constate toutefois, que le choix des instruments est quasiment identique dans les trois établissements. Il s'agit pour la plupart du temps d'instruments classiques : piano, violon, violoncelle, flûte, saxophone, guitare et batterie.

Au delà des cours particuliers, la Schule Schloss Salem mène une forte politique de soutien pour des élèves particulièrement « doués ou qualifiés »⁸²¹ et offre une formation musicale poussée depuis septembre 2011. Salem travaille désormais en partenariat avec la *Staatliche Hochschule für Musik* à Trossingen (école nationale supérieure de musique). Il s'agit d'un projet qui permet aux élèves, dès la quatrième, d'étudier leur instrument de prédilection de façon plus intense, de suivre des cours de *Gehörbildung* (formation de l'oreille), *Musiktheorie* (qui inclut solfège, harmonie, composition musicale et théorie) et *Musikpädagogik* (didactique de la musique et pédagogie musicale). Les UV (unités de valeur) acquises sont comptabilisées en vue d'éventuelles études universitaires en musique. Pour l'instant le programme intitulé *Precollege*⁸²², comporte du chant, des instruments à cordes frottées et du piano. L'objectif mis en valeur ici consiste à « acquérir des compétences qui les [les élèves salémiens] inscrivent dans la fonction d'ambassadeurs de la culture et de l'humanité. »⁸²³ De plus, « il [ce programme] contient [...] un élément d'identité et de culture

⁸²⁰ « Die Schule sorgt für breitgefächerten privaten Instrumentalunterricht. », Schule Schloss Salem, *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, (1989), Uhdlingen, 1993, p. 11.

⁸²¹ « begabte und qualifizierte », in « Botschafter der Musik – Precollege Salem & Trossingen », www.salem-net.de/aktuelles/news/news-einzelansicht/article/botschafter-der-musik-precollege-salem-trossingen-424.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸²² Voir www.salem-net.de/aktuelles/news/news-einzelansicht/article/botschafter-der-musik-precollege-salem-trossingen-424.html.

⁸²³ « erwerben die Salemer Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie später als Botschafter von Kultur und Humanität ausweisen », in « Botschafter der Musik – Precollege Salem & Trossingen », www.salem-net.de/aktuelles/news/news-einzelansicht/article/botschafter-der-musik-precollege-salem-trossingen-424.html.

de haute qualité pour tous les élèves de Salem. »⁸²⁴ La Schule Schloss Salem souligne par ailleurs sur son site internet que « des élèves salémiens comptent régulièrement parmi les lauréats de concours régionaux et nationaux tels que *Jugend musiziert* [l'équivalent des JMF (Jeunesses Musicales de France)] »⁸²⁵ L'encouragement et le soutien concrets des musiciens talentueux ainsi que la formation d'excellence constituent donc des éléments forts et prépondérant de la politique pédagogique de la Schule Schloss Salem. Un partenariat avec des institutions publiques pour promouvoir des talents n'est proposé par aucun autre des trois internats. Il convient cependant de préciser que la formation musicale est généralement très prisée en Allemagne. Un très grand nombre d'écoles allemandes, publiques et privées confondues, proposent des cours d'instrument, de composition, d'acoustique pour former l'oreille et on trouve également diverses formation (jazz, rock, orchestres classiques, etc.). Ces cours, pour la plupart gratuits ou à moindre frais, sont ouverts à l'ensemble des élèves. Traditionnellement, l'apprentissage de la musique, ainsi que le soutien particulier et adapté aux plus doués et passionnés détiennent une place majeure dans l'éducation en Allemagne.

L'École d'Humanité, comparée à la Schule Schloss Salem et à l'École des Roches, est de petite taille⁸²⁶ et ne dispose que de peu de moyens financiers. Située en haute montagne, elle se trouve éloignée des villes jouissant de structures qui assurent l'enseignement de la musique. Tributaire de ces inconvénients, elle prend en charge individuellement la formation d'élèves doués et persévérants. C'était le cas d'un jeune pianiste prometteur qui, durant l'année scolaire 2010/2011, suivait des cours chez un pianiste de renommé à Lucerne.

Les trois établissements se soucient ainsi de proposer des cours d'instruments. Mais les écoles germanophones soutiennent davantage leurs jeunes talents, et notamment la Schule Schloss Salem qui, avec le projet du *Precollege*, a intégré dans son concept une formation supérieure professionnalisante. La musique fait partie des activités dont la formation est partiellement prise en charge par un établissement étatique extérieur à l'école, comme certains

www.salem-net.de/aktuelles/news/news-einzelansicht/article/botschafter-der-musik-precollege-salem-trossingen-424.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸²⁴ « es beinhaltet [...] ein qualitativ hochwertiges Moment von Identität und Kultur für alle Schülerinnen und Schüler Salems. », in « Botschafter der Musik – Precollege Salem & Trossingen », www.salem-net.de/aktuelles/news/news-einzelansicht/article/botschafter-der-musik-precollege-salem-trossingen-424.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸²⁵ « Salemer Schüler zählen regelmäßig zu den Preisträgern von Wettbewerben auf Landes- und Bundesebene wie beispielsweise 'Jugend musiziert'. », in *Der Stellenwert musischer Bildung*, www.salem-net.de/internat/musische-bildung/der-stellenwert-musischer-bildung.html, consulté le 9 juillet 2012.

⁸²⁶ D'après l'information sur leurs sites internet, l'École d'Humanité accueille environ 130 élèves, la Schule Schloss Salem en compte 680 et l'École des Roches 450. www.ecole.ch/english/overview.html, www.salem-net.de/privatschule-internat/schule-schloss-salem/zahlen-fakten.html et www.ecoledesroches.com, consultés le 7 décembre 2012.

Dienste (services) attachés à des institutions établies telles les pompiers, la Croix Rouge, etc... L'École des Roches et l'École d'Humanité qui ne coopèrent pas ou ne peuvent pas coopérer avec des centres de formation de proximité, doivent trouver des solutions au cas par cas.

Au-delà des cours individuels, la formation musicale est assurée sous d'autres formes.

L'École des Roches profite des pauses du midi pour diffuser de la musique de tous styles via haut-parleurs. Sur tout le campus, on peut ainsi entendre des pièces que les élèves ou les adultes ont choisies pour les partager avec tous. Parfois les élèves se rassemblent le soir dans leur maison pour jouer de la musique ou pour l'écouter.

L'École d'Humanité et la Schule Schloss Salem préparent, en plus, aux épreuves de musique au baccalauréat que les élèves peuvent entre autres choisir comme matière principale. Dans ce cadre, les bacheliers passent également une épreuve instrumentale. Pour s'exercer, les écoles aménagent des horaires et pour s'habituer à jouer devant un public, voire un jury, les élèves peuvent donner des soirées concerts à l'internat.

De plus, l'École d'Humanité organise régulièrement des prestations musicales diverses avec les élèves et les adultes qui ont généralement lieu le soir après le souper dans la grande salle (*große Saal*) qui sert à toutes les activités en communauté. À la différence de l'École des Roches, elle ne permet cependant pas l'écoute de la musique d'ambiance. Dans l'état actuel des choses, l'écoute de musique parallèlement à d'autres occupations est considérée comme une incitation à la consommation, voire une attitude consommatrice et n'est pas tolérée. Selon leur philosophie de vie toute activité demande son temps et sa pleine attention : « moins est plus »⁸²⁷. L'École d'Humanité évite ainsi tout chevauchement d'activités.

Sur le plan de la communication des manifestations et activités musicales, la musique ne figure pas en tant que rubrique propre sur les pages internet de l'École des Roches, alors que le théâtre et le sport y trouvent leur place⁸²⁸. Seuls les ateliers proposés sont listés : batterie, chorale, guitare, orchestre, piano et violon. Il en est de même pour l'École d'Humanité qui mentionne sous le paragraphe *afternoon courses* « lessons in various musical

⁸²⁷ C'est la devise de Martin Wagenschein (1896-1988), professeur de mathématique à l'École Odenwald. À partir de 1948, il venait souvent comme hôte à l'École d'Humanité. Il avait beaucoup réfléchi sur les méthodes d'apprentissage et a développé « *die Kunst des exemplarischen Lernens* », l'art d'apprendre par des exemples. Ses approches pédagogiques ont influencées de façon importante l'enseignement à l'École d'Humanité. Les archives de Martin Wagenschein se trouvent d'ailleurs dans l'école.

⁸²⁸ www.ecoledesroches.com/autres.html, consulté le 10 juillet 2012.

instruments »⁸²⁹. Il convient de préciser que les sites internet de l'École des Roches et de l'École d'Humanité contiennent généralement moins d'informations que celui de la Schule Schloss Salem qui est très élaboré. Le site de Salem ne livre de précisions ni sur le programme ni sur l'offre des activités musicales, tandis que la rubrique sport occupe un espace important et contient des informations plus amples⁸³⁰, bien que l'école reconnaisse « l'importance de la formation artistique »⁸³¹.

V.2.1.2. Jouer ensemble

La musique, et notamment la pratique collective, le « jouer ensemble », fait partie intégrante du programme des trois établissements depuis leur fondation et figure également parmi « Les trente points qui font une école nouvelle » établis par Adolphe Ferrière :

L'École nouvelle cultive la musique collective :

- A. *Par des auditions quotidiennes de chefs-d'œuvre après le repas du milieu du jour ;*
- B. *Par la pratique quotidienne du chant en commun ;*
- C. *Par la pratique fréquente de l'orchestre ; ces activités concertées d'ordre affectif exercent une action profonde et purifiante chez ceux qui aiment la musique, et contribuent à resserrer les liens collectifs par l'émotion qui émanent d'elles.*⁸³²

Ferrière, dans « Les trente points qui font une école nouvelle », met l'accent sur la pratique de la musique d'ensemble. Son objectif est de « resserrer les liens collectifs ». Le témoignage de Guy Mielliet⁸³³ dans « Le choral, source de joie et de beauté » conforte cette idée. Il écrit :

Le sport a toujours été considéré aux Roches comme une base de l'éducation morale [...] des enfants. Le chant choral, lui aussi, fortifie l'esprit d'équipe avec tout ce que l'esprit contient de dévouement, de modestie, de sacrifice de soi-même à la réussite de l'ensemble. Mais à la différence, si le sport développe l'esprit de lutte et de compétition, qui est vertu de la vie, le

⁸²⁹ Voir www.ecole.ch/english/philosophy.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸³⁰ Voir www.salem-net.de/internat/leben-im-internat.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸³¹ Voir www.salem-net.de/internat/musische-bildung.html, consulté le 10 juillet 2012.

⁸³² Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, p. 8.

⁸³³ Guy Mielliet était au moment où il a écrit cet article Président de l'association des anciens élèves qui, à cette époque, s'appelait l'AER (Association des élèves des Roches).

*chant choral, lui, exalte l'esprit d'Amour, qui est vertu du cœur et l'esprit du Beau, qui est vertu de l'âme.*⁸³⁴

Sous cet aspect, la musique d'ensemble et le chant choral ont la même fonction que le sport collectif, mais aussi le théâtre qui est de forger et de souder la communauté. Mais plus encore que les sport, ils touchent l'âme humaine par sa beauté, par l'esthétique. Elle ne profite non seulement à ceux qui jouent, mais aussi à ceux qui écoutent. Dans ce sens Ferrière et Mielliet rejoignent l'idée de Schiller qui étend ces bénéfices dans tous les domaines de la vie humaine, à savoir « même pour résoudre dans l'expérience le problème politique [...], la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté que l'on achemine à la liberté. »⁸³⁵ Et comme le montre Angelika Schober, Schiller était convaincu que

c'est le domaine de l'art qui permet cette connexion par laquelle toutes les facultés humaines sont censées se trouver dans un échange équilibré (Wechselwirkung). [...] L'éducation esthétique ne peut pas constituer un complément à d'autres formes d'éducation, mais il lui revient un rôle essentiel dans la formation de chaque être humain. Car elle seule est censée permettre à l'homme de trouver un équilibre entre les différentes composantes de sa nature et le préparer ainsi à exercer sa liberté. Elle est jugée indispensable pour réaliser ou du moins pour s'approcher de l'idéal chanté par Schiller dans son Hymne à la joie, ce poème mis en musique dans la neuvième symphonie de Beethoven pour célébrer une fraternité universelle : « tous les hommes deviennent frères ». »⁸³⁶

On peut dire ainsi que selon Schiller, l'éducation esthétique, c'est-à-dire la formation de l'homme par l'art et la musique contribue à la paix dans le monde dans la mesure où elle met, à travers le jeu et la beauté, l'individu et la communauté en corrélation. À en croire Bertier qui résume son expérience des « arts musicaux » : « Le chant pour un enfant et un jeune homme, c'est de la vie qui vibre et qui rayonne, c'est l'expression d'une joie intense et d'une communion d'âme avec la nature et avec nos frères, les autres hommes »⁸³⁷. Le chant n'est donc pas seulement considéré comme une activité artistique mais aussi comme moyen d'entrer en contact avec l'univers. Il est l'organe d'expression de l'âme. C'est en partie la

⁸³⁴ Guy Mielliet, « Le choral, source de joie et de beauté », in *Rocheux d'hier et d'aujourd'hui*, mars-avril 1956, pp.18-19. Cité dans Natalie Duval, « L'esprit des Roches et les activités artistiques (1899-1970) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 106.

⁸³⁵ Friedrich Schiller, « Deuxième lettre », *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, (1795), trad. par Robert Leroux, Paris, éd. Montaigne, 1943, p. 75.

⁸³⁶ Angelika Schober, « L'éducation esthétique – un modèle pour aujourd'hui ? », Conférence thématique en Sciences de l'éducation, Université de Limoges, 22 novembre 2007.

⁸³⁷ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 142.

raison pour laquelle les chorales font partie intégrante des offices religieux jusqu'à leur suppression aux Roches. Leurs répertoires varient d'ailleurs en fonction des confessions :

*Chez les protestants, on étudie hymnes, psaumes et, les jours de fête, grandes cantates : chez les catholiques, le chant grégorien, si merveilleusement adapté au culte, les hymnes peuvent, si simples de formes qu'ils soient, rester beaux. On ne craint pas d'ailleurs, dans les deux chorales, d'aborder les classiques : Bach, Beethoven, Haendel, et, chez les catholiques : César Franck, d'Indy et les contemporains.*⁸³⁸

L'École des Roches comptait en 1935 plusieurs chorales ; deux chorales confessionnelles et une chorale libre, « la chorale d'École » qui encadraient les différentes fêtes : « 11 novembre, distribution des prix, fête de la Société de Charité, etc. »⁸³⁹ Bertier raconte qu'à « côté de cette chorale de l'École, chaque maison à la sienne. Il est des maisons où, depuis la fondation, on n'a cessé de chanter [...]. »⁸⁴⁰ Cette grande importance du chant fait appel aux chants quasi permanents dans « La province pédagogique » de Goethe où « [t]ous les travaux auxquels les enfants étaient occupés, ils les faisaient en chantant ; »⁸⁴¹ Car comme l'explique l'accompagnateur de Wilhelm et de son fils Félix

*[c]hez nous, le chant est le premier degré de la culture morale ; tout le reste s'y rattache et en est facilité. La plus simple jouissance, et le plus simple enseignement, sont animés et inculqués chez nous par le chant : même ce que nous enseignons de religion et de morale, nous le communiquons par la voie du chant [...] nous avons choisi la musique, entre toutes choses, pour le principe de l'éducation, car elle mène à tout le reste par des chemins faciles.*⁸⁴²

Durant la première moitié du 20^{ème} siècle, la musique d'ensemble était généralement pratiquée les soirs, souvent dans le cadre du « salon de famille ». Les musiciens de l'École des Roches pouvaient rejoindre l'orchestre dont le répertoire était vaste :

*Notre orchestre réunit les professeurs et les élèves ; en général, il étudie et exécute devant toute l'École les grandes œuvres classiques, mais il ne craint pas, entraîné par l'audace de son chef, Mlle Clément, de s'aventurer jusqu'aux auteurs contemporains pour qui toutes les oreilles ne sont pas encore adaptées.*⁸⁴³

⁸³⁸ *Ibid*, pp. 142-143.

⁸³⁹ *Ibid*, p. 143.

⁸⁴⁰ *Ibid*, p. 144.

⁸⁴¹ Johann Wolfgang v. Goethe, *Les années de voyage de Wilhelm Meister* (1821), in *Œuvre de Goethe*, trad. par Jacques Porchat, tome VII., Paris, Hachette, 1860, p. 146.

⁸⁴² *Ibid*, p. 147.

⁸⁴³ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 145.

Comme aux Roches différents ensembles accompagnaient les divers événements à Salem et à l'École d'Humanité, notamment les dimanches et les fêtes chrétiennes. Marina Ewald raconte de la période de 1919 à 1933 à Salem : « Chaque dimanche soir l'école se réunissait [...]. La chorale de l'école, accompagnée par l'orchestre, chantait la musique sacrée et la communauté finissait par un chant liturgique. Les fêtes particulières se terminaient [...] sur l'hymne de l'école [...]. »⁸⁴⁴ La chorale et l'orchestre, jusqu'au moment où les messes n'étaient plus obligatoires, étaient également donc au service de la liturgie et expression de la religiosité à la Schule Schloss Salem. Seule l'École d'Humanité qui n'a jamais rompu avec la tradition de l'*Andacht* dominicale continue de chanter, souvent accompagnée par des petits ensembles instrumentaux ou le piano. Cependant elle n'a jamais travaillé des œuvres qui nécessitent une grande formation comme le faisaient l'École des Roches ou la Schule Schloss Salem. Cela vient probablement aussi du fait de son petit effectif⁸⁴⁵. Les *Familienabenden* (soirées en famille) dans les écoles géhébiennes, donnaient souvent l'occasion de lire ou de jouer de la musique. C'est d'ailleurs toujours le cas.

Contrairement à l'École des Roches ou la Schule Schloss Salem, le chant est toujours une activité obligatoire pour tous les membres de l'École d'Humanité. Il est encore considéré comme nécessaire à l'épanouissement de la personnalité de chacun. Dans cette démarche, elle se rapproche de l'éducation goethéenne telle qu'elle a été formulée dans « La province pédagogique » du *Wilhelm Meister*.

Bien que la musique soit très présente, « toute notre scolarité fut accompagnée par un flot de musique [...] »⁸⁴⁶, se souvient une ancienne élève de l'École Odenwald à ce moment encore sous la direction de Geheeb, « à tout moment, il y avait un orchestre, une ou deux

⁸⁴⁴ « Jeden Sonntagabend versammelte sich die Schule [...]. Der Schulchor sang, begleitet vom Orchester sakrale Musik, die Gemeinde am Schluss einen Choral. Besondere Feiern endeten [...] mit dem Schullied[...]. », Marina Ewald, « Der Aufbau und Ausbau Salems (1919-1933) », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 118.

⁸⁴⁵ En 1934, l'année de sa fondation l'École d'Humanité comptait à peine 25 élèves, alors que l'École des Roches en hébergeait 311. L'effectif de l'École d'Humanité augmentait en 1936 jusqu'à 60 élèves pour chuter en dessous de 30 en 1937. Entre 1939 et 1946, années marquées par des déménagements successifs, ils étaient parfois moins de 10. C'est seulement à partir de 1946, depuis que l'école est installée au Hasliberg que leur nombre croît de 60 à environ 140 en 1970. (Voir Martin Näf, 2006, p. 799.) Aujourd'hui, selon leur publication sur internet 150 enfants et adolescents vivent à l'École d'Humanité. (Voir www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html, consulté le 14 juillet 2012.). En comparaison, les Rocheux comptent actuellement environ 430, les Petites Roches incluses (www.ecoledesroches.com/component/content/article/588, consulté le 14 juillet 2012) et les Salémiens 680 (www.salem-net.de/privatschule-internat/schule-schloss-salem/zahlen-fakten.html, consulté le 14 juillet 2012).

⁸⁴⁶ « Durch die ganze Schulzeit hindurch ging ein Strom von Musik », citation de Susanne Reimann, in Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 233.

chorales et différentes formations de musique de chambre à l'école »⁸⁴⁷, les établissements germanophones semblaient cependant demeurer plus traditionnels dans leurs choix musicaux que l'École des Roches du temps de Bertier. Toutefois, à en croire les morceaux qui figurent sur les programmes, la qualité des concerts et des soirées musicales était remarquable dans les trois internats.

Aujourd'hui encore, les trois écoles-internats organisent des auditions pour la communauté scolaire ou des concerts avec des invités et des parents. La qualité des prestations des écoles germanophones lors de manifestations ouvertes à un public extérieur est toujours de très haut niveau. Celle de l'École des Roches, en revanche, est hétéroclite, voire parfois très moyenne. Le niveau musical général des Rocheux tel qu'ils l'ont montré lors de la fête des 110 ans de l'école, ne se distingue aujourd'hui pas de quelconque autre école, ni sur le plan du répertoire, ni au niveau de la qualité de leurs prestations. Comparé à l'exigence du répertoire de son orchestre durant la première moitié du siècle dernier, on constate une baisse de niveau considérable, tandis que les deux internats germanophones excellent toujours.

Les trois établissements disposent de formations, groupes et ensembles divers qui jouent tous styles : jazz, rock, reggae, rap, folk et musique classique. Souvent elles se créent à l'initiative des élèves ou naissent pour la réalisation d'un projet précis. À la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, les élèves partent aujourd'hui même « en tournée » dans les environs ou des établissements partenaires. « L'orchestre de l'école [Schule Schloss Salem] entreprend des tournées de concerts à travers le monde. »⁸⁴⁸ L'École d'Humanité se produisaient jusqu'en juin 2007 avec son opéra rock à Berne, Zurich, Bâle et en Allemagne à l'École Odenwald. Pour des raisons pédagogiques – la sélection des participants se faisait apparemment parfois trop selon des critères personnels – l'école a aboli ce projet, malgré son succès.

Aujourd'hui en revanche, les internats s'inscrivent davantage dans une politique d'internationalité et aux goûts musicaux de notre temps. Les élèves jouent moins de musique sacrée qui encadrait les grands offices de jadis. Ils s'unissent plus dans des petits groupes instrumentaux de styles divers et souvent de façon spontanée. En outre, ils ont moins l'ambition de construire des formations dans la durée et ils puisent leurs chansons d'un

⁸⁴⁷ « Zu allen Zeiten gab es in der Schule ein Orchester, einen oder zwei Chöre und verschiedene Kammermusikformationen », *ibid.*

⁸⁴⁸ « Das Schulorchester unternimmt weltweite Konzertreisen. », www.salem-net.de/internat/musische-bildung/der-stellenwert-musischer-bildung.html, consulté le 9 juillet 2012.

répertoire international et moderne. L'École d'Humanité, qui se définit au-delà de toute appartenance nationale⁸⁴⁹, maintient l'obligation pour l'ensemble de la communauté scolaire de chanter une fois par semaine dans la *Singgemeinde* (commune qui chante). Tous les membres de l'école y apprennent des chants traditionnels ou nouveaux de tous les coins du monde : « [...] the tradition of singing together once a week gives everyone a chance to learn songs from the various countries represented in the school and provides an added stimulus to language learning. »⁸⁵⁰

Chanter ensemble doit rapprocher et réunir les nations et cultures et créer un consensus commun dans un milieu multiculturel et international. Lors des fêtes d'école, les chansons de nations et langues diverses, tout comme les danses traditionnelles, trouvent une signification symbolique particulière. Il s'agit de partager son espace culturel avec ses camarades, de s'immerger dans celui de l'autre pour rassembler la communauté scolaire dans une grande « famille de l'humanité », dont parlait Paul Geheeb ou dans un « village mondial »⁸⁵¹ comme l'expriment également les Rocheux. Comme pour Goethe, le chant pour Geheeb représentait un moyen éducatif pour former le caractère, apaiser les esprits et les passions, unir les pensées et développer le sens de l'esthétique, voire de créer un « patriotisme » commun à tous.

Déjà en 1929 Paul Geheeb disait : « Le processus de l'instruction, le développement de l'homme consiste en la confrontation permanente de l'individu avec les biens culturels de son environnement. »⁸⁵² Cette phrase vaut également pour l'École des Roches et la Schule Schloss Salem aujourd'hui. Mais l'ambition de Paul Geheeb va au-delà de la formation du caractère. Sa mission est « de contribuer ainsi dans le cadre aussi modeste qu'il soit à l'entente entre les peuples. »⁸⁵³ Le chant commun « cosmopolite » s'inscrit dans cet esprit.

⁸⁴⁹ Alors que Paul Geheeb nommait l'École Odenwald encore une école allemande accueillant des élèves de toute nationalité, l'École d'Humanité devait représenter des valeurs humaines universelles. Il ne suffisait plus de créer une école allemande ou suisse, mais une école qui réunirait l'humanité entière.

⁸⁵⁰ École d'Humanité, brochure publicitaire en anglais, « philosophy », p. 5.

⁸⁵¹ École des Roches, *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages diffusée en 2010, s.d., p. 16.

⁸⁵² « Der Bildungsprozess, die Entwicklung zum Menschen besteht in der andauernden Auseinandersetzung des Individuums mit den [...] Kulturgütern seiner Umgebung. », Paul Geheeb, « Neue Erziehung », in *Der neue Waldkauz*, n°11, décembre 1929, p. 129.

⁸⁵³ « wir so im bescheidensten Rahmen zur Verständigung der Völker beitragen. », Paul Geheeb, « Neue Erziehung », *ibid*, p. 136.

V.2.2. Les beaux-arts

V.2.2.1. La formation artistique

La sensibilisation à la beauté, à l'esthétisme et à l'art font partie intégrante de la formation globale de l'homme, et en particulier du Citoyen du monde de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité. Mais au-delà de ces trois établissements, l'éducation esthétique, si chère à Schiller, mais aussi à Goethe, a joué un rôle essentiel dans la discussion du concept de l'éducation nouvelle en général. De sorte qu'elle fut ancrée dans le point 27 des trente points établis par Adolphe Ferrière :

L'École nouvelle doit être un milieu de beauté.

A. L'ordre en est la condition première, le point de départ.

B. Les travaux manuels, en particulier d'art industriel, qu'on pratique, ainsi que les œuvres de ce genre dont on s'entoure, contribuent à la beauté du milieu ambiant.

C. Enfin, le contact avec les chefs-d'œuvre de l'art et, chez les élèves les plus doués, la pratique de l'art pur satisfont les besoins esthétiques d'ordre spirituel.⁸⁵⁴

L'art est principalement vu sous l'aspect de l'éducation à la beauté, la pureté et la bonté. Il s'agit de la formation de l'âme par ces valeurs universelles qui constituent également le fondement de l'éducation éthique. La vision de l'art de Ferrière s'inscrit dans la tradition humaniste et dans une moindre mesure dans les nouveaux mouvements artistiques contemporains comme l'expressionnisme, le dadaïsme, *etc.*. Ces artistes qui ont déconstruit le consensus de l'esthétique et ont peint l'injustice sociale, l'inhumanité, la misère, le mal de vivre en déstructurant voire en détruisant les règles traditionnelles et les normes et en introduisant dans la production artistique l'élément laid ainsi que la provocation. Contrairement à ces artistes rebelles, les pédagogues militants des écoles nouvelles misaient sur la voie progressive par l'éducation pour contrer la situation déplorable de leur époque. Leur objectif n'étant pas la révolution, mais l'évolution progressive vers un monde meilleur. En premier lieu, il convient de protéger les enfants. Les éduquer demande de les éloigner du chaos des villes et de les former dans des lieux de beauté. Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb partageaient avec les artistes expressionnistes et dadaïstes la vision catastrophique du monde des artistes de leur époque, mais n'adhéraient pas à leur façon de lutter. Ils ne faisaient pas de la cruauté de l'époque leur espace de vie. Ils se dirigeaient vers un retour à la nature, à l'essentiel, à la beauté de la Création, à une vie simple, loin de la

⁸⁵⁴ Adolphe Ferrière, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925.

nocivité de la société métropolitaine. Ceci s'est traduit par leur refus catégorique des villes. Et ils demandaient surtout que les enfants, encore purs, puissent grandir dans « un milieu de beauté », une sorte de « province pédagogique » considérée comme un havre de paix. Les artistes de l'art nouveau en revanche, leur sont proches. Les ornements végétaux et les lignes fluides correspondent à leur vénération de la nature, à la Création, à ce qui est organique et esthétiquement beau. La maison Platon de l'École Odenwald que Paul Geheeb a fait construire selon ses idées pédagogiques en témoigne, comme la chapelle que Maurice Storez a conçue pour les Roches.

Selon Ferrière, « la pratique de l'art » rimait avec travaux manuels et développement de dextérité, mais aussi avec la confrontation aux œuvres d'art et l'envie de créer une beauté qui émeut. Il cherchait à jouer en quelque sorte avec la beauté, au sens schillérien. Ce qu'il entendait sous le terme « l'art industriel » n'est que peu explicite. S'agissait-il d'objets que les enfants fabriquent dans les ateliers de menuiseries ou les forges ou les œuvres que les artistes créent au début du 20^{ème} siècle ? Il en est de même pour ce qu'il a appelé « l'art pur », et qu'il estimait particulièrement bénéfique pour « les élèves les plus doués ».

Il faut tout de même évoquer qu'au sein du mouvement de l'éducation nouvelle s'est créée une branche qui, à l'instar de Schiller, était convaincue que l'on ne pouvait régénérer l'homme, déchiré par l'industrialisation, la guerre et l'abus de pouvoir, par l'éducation artistique : la *Kunsterziehungsbewegung* (mouvement de l'éducation artistique). L'idée directrice était d'humaniser la société par l'art. Les représentants phare de ce mouvement étaient Alfred Lichtwark, Gustav Kolb et Martin Luserke. Ils stimulaient également le dessin libre comme expression d'émotions et se prononçaient en faveur de l'idée créatrice à cause de son impact bénéfique sur la confiance de soi. Cette discussion, pourtant connue par Demolins, Hahn et Geheeb, n'a pas explicitement influencé les concepts pédagogiques de leurs établissements. En revanche, bien que leurs fondateurs ne se soient que peu exprimés à ce sujet, nous pensons qu'elle a pu avoir des retombées sur l'enseignement des arts plastiques et l'offre des ateliers de créations artistiques de leur programme.

Bertier écrit au sujet de la formation esthétique et l'éducation artistique : « c'est un de leurs buts certains que l'initiation de l'enfant à la beauté, et par la meilleure voie, celle de la création. »⁸⁵⁵ Bertier comme Ferrière, qui connaissaient d'ailleurs les œuvres majeures de l'idéalisme allemand, et dont on peut considérer qu'ils ont lu les *Lettres sur l'éducation*

⁸⁵⁵ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, 1935, p. 140.

esthétique de l'homme de Schiller, se souciaient de l'éducation esthétique des élèves. Bertier mettait l'accent sur la décoration des salles de classe et des espaces de vie avec de « belles reproductions de sculptures ou de tableaux célèbres », c'est-à-dire par des objets d'art reconnus et réputés. Et comme on devait avoir lu certaines œuvres littéraires classiques, il fallait avoir contemplé les œuvres d'art standard. Elles font partie du bien culturel commun et de ce fait, de la culture générale occidentale. L'objectif de cette pédagogie était davantage cérébral et mettait en avant l'utilité pour « l'homme sociable » que doit être « l'homme du monde »⁸⁵⁶. Il était beaucoup moins émotionnel et se souciait peu de l'épanouissement artistique personnel. Bertier écrit :

*Tous les Rocheux apprennent le dessin, qui est une obligation jusqu'à la 4^e. Tous ne deviendront pas artistes, mais tous sauront croquer un paysage ou expliquer un projet par quelques traits de crayon : tous comprendront mieux le symbolisme d'un tableau, l'effort qu'il a coûté et sa vraie valeur humaine – et surtout ils sauront mieux observer.*⁸⁵⁷

Bertier mettait en évidence l'habileté de l'artiste et la symbolique de certains thèmes porteur de valeurs humaines. Sa vision de l'art paraissait ainsi plutôt traditionaliste, ce qui corrèle avec son goût musical. Autant il adorait la musique classique tant la musique contemporaine et le jazz lui demandaient de s'accoutumer. Bien qu'il n'ait mentionné ni Schiller, ni Kant, Bertier les rejoint d'une certaine manière. Il est plus proche de Kant, qui décrit dans le § 59 de la *Critique du jugement* la beauté comme un 'symbole de l'éthique', que des artistes de son temps. Pour Bertier l'éducation artistique est ainsi vectrice de ce symbole de l'éthique, essentielle à la formation d'un être responsable et intègre.

Alors que l'art, le dessin et la sculpture ont toujours été enseignés dans les établissements germanophones, ni Kurt Hahn ni Paul Geheeb se sont exprimés à ce sujet. Par ailleurs, ni l'un ni l'autre ne semblent avoir été créatifs dans le domaine artistique, en tout cas rien de tel n'est connu. Dans la galerie des « grands sages » du *Studierzimmer* (bureau et cabinet d'études) de Geheeb, aucun artiste peintre ou sculpteur n'est exposé. Pourtant tous deux ont grandi dans des cercles familiaux et amicaux dans lesquels la musique et l'art ont joué un rôle important. On note également, qu'à part des cours d'arts plastiques dans le cadre scolaire, les ateliers artistiques ont été créés à l'initiative des enseignants ou des élèves. Ceci était vrai pour les trois internats dans lesquels les ateliers de travaux pratiques font en quelque

⁸⁵⁶ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 42.

⁸⁵⁷ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, 1935, pp. 140-141.

sorte partie de la formation artistique puisqu'ils font entraîner la dextérité et la capacité de travailler de façon créative.

Aujourd'hui, l'enseignement des beaux arts est plus varié et a gagné en importance dans les trois établissements. Ils proposent tous, au-delà du dessin, de la peinture, du modelage, de la sculpture et de la poterie, des ateliers qui travaillent avec des moyens techniques modernes. Sur la liste des activités artistiques figurent à l'École des Roches un club « photo numérique », à la Schule Schloss Salem des *AG (Arbeitsgemeinschaften – ateliers)* « photo-film », « taille de pierres », « couture » et à l'École d'Humanité des ateliers « métal » (y inclus de joaillerie), « bois » et « tissu ».

De plus, l'École des Roches a ouvert l'option arts plastiques au baccalauréat et prend en charge la préparation aux concours des écoles d'arts pour les élèves qui souhaitent poursuivre la filière artistique après le lycée. Il en est de même pour l'École d'Humanité où « [t]he emphasis on the arts is one of the most distinctive aspects of the school. Any student wishing to create a portfolio for admission to an art school is given ample opportunity and assistance. »⁸⁵⁸

Les trois établissements mettent en exergue « l'épanouissement par la création »⁸⁵⁹, mais leurs objectifs pédagogiques ne corrélaient pas pour autant.

Les Rocheux mettent en avant l'aspect de « débrider son imagination », de « révé[er] le 'moi profond et permanent' »⁸⁶⁰ et la « valorisation »⁸⁶¹ de l'individu à travers ses capacités créatives. La valorisation peut être effectuée sous forme d'éloges, d'applaudissements, inscription dans le cahier de bord, *etc.*. Les performances particulières, qu'elles soient scolaires, sportives ou artistiques, sont valorisées par l'affichage ou par des félicitations en public. L'importance est de développer la confiance en soi.

En ce qui concerne la formation artistique à la Schule Schloss Salem, Bernhard Bueb souligne l'importance de « créer, [...] au-delà des cours d'arts plastiques [à l'école], de

⁸⁵⁸ École d'Humanité, brochure publicitaire en anglais, « philosophy », p. 4, www.ecole.ch/english/docs/philosophy_e.pdf, consultée le 17 juillet 2012.

⁸⁵⁹ École des Roches (dir.), *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages, p. 3.

⁸⁶⁰ *Ibid.*

⁸⁶¹ *Ibid.*, p. 14.

nombreuses opportunités pour apprendre à ‘voir’»⁸⁶² L’activité artistique quelle qu’elle soit exige et développe la capacité de se concentrer pour s’immerger et regarder de près un objet, un sujet ou une thématique. Elle ouvre le champ à la sensibilité de visionner un objet et à la faculté d’exprimer un autre point de vue en profondeur. Pour faire évoluer ces qualités, la Schule Schloss Salem veut « mettre en œuvre les médias nouveaux comme instruments performants et [...] développer la force créative de ses propres sens, de ses propres mains et de son propre corps. »⁸⁶³ Le bénéfice direct de la formation artistique selon Salem réside moins dans la valorisation des l’élèves à travers leurs performances que dans l’affinement de leurs capacités de perception et le maniement des outils afin de concentrer la force créative sur l’expression ou l’action artistique.

L’École d’Humanité met en exergue le développement de la personnalité dans sa globalité et dans cet esprit « ils [les élèves] découvrent et développent le plus possible leur potentialité »⁸⁶⁴. La créativité artistique demande différentes capacités. Elle permet de produire concrètement une œuvre et de la « réaliser » et de la « voir terminée »⁸⁶⁵. Pour la mettre en valeur d’autres paramètres rentrent en jeu qu’il faut apprendre et maîtriser, comme l’organisation d’une manifestation par exemple. Cependant il n’y a pas de précision spécifique dans leur concept pédagogique relative aux objectifs de l’enseignement artistique. Leurs énoncés concernent les cours et ateliers. Ils sont d’ordre général et valables pour tous les domaines. Les efforts pédagogiques visent « à bâtir la confiance en soi et à fortifier les jeunes personnalités pour la vie. »⁸⁶⁶ Il importe de « leur ouvrir portes et chemins, de trouver et de laisser des traces pour leur vie et au cours de leur vie. »⁸⁶⁷ Pour ce faire, l’ensemble des cours permet « d’acquérir et d’exercer [...] des connaissances pratiques et des qualifications

⁸⁶² « schaffen über den Kunstunterricht hinaus zahlreiche Gelegenheiten, das ‘Sehen’ zu lehren. », Bernhard Bueb et Otto Seydel, « Mediengesellschaft », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 13.

⁸⁶³ « die neuen Medien als leistungsfähige Werkzeuge sinnvoll einsetzen und [...] die Gestaltungskraft der eigenen Sinne, der eigenen Hände, des eigenen Körpers entwickeln. », *ibid*, p. 12.

⁸⁶⁴ « dass sie [die Schüler] möglichst viel ihres Potentials entdecken und entfalten », École d’Humanité (dir.), « Philosophie und Pädagogik », brochure publicitaire, p. 2, téléchargeable sur le site internet de l’école www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html, consulté le 18 juillet 2012.

⁸⁶⁵ « zu verwirklichen und als Werk vollendet zu sehen. », École d’Humanité, « Philosophie und Pädagogik », brochure publicitaire, p. 5, téléchargeable sur le site internet de l’école, www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html, consulté le 18 juillet 2012.

⁸⁶⁶ « das Selbstvertrauen aufzubauen und die jungen Persönlichkeiten für das Leben zu stärken », *ibid*.

⁸⁶⁷ « Ihnen [...] Türen und Wege [zu] eröffne[n], Spuren zu finden und Spuren für ihr Leben und durch ihr Leben zu hinterlassen. », *ibid*.

clés, telles par exemple le talent d'organisation, le travail d'équipe, des qualités de direction et la fiabilité »⁸⁶⁸.

V.2.2.2. L'Espace exposition

L'espace pour laisser des « traces » visibles en tant qu'artiste confirmé ou artiste en herbe, pour « apprendre à voir » ou pour être « valorisé »⁸⁶⁹, est l'exposition, la représentation ou la projection de l'œuvre créée. C'est le moment où le créateur dévoile, partage et offre à un public sa création et où il expose à travers l'œuvre sa force et sa vulnérabilité intérieure, son « moi profond »⁸⁷⁰. Les trois établissements offrent un cadre protégé à cet exercice pour lequel ils accompagnent et conseillent tout au long du parcours de la formation artistique. L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité suivent les deux phases majeures de l'itinéraire de leurs artistes, la création de l'œuvre et ensuite sa publication, voire sa médiatisation. Cependant, comme nous avons pu le constater, les objectifs pédagogiques diffèrent. La question se pose alors : quelles valeurs attribuent-elles à l'*ars spatium* et comment façonnent et départagent-elles leur espace de vie en espace esthétique et artistique ?

Demolins dans sa description d'*Abbotsholme* écrit : « Un autre élément qui concourt également au développement du sentiment artistique, est la constitution d'un Musée [...] qui comprend déjà des copies de tableaux de grands maîtres, des sculptures, de beaux meubles. »⁸⁷¹ Demolins voyait donc en plus des espaces d'expositions pour les élèves un lieu fermé et permanent pour collecter des œuvres d'art ou leur copies. Ouvrir et sensibiliser les élèves à l'art, à l'esthétique, demande, selon lui, de disposer à proximité d'œuvres maîtresses afin de pouvoir s'en inspirer. Son successeur Georges Bertier est allé plus loin. Il n'a pas limité l'espace artistique, il aimait l'idée, de faire vivre les enfants dans un environnement esthétique et de les entourer de belles œuvres. Il décrit : « De plus en plus nos classes s'ornent de belles reproductions de sculptures ou de tableaux célèbres, choisis pour leur beauté. »⁸⁷² Et il poursuit, « [d]ans nos maisons, le choix est plus large et n'est plus conditionné par une époque déterminée : il ne s'agit plus que d'élever les âmes et de les habituer à vivre dans une

⁸⁶⁸ « praktische Kenntnisse und Fähigkeiten [...] Schlüsselqualifikationen [werden] erworben und geübt wie etwa Organisationstalent, Teamarbeit, Führungsqualitäten und Zuverlässigkeit. », *ibid.* p. 9.

⁸⁶⁹ Voir paragraphe précédent II.2.2.1. « La formation artistique ».

⁸⁷⁰ *Ibid.*, École des Roches (dir.), *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages, p. 3.

⁸⁷¹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.*, (avant 1907), p. 79.

⁸⁷² Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, 1935, p. 141.

atmosphère d'art. »⁸⁷³ Tout l'univers scolaire devait pouvoir s'en imprégner et jouir des œuvres. Cependant, il mettait plus en valeur les créations d'artistes connus que celles de ses élèves. Selon lui, l'art crée l'espace esthétique qui favorise la formation de l'esprit, voire l'épanouissement de l'âme humaine. La conviction que l'art pourrait anoblir l'homme et qu'il détient ainsi une force éducative ou du moins une influence sur la formation de l'homme, nous rappelle une fois de plus Schiller.

Contrairement à Bertier, aucun des fondateurs allemands ne s'est prononcé à ce sujet. En revanche, nous savons que Kurt Hahn était heureux de pouvoir installer son école dans un haut lieu de l'art qui est le Château de Salem afin que ses élèves s'imprègnent de son aura. Paul Geheeb, un homme de la nature, ne semblait pas se soucier du « grand » art. Ce qui lui importait était la créativité des enfants et le développement des talents de tous. Un lieu d'exposition permanente est toutefois son *Studierzimmer*, son cabinet d'étude qui abrite des représentations de tout genre de personnalités vénérées par Geheeb, à savoir des photographies, dessins et bustes. Cependant, les tableaux et sculptures n'y sont pas exposés pour leur valeur esthétique ou artistique mais pour honorer les personnes qu'elles représentent. Il s'agit plus d'un genre de panthéon que d'une salle d'exposition d'art.

En ce qui concerne l'exposition des dessins particulièrement « beaux », de tout temps, les salles de classe ont été, dans les trois écoles, un lieu favori. Certaines productions des élèves égailent les couloirs des écoles. Aujourd'hui, les trois établissements disposent de vitrines et de panneaux à cette utilité. L'École d'Humanité rassemble parfois des œuvres selon des thématiques précises : bijoux en perles, argenterie ou portraits, *etc.* Il s'en suit une véritable reconnaissance des efforts et des talents des élèves. En revanche, les maisons, le lieu de vie familiale de l'internat, n'en sont que peu décorées.

Le haut lieu culturel de l'École d'Humanité est la bibliothèque. Elle dispose d'un très beaux rayon de livres d'art et contient également quelques créations des élèves et même un certain nombre de tableaux de maître ou de copies, y incluses des œuvres de différentes cultures. La fusion entre littérature et art, entre culture « primitive », et la « haute culture » est à l'image de la philosophie universelle et l'idée de la « famille de l'humanité » de Paul Geheeb.

À l'École des Roches et à la Schule Schloss Salem, l'espace artistique ne se limite pas à des salles et couloirs à l'intérieur des bâtiments. Dans les jardins, lieu de promenade sont

⁸⁷³ *Ibid.*

exposées des sculptures ou des architectures botaniques d'élèves ou d'artistes extérieurs. L'École des Roches a conçu à cet effet des petits « jardins du monde » dans lesquels se côtoient quelques sculptures avec des plantations des cinq continents. Au parc du Château de Salem, des grandes sculptures modernes de divers genres accompagnent les écoliers sur leurs divers déplacements journaliers. La grande cour intérieure de la Schule Schloss Salem abrite un certain nombre de sculptures d'artistes ; il ne s'agit donc pas d'œuvres d'élèves. Mais les bâtiments et le parc n'étant pas la propriété de l'école, elle n'a pas la liberté de les façonner et orner comme elle l'entendrait. À *Hohenfels* en revanche, où habitent les plus jeunes Salémiens on peut parfois voir des productions qu'ils ont réalisées. En 2006, les élèves avaient fabriqué à l'extérieur un grand cheval de Troie dans lequel ils pouvaient jouer.

Pour les représentations cinématographiques, les trois internats disposent de salles équipées. Un bâtiment rond multifonctionnel, sert à l'École des Roches d'amphithéâtre et d'espace pour les ateliers vidéo, arts plastiques et musique. Dans le nouveau site *Härten* où vivent les bacheliers du *Salem College*, une salle « ronde pour l'art et la musique se distingue des salles de classe classique de par ses dimensions et l'architecture des volumes construits »⁸⁷⁴.

Les deux écoles ont intégré sur leurs sites des espaces pour l'art et la musique. Ainsi le public peut se rendre au concert ou voir les artistes au sein même de l'école. Ce n'est pas le cas de l'École d'Humanité. Pour tous les événements et manifestations qui demandent de l'espace, elle utilise le *Großer Saal*, la grande salle. Tous partagent le même lieu et on s'y adonne à toutes les activités confondues. Tous les domaines, artistiques, religieux, politiques sont des éléments d'un ensemble, d'une unité organique et harmonieux qu'il ne faut pas dissocier.

V.2.3. Le théâtre

V.2.3.1. La formation théâtrale

Dans son œuvre magistrale *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Edmond Demolins a dressé un tableau enthousiaste d'Abbotsholme dont il conseille de s'inspirer pour

⁸⁷⁴ « Der Rundbau für Kunst und Musik unterscheidet sich in Dimension und formaler Anhandlung der Bauvolumina von den klassischen Unterrichtsräumen. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Kulturelle Tradition », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 11.

l'éducation des jeunes Français. Au sujet de l'éducation artistique et du théâtre il rapporte que :

*De six à neuf heures, l'École est donc transformée en un salon de famille ; mais on ne se contente pas de causer : ce temps est consacré à faire de la musique et des chants, à répéter des comédies, à donner des concerts. [...] Pour les représentations dramatiques, les jeunes gens ont construit eux-mêmes un théâtre. Ces exercices, d'ailleurs, ne sont pas considérés comme un pur divertissement, mais encore comme un moyen sérieux d'éducation.*⁸⁷⁵

Abbotsholme a donc consacré quotidiennement un temps important à la musique et au théâtre et Edmond Demolins l'approuvait entièrement.

En revanche, son propre concept pédagogique qu'il décrit dans l'École des Roches, mentionne la formation artistique et dramatique seulement en quelques lignes au sein du chapitre « Les travaux pratiques et les sports ». Sa pédagogie et l'organisation des enseignements ne sont donc pas traitées dans un chapitre entier – à la différence des formations intellectuelles⁸⁷⁶, manuelles et physiques⁸⁷⁷. On constate de plus que la formation artistique ne constituait un élément indépendant mais fut intégrée dans l'éducation manuelle et sportive ; et l'emploi du temps des Rocheux le confirme.⁸⁷⁸ Pourtant, d'après les programmes des « séances littéraires et musicales »⁸⁷⁹ ainsi que les témoignages de Georges Bertier, le théâtre a joué un rôle important dans l'internat depuis sa fondation. De plus, toujours en prenant modèle sur Abbotsholme, Demolins a déclaré :

*Une partie des soirées est réservée aux séances littéraires ou musicales et aux récréations de société ; il s'agit ici de former l'homme sociable, « l'homme du monde » [...]. Il faut habituer les jeunes gens à n'être ni gauche ni timide, et à se plaire dans la société des personnes plus âgées. [...] Suivant les jours, ces soirées sont consacrées à la lecture de morceaux choisis, à des récitations ou à des représentations dramatiques, à la sculpture sur bois ou au modelage, à la danse, à des conférences avec projections.*⁸⁸⁰

⁸⁷⁵ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907), pp. 78-79.

⁸⁷⁶ Edmond Demolins, « Le programme des études », *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, pp. 26-32.

⁸⁷⁷ Edmond Demolins, « Les travaux pratiques et les sports », *ibid*, pp. 33-50. Dans ce chapitre Demolins inclut curieusement quelques lignes au sujet de l'éducation artistique et religieuse.

⁸⁷⁸ *Ibid*, p. 49. Voir annexe.

⁸⁷⁹ *Ibid*, p. 48.

⁸⁸⁰ *Ibid*, pp. 42 et 46.

Le théâtre et les autres activités artistiques sont pratiqués selon le modèle des salons de la bourgeoisie mondaine. L'objectif que Demolins mettait en avant n'était ni l'éducation esthétique, ni l'épanouissement de l'enfant ; il s'agissait d'acquérir un savoir vivre pour pouvoir facilement s'intégrer dans la société des dirigeants et décideurs que l'école cherchait à former.

Les témoignages de Georges Bertier sur la pratique du théâtre à l'École des Roches et son bien-fondé pédagogique sont plus détaillés. Avec enthousiasme, il décrit les soirées :

Garçons, grands et petits, organisent une représentation improvisée : les autres, entourés de professeurs, regardent et écoutent. Les acteurs jouent une charade, ou une petite revue, ou encore font passer des ombres chinoises et le jeu qu'on leur prête sont des allusions à des personnages et à des événements de l'École. Parfois les petits jouent une fable, ou une petite scène comique, souvent composée par eux. Tout vient de quelques élèves de la maison : texte, costumes, maquillages, décors. C'est peu de chose, mais d'abord c'est une distraction de bon aloi, qui détend une maison fatiguée par le travail de la semaine ; c'est une mise en branle des imaginations et des talents naissants ; c'est souvent l'éveil de vocations artistiques (oh ! toutes scolaires) qui s'épanouiront plus tard sur la grande scène du Pavillon des Fêtes.⁸⁸¹

À la différence de Demolins, Bertier mettait l'accent sur la créativité, l'esprit artistique, l'épanouissement, voire la vocation pour le théâtre. De son temps, les Rocheux jouaient régulièrement au théâtre dans des ateliers inscrits au programme scolaire, et de plus ils s'adonnaient régulièrement à des jeux improvisés. Ces improvisations ainsi institutionnalisées lors des soirées « en famille » sont inconnues dans les deux internats germanophones, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Bien que les représentations « improvisées » en soirée paraissent le fruit d'un simple jeu d'enfants, les garçons veillaient à l'ensemble des tâches pour garantir la réussite du spectacle. Ce qui prouve le sérieux de leur jeu.

Toujours selon Bertier, dans les six maisons aux Roches, adultes et enfants confondus, se rencontraient régulièrement pour écrire, pour mettre en scène et en musique des revues, c'est-à-dire des saynètes parodiques sur la vie de l'internat. Edmond Demolins avait écrit une revue sous forme de comédie musicale quelques mois avant son décès en 1907. Il s'agissait d'une pièce de théâtre « chantée et commentée » intitulée, d'après la résidence « La Guichardièrre », *Revue de la Guiche*. Bertier rapporte que, « [l]a revue fut écrite en

⁸⁸¹ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 146.

collaboration avec toute la maisonnée mais le chef d'orchestre y mit plus que le signal de son bâton. »⁸⁸² Natalie Duval la comprend comme un « testament théâtral »⁸⁸³ destiné à transmettre l'esprit des Roches aux jeunes Rocheux. La *Revue de la Guiche* avait plusieurs successeurs : la *Revue des Anciens*, la *Revue de la Prairie*, etc.. Cette tradition persiste encore partiellement aujourd'hui grâce aux « Cabaroches » qui offrent un « spectacle trimestriel international, imaginé et réalisé par les élèves eux-mêmes, à partir de différents clubs (kaléidoscope de poésies, chants, contes, sketches, danse, musique, théâtre, magie) »⁸⁸⁴.

Sous Bertier, des classes entières apprenaient sous l'égide d'un professeur à jouer des pièces, en général de répertoire classique : de « petites opérettes chantées », contes, œuvres diverses allant de l'antiquité à l'époque contemporaine. De façon institutionnalisée, « chaque classe de 2^e représente chaque année une pièce classique de l'antiquité gréco-romaine ou du XVII^e siècle »⁸⁸⁵. Ainsi tous les élèves de l'École des Roches, avaient habitude de jouer au théâtre. Et Bertier était fier que pour toutes les manifestations, « les décors so[ie]nt *toujours* faits aux Roches. Bien des costumes ont été dessinés et parfois exécutés par » les élèves.⁸⁸⁶

Aujourd'hui, dans les deux autres internats nous constatons des faits analogues. La brochure de l'École d'Humanité souligne que « students [are] not only acting, but also working on the lighting, costumes, music and sets, and sometimes even the writing. »⁸⁸⁷ Et Bernhard Bueb loue les bienfaits de ce travail, car « [I]a construction des décors ou la décoration et l'organisation des fêtes peuvent développer des compétences artistiques. »⁸⁸⁸ Le théâtre ouvre donc l'horizon vers une multitude de disciplines : sociales, manuelles, esthétiques, artistiques et littéraires. En ce sens Eckart Liebau écrit qu'« il lie la langue, la musique, les beaux arts, les médias, le sport, la danse, etc. »⁸⁸⁹

⁸⁸² *Ibid*, p. 152.

⁸⁸³ Natalie Duval, « L'esprit des Roches et les activités artistiques (1899-1970) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, p. 75.

⁸⁸⁴ École des Roches (dir.), *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages, p.14.

⁸⁸⁵ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, 1935, p. 147.

⁸⁸⁶ *Ibid*, p. 153.

⁸⁸⁷ École d'Humanité, « philosophy », brochure publicitaire en anglais, p. 5.

⁸⁸⁸ « Das Erstellen von Bühnenbildern oder sie Ausstattung und Gestaltung von Festen können künstlerische Fertigkeiten zur Entfaltung bringen. », Schule Schloss Salem, Erziehung an der Schule Schloss Salem, (1989), Uhdlingen, 1993, p. 11.

⁸⁸⁹ « Es verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Medien, Sport, Tanz, etc. », Eckart Liebau, « Kultur und Geist. Wie ästhetische und kognitive Bildung zusammengehen », contribution au Congrès *Kinder zum Olymp! Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur*, Saarbrücken, 28-29 juin 2007,

Au-delà des enjeux artistiques, les événements festifs poursuivent depuis toujours aussi d'autres buts, notamment humanitaires et sociaux. Bertier a précisé, que parfois « les programmes sont [...] vendus au profit d'une bonne œuvre. » Les soirées dramatiques n'envisageaient pas seulement la formation esthétique, souvent elles avaient « une fin charitable ». De sorte se rejoignent « les deux pôles de l'activité humaine qu'il faut toujours viser ensemble : le Beau et le Bien. »⁸⁹⁰ C'est encore le cas aux Roches et à Salem dans la mesure où les élèves jouent parfois des pièces de théâtre pour des publics en marge ou « enfermés », qui n'ont pas libre accès à la culture et aux distractions, comme en maison de retraite ou à l'hôpital. Bertier était d'ailleurs le premier Rocheux à parler explicitement de la valeur de la formation esthétique en ce qui concerne le théâtre, et il envisageait même une éducation artistique en général. Bien qu'il n'évoque pas les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, il est proche de l'idée schillérienne selon laquelle l'éducation esthétique doit développer un esprit noble qui relie la beauté à la bonté, et cela en vue d'une société harmonieuse. Comme le rappelle Angelika Schober, Schiller « souligne la réciprocité entre l'individu et la société en pensant que l'éducation esthétique conduit l'individu à l'action éthique »⁸⁹¹. Robert Leroux dit ainsi dans la préface aux *Lettres* de Schiller : « C'est sous l'influence du beau que les deux natures de l'homme se mettront d'accord, que ses sentiments se concilieront avec ses idées, les intérêts de ses sens avec les lois de la raison. »⁸⁹² Car « la beauté, soit que Schiller la définisse objectivement, soit qu'il analyse ses effets sur l'âme humaine, est un mélange de sensible et de suprasensible, de matière et d'idéal. »⁸⁹³

Le témoignage de Golo Mann atteste que Kurt Hahn partageait pour l'essentiel cette conviction : « Les travaux en équipe, la chorale, les représentations de théâtre et [le service] des pompiers de l'école devaient accoupler l'esprit d'équipe et le sens de la responsabilité. »⁸⁹⁴ En effet, pour Hahn, la combinaison d'activités artistiques et sociales mais

www.kulturstiftung.de/aufgaben/kulturpolitische-themen/kulturelle-bildung/kultur-und-geist-wie-aesthetische-und-kognitive-bildung-zusammengehen/, consulté le 15 avril 2013.

⁸⁹⁰ Georges Bertier, « L'éducation artistique », *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, p. 154.

⁸⁹¹ « Dabei betont er die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft und meint ästhetische Bildung werde das Individuum zum ethischen Handeln bringen. », Angelika Schober, « Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen als Antwort auf die französische Revolution und ihre Folgen », *Kairoer Germanistische Studien. Jahrbuch für Sprach-, Literatur- und Übersetzungswissenschaft*, n° 20, 2013, sous presse.

⁸⁹² Robert Leroux dans l'introduction à Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), Paris, éd. Montaigne, 1943, p. 8.

⁸⁹³ *Ibid.*, p. 11.

⁸⁹⁴ « Gruppenarbeiten, Chor, Theateraufführungen und Schulfeuerwehr sollten Teamgeist mit Verantwortungsbewusstsein koppeln. », in Matthias Schulz, « Golo Manns Bildungserfahrungen in Deutschland und Frankreich von Schloss Salem nach St. Cloud (1923-1935) », in *Themenportal Europäische Geschichte* (2007), p. 48, URL: <http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=248>, consulté le 19 juillet 2008.

aussi politiques et religieuses permettait de développer les dispositions et compétences nécessaires à une nation, voire une humanité emplie de bonté. Quant à Paul Geheeb, il lisait avec ses élèves des extraits des *Lettres* de Schiller ainsi que la poésie qu'il considérait comme la forme littéraire la plus élaborée. Et il appréciait notamment *Le Divin* de Goethe dont la première ligne demande : « Que l'homme soit noble, secourable et bon »⁸⁹⁵

Comme Edmond Demolins, Kurt Hahn ne vouait que peu de lignes au théâtre dans ses textes alors qu'il a toujours joué un rôle important dans la pratique pédagogique. Le *Salem Album*, rédigé pour gagner des mécènes américains, indique ceci :

*The imitative – especially the dramatic – instinct gets frequent opportunities of exercise. Our girls invented a pantomime. Every year at Christmas the school produces a medieval nativity drama which sprang from the same natural piety as the Oberammergau Passion play. It is a great honour to be selected to play Mary and Joseph. The children insist that in character the players shall not be unworthy of their part.*⁸⁹⁶

Hahn n'a expliqué ni les raisons pédagogiques, ni l'organisation de la formation théâtrale. Botho Peterson, ancien enseignant et mentor de Salem, raconte que « seules des pièces classiques ont été jouées » et que « Shakespeare était l'auteur favori de Kurt Hahn, probablement parce qu'il était à moitié anglais⁸⁹⁷ ». Peterson se rappelle également des œuvres de Schiller auxquelles Hahn prêtait une attention particulière, notamment à *Guillaume Tell*. Dans ce même esprit, on utilisait principalement des bâtiments du classicisme pour les décorations de la scène.⁸⁹⁸ Selon lui, Hahn voulait entériner principalement les valeurs humanistes de l'antiquité grecque grâce à l'éducation par le théâtre qui corrèle avec l'éducation politique inspirée par *La République* de Platon ainsi qu'avec l'éducation physique et sportive dans la tradition des écoles grecques d'athlétisme : « we are following the Greek precedent, not the Roman. »⁸⁹⁹ On voit ainsi chez Hahn certaines affinités avec le concept de l'éducation esthétique de Schiller dont les œuvres ont retenu un intérêt particulier à Salem. Marina Ewald, codirectrice de Salem, écrit que Kurt Hahn participait personnellement, de façon engagée aux représentations théâtrales. Il voyait le théâtre salémien – tel Goethe,

⁸⁹⁵ « Nobel sei der Mensch, hilfreich und gut! », Johann Wolfgang von Goethe, *Das Göttliche*, poème trad. de l'allemand par Jakob Gautel, http://www.gautel.net/jakob/spip.php?page=article&my_id_rubrique=8&_article=260, consulté le 29 juin 2012.

⁸⁹⁶ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 116, KHA.

⁸⁹⁷ En juillet 1933 Kurt Hahn a émigré en Angleterre pour fuir le régime national-socialiste allemand. En novembre de la même année, il a fondé en Écosse Gordonstoun, la *British Salem School*, et en 1938 il a acquis la nationalité anglaise.

⁸⁹⁸ Interview avec Botho Petersen du 23 juin 2009 à Salem.

⁸⁹⁹ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 63, KHA.

Lessing, Fichte et Schiller – comme un moyen de former acteurs et spectateurs. Au temps de Hahn, la scène de Rütli de *Guillaume Tell* a été présentée plusieurs fois et il en va de même pour le drame irlandais de la liberté *Cathleen ni Houlihan* de William Butler Yeats. Ces pièces montrent le destin du héros qui se sacrifie pour la cause de la patrie. Si possible, tous les enfants salémiens devaient avoir incarné ces rôles, car il pensait que la transformation lors du jeu théâtral laisse des traces perpétuelles (catharsis).⁹⁰⁰ En effet, Hahn était persuadé que chaque enfant devait jouer au théâtre, et représenter notamment des personnages clé qui incarnent des valeurs patriotiques et humaines. Il était convaincu que se mettre dans la peau d'un héros déteint sur la personnalité enfantine et l'aide à former un caractère noble. Jouer du théâtre suscite et développe de nombreuses facultés et capacités et représente ainsi un outil pédagogique précieux - comme l'écrit Matthias Schulz en prenant pour exemple Golo Mann, fils de Thomas Mann et ancien élève de Salem.

Le plus pénétrant et le plus marquant était toutefois le théâtre pour lequel Mann s'enthousiasmait et au moyen duquel s'était développé son talent d'acteur et son imagination, la faculté de se mettre à la place des personnages, des atmosphères et des circonstances. Il jouait dans Le Camp de Wallenstein de Schiller [...] dans La Cruche cassée de Kleist [...] dans As You Like It de Shakespeare, [...] dans Œdipe roi et [...] Antigone de Sophocle. Autant qu'on puisse s'en souvenir, les Salémiens jouaient leurs pièces toujours dans la langue d'origine. [...] Le théâtre avait donné à Mann un aperçu des cultures grecque, romaine, britannique et allemande, du destin humain, des conflits de conscience universels et – bien avant 1933 – la corruptibilité [de l'homme] pour le mal. Il [le théâtre] comptait indubitablement parmi les points culminants des expériences de la formation à Salem, aussi il constituait le noyau du développement de la personnalité.⁹⁰¹

⁹⁰⁰ « An Aufführungen nahm Kurt Hahn lebendigen, oft leitenden Anteil. Charakteristischerweise sah er auch das Salemer Theater als eine Kraft, Spieler und Zuschauer zu formen. So wurde ganz zu Anfang die Rütli-Szene aus Wilhelm Tell wiederholt aufgeführt und das irische Freiheitsdrama Cathleen ni Houlihan. Es zeigt die schicksalhafte Berufung der Helden, sich der Sache des Vaterlandes hinzugeben. Möglichst jedes Salemer Kind musste diese Rollen verkörpert haben, denn die Verwandlung beim Theaterspiel, meinte er, hinterlässt bleibende Spuren. », Marina Ewald, « Salems Aufbau und Ausbau (1919-1933) », in Hermann Röhrs, *Bildung als Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 118.

⁹⁰¹ « Am eindringlichsten und prägendsten war jedoch das Theaterschauspiel, für das sich Mann begeisterte, an dem sich sein darstellerisches Talent und die Phantasie, die Fähigkeit, sich in Personen, Stimmungen und Zeitumstände hineinzusetzen, entwickelte. In Schillers *Wallensteins Lager* spielte er [...], in Kleists *Der zerbrochene Krug* [...] in Shakespeares *As You Like It*, [...] im *Oedipus* und [...] Sophokles' *Antigone*. Soweit aus den Erinnerungen erkennbar, spielten die Salemer alle Stücke in ihren Originalsprachen. [...]. Das Theaterschauspiel vermittelte Mann Einblicke in die griechische, römische, britische und deutsche Kultur, das menschliche Schicksal, universelle Gewissenskonflikte und – lange vor 1933 – die Verführbarkeit zum Bösen. Es zählte unzweifelhaft zu den Höhepunkten der Bildungserlebnisse in Salem, auch bildete es einen Kernpunkt der Persönlichkeitsentwicklung. », Matthias Schulz, « Golo Manns Bildungserfahrungen in Deutschland und Frankreich von Schloss Salem nach St. Cloud (1923-1935) », in *Themenportal Europäische Geschichte* (2007), URL: <http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=248>, consulté le 19 juillet 2008, La version imprimée a paru in Stefan Fisch, Florence Gauzy, Chantal Metzger (dir.), *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2007, p. 49.

Geheeb pratiquait activement le théâtre et une photo du temps de l'École Odenwald le montre dans le rôle de Dieu. Comme pour Hahn, les pièces jouées à l'école ont pour lui principalement la vocation de transmettre les valeurs humanistes fondamentales qui lui sont chères. Il s'agissait comme le montre Gerold Becker d'«une approche aux questions générales relatives à l'humanité orientée d'après les idées et la littérature du classicisme allemand et du néohumanisme, mais aussi à la philosophie de l'antiquité, notamment de l'antiquité grecque.»⁹⁰² Ceci « implique [...] une réceptivité pour la beauté, les phénomènes esthétiques, la poésie, l'art et le théâtre qui, depuis le début, jouaient un rôle particulièrement important.»⁹⁰³

La tradition du théâtre est encore bien vivante dans les trois établissements. Aux Roches tous les collégiens « bénéficient [aujourd'hui] dans leur emploi du temps d'une heure de théâtre par semaine. » L'internat propose l'activité théâtrale dans le cadre des cours des après-midi qui est animée par un professeur qui, selon sa guise et celle des enfants, travaille l'improvisation ou des pièces d'auteurs. D'après le témoignage d'Henri Leroy-Beaulieu, « tout cela correspondait à l'esprit des Roches : il fallait avoir les mêmes intérêts que les adultes ; le théâtre était quelque chose de très formateur qui apprenait aux enfants à parler en public, et parler en public était une nécessité »⁹⁰⁴. Ce qui est toujours nécessaire dans la mesure où ils sont destinés à devenir l'élite dirigeante. La page internet annonce à ce sujet que le but est qu'« [i]ls maîtrisent leur expression orale, affirment leur personnalité, et prennent confiance en eux.»⁹⁰⁵ Au lycée les élèves de Première L (littéraire) peuvent choisir le théâtre comme option de spécialité au même titre que les arts plastiques ou la musique. Et tous les élèves ont la possibilité de prendre des cours de théâtre comme option facultative⁹⁰⁶.

⁹⁰² « Einer an Ideen und Literatur der deutschen Klassik und des Neuhumanismus, aber auch der antiken, insbesondere des griechischen Philosophie orientierten Hinwendung zu allgemeinen Menschheitsfragen. », Gerold Becker, « Lietz und Geheeb », discours du 12 avril 1996 à l'occasion du séminaire Wagenschein à l'École d'Humanité, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0015.html>, consulté le 25 juin 2012.

⁹⁰³ « Das schloss eine [...] Empfänglichkeit für Schönes, für ästhetische Phänomene, für Dichtung, Kunst und Theater ein, die [...] von Anfang an eine besonders wichtige Rolle spielten. », Gerold Becker, « Lietz und Geheeb », discours du 12 avril 1996 à l'occasion du séminaire Wagenschein à l'École d'Humanité, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0015.html>, consulté le 25 juin 2012.

⁹⁰⁴ Henri Leroy-Beaulieu, « Liens familiaux avec la Science sociale et l'École des Roches », in *Les études sociales*, n° 127-128, p. 157. Henri Leroy-Beaulieu était élève aux Roches à la Maison du Coteau de 1923 -1925.

⁹⁰⁵ www.ecolesdesroches.com/scolarité/scolarité-franaise/college.html, consulté le 22 juin 2012.

⁹⁰⁶ www.ecolesdesroches.com/scolarité/scolarité-franaise/lycee/options-scolaires-du-lycée.html, consulté le 22 juin 2012.

Cependant, aujourd'hui l'objectif énoncé n'est plus d'acquérir une vaste culture théâtrale, ni même de « familiariser au bon goût ces jeunes gens de bonne famille. »⁹⁰⁷ Selon Madame Grinevald chargée de la formation théâtre, il s'agit de promouvoir « l'épanouissement de l'enfant » et de lui donner confiance en soi. Ce changement du regard pédagogique sur l'acquisition d'une culture théâtrale et littéraire se remarque aussi au niveau de la bibliothèque. Elle ne dispose que de peu de livres, comparée à celle de la Schule Schloss Salem qui héberge aujourd'hui, grâce à l'ouverture du site de Härten, l'une des plus grandes bibliothèques scolaires d'Allemagne et à celle de l'École d'Humanité, à laquelle revient un rôle central. De plus, la décoration des bibliothèques de Salem et de l'École de l'Humanité est très soignée et les élèves y ont accès à tout moment de la journée, ce qui n'est pas le cas des Roches.

À Salem également « une grande importance revient au jeu de théâtre. Non seulement les représentations [...] sont propices au développement de la personnalité des élèves et enrichissent la communauté [...]. La récitation et la rédaction de ses propres textes sont aussi encouragées. »⁹⁰⁸ Bernhard Bueb valorise alors aussi la création et sa présentation devant un public. Ceci n'est pas spécifique à Salem ; c'est le cas dans les trois internats. Mais on note, en effet, dans pratiquement toutes les éditions du journal de l'école (*Das Magazin Salem*) de Salem, la présence d'au moins un article sur une représentation théâtrale qui est le plus souvent une pièce classique⁹⁰⁹. La prépondérance de ces œuvres se remarque également à l'École des Roches et à l'École d'Humanité. L'apprentissage du jeu de théâtre à Salem est organisé de façon progressive selon l'âge des enfants et adolescents :

Hohenfels, où sont hébergés les plus jeunes Salémiens (*Unterstufe*, classes correspondant du CM2 à la 5^{ème}), propose les options théâtre anglais et latin. Les élèves peuvent, en fonction de leurs envies, choisir une matière optionnelle de l'ordre de 2h consécutives par semaine, parmi lesquelles le théâtre en langue anglaise ou en latin. L'atelier est en partie encadré par le régisseur et metteur en scène du *Salem College* (Keith LeFever⁹¹⁰).

⁹⁰⁷ Eric Mension-Rigau, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, 1990, pp. 143-157, cité par Natalie Duval, « L'esprit des Roches et les activités artistiques (1899-1970) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 76-77.

⁹⁰⁸ « Dem Theaterspiel kommt große Bedeutung zu. Nicht nur Theateraufführungen [...] fördern die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und bereichern die Gemeinschaft [...]. Auch das Rezitieren und das Verfassen eigener Texte wird gefördert. », Schule Schloss Salem, *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, (1989), Uhdlingen, 1993, p. 12.

⁹⁰⁹ Voir *Das Magazin Salem*, n° 44-49 de décembre 2006 à juillet 2008.

⁹¹⁰ Keith LeFever est metteur en scène est directeur du service théâtre (*Theaterdienst*) à Salem.

Entre 2006 et 2008, les jeunes Salémiens de *Hohenfels* ont joué dans le cadre du théâtre latin, *Pyrame et Thisbé*, ainsi qu'*Amor vincit omnia*.

Salem College (les élèves de la *Mittel-* et *Oberstufe*, de la 4^{ème} à la Terminale) met au choix des activités « extrascolaires » l'atelier théâtre (*Theater AG*⁹¹¹) qui est dirigé par des professionnels de ce domaine, et notamment d'un régisseur- metteur en scène. Ils jouent pour la plupart du temps des œuvres classiques. Durant la période 2006 à 2008, l'atelier théâtre du *College* a préparé sous la régie de Keith LeFever *Roméo et Juliette* de Shakespeare⁹¹², *Le Misanthrope* de Molière⁹¹³ et de scènes de *Vu du pont* (*Ein Blick von der Brücke*) de Arthur Miller ainsi que d'*Un tramway nommé Désir* (*Endstation Sehnsucht*) et de *La ménagerie de verre* (*Glasménagerie*) de Tennessee Williams⁹¹⁴.

Toutes les tâches liées à la représentation sont réparties entre élèves : casting, régie, décors, costumes, *etc.* Au-delà, en dehors du cours de théâtre, *Hohenfels* propose durant l'année des ateliers de théâtre de rue et de cirque et organise des week-ends thématiques généralement liés à une période historique durant lesquels tous les enfants vivent comme à l'époque de ... En 2008 par exemple, le thème était « Les Romains ». Les élèves portaient des costumes romains, fabriquaient des armes et préparaient des mets romains. Il s'agit *de facto* d'un week-end de théâtre magistral pendant lequel les enfants travaillent parfois également une pièce de théâtre, le cas échéant de l'antiquité sur la construction d'*Augustodunum*⁹¹⁵. L'objectif est donc de se familiariser activement avec une période, d'en créer un événement mémorable pour mieux la comprendre dans toute sa complexité en liant le divertissement à l'instruction.

Le théâtre en langue étrangère est devenu une institution depuis la fondation des écoles. Ainsi déclare l'École d'Humanité : « Each year there are major productions in English, German and French ».⁹¹⁶ Deux ateliers permanents s'y vouent : le théâtre français d'Alain Richard, professeur de français et l'atelier Shakespeare. Des trois internats c'est l'École d'Humanité qui dispose de l'offre en ateliers théâtre la plus vaste. Elle va d'ateliers créés et proposés sur une période de cours (ca. 6 semaines) en fonction des besoins ou

⁹¹¹ AG : *Arbeitsgemeinschaft*. Dans une traduction mot-à-mot, AG veut dire communauté de travail. Il s'agit d'un terme utilisé pour les ateliers ou clubs proposés à l'école en dehors du temps scolaire régulier.

⁹¹² Voir *Das Magazin Salem*, n° 44, décembre 2006, p. 21.

⁹¹³ Voir *Das Magazin Salem*, n° 47, décembre 2007, p. 17.

⁹¹⁴ Voir *Das Magazin Salem*, n° 49, juillet 2008, p. 24.

⁹¹⁵ Il s'agit de la ville d'Autun dont le nom latin est *Augustodunum*. Voir *Das Magazin Salem*, n°49, juillet 2008, p. 16.

⁹¹⁶ École d'Humanité, « philosophy », brochure publicitaire en anglais, p. 5.

souhaits des élèves et de la volonté des enseignants comme les cours institutionnalisés tels le théâtre joué pour Noël (*Weihnachtstheater*), le théâtre français et l'atelier Shakespeare à l'improvisation (*Improvisationstheater*), l'*English musical theatre*, le *dancing theatre*⁹¹⁷, etc..

Par ailleurs, l'École d'Humanité met en avant la qualité des représentations : « Visitors to the school are always impressed by the quality of the theatrical performances. »⁹¹⁸ Comme la Schule Schloss Salem, où la qualité du jeu théâtral a conduit l'atelier théâtre du *Salem College*, en 2007, à la nomination du prix de théâtre musical (*Toto-Lotto-Musiktheaterpreis*⁹¹⁹) pour la pièce *Into the Wood* de Steven Sondheim. C'est également le cas des concerts. Lors des représentations officielles, les deux internats germanophones excellent devant leur public.

In fine, les trois établissements regardent sur une longue tradition de l'art dramatique. Elle s'inscrit à la fois dans la philosophie de l'humanité et dans la pédagogie de l'épanouissement, et notamment artistique.

Les internats jouent des pièces d'auteurs de toutes les époques et de tous genres, bien qu'avec une préférence affichée et une prépondérance certaine pour les œuvres classiques. Shakespeare, notamment, demeure parmi les dramaturges favoris, et particulièrement pour l'École d'Humanité.

V.2.3.2. Shakespeare

Généralement, l'œuvre de William Shakespeare trouve une résonance particulière au sein du mouvement de l'éducation nouvelle. C'est également le cas à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité.

Toutefois, dans les trois établissements, les élèves, toutes générations confondues, lisent et jouent des pièces ou des extraits des œuvres de Shakespeare pour lesquels leurs fondateurs ont montré un intérêt singulier. Edmond Demolins a relevé d'*Abbotsholme*

⁹¹⁷ Voir « Nachmittagskursangebot », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die Ecole d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 257-261.

⁹¹⁸ École d'Humanité, « philosophy », brochure publicitaire en anglais, p. 5.

⁹¹⁹ Voir *Das Magazin Salem*, n° 46, juillet 2007, p. 10.

que « chaque semaine, une soirée est consacrée à la lecture des œuvres de Shakespeare. »⁹²⁰ Mais bien que Shakespeare soit l'unique auteur que Demolins ait mentionné dans ses trois œuvres pédagogiques principales⁹²¹, il ne l'a pas valorisé explicitement dans ses écrits sur l'École des Roches. Les écoles germanophones en revanche, partageaient l'enthousiasme pour Shakespeare à l'instar de Goethe qui avait souligné qu'« [i]l n'y a pas plus grand et plus pur plaisir que de clore les yeux et se faire non pas déclamer, mais réciter par une voix naturelle une pièce de Shakespeare »⁹²². Elles ancrèrent le théâtre shakespearien dans leur programme d'enseignement artistique depuis leur début.

La Schule Schloss Salem, au temps de Kurt Hahn, vouait une attention particulière à la présence shakespearienne dans l'éducation des adolescents. En 1930, il a mentionné dans sa description anglaise de l'école, que « Every summer a Greek Tragedy or a play of Shakespeare is produced. »⁹²³ Et Marina Ewald raconte que :

*[...] furent représentées d'abord des tragédies de l'antiquité, suivies par les grands drames de Shakespeare. Ces représentations révélèrent aussi finalement la teneur de l'école. Tout un chacun s'est dépassé au travers de la grandeur de la tâche et la communauté scolaire avait atteint une telle suprématie qu'il semblait difficile de reprendre le quotidien mais qui augmentait inéluctablement le niveau du quotidien.*⁹²⁴

On peut donc dire que les tragédies de l'antiquité grecque et le théâtre shakespearien, notamment ses drames, constituaient le répertoire prédominant et élémentaire de Salem.

C'est aussi, en partie, le cas des écoles géhébiennes. Une mère d'élève affirme avoir envoyé son garçon à l'École Odenwald (encore sous la direction de Geheeb) « parce qu' [...]

⁹²⁰ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907), pp. 78-79.

⁹²¹ Les trois œuvres sur l'éducation qu'Edmond Demolins a publiées chez son ami éditeur Firmin-Didot sont : *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches* (1898) et *L'École des Roches* (1903).

⁹²² « Es gibt keinen höheren Genuss und keinen reinern, als sich mit geschlossenen Augen, durch eine natürliche Stimme, ein Shakespear'sches Stück nicht deklamieren, sondern rezitieren zu lassen. », Johann Wolfgang von Goethe, « Shakespeare und kein Ende! », (publié in *Morgenblatt für gebildete Stände*, n°113, 12 mai 1815), in Johannes John (dir.), *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*, München, 1985-1997, p. 175.

⁹²³ Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, p. 116, KHA.

⁹²⁴ « [...] gelangten erst antike Tragödien, dann die großen Dramen Shakespeares alljährlich zur Aufführung. Auch diese Aufführungen kündeten letztlich von dem innersten Gehalt der Schule. Der einzelne wuchs an der großen Aufgabe über sich hinaus und die Schulgemeinschaft erreichte Höhen, von denen es schwer fallen mochte, in den Alltag zurückzukehren, die aber unausbleiblich das Niveau des Alltags steigerten. », Marina Ewald, « Salems Aufbau und Ausbau (1919-1933) », in Hermann Röhrs, *Bildung als Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, pp. 118-119.

ils y interprètent Shakespeare tel qu'il [son fils] l'imaginait. »⁹²⁵ On peut en déduire que l'internat de Geheeb était connu pour ses représentations shakespeariennes. Toutefois, le théâtre de Shakespeare et la récitation de ses textes ne sont pas un phénomène propre aux tournants des 19^{ème} et 20^{ème} siècles ni particulièrement liés aux fondateurs. Bon nombre de leurs successeurs les ont poursuivis et certains jusqu'à nos jours.

Georges Bertier a présenté plusieurs interprétations du *Songe d'une nuit d'été*, de *Hamlet* et de *La nuit des rois* à l'occasion des traditionnelles fêtes du Mardi-Gras aux Roches. Jusque dans les années 1950, l'École des Roches a produit d'innombrables pièces classiques⁹²⁶, parmi lesquelles un grand nombre de Shakespeare. Cependant, elle n'a jamais imposé de répertoire shakespearien comme c'est le cas à la Schule Schloss Salem et à l'École d'Humanité. Aujourd'hui, Shakespeare a perdu de son aura de dramaturge de « l'homme du monde »⁹²⁷ aux Roches. Ses œuvres ne font plus partie d'un répertoire favori ni plus jouées que d'autres.

Pour ce qui est de la Schule Schloss Salem, elle varie aujourd'hui les œuvres classiques. Salem aujourd'hui ressemble ainsi à l'École des Roches à l'époque de Bertier. Toutefois, comme le montrent différentes éditions successives de la revue de l'école, *Das Salem Magazin*, la Schule Schloss Salem représente toujours régulièrement des pièces de Shakespeare, notamment dans le cadre du théâtre anglais, mais aussi de l'atelier du *Salem College*. Cependant, aucun texte pédagogique récent ne fait allusion à une éventuelle prépondérance de son œuvre.

Des trois établissements, seule l'École d'Humanité s'est toujours engagée à jouer chaque année une de ses pièces dans sa version originale, c'est à dire dans sa langue originale. Une ancienne élève témoigne que « The major English production each year is a full-length Shakespeare play which involves 30 students in acting, lighting, costumes, music and

⁹²⁵ « Weil sie dort [...] Shakespeare so aufführen, wie er sich's gedacht hat! », G.K. à Paul Geheeb, lettre du 6 septembre 1932, citée par Christl Stark, *Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934)*, thèse publiée sur internet en 2010, www.opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2010/7507/pdf/Diss_Stark.pdf, p. 188, consulté le 02 juillet 2012.

⁹²⁶ Les élèves ont préparé de grands classiques d'auteurs divers et variés et de toutes les époques de l'antiquité à nos jours : Sophocle, Euripide, Plaute, Homer, Les Nibelungen, Molière, Racine, Marivaux, Cyrano, l'Aiglon, Chanteclerc, Lope de Vega (Découverte du Nouveau Monde), Gogol (Revisor), Jacinto Benavente (Farce des Intérêt), pour ne citer que très peu de dramaturges et de pièces jouées durant la première partie du 20^{ème} siècle. Voir, Georges Bertier, « Arts dramatiques », in *L'École des Roches*, Juvisy, éd. du cerf, 1935, pp. 146-154.

⁹²⁷ Edmond Demolins, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903, p. 42.

sets. »⁹²⁸ D'après la brochure de l'école « [t]he annual Shakespeare play remains a favourite memory for many of the students involved in it. »⁹²⁹ Depuis l'arrivée de Natalie Peterson qui, avec son époux Armin Lüthi, avait pris la succession de Paul Geheeb après sa mort en 1961, le théâtre shakespearien est solidement ancré dans le programme pédagogique de l'école. En effet, Natalie Lüthi-Peterson dirige depuis plus que 40 ans l'atelier *Shakespeare-Theater*. Depuis 1988 elle est soutenue par Melissa Bagg qui a d'ailleurs rédigé une thèse de doctorat sur la réception des représentations de l'œuvre shakespearienne par les adolescents⁹³⁰. Elle relève un intérêt particulier pour Shakespeare de la part des adolescents : « Both, the Hollywood and the postmodern performances are attractive to adolescents, who are typically reassured by the familiar types and revel in rebellion against perceived 'authority'. »⁹³¹ Elle précise que « his multifaceted vision of human condition, his endless perspectivising on problems of morality and character, his scepticism of values and ideologies – is of great value precisely at this stage of life, when the jumbled world invites simple solutions. Evidence of the ability of adolescents with a wide range of backgrounds and intelligences [...] is provided by firsthand accounts of student productions [...]. »⁹³². Cependant, elle déplore que certaines représentations soient simplifiées pour rendre la complexité des personnages plus compréhensible et accessible : « While many are tempted to praise this attractiveness as a service in rendering Shakespeare 'accessible' to adolescents, what is rendered accessible is not Shakespeare. »⁹³³ Natalie Lüthi-Peterson souhaite « all our students to be familiar with his work »⁹³⁴. Car c'est un bon moyen pour transmettre aux élèves des éléments essentiels concernant le fonctionnement, l'être et l'esprit humains dans le « théâtre du monde ». « His characters and their interactions are still true to life today and his understanding of human nature still rings true. »⁹³⁵ Elle souligne donc non seulement la proximité des personnages avec les personnes qui nous entourent, mais aussi l'aspect éternel de ses messages. Dans son texte *What's so great about Shakespeare* elle précise :

⁹²⁸ Dagmar Gianno-Schneider, *The Ecole d'Humanité*, www.reocities.com/~gianno/ecole.html, consulté le 5 juillet 2012.

⁹²⁹ École d'Humanité (dir.), « philosophy », brochure publicitaire actuelle en anglais, p. 5.

⁹³⁰ La thèse de Melissa Bagg porte sur le travail des adolescents avec Shakespeare : Melissa Bagg, « *Who 'twas that cut thy tongue* » : *Postmodern and Hollywood Shakespeares and the betrayal of the adolescent audience*, thèse de doctorat, University of Massachusetts Amherst, 2003, <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3078667>, consultée le 5 juillet 2012.

⁹³¹ *Ibid.*

⁹³² *Ibid.*

⁹³³ *Ibid.*

⁹³⁴ « A Midsommer Night's Dream, Ein Blick hinter die Kulissen », interview d'Alexander Selden avec Natalie Lüthi-Peterson, publiée dans le journal de la fondation de l'École d'Humanité, *News*, n° 3, juin 2011, p. 3.

⁹³⁵ *Ibid.*

He invented people that we can't forget. They are alive for us. They become friends and acquaintances whom we look forward to seeing again. And we share our acquaintance with Falstaff and Lear, Titania and Rosalind with people all over the earth. Another reason we love Shakespeare is his skill at describing human situations that are so familiar to us that they make us say to ourselves, "Yes! That's just the way I felt," or "That's just the way people I know behave." Some may be small, insignificant or laughable human predicaments. Others are grave and have tragic consequences. At times we feel sure that in the last 400 years we have made great progress: we are no longer so primitive; civilization has made us better human beings. Shakespeare reminds us that we are still no angels.

Et à l'exemple de *Roméo et Juliette* elle montre concrètement :

Such conflicts are still with us today. And we don't have to go to Africa, the Middle East or the Subcontinent to look for examples; we have them right here in Europe, right here in Switzerland, where people set fire to refugee hostels.

In our production of "Romeo and Juliet" we have chosen to suggest through the costumes that the Capulets and Montagues are members of two different cultures; we have done this as a reminder to ourselves and to our audiences that this kind of murderous hatred is not just taking place long ago in Shakespeare's Verona - it is very much a part of life today. In Shakespeare's day they killed each other with swords. In our production they use bare hands or knives. In the real world automatic weapons are even more effective. And make a healthy profit for the arms industry. If we don't watch out, nuclear weapons will be used in future.⁹³⁶

Le travail avec Shakespeare n'a donc pas seulement vocation de sensibiliser les élèves à la littérature et de développer leur créativité, mais aussi de rendre vigilant les jeunes générations aux dangers des faiblesses de la nature humaine afin d'y remédier et d'améliorer le monde. Le théâtre offre un autre espace éducatif que les bancs d'école et les terrains de sport et amène au-delà de l'apprentissage langagier, de l'acquisition d'une culture générale et du travail en équipe. Natalie Lüthi-Peterson note d'ailleurs que « [b]esides, the hard work and team work entailed in preparing one of his plays is a great experience in community building – everyone's wholehearted participation is essential to the successful completion. »⁹³⁷ L'engagement doit être total et demande l'implication du cœur. C'est la condition *sine qua non* pour que le théâtre puisse offrir tous ses bénéfices. En outre, selon elle, le théâtre shakespearien produit des effets particuliers et une atmosphère propre à lui que l'on trouve

⁹³⁶Natalie Lüthi-Peterson, « What's so great about Shakespeare », <http://www.ecole.ch/shakespeare2000/zznatalie.htm>.

⁹³⁷ « A Midsommer Night's Dream, Ein Blick hinter die Kulissen », interview d'Alexander Selden avec Natalie Lüthi-Peterson, *News*, n° 3, juin 2011, p. 3.

moins dans d'autres pièces : « Something mysterious in the course of rehearsals ; students become engaged in the struggle, are suddenly eager to put in more effort, enjoy helping one another and, in the process, somehow become Shakespeare fans. »⁹³⁸ Ce lien que tisse Natalie Lüthi-Peterson relatif à l'occupation de l'espace-temps de Shakespeare, la corrélation entre le monde et l'individu, l'éphémère de l'actualité et la l'éternité rappelle celui que Goethe avait formulé en 1771 :

*Le théâtre de Shakespeare est une belle boîte de raretés dans laquelle l'histoire du monde défile devant nos yeux le long de l'invisible fil du temps. [...] [S]es pièces s'articulent toutes autour d'un point commun (qu'aucun philosophe n'ait encore ni vu ni déterminé encore), dans lequel la particularité de notre moi, la liberté supposée de notre volonté se heurte à la marche inéluctable de l'ensemble.*⁹³⁹

Goethe avait donné au théâtre shakespearien une place prépondérante aussi dans ses œuvres, notamment dans le roman *Wilhelm Meister* que Paul Geheeb a désigné comme la « Magna Carta » de l'éducation. *Hamlet* y est représenté à plusieurs reprises et Wilhelm Meister est amené à interpréter le rôle de Hamlet. Le théâtre, surtout celui de Shakespeare, joue donc un rôle majeur pour la formation du Citoyen du monde aussi chez Goethe. À l'occasion de la journée Shakespeare le 14 octobre 1771, Goethe avait tenu un discours en son honneur dans lequel il avait souligné son accord avec sa vision du théâtre (rupture avec la règle des trois unités du théâtre classique : temps, lieu, action) et sa pensée du monde (l'idée du génie, la non-conformité). Geheeb qui exprimait sa parenté avec la pensée et la philosophie pédagogique de Goethe voyait dans l'éducation à l'École d'Humanité une certaine continuité de l'idée goethéenne. L'enthousiasme pour le théâtre de Shakespeare dans son établissement peut donc également se comprendre par son thème central qui est le conflit entre individualisme, l'être originel et la société, la liberté de l'individu et la confrontation sans pitié au conformisme de la collectivité qui est également au cœur du combat de Geheeb.

On peut dire que les thèmes de Shakespeare qui se reflètent également dans l'esprit du *Sturm und Drang* chez Goethe et de Schiller sont proches des turbulences intérieures que les adolescents traversent durant la puberté. Melissa Bagg a relevé cet aspect corrélatif dans sa

⁹³⁸ *Ibid*, p. 4.

⁹³⁹ « Shakespeares Theater ist ein schöner Raritätenkasten, in dem die Geschichte der Welt vor unsern Augen an dem unsichtbaren Faden der Zeit vorbeiwällt. [...] [S]eine Stücke drehen sich alle um den gemeinen Punkt (den noch kein Philosoph gesehen und bestimmt hat), in dem das Eigentümliche unseres Ichs, die prätendierte Freiheit unsres Wollens, mit dem notwendigen Gang des Ganzen zusammenstößt. », Johann Wolfgang von Goethe, « Zum Shakespeare-Tag », in Erich Trunz, Hans Joachim Schrimpf (dir.), *Goethes Werke. Kunst und Literatur*, vol. 12, München, 1981, p. 226.

thèse qui lie l'esprit shakespearien à celui des jeunes au tournant de la vie de l'enfant et de l'adulte. L'œuvre shakespearienne trouve donc un terrain particulièrement favorable à l'école dont le devoir consiste à aider les élèves dans la construction de leur personnalité.

De façon générale on peut dire : l'expérience de plus d'un siècle montre que dans les trois établissements la pratique du théâtre est considérée comme un élément incontestablement propice à la formation de la personnalité du futur Citoyen du monde. Vus les bénéfices intellectuels, psychologiques et sociaux qui en résultent pour l'individu et la communauté, on peut même parler d'une nécessité.

Conclusion

Contrairement à la plupart des écoles européennes, la Schule Schloss Salem, l'École des Roches et l'École d'Humanité ne sous-estiment pas l'importance du jeu pour la formation de l'homme. Ce domaine constitue pour le développement du caractère, l'épanouissement de la personnalité et le sens de l'amitié et de la solidarité le pilier fondamental de leur éducation. Nous pouvons même dire qu'il forme l'attrait majeur et l'intérêt quintessentiel de ces écoles-internats.

Celle qui consacre le plus d'espace et de temps à sa pratique – au sport, à la musique, à l'art et au théâtre – est l'École d'Humanité où ces activités empiètent de manière importante même sur l'instruction scolaire du matin. Cela concerne toute l'école pour le ski⁹⁴⁰ et les élèves qui ont choisi comme cours le théâtre français, musique et dessin. Leur offre en ateliers créatifs et d'art dramaturgique des après-midi est également plus varié. La Schule Schloss Salem et l'École des Roches en revanche leur dédient d'immenses espaces (sols/bâtiments) spécifiques qui occupent pratiquement autant de place que les parcs : de nombreux terrains de sports en tous genres, piscine, gymnases, salles de spectacle et de projection de films. « La salle des fêtes [à Härten⁹⁴¹] constitue le cœur du bâtiment central, le 'Forum'. Avec ses rangées montantes de sièges elle suit le mouvement naturel du terrain. L'atelier théâtre se

⁹⁴⁰ Lors qu'il fait beau et que la neige est belle, les cours - à l'ordre d'une fois par semaine – sont suspendus pour skier.

⁹⁴¹ Härten est site des bacheliers de la Schule Schloss Salem. Il s'agit d'une éco-construction neuve qui a été inaugurée en 2000. Voir paragraphe III.2.2.2. « La responsabilité écologique ».

situe entre l'auditorium avec sa scène et la cour du côté de la vallée. La cour peut être utilisée pour des représentations en plein air. »⁹⁴²

Les fondateurs considéraient ces diverses pratiques comme un remède efficace contre les principaux maux de la société. Ferrière parlait de l'effet purifiant de la musique, ce qui corrèle avec le vocabulaire médical qu'employait Hahn en parlant de vouloir guérir l'humanité malade. Le terme de la purification évoque également la religion et la spiritualité. La musique, tout comme l'art en général, est en mesure de toucher l'âme humaine et d'émouvoir. Ils l'atteignent par la force de sa beauté et la pureté de son expression. Comme pour Schiller, la beauté, la pureté, la bonté et la morale sont pour Demolins, davantage encore pour son successeur Bertier, Hahn et Geheeb intimement liées l'une à l'autre et la sensation du bien-être provoquée par la rencontre avec la beauté et le jeu devait, selon eux – et Ferrière les rejoint sur ce point de vue – changer l'homme en profondeur, c'est-à-dire l'aider à devenir un homme moral et fondamentalement bon. Les écoles nouvelles « visent [...] à permettre à l'enfant] de s'élever jusqu'aux valeurs universelles de l'esprit, indépendantes du temps et du lieu : la vérité, le bien, la beauté ! »⁹⁴³ Le jeu est vecteur de ces valeurs et permet de corrélér, voire d'harmoniser toutes les forces humaines : physiques, mentales, intellectuelles, émotionnelles et créatrices. Le sport, la musique, l'art et le théâtre ouvrent l'espace au jeu sous différentes formes. Schiller avait décrit l'importance de s'adonner au jeu car « nous savons que c'est précisément le jeu et le jeu seul qui, entre tous les états dont l'homme est capable, le rend complet [...] je dirais [...] : l'agréable, le bien, la perfection, l'homme les prend seulement au sérieux, mais avec la beauté, il joue. »⁹⁴⁴ Bien que Schiller ne soit pas directement mentionné, certaines de ses idées résonnent dans les concepts et programmes relatifs à l'éducation artistique, culturelle et physique du Citoyen du monde. Bueb élargit sa vision éducative à la nécessité pour notre temps de « nous ouvrir à la découverte active de

⁹⁴² « Die Aula bildet den Kern des zentralen Gebäudes, des 'Forums'. Mit den ansteigenden Sitzreihen folgt sie der natürlichen Bewegung des Geländes. Zwischen dem Zuschauerraum mit Bühne und dem talseitigen Hof im Freien liegt die Theaterwerkstatt. Der Hof kann für Freilichtaufführungen benutzt werden. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Kulturelle Tradition », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 11.

⁹⁴³ Adolphe Ferrière, « L'École nouvelle' et le Bureau international des Écoles nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, 1925, p. 2.

⁹⁴⁴ Friedrich Schiller, « 15^{ème} Lettre », in *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), trad. par Robert Leroux, Paris, Montaigne, 1943, p. 203.

notre propre héritage culturel et en même temps développer une vigilante perspicacité face à de nouveaux questionnements et formes d'expression. »⁹⁴⁵

Bien que les trois internats affichent aujourd'hui l'internationalité, voire le cosmopolitisme comme un élément essentiel de leur formation du Citoyen du monde, on constate des limites dans la pratique concrète. Dans tous les domaines de l'apprentissage l'eurocentrisme prédomine.

C'est le cas dans le domaine du sport qui est exercé pour la plupart des cas dans les disciplines olympiques classiques d'origine occidentale. Certes, elles sont pratiquées dans quasiment tous les pays du monde et de fait, elles ont une valeur internationale. Depuis les années 80, les arts martiaux ont trouvé leur place dans les trois internats, d'abord avec le judo, et depuis les années 2000 de plus en plus de disciplines douces, comme le yoga (déjà pratiqué par Edith Geheeb-Cassirer dans les débuts de l'École d'Humanité) et le tai-chi, notamment dans les écoles germanophones. Ces sports de l'Extrême Orient ont trouvé un intérêt partout en Occident, aussi dans de nombreuses écoles publiques. On ne peut alors pas parler de cas particuliers. L'École d'Humanité fait exception dans la mesure où elle propose pour tous ses membres la danse traditionnelle avec un répertoire international et multiculturel. Mais aussi dans la danse traditionnelle, les danses européennes et nord-américaines l'emportent sur celles de l'hémisphère Sud.

Il en est de même avec la musique, les arts plastiques et le théâtre. Des œuvres de l'Orient et d'Afrique ne sont que rarement représentées. Parfois, à l'occasion de fêtes, les élèves venant d'autres cultures, interprètent des chants et des danses de leurs pays de leur propre initiative. L'enseignement de la musique, des arts plastiques et du théâtre demeure plus ou moins classique et se concentre autour des pièces européennes ou américaines.

In fine, on peut dire que les différentes formes du jeu sont particulièrement importantes pour la formation des jeunes Citoyens du monde aujourd'hui. Les bénéfiques pédagogiques du paramètre jeu sont immenses sur le plan sociétal comme individuel, sur le plan de la gestion de la multiplicité culturelle et du développement des potentialités innées et capacités à acquérir. Et il mérite d'être pris en considération davantage aussi dans d'autres établissements.

⁹⁴⁵ « Wir wollen unser eigenes kulturelles Erbe aktiv erschließen und zugleich die Wachheit entwickeln gegenüber neuen Fragestellungen und Ausdrucksformen. », Bernhard Bueb, Otto Seydel, « Kulturelle Tradition », *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p.11.

Conclusion

« *Du citoyen au citoyen du monde – L’héritage de Kurt Hahn et l’éducation pour le 21^{ème} siècle* »⁹⁴⁶ (Dr. Annette Schavan, Ministre de l’éducation et de la recherche en Allemagne)

« *Nous sommes colombiens, allemands, américains, bulgares, chinois, coréens, espagnols, guinéens, mexicains, nigériens, russes, slovaques, tunisiens, ukrainiens, ouzbeks, et Citoyens du Monde. Nous avons décidé d’effacer les frontières pour commencer à écrire notre propre histoire celle de la nationalité humaine* ».⁹⁴⁷ (Fernanda Caso, 16 ans, élève mexicaine de l’École des Roches)

« *Quitter l’École, n’était qu’un petit pas vers le grand monde pour voir combien, en réalité, il est petit.* »⁹⁴⁸ (Karla Schulthess, élève de l’École d’Humanité)

Nous avons comparé la formation du Citoyen du monde dans trois internats d’élite, l’École des Roches, la Schule Schloss Salem et l’École d’Humanité. Nous avons examiné les fondements philosophiques, sociologiques et politiques de ces trois écoles et comment ceux-ci sont traduits à travers les programmes institutionnels de ces écoles. Enfin, nous avons vu leur mise en application pédagogique, depuis leur création, au début du 20^{ème} siècle, jusqu’à aujourd’hui.

Cette étude comparative a été menée sous forme d’une approche à la fois anthropologique, herméneutique et empirique dans le cadre des études germaniques (histoire des idées et civilisation allemande ainsi que franco-germanique) et des sciences de l’éducation (histoire de la pédagogie). Effectuée dans un champ tri-national (Allemagne – France – Suisse), la comparaison cherche également à relever, moyennant une analyse contrastive, les convergences, similitudes et différences liées aux caractéristiques nationales du pays où est implantée l’école. Au terme de cette thèse nous arrivons aux résultats suivants :

⁹⁴⁶ Annette Schavan, « Vom Staatsbürger zum Weltbürger – Das Erbe Kurt Hahns und die Erziehung für das 21. Jahrhundert », discours à l’occasion du 125^{ème} anniversaire de Kurt Hahn, le 12 juin 2011, www.netzwerk.jugendprogramm.de/netzwerk/artikel/szene/ereignisse/schule-schloss-salem-feiert-kurt-hahns-125.-geburtstag, consulté le 19 novembre 2012.

⁹⁴⁷ Fernanda Caso, in « Nous les FLE » (français langue étrangère), www.ecoledesroches.com/nous-les-fle.html, consulté le 19 novembre 2012.

⁹⁴⁸ « Von der Ecole zu gehen, war ein kleiner Schritt in die große Welt, um zu sehen, wie klein sie eigentlich ist. », Carla Schulthess, élève à l’École d’Humanité de septembre 2004 au juin 2007, in « Wie habt ihr die ersten Monate », *The Ecolianer. The Newsletter of the Ecole d’Humanité*, décembre 2007, p. 8.

Relativement aux fondements philosophiques, aux concepts pédagogiques et à leur mise en pratique dans les programmes, nous observons un certain nombre de concordances essentielles mais aussi de différences fondamentales qui touchent tous les domaines de la vie communautaire : la politique, la religion, la nature, l'engagement social, le travail et le jeu.

Nous pouvons dire qu'initialement, les concepts et programmes des internats ont été conçus pour éduquer de nouveaux « hommes d'élite »⁹⁴⁹, des Citoyens du monde qui se vouent à réformer en profondeur la société de leur pays respectif, voire de l'Europe pour ce qui concerne l'École de Roches et, pour ce qui concerne les écoles germanophones, les réformes visaient l'humanité entière. Les fondateurs allemands qui ont tous deux vécu la Première Guerre mondiale et ont dû s'exiler après la prise de pouvoir de Hitler, souhaitaient en plus confier aux générations futures le soin de veiller à une « paix perpétuelle » dans le monde. Dans cet esprit, Paul Geheeb a créé l'École d'Humanité ; sa volonté était de s'opposer à la barbarie du régime national-socialiste en proposant un espace cosmopolite et paisible pour l'humanité. Le passé lourd en Europe a montré que le système scolaire des 19^{ème} et 20^{ème} siècles n'était pas en mesure de former des dirigeants à la hauteur de leur tâche, notamment en situation de crise et de conflit. Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb ont ainsi vivement critiqué l'éducation et les méthodes pédagogiques des écoles de leur époque qu'ils rendaient en partie responsables de la situation désastreuse en Europe. Il était donc capital de réformer le système éducatif afin de préparer les enfants à un avenir meilleur. Une de leurs exigences comprenait le statut de l'élite. La nouvelle élite ne devrait pas nécessairement appartenir à des familles de la classe dirigeante ou sortir brillamment des grandes écoles, mais disposer d'une « tête intelligente », d'un corps endurant et d'un cœur humain. L'élite nouvelle devait être hautement instruite, cultivée, saine, active, autonome et intègre.

Pour qu'elle puisse répondre à ces attentes, il était nécessaire de repenser sa formation. Au lieu de formater les élèves aux épreuves du baccalauréat, les pères-fondateurs jugeaient plus utile de les préparer à leur vie future. L'épanouissement de la personnalité et le développement du caractère sont alors aussi importants que l'acquisition de savoirs. Edmond Demolins pensait même que « l'homme qui nous délivrera du baccalauréat va peut-être surgir demain. [...] Ce jour-là, l'enseignement et l'éducation seront délivrés d'une lourde entrave et auront remporté une grande victoire. »⁹⁵⁰ Le rôle des écoles nouvelles consistait alors à aider les élèves à affirmer leur personnalité et à développer pleinement leurs potentialités pour

⁹⁴⁹ « Elitemenschen », Paul Geheeb, « Erziehung im Sinne Pestalozzi's », tapuscrit de 18 pages et 4 parties, *s.d.* (probablement de 1946), archives Paul Geheeb à Goldern/Hasliberg.

⁹⁵⁰ Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, p. 174.

s'investir par la suite au plus grand profit de la société. Cette approche pédagogique ne devait pas uniquement profiter à une minorité mais s'étendre jusqu'aux écoles publiques. Depuis le début du 20^{ème} siècle, Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb ont milité pour réformer l'enseignement scolaire et l'éducation. L'objectif ultime était donc l'éducation globale et individualisée, c'est-à-dire adaptée à chaque enfant afin que tous puissent s'épanouir et devenir des Citoyens du monde majeurs et responsables. Avec des militants issus du monde entier, les trois fondateurs se sont alliés au mouvement international de l'éducation nouvelle connu dans l'espace germanophone sous le nom de *Weltbund der Erneuerung der Erziehung* (WEE) et au niveau supranational sous celui de *New Education Fellowship* (NEF). L'aspect de l'internationalité, voire du cosmopolitisme constituait pour Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb un sujet majeur dans la discussion de la formation du Citoyen de demain dès le début.

Cependant, en dépit de ces idées communes, des visions divergentes, voire en partie contraires, divisent les fondateurs inéluctablement, notamment en ce qui concerne la conception de la société, leur image du Citoyen du monde ainsi que la formation de celui-ci. Les devises qui spécifient la pédagogie de leurs établissements reflètent en quelque sorte leur vision du monde qui se répercute dans leurs concepts et programmes pédagogiques : « Bien armé pour la vie ! » annonce l'École des Roches », « Plus est en vous ! »⁹⁵¹ dit la Schule Schloss Salem et pour l'École d'Humanité : « *Werde der du bist !* » (Deviens qui tu es !). Notre recherche montre en quelle mesure ces *leitmotivs* concordent avec le concept de formation du Citoyen du monde de chaque école-internat.

*

Cette conclusion rassemblera les résultats essentiels autour des trois points suivants : (1) les soubassements philosophiques de la formation du Citoyen du monde à l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, (2) les concepts pédagogiques et leur application dans les programmes des trois écoles, (3) l'évolution des trois écoles-internats jusqu'à aujourd'hui.

⁹⁵¹ Il ne s'agit pas d'une traduction de l'allemand vers le français. Hahn a introduit la devise « Plus est en vous ! » sous cette forme en langue française, mais il est évident que cela n'est pas du bon français.

1. Les fondements philosophiques des trois écoles-internats

Les fondements philosophiques de l'éducation globale « avec tête, cœur et main »⁹⁵² (Pestalozzi, 1746-1827) se basent sur des pensées étudiées depuis la nuit des temps et presque partout dans le monde ; elles ont ainsi une légitimité quasi universelle. Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb ont tous trois suivi des études en sciences humaines et connaissaient ainsi les grands penseurs de l'histoire humaine. Leurs idées ont en partie influencé la vision de la société et de l'homme, notamment du Citoyen du monde des trois fondateurs. Leur pédagogie s'appuie sur ces valeurs humanistes auxquelles ils accordaient une certaine validité universelle. Mais aucun d'eux ne se réfère spécifiquement aux humanistes de la Renaissance. En dehors des philosophes grecs, en particulier Platon, ils se rapportent principalement aux œuvres des intellectuels et des pédagogues établis et/ou connus dans leur pays respectif. Parmi les figures phare se trouve le Français d'origine suisse Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et singulièrement son roman *Émile ou de l'Éducation* (1762) où il expose sa conception de la nature comme espace empirique approprié à l'éducation, à la formation et à l'épanouissement de l'enfant. Quant aux écoles germanophones, c'est-à-dire la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, elles sont fortement liées aux philosophes et intellectuels de l'Antiquité et de l'idéalisme allemand. Kurt Hahn vouait une grande importance à Platon (427-347 av. J.-C.), notamment la *Politeïa* et sa conception de la *Polis*, de l'aristocratie, mais aussi à Schiller (1759-1805), surtout au théâtre schillérien et particulièrement la scène de Rütli dans *Guillaume Tell*⁹⁵³ (1804). De la sorte, Hahn a bâti la structure politique et sociale de Salem sur le modèle aristocratique de Platon. D'après Sophie Weidlich, Hahn connaissait les textes de Platon en grec par cœur et les traduisait pour ses élèves, de tête, vers l'allemand.

La vision sociétale hahnienne ainsi que sa conception de l'éducation, et avant tout la revendication de sélectionner les meilleurs pour former l'élite de la nation dans l'esprit d'une « *Aristokratie der Hingabe* » (aristocratie dévouée au service de tous) repose en effet sur la *Politeïa* de Platon. Tandis que l'enthousiasme de Hahn pour Platon s'avère quasi *ad infinitum*, il ne l'est pas pour la totalité de l'œuvre schillérienne. Il lui était important d'intégrer les

⁹⁵² La devise trilogique « *mit Kopf, Herz und Hand* » (avec tête, cœur et main) était celle de la pédagogie d'Heinrich Pestalozzi. Kurt Hahn et Paul Geheeb ont repris cette citation et inscrivent ainsi leur concept de l'éducation globale dans la continuité pestalozzienne qui cherche à former l'homme dans sa totalité (esprit, âme et corps).

⁹⁵³ La scène de Rütli (héros national s'étant levé contre la tyrannie) dans *Guillaume Tell* de Schiller était pour Kurt Hahn d'un intérêt pédagogique particulier. Selon lui, tous ses élèves devaient avoir joué au moins une fois dans leur vie cette scène de théâtre afin de s'identifier au destin de ce héros qui s'est sacrifié pour la liberté de sa patrie.

dramas de Schiller dans le répertoire de base pour les représentations du théâtre salémien que tous les élèves devaient jouer au moins une fois dans leur vie. Néanmoins, dans ses « pensées sur l'éducation »⁹⁵⁴ il critique vivement les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) de Schiller. Il s'oppose à l'idée schillérienne que la beauté de l'âme corrélait avec une réceptivité pour les arts. La formation d'une belle âme repose pour Hahn surtout sur une éducation physique et morale. Son discours ne porte que très peu sur l'intérêt de l'art pour la formation du Citoyen du monde. Pourtant, la musique, le théâtre et les beaux arts ont une place certaine et jouent un rôle important dans le concept pédagogique de Salem et l'emploi du temps des Salémiens. Sa critique reflète en effet en partie sa conception de la formation de l'homme. La pédagogie hahnienne s'articule essentiellement autour de l'endurcissement du corps, la structuration du caractère et l'épanouissement par le sport (*fitness and fair-play*), l'aventure dans la nature (*Erlebnistherapie*) et l'aide aux autres (esprit samaritain). Dans cette perspective, il approuve les propos de Schiller que « le plaisir conduisait vers l'activité »⁹⁵⁵. La révélation de « la beauté énergique de l'âme » lorsque l'on jouit de la nature et que l'on pratique un sport « comme à la rame et au ski »⁹⁵⁶, selon lui, en témoigne. C'était déjà le thème central dans son roman *Frau Elses Verheißung* (1910), la promesse de Madame Else, que Hahn avait rédigé durant ses études. À la Schule Schloss Salem et aux autres écoles hahniennes ce concept a pris forme dans son programme de l'*Erlebnistherapie*, la thérapie par l'aventure qui est aujourd'hui connue sous le nom d'*Erlebnispädagogik*, la pédagogie de l'aventure. L'activité artistique demeure tout de même importante mais non déterminante pour la formation d'une élite cosmopolite. Le sport et l'aventure, en revanche, qui demandent une implication entière dans le jeu, lui semblait plus formateurs pour les futurs dirigeants. Aujourd'hui encore, la journée des jeunes Salémiens commence par le *Morgenlauf*, la course à pied du matin. Néanmoins les motivations pédagogiques de l'athlétisme à Salem que Hahn décrit comme « grec, non pas romain »⁹⁵⁷ mais aussi le hockey, le sport principal de Salem corrélaient avec l'enthousiasme schillérien pour les jeux Olympiques :

On ne se trompera jamais si l'on recherche quel idéal un homme se fait de la beauté dans les mêmes voies que celles où il donne satisfaction à son instinct de jeu. Tandis qu'aux jeux

⁹⁵⁴ Kurt Hahn, « Gedanken über Erziehung », in Michael Knoll, *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 25-56.

⁹⁵⁵ « der Genuss zur Tätigkeit führe », *ibid*, p.35.

⁹⁵⁶ « wie beim Rudern und Skilaufen », *ibid*.

⁹⁵⁷ « We were prepared for a lessened proficiency in athletics. The result was in the opposite: our games have become more festal – we are following the Greek precedent, not the Roman – and we are now one of the leading athletic schools of the country. », Kurt Hahn, *Salem Album*, 1930, archives de Kurt Hahn, p. 63.

*d'Olympie les peuples grecs prennent plaisir à des joutes où sans répandre de sang l'on rivalise de force, de vitesse, de souplesse, ainsi qu'à la compétition plus noble des talents*⁹⁵⁸.

Pour Hahn comme pour Geheeb la conception schillérienne du jeu est liée à l'esthétique, la pureté et la beauté de l'âme de l'homme anobli, c'est également le cas de Bertier⁹⁵⁹, mais pas de Demolins qui n'évoque pas ces termes dans ses écrits. Et contrairement à Schiller, aucun des deux fondateurs allemands ne se joint à l'éducation esthétique l'art comme élément formateur fondamental. Ce n'est pas aussi clair chez Bertier pour qui le théâtre, la lecture et la musique font partie du programme journalier. Selon son témoignage dans son livre *L'École des Roches*, les Rocheux des premières générations se réunissaient les soirs dans un cadre familial décontracté pour jouer ou écouter du théâtre ou de la musique, parfois aussi de façon improvisée. Ce n'est cependant plus le cas aujourd'hui. Pour Hahn et Geheeb l'éducation esthétique est connectée à la notion morale et s'effectue par l'exercice physique dans la nature sauvage, par l'expérience et la prise de conscience de ses limites physiques et psychiques. Les excursions aventurières dans le cadre de l'*Outward Bound* et de la fondation ZIS⁹⁶⁰ introduite à Salem par Marina Ewald⁹⁶¹ d'après le concept de la fondation *Zellidja* en France sont toujours à l'ordre du jour à Salem. Moins poussées, mais tout de même extrême, l'École d'Humanité organise des randonnées en ski ou à pied dans la haute montagne, parfois sur plusieurs jours⁹⁶². Ces excursions extrêmes ne sont pas envisageables à l'École des Roches. L'éducation en France ne pousse traditionnellement pas les adolescents à des actions avec des risques aux situations imprévues.

On constate que pour les trois fondateurs, l'espace formateur idéal et idéalisé pour l'éducation esthétique et morale n'est pas l'art mais la nature sauvage. Mais tandis que Hahn incite ses élèves à dépasser physiquement et psychiquement leurs limites en se confrontant à la force de la nature, Geheeb cherche une rencontre sensible. Pour lui, la nature est non seulement l'environnement géographique de l'homme, mais, encore plus prononcée que pour Hahn et Demolins, elle est surtout Création divine. Ces contacts sont de l'ordre spirituel,

⁹⁵⁸ Friedrich Schiller, *Lettres sur l'Éducation esthétique de l'homme* (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen) (1795), édition bilingue, Paris, éd. Montaigne, 1943, p. 205.

⁹⁵⁹ Directeur de l'École des Roches de 1903-1945.

⁹⁶⁰ *Zusammenarbeit Internationale Studienreisestipendien* (ZIS). Les élèves entre 16 et 20 ans partent seul avec un petit budget (600€ en 2013) durant quatre semaines pour réaliser un projet personnel en Allemagne ou ailleurs, sans prendre l'avion, www.zis-reisen.de, consulté le 24 février 2013.

⁹⁶¹ Marina Ewald (1887-1976), de 1929-1933 directrice de la section au Château Spetzgart et de la Schule Schloss Salem après sa réouverture de 1945-1948, voir aussi « Chronologie 1919 bis 1994 », in *Schule Schloss Salem. Chronik, Bilder Visionen*, Klett, 1995, p. 198-208.

⁹⁶² L'École d'Humanité affiche d'ailleurs sur la première page de son site internet son certificat *Safety in Adventure* pour son programme *Outdoor*.

l'homme et la nature devant faire un. Les élèves doivent donc faire l'expérience de la contemplation de la beauté et de la force bienfaisante de la nature.

Aux côtés des programmes *Outdoor* qui s'inscrivent dans l'esprit du chemin initiatique d'une pédagogie de l'aventure, les deux internats germanophones ou plus précisément anglo-germanophones, proposent un très large programme en activités artistiques et créatives. À Salem, le théâtre et la musique ont aujourd'hui gagné du terrain notamment sur le plan de la professionnalisation. Les élèves de l'atelier théâtre sont encadrés par des professionnels expérimentés et les jeunes particulièrement doués et enthousiasmés pour la pratique d'un instrument ou le chant peuvent suivre parallèlement à l'école une filière universitaire en musique à la *Staatliche Hochschule für Musik Trossingen* (haute école de musique de Trossingen). À l'École d'Humanité, l'art, la musique et le théâtre, notamment le théâtre shakespearien, ont toujours joué un rôle essentiel pour la formation du caractère et l'épanouissement personnel, au même titre que le ski, les randonnées en montagne, le recueillement spirituel et l'engagement politique et social. Nous pouvons donc dire que l'éducation esthétique du Citoyen du monde dans ces trois écoles-internats n'est que partiellement ancrée dans l'esprit schillérien, la formation du goût, au bon goût ou à l'art. Selon les pères-fondateurs, elle réussit dans l'action conjointe d'une formation dans tous les domaines de la vie commune : la politique, religion, nature, travail et jeu.

À côté de Schiller, Paul Geheeb, le plus littéraire des trois, s'est inspiré pour sa pédagogie des œuvres de Tolstoï, Platon, Humboldt, Kant, Fichte et Goethe. Il a notamment cité la Société des Nations de Kant, *Les discours à la Nation allemande* (1807/1808) de Fichte et *Wilhelm Meister (Les années d'apprentissage 1795/1796, Les années de pèlerinage 1821 et 1829)* de Goethe. Il tenait également à familiariser ses élèves avec ces œuvres de l'idéalisme allemand. *Wilhelm Meister*, il l'a désigné comme « Magna Carta »⁹⁶³ de la pédagogie. Au chapitre « La province pédagogique » Goethe décrit un lieu isolé, quelque part dans la nature où de jeunes garçons, sont instruits par des maîtres savants. Ils reçoivent une éducation globale qui met, en plus des apprentissages scolaires, l'accent sur la formation de la personnalité, des connaissances et des savoirs faire pratiques dans les domaines de l'agriculture, la musique, notamment le chant, l'art et la spiritualité. Le ton goethéen est cependant ironique. L'atmosphère harmonieuse qui y règne paraît exagérée. Mais Geheeb n'en a pas pris note dans ses écrits, au contraire, il a considéré son école comme « une

⁹⁶³ Paul Geheeb, « Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart » (1930), in Eva Cassirer et al. (dir.), *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, Heidelberg, 1960, p. 131.

province pédagogique »⁹⁶⁴. L'École d'Humanité qu'il définit également comme un « microcosme » se trouve, semblable à la province pédagogique de Goethe loin des villes dans un petit village dans la haute montagne. C'est selon lui, l'endroit idéal pour élever les enfants en profitant d'un air et d'un environnement purs, éloignés des agitations immorales et du matérialisme des citadins. L'idée rousseauiste que Goethe avait reprise n'est cependant pas spécifique à l'École d'Humanité mais aux *Landerziehungsheime*⁹⁶⁵, aux internats à la campagne inscrits au mouvement de l'éducation nouvelle, en général.

Hahn et Geheeb connaissaient bien le concept de « la nouvelle éducation », que Fichte avait proposé avec insistance à son peuple, suite à la barbarie de la Révolution Française et les guerres napoléoniennes dans ses *Discours à la Nation allemande* (1808). Tous deux le considéraient comme le père spirituel allemand des *Landerziehungsheime*. Dans le dix-septième discours du *Caractère de l'époque actuelle* (1805) Fichte introduit l'idée d'un plan du monde dans lequel son époque s'inscrivait nécessairement. Son concept de la nouvelle éducation se comprend dans cet esprit⁹⁶⁶. Au moyen de sa nouvelle éducation qui fait partie de ce plan, il pensait pouvoir initier les nouvelles générations à l'ordre moral dans l'objectif de régénérer le monde. Son concept pédagogique prévoit de former l'homme dans sa totalité, mais « qui soit et ne puisse pas être autre que ce qu'il est »⁹⁶⁷ pour devenir « des hommes intérieurement et foncièrement bons, car c'est seulement grâce à eux que la nation allemande pourra subsister »⁹⁶⁸. C'est ainsi que Hahn et Geheeb voyaient la mission de l'éducation également à leur époque. Le procès de la formation de l'homme doit concerner l'être dans sa totalité⁹⁶⁹. Comme Fichte, Hahn espérait que l'éducation nouvelle sauve l'Allemagne, puis l'Europe et le monde de l'égoïsme et de l'immoralité. Geheeb se référait, en plus de l'éducation globale, sur l'idée fichtéenne de la coéducation qui encore au début du 20^{ème} siècle s'avérait comme révolutionnaire.

⁹⁶⁴ « eine pädagogische Provinz », Paul Geheeb, « Die Idee einer Schule der Menschheit », in *Junge Schweiz. La jeune Suisse*, n° 1, cahier 13, octobre 1937, p. 2

⁹⁶⁵ Le mouvement des *Landerziehungsheime* (LEH) est un courant important à l'intérieur de l'éducation nouvelle. Un des critères essentiels est l'éducation en internats (foyers) à la campagne. L'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité font parties de ce mouvement (LEH).

⁹⁶⁶ Suite à la cruauté de la Révolution française et des guerres napoléoniennes, Fichte a présenté les *Discours à la Nation allemande* discours qu'il avait prononcés à Berlin du 13 décembre 1807 au 20 mars 1808 comme le prolongement des cours sur *Le caractère de l'époque actuelle*. Contre la barbarie française, sa nouvelle éducation s'inscrit dans son projet de régénérer l'Allemagne et ensuite, comme fin ultime, l'humanité entière.

⁹⁶⁷ Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la Nation allemande* (1808), trad. par S. Jankélévitch, Paris, Aubier, éd. Montaignes, 1981, p. 78.

⁹⁶⁸ *Ibid.*, p. 80.

⁹⁶⁹ « steht als Ziel des Bildungsprozesses uns immer der Mensch in seiner Totalität (Ganzheit) vor Augen », Paul Geheeb, « Erziehung im Sinne Pestalozzi's », typescript de 18 pages et de 4 parties, *s.d.*, probablement 1946, Paul Geheeb Archiv Hasliberg, 4^{ème} partie, p. 3.

Les textes de Platon et de Kant ont surtout influencé les structures sociales et politiques de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité. Le concept kantien des Sociétés des Nations, son *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* (1784) ainsi que son *Projet de paix perpétuelle* (1795) posent le fondement pour l'éducation à la paix de Geheeb. Il décrit Kant comme « un des démocrates les plus convaincu et noble [...] et comme représentant le plus décisif de notre idée de l'éducation »⁹⁷⁰. À l'instar de Kant, il était persuadé que la Société des Nations est une des conditions pour garantir la paix dans le monde et l'entente entre les peuples. Selon Geheeb, il est en plus nécessaire de posséder des connaissances sur les différentes nations, voire de comprendre les autres pays, cultures et religions de la terre. Ceci n'est possible qu'en vivant dans une communauté internationale et multiculturelle (son ami Adolphe Ferrière parle à ce sujet d'une « communauté mondiale de toutes les nations, cultures et tous les individus »⁹⁷¹), car « la résolution des conflits entre les peuples dont la non-gestion se montre aujourd'hui avec une telle brutalité cruelle, doit commencer dès l'enfance. »⁹⁷² Il est donc nécessaire que les écoles initient leurs élèves à l'esprit international et interculturel. L'image de l'homme idéal selon Geheeb est alors le Citoyen du monde cosmopolite. Dans le cas rêvé, il a grandi et s'est lié avec toutes les langues et cultures du monde tout en restant enraciné dans la sienne. Internationalité et cosmopolitisme impliquent dans l'état parfait l'union harmonieuse de tous les hommes et peuples dans le respect de leur singularité et leur multiplicité. C'est après cette image que Paul et Edith Geheeb-Cassirer veulent former le nouveau Citoyen du monde et réaliser l'union de l'humanité dans un esprit de paix et de cosmopolitisme. Dans le sens de Goethe, Fichte et de Pindare, les élèves sont compris comme des individus uniques et formés selon les règles de leur singularité : « deviens qui tu es ! »⁹⁷³ Ils se développent dans et par la vie en communauté multiculturelle (que Geheeb nomme « microcosme ») dont tous les membres sont égaux et s'impliquent dans son fonctionnement de démocratie directe et participative avec leurs propres compétences et connaissances. L'élite de Geheeb n'appartient pas ou ne constitue pas forcément une classe dirigeante ou à part. L'élite se forme d'individus les plus épanouis, ouverts au monde, cultivés et instruits qui s'investissent pour le bien de tous,

⁹⁷⁰ « einer der überzeugtesten und edelsten Demokraten [...] und als entschiedensten Vertreter unserer Erziehungsauffassung », *ibid*, 2ème partie, p. 3.

⁹⁷¹ « Weltgemeinschaft aller Nationen, aller Kulturen, aller Einzelwesen », Adolphe Ferrière dans son discours inaugural de l'École d'Humanité le 2 septembre 1937, « Eröffnungsrede der Ecole d'Humanité », typoscript de 4 pages, archives de Paul Geheeb Archiv à Goldern/Hasliberg.

⁹⁷² « Die Lösung der Völkerprobleme, deren Ungelöstheit sich heute mit so grausamer Brutalität geltend macht, muss in der Kinderstube beginnen », Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité*, Goldern-Hasliberg, *s.d.*, p. 3.

⁹⁷³ « Werde, der du bist! », Paul Geheeb a repris ce *leitmotiv* du philosophe grec Pindare pour en faire sa devise pédagogique. Elle est toujours citée comme objectif central et quintessence même de l'éducation de l'École d'Humanité dans leurs brochures et pages web actuelles.

l'entente et l'union des hommes et des peuples. Dans son texte « L'éducation dans l'esprit de Pestalozzi »⁹⁷⁴, Geheeb utilise l'expression de « l'homme d'élite » (*Elitemenschen*)⁹⁷⁵ qui « se démarque de la masse par son intelligence ou ses talents moraux ou artistiques »⁹⁷⁶. Il parle également de « personnalités qui « rayonnent la révélation divine. »⁹⁷⁷ L'objectif ultime de l'éducation est alors d'offrir à l'enfant l'espace le plus propice à son épanouissement et de l'accompagner pour qu'il puisse développer au mieux ses potentialités.

Dans le passé, quelques exemples concrets ont montré qu'une telle éducation est possible : les expériences du suisse Heinrich Pestalozzi⁹⁷⁸ dont la réussite de son concept et programme pédagogique a fasciné et convaincu bon nombre d'intellectuels et de pédagogues, et notamment Geheeb qui le cite comme modèle de référence. À la différence de Paul Geheeb qui est séduit par les instituts pédagogiques de Pestalozzi, Edmond Demolins et Kurt Hahn le sont par Abbotsholme⁹⁷⁹, une *new school* créée en Angleterre en 1889 par Cecil Reddie. La rencontre avec Cecil Reddie, personnellement, était pour Edmond Demolins un événement important⁹⁸⁰. Il reprit le concept d'Abbotsholme dans sa quasi totalité pour l'adapter à l'École des Roches. De même, Edmond Demolins et Kurt Hahn qui connaissaient bien l'Angleterre renvoient souvent sur le fonctionnement des grandes *publics schools* anglaises, telles Eton, Harrow et Rugby qui ont formé un bon nombre d'enfants de l'aristocratie anglaise dans un état d'esprit entreprenant et autonome. Contrairement à ses confrères allemands, Demolins ne se réfère pas explicitement aux pensées humanistes ou néohumanistes concernant les fondements philosophiques de son concept pédagogique alors que Georges Bertier⁹⁸¹, un des directeurs qui a le plus marqué les Roches et qui tenait les rênes de l'école encore sous la présidence d'Edmond Demolins, au tout début de son existence, s'y réfère.

⁹⁷⁴ Paul Geheeb, « Erziehung im Sinne Pestalozzi's », tapuscrit de 18 pages et de 4 parties, *s.d.*, archives Paul Geheeb Goldern/Hasliberg.

⁹⁷⁵ Geheeb a souligné lui-même le terme élite. *Ibid*, 3ème partie, p. 2.

⁹⁷⁶ « durch intellektuelle Begabung oder moralische oder künstlerische Veranlagung die Masse überragt », *Ibid*.

⁹⁷⁷ « Persönlichkeiten, die göttliche Offenbarung ausstrahlen », *Ibid*, 1ère partie, p. 2.

⁹⁷⁸ Heinrich Pestalozzi compte parmi les pionniers de l'éducation nouvelle. Dans une époque de chaos, des guerres napoléoniennes il s'est chargé de l'éducation et de la formation d'orphelins et d'enfants errants (à Stans 1799, Burgdorf 1800-1804 et Yverdon 1804-1925). Dans ses textes *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797), *Lettres de Stans* (1800) et *Comment Gertrude instruisit ses enfants* (1801), il décrit ses expériences, ses concepts et ses objectifs pédagogiques.

⁹⁷⁹ L'école-internat Abbotsholme de Reddie est devenu célèbre grâce au livre *Emlohstobba, Roman oder Wirklichkeit* (1897) (Emlohstobba, roman ou réalité) d'Hermann Lietz, fondateur des écoles Lietz en Allemagne. Lietz y décrit la vie dans Abbotsholme où il a séjourné durant quelques mois en 1886. Kurt Hahn a lu ce livre et s'est enthousiasmé pour cette école. Paul Geheeb et Edmond Demolins connaissaient aussi le récit de Lietz ainsi qu'Abbotsholme. Geheeb y a travaillé de mai à juin 1902 pour, d'après la demande de Reddie, structurer les cours en sciences naturelles. (Näf, 2006, p. 798).

⁹⁸⁰ Edmond Demolins a rencontré Reddie en 1894 à Edimbourg lors d'un *Summer meeting*. (Demolins, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), *s.d.*, p. 55).

⁹⁸¹ Bertier a dirigé l'École des Roches de 1903 - 1945.

La notion d'internationalité se comprend ainsi dans le contexte du mouvement de l'éducation nouvelle et dans le cadre philosophique des écoles et surpasse les époques et les frontières nationales (en commençant par l'Antiquité grecque avec Platon, puis Rousseau, l'idéalisme allemand jusqu'au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles avec le modèle des *publics schools* anglaises. De la sorte, elle se reflète dans les concepts pédagogiques ainsi que leur mise en pratique dans les programmes de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité (diplômes internationaux, composition internationale et multiculturelle de ses membres, enseignants et élèves, plurilinguisme, réseaux internationaux des associations d'anciens élèves, *etc.*). Alors que la question de l'internationalité est un thème central pour les trois internats depuis les tous débuts de leur existence, dans aucun des documents des fondateurs dont nous avons pris connaissance, il n'est question du Citoyen du monde, quoique Geheeb parle de cosmopolitisme. Le premier qui fait explicitement référence à ce terme est Georges Bertier⁹⁸². Même s'il n'est pas sûr qu'Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb aient utilisé le terme de Citoyen du monde, il est implicitement quintessentiel dans chacun des établissements et se retrouve dans l'ensemble des concepts et programmes.

2. Les concepts pédagogiques des fondateurs

Le point de départ de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité est la constatation commune de la « déchéance générale [...] d'un peuple malade »⁹⁸³ dans lequel vivaient Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb.

Pour le sociologue Edmond Demolins la cause de la déchéance de la France est causée par son gigantesque appareil de fonctionnariat dont la passivité et l'improductivité empêchent toute forme de concurrence face à l'activité de l'esprit entreprenant et la politique d'expansion de la puissance coloniale britannique. Dans la préface de son œuvre magistrale *À quoi tient la*

⁹⁸² « Nous voulons que les enfants qui nous sont confiés soient plus parfaits que nous, qu'ils soient de meilleurs éléments de la famille, de la cité, du pays, qu'ils soient de meilleurs citoyens du monde. », Georges Bertier, « Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'École des Roches », *Pour l'ère nouvelle*, n° 17, octobre 1925, pp. 35-37.

⁹⁸³ « allgemeinen Verfalls [...] des kranken Volkskörpers » Kurt Hahn, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime. Pläne für eine Erziehungsbewegung », Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 138.

supériorité des Anglo-Saxons ?⁹⁸⁴, il met en garde le peuple français, car « c'est bien là, pour nos fils et pour nous-mêmes, une question de vie et de mort »⁹⁸⁵.

Kurt Hahn traçait une perspective de l'homme-Citoyen du monde depuis sa position d'homme politique allemand. D'après son analyse –en appui sur ses expériences suite aux échecs des efforts pour rétablir la paix durant la Première Guerre mondiale et des négociations à Versailles-, l'Allemagne et l'Europe manquent de dirigeants compétents et intègres. En 1933, les deux fondateurs allemands sont en plus témoins et victimes de la prise de pouvoir des nationaux-socialistes. Paul Geheeb, en tant que théologien et pédagogue, explique la barbarie et la cruauté des nouveaux détenteurs du pouvoir par leur manque d'humanité, de culture et d'instruction.

Ces faits montrent, selon Edmond Demolins, Kurt Hahn et Paul Geheeb, que l'ordre social et la gouvernance étatique de leur pays dysfonctionnent. Geheeb a déclaré que l'« on aimait parler d'humanisme et de cosmopolitisme à la fin du 18^{ème} et au commencement du 19^{ème}, mais l'histoire du siècle passé et les temps présents semblent démontrer entièrement qu'il n'existe encore aucune humanité, l'idée d'humanité n'étant qu'une représentation abstraite du cerveau d'un Kant, d'un Herder ou d'un Schiller. »⁹⁸⁶ Ni l'équilibre politique et économique entre les États, ni la paix entre les peuples et les hommes, ne sont garantis. Demolins, Hahn et Geheeb critiquent ainsi la société de leur époque, ses dirigeants mais aussi le système scolaire qui s'est avéré inapte à former des personnalités intègres, responsables et engagées pour le bien de tous. « L'éducation que nous donnons à nos enfants a pour résultat de compromettre notre vitalité et notre puissance sociale. »⁹⁸⁷, a écrit Demolins. Tous les trois ont jugé nécessaire d'agir. Ils espéraient sauver leur nation, l'Europe, voire le monde au moyen d'une éducation à la citoyenneté : « notre temps n'a pas de plus pressant besoin que celui d'une école d'humanité. »⁹⁸⁸ En effet, ils ont fondé leurs écoles-internats pour appliquer des concepts et programmes nouveaux basés sur l'éducation globale, la transmission de valeurs humanistes et l'épanouissement personnel. L'objectif était de former de nouvelles

⁹⁸⁴ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1897, la version anglaise: *Anglo-Saxon Superiority: to what it is due*, New York, The Leadenhall Press, Charles Scriber's Sons, 1898. Traduit en huit langues (anglais, allemand, italien, russe, espagnol, polonais, japonais et arabe), cette œuvre fut un succès mondial.

⁹⁸⁵ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.* (avant 1907), p. IV.

⁹⁸⁶ Paul Geheeb, « Esquisse d'une école d'humanité », *Pour l'ère nouvelle*, n°108, juin 1935, p. 145.

⁹⁸⁷ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.* (vor 1907), p. 113.

⁹⁸⁸ *Ibid.*

générations dans l'optique d'engager une réforme sociétale. Cependant, chacun des trois fondateurs avait sa propre vision.

Edmond Demolins a travaillé comme chercheur en sociologie et se sentait proche de son maître Frédéric Le Play⁹⁸⁹. D'un point de vue sociologique, Demolins avait analysé la problématique de la politique commerciale internationale d'Allemagne, de France et du Royaume-Uni de son époque et pointe la surpuissance coloniale britannique qui « domine [...] l'Europe et le monde entier par son commerce par son industrie et par sa politique. »⁹⁹⁰ Sa préoccupation était de corriger ce déséquilibre économique et politique en Europe qui souffrait de la prédominance de la Grande-Bretagne. Il se souciait surtout pour son pays, la France, qui devrait fermement entrer en concurrence avec l'Angleterre. Il était convaincu que la cause de la position relativement faible de la France se comprenait depuis la particularité qu'il a définie comme une société « à formation communautaire »⁹⁹¹ (il revient à la communauté de se charger du bien-être de ses membres) reposant sur un lourd système de fonctionnariat. Cependant la France, dans sa situation actuelle (fin du 19^{ème} siècle), avait surtout besoin d'hommes courageux à l'esprit entreprenant comme c'est le cas en Angleterre qui, d'après l'analyse de Demolins fonctionne selon les règles du particularisme (chacun est responsable du bien-être de tous) dominé par la devise : « *struggle for life. [...] Self help* »⁹⁹². Dès leur plus jeune âge, les enfants sont élevés pour devenir autonomes. Les *public schools* anglaises mettent l'accent sur le développement d'une mentalité combattive, entreprenante, pionnière, de la confiance en soi et l'esprit d'équipe, l'endurance physique et psychique. L'objectif est de préparer au mieux leurs élèves aux conditions de travail d'un futur dirigeant, à savoir fonder et piloter de façon autonome une entreprise commerciale, industrielle ou agricole, même loin de leur terre natale, voire dans les colonies. Les internats anglais étant la clé du succès des Anglo-Saxons, les nouvelles écoles françaises devaient copier leur système éducatif. Le modèle pour son propre établissement, l'École des Roches, était Abbotsholme, le premier internat à la campagne de l'éducation nouvelle⁹⁹³. Le but de son école consistait donc

⁹⁸⁹ Pierre Guillaume Frédéric (1806-1882) était un des pionniers de la recherche empirique en sciences sociales qu'il avait développée pour son analyse statistique de la situation des ouvriers européens de son époque. Il était surtout connu pour ses monographies des familles qu'il avait rédigées après ses voyages.

⁹⁹⁰ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d. (vor 1907), p. I.

⁹⁹¹ « Les *Sociétés à formation communautaire* sont caractérisées par la tendance à s'appuyer non sur soi-même, mais sur la communauté, sur le groupe : famille, tribu, clan, pouvoirs publics, etc. [...] Les *Sociétés à formation particulariste* sont caractérisées par la tendance à s'appuyer non sur la communauté, mais sur soi-même. Les populations anglo-saxonnes nous en offrent le spécimen le plus caractéristique. », Edmond Demolins, *ibid*, p. 53.

⁹⁹² *Ibid*, p. 108.

⁹⁹³ Comme le montre Nathalie Duval, le discours d'Edmond Demolins ne correspond pas tout-à-fait à la réalité. Paradoxalement, il n'applique pas le concept éducatif des grands *public schools*, tels Eton, Harrow ou Rugby,

à former des dirigeants pour l'industrie, le commerce et l'agriculture français afin de renforcer et accélérer la politique d'expansion de la France. Cette idée a attiré entre autres des élèves de grandes familles bourgeoises telles Firmin-Didot, Citroën, Michelin, de Rothschild, *etc.*

D'ailleurs, Demolins a ouvert l'École des Roches sous le statut administratif d'une entreprise, la *Société de l'École des Roches*. Contrairement à Hahn et Geheeb, il n'était pas directeur de son établissement, mais président du conseil d'administration constitué principalement de ses financiers. À l'image de la clientèle, les élèves vivent dans de grandes maisons de maîtres sur un vaste terrain, en partie agricole⁹⁹⁴. Sport, agriculture, artisanat, visites d'entreprises et d'usines ainsi qu'apprentissage de langues étrangères (notamment anglais et allemand) formaient au côté de l'instruction scolaire les socles du concept pédagogique demolinsien. Les connaissances et aptitudes que les élèves en tirent, étaient selon Demolins, nécessaires pour que le nouveau Citoyen du monde puisse entrer « bien armé pour la vie » dans le monde de l'industrie et du commerce français.

Comme l'École des Roches, la Schule Schloss Salem a été fondée pour des raisons d'intérêt national. Kurt Hahn qui avait travaillé aux côtés du Chancelier de l'Empire Prince Max de Bade et de l'Empereur Guillaume II, cherchait, après le traité de Versailles à rétablir l'honneur et la position du pouvoir de l'Allemagne dans la politique du monde. Pour ce faire, l'Allemagne avait besoin de dirigeants habiles, réactifs, forts et intègres. Il aurait d'ailleurs préféré une aristocratie dans le sens de Platon à la nouvelle démocratie. Hahn a donc construit la Schule Schloss Salem comme un *Schul-Staat* (école-État) d'après le modèle de l'école des philosophes que Platon avait fondé à Athènes dont la responsabilité revient aux enfants eux-mêmes. Géré négligemment, celui-ci devait pouvoir s'effondrer. Au fur et à mesure, des fonctions à responsabilité de plus en plus grandes seront confiés aux élèves les plus remarquables. C'est cette élite intérieure qui devait constituer la nouvelle élite que Hahn appelle également *Aristokratie der Hingabe*, l'aristocratie du dévouement. Ce n'est alors pas un hasard si parmi les premiers élèves figurent des descendants de familles royales, comme le Prince Philip, le Duc d'Edimbourg, la Reine d'Espagne Sophia de Grèce, le petit-fils d'Hailé Sélassié, l'Empereur d'Éthiopie, *etc.* Au reflet de la haute-noblesse, les Salémiens habitent dans des châteaux.

dont il loue leur pédagogie particulariste, mais celui d'Abbotsholme qui n'adhère pas au fonctionnement de ces internats traditionnels, mais aux principes défendus par le mouvement de l'éducation nouvelle.

⁹⁹⁴ Il convient de préciser que les élèves de l'École des Roches ne cultivent plus de terres agricoles aujourd'hui.

Hahn était juif et a fui l'Allemagne pour s'exiler en Angleterre après la prise de pouvoir⁹⁹⁵. Suite à ces événements, il a changé de cap. Le travail au niveau international prenait désormais plus d'importance et effaçait en partie les intérêts initialement nationaux. Peu à peu, il a ouvert d'autres écoles hahniennes, à l'étranger, qui s'investissent pour la population environnante. Ainsi les établissements dans les régions côtières comme Gordonstoun en Écosse (fondé en 1934) et les Atlantic-Colleges qui font partie des United World Colleges (le premier a ouvert ses portes en 1962 à Wales)⁹⁹⁶ forment leurs élèves au sauvetage en mer. Ils réalisent ou participent à de véritables missions d'intervention avec tous les risques qui en suivent. L'objectif de toutes ses écoles, y compris Salem était: « *To become positive agents of change through action and life choice, fulfilling individual potential and recognizing individual responsibilities as global citizens.* »⁹⁹⁷ Dans cet esprit se comprend également la devise des Atlantic Colleges qui met en relief l'image hahnienne du Citoyen du monde (*global citizens*): « *UWC [United World College] Atlantic College is committed to making education a force to unite people, nations and cultures for peace and a sustainable future.* »⁹⁹⁸ Hahn considérait surtout l'éducation à la solidarité entre les nations et les hommes sur le plan planétaire comme condition *sine qua non* pour l'entente entre les peuples et la paix dans le monde. Comparée à l'École des Roches et l'École d'Humanité, la Schule Schloss Salem est bien plus impliquée dans des projets humanitaires et ce, de façon concrète. Les élèves organisent l'aide de A à Z, de l'élaboration du projet, la prise de contact, le travail sur les lieux, même sur d'autres continents, au suivi final. Certaines de ces actions ont lieu suite aux divers débats sociopolitiques dans le cadre des *Round Square Conferences* (RSC)⁹⁹⁹. Aujourd'hui encore on peut dire que l'engagement politique et le service à autrui, au niveau communal, national et international représentent les éléments quintessentiels du concept salémien.

⁹⁹⁵ Du 11 au 16 mars 1933, Hahn a été arrêté à Überlingen. Grâce à ses relations il a été libéré mais devait quitter la Bade. Il a lutté inlassablement pour libérer l'Allemagne du fléau national-socialiste.

⁹⁹⁶ Par la suite d'autres United World Colleges (UWC) ont été fondés : 1973 à Singapour, 1974 au Canada, 1979 in Swaziland, 1982 aux USA, 1982 en Italie et 1986 au Venezuela. Ces données sont tirées d'Ilse Miscoll, « Kurzbiographie Kurt M. Hahn (1886-1974) » typoscript de 12 pages pour les *Badische[n] Biographien*, 1997, p. 3, archives Kurt Hahn.

⁹⁹⁷ Citation de Kurt Hahn, in www.isvillage.com/schools/europe/wales/glamorgan/unitded-world-college-of-the-atlantic/details/, consulté le 6 janvier 2013.

⁹⁹⁸ www.atlanticcollege.org, consulté le 6 janvier 2013.

⁹⁹⁹ *Round Square* est une alliance de plusieurs écoles de partout dans le monde qui se sont données comme objectif de débattre sur des sujets actuels et de réaliser des actions et projets de solidarité pour la plupart du temps humanitaires. *Round Square* se définit comme une « worldwide association of schools which share a commitment beyond academic excellence, to personal development and responsibility », www.roundsquare.org/index.php?id=347, consulté le 19 août 2012 et www.roundsquare.org, le 6 janvier 2013.

C'est également le cas à l'École d'Humanité, mais rarement sur le plan national et international. Les actions sociales concernent principalement l'aide entre camarades à l'intérieur même de l'internat et s'étendent parfois jusque dans le village quand le besoin se présente. Il en est de même pour l'engagement politique. L'école, une *Schulgemeinde* (école-commune), est conçue comme une communauté de vie selon le principe de la démocratie directe et participative. Tous les membres de l'école considérés égaux sont théoriquement impliqués dans la quasi totalité de l'organisation structurelle interne. Comparée à la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, l'éducation politique à l'École des Roches ne détient pas une place aussi importante. Les élèves n'ont que peu d'espace pour exercer de réel pouvoir au sein de l'internat.

À l'École des Roches la politique est enseignée dans le cadre des cours traditionnels de SES (Sciences économiques et sociales), mais ne joue qu'un rôle minime dans le cadre d'une formation pratique à la démocratie participative. Les élèves n'ont que peu d'espace pour l'exercice des pouvoirs. Seule une petite minorité de jeunes, que les adultes jugent particulièrement méritants, occupe le mandat de Capitaine. Les Capitaines qui détiennent un rôle de médiateur entre élèves, les Chefs de Maison et les enseignants, mais aussi de responsable de l'esprit des maisons ne sont donc pas élus démocratiquement, mais cooptés. C'est d'ailleurs encore le cas. L'éducation politique et sociale du Citoyen du monde telle qu'Edmond Demolins et les directeurs des Roches jusqu'à aujourd'hui la considèrent, est donc très différente de celle de Kurt Hahn et de Paul Geheeb. Quasiment tous les élèves de Salem et de l'École d'Humanité ont des responsabilités envers leur communauté scolaire, voir extrascolaire avec des enjeux réels qui, en ce qui concerne les jeunes Salémiens, peuvent dans certains cas avoir des conséquences graves, notamment dans le domaine de l'aide humanitaire et des missions de sauvetage (pompiers, croix rouge, etc.). Le Citoyen du monde de Hahn se comprend tel un esprit de sauveteur, à la manière du bon Samaritain dont la parabole est traditionnellement lue lors de la rentrée scolaire. Les services de sauvetage dans des cas extrêmes demandent de grands efforts physiques et psychiques qui relatifs à la devise hahnienne, « Plus est en vous ! », montrent que tout-un-chacun est capable de se dépasser, de prendre des initiatives et de réaliser des opérations peu imaginables.

À la différence de l'École des Roches et la Schule Schloss Salem, l'École d'Humanité a été comprise et conçue de façon internationale, voire cosmopolite et plurilingue dès le départ. Les premières langues de communication étaient l'allemand, le français et l'anglais. Aujourd'hui, on n'y parle plus qu'allemand et anglais, le français est enseigné à l'école.

Toutes les annonces et informations (parlées et écrites) sont communiquées dans les deux langues qui sont omniprésentes, l'anglais, cependant, s'avère légèrement prédominant. Néanmoins, bon nombre de manifestations ayant lieu en anglais, les Salémiens qui, de surcroît, sont pour la plupart d'entre eux engagés dans des projets internationaux, mais aussi la grande majorité des Rocheux parlent couramment l'anglais bien que l'anglais ne soit pas la langue de communication principale. L'accentuation de la politique cosmopolitique de l'École d'Humanité se comprend sous la perspective de la prise de pouvoir par Adolf Hitler en Allemagne. Après deux attaques violentes envers des membres juifs de son École Odenwald, la menace d'arrestation pour Geheeb et son épouse qui était d'origine juive, le couple Geheeb-Cassirer a fermé leur établissement en Allemagne, qui jouissait pourtant déjà d'un rayonnement international, pour ouvrir sur des terres neutres, en Suisse, une école pour l'humanité. L'École d'Humanité dans sa visée cosmopolitique, voire cosmique s'entend donc non seulement comme un mouvement controversant, une réponse directe à la barbarie, le racisme, la propagande antisémite et la folie de l'aryanisation du régime national-socialiste mais aussi comme une éducation à la résistance contre l'inhumanité. En bâtissant une « *'Menschheitsschule'* [école de l'humanité et pour l'humanité] comme communauté culturelle polyglotte »¹⁰⁰⁰, il cherchait « to regard all people and nations as members of one human family [...], to create a new and better world, in which Christian ethics will decide the relationship between states as well as the relationship between individuals. »¹⁰⁰¹ Il ne s'agissait pas d'un projet provisoire pour solutionner la problématique allemande mais d'un programme incessant, supranational et au-delà des cultures. Il s'appuie sur le texte kantien *Projet de paix éternelle* (1795) et à son idée de la Société des nations. Geheeb a cité ce traité comme quintessentiel pour son école et pour l'humanité. Geheeb qui avait étudié la théologie avec Lietz jouait avec l'idée de devenir pasteur. Au service de Dieu, il se situe loin de tout nationalisme et esprit patriotique. Il y oppose des notions comme « microcosme » et « macrocosme ». Le microcosme est ainsi incarné par l'École d'Humanité en tant que *Schulgemeinde* (école-commune), une communauté de vie idéale du « nourrisson au vieillard »¹⁰⁰². Le macrocosme, l'humanité, est le monde dans sa totalité. Tandis que le microcosme est réalisé, le macrocosme, lui, est encore au stade de l'utopie pour laquelle tous les efforts doivent être concentrés pour sa réalisation. Ceci n'implique pas l'homogénéisation des cultures et nations. Ce qui importe est que tous se développent vers de hautes cultures qui,

¹⁰⁰⁰ « 'Menschheitsschule' als polyglotte Kulturgemeinschaft », Paul Geheeb, « Die Idee einer Schule der Menschheit », in *Der Europäer*, n° 10, 1941, p. 88

¹⁰⁰¹ École d'Humanité, *Ecole d'humanité Château de Greng*, brochure d'information en langue anglaise, 1939.

¹⁰⁰² « vom Säugling bis zum Greise », Paul Geheeb, « Erziehung im Sinne Pestalozzi's », *s.d.*, 1ère partie, p. 2.

riches de leur multiplicité et diversité, se nourrissent par l'échange mutuel et vivent en harmonie. Geheeb avait cependant une préférence pour la culture orientale et plus précisément indienne et ensuite chinoise. Déjà au temps de l'École Odenwald et jusqu'à leur mort le couple Geheeb-Cassirer entretenaient des relations avec les personnalités de l'Inde qui ont influencé leur vie et celle de l'École d'Humanité de façon essentielle. Parmi eux comptaient Rabindranath Tagore¹⁰⁰³, la famille Gandhi (Indira Gandhi avait confié à l'École d'Humanité de mai à août 1953 ses fils Rajiv et Sanjay)¹⁰⁰⁴, Jawaharlal Nehru, le père d'Indira qui était à l'époque Premier ministre ainsi qu'Aurobindo Bose¹⁰⁰⁵. D'une part les contacts avec ces intellectuels et politiques indiens ont procuré une certaine notoriété à Geheeb et son internat et d'autre part les swamis indiens ont initié spirituellement certains membres de l'école, et notamment Edith qui y a trouvé une pratique de la spiritualité appropriée. Des traces de leurs présences sont encore visibles. À la place d'une sonnerie d'école, un élève ou un enseignant fait la ronde des bâtiments avec un grand gong résonnant au loin ; cette sonorité profonde crée par moment une atmosphère monastique semblable aux temples tibétains. Parfois, un des enseignants qui est également l'ancien élève d'Edith Geheeb-Cassirer réveille l'internat avec des chants de mantras¹⁰⁰⁶. Aussi méditation et tai-chi font-ils partie du programme, ce qui est d'ailleurs également le cas à Salem.

Alors que Geheeb prônait mixité des cultures et cosmopolitisme, il ne s'est pas préoccupé de l'Afrique. Il n'existe, à notre connaissance, pas de documents qui montrent qu'il s'était intéressé à la politique, littérature, spiritualité ou l'art africain. Il en est de même en ce qui concerne l'Amérique, et notamment l'Amérique du Sud et l'Australie. Son attention se limite à l'Inde, la Chine et l'Occident avec l'Angleterre, la France, l'Allemagne et la Suisse. Sa réalité cosmopolitique ne correspond donc pas à son idéal qui devait comprendre tous les peuples et toutes les cultures du monde.

¹⁰⁰³ « La poignée de main » de Tagore et de Geheeb lors de la visite de Tagore à l'École Odenwald est une des photos des plus emblématiques de l'histoire des écoles géheebiennes. Elle a été publiée plusieurs fois dans des articles et des brochures de l'école. Ainsi elle figure sur le verso d'un feuillet de l'École d'Humanité datant de 1939 en langue anglaise avec son inscription : « My dear Paul Geheeb, ... The only hope of saving civilisation is through 'enlightened' education, and organisations like your Ecole d'Humanité and my Santiniketan have indeed a great role to play...yours sincerely Rabindranath Tagore ».

¹⁰⁰⁴ Ces données proviennent de Martin Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006, p. 719.

¹⁰⁰⁵ Aurobindo Bose était un des traducteurs les plus importants du poète Tagore. D'après les informations de Näf, il a vécu des années 1950 jusqu'à sa mort en 1977 à l'École d'Humanité. Une amitié profonde le liait à Edith Geheeb-Cassirer (*ibid.*, pp. 273-275).

¹⁰⁰⁶ Dans les années 1960, Alain Richard était élève à l'École d'Humanité durant deux années. Il y est retourné en 1977 et y travaille, avec son épouse Sarah Hudspith, comme professeur de français.

Bien que l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité aient été créées suite à des situations politiques particulières, on constate des différences importantes relatives au positionnement face à l'actualité politique et économique de la part des fondateurs. Paul Geheeb, par exemple, ne s'est exprimé que peu sur des faits quotidiens. Il est cependant difficile de dire s'il s'agissait d'un désintéressement vis-à-vis de l'actualité ou si, dans l'isolement à la campagne et pris par la situation particulièrement précaire des années 1934 à 1946, il n'était pas non plus informé de façon permanente sur ce qu'il se passait. Cependant il déclare à l'aide d'une citation de Carl Gustav Jung : « Les grands événements de l'histoire du monde ne sont, au fond, qu'une insignifiance profonde. Seule la vie subjective de l'individu est finalement essentielle. »¹⁰⁰⁷ L'homme politique Kurt Hahn et le sociologue Edmond Demolins qui ont analysé leur époque réagissent inversement. Tous deux se sont préoccupés de ce qui se passe dans le monde. Ces différents rapports avec la réalité politique se reflètent également dans leurs conceptions de l'élite. Geheeb montre aussi peu d'importance pour l'élite dirigeante que pour les événements éphémères. Il ne cherchait donc pas à former une élite pour une raison précise mais dans un sens goethéen qui consiste à accompagner l'enfant individuellement à son épanouissement personnel en développant ses dispositions spécifiques qui lui sont innées. Son élite est donc l'homme parfaitement épanoui qui met au service de toute l'humanité les talents dont il dispose. Son devoir n'est pas lié à une fonction mais concerne tous les gestes de la vie et s'inscrit dans une visée globale. Demolins et Hahn, en revanche, ont une toute autre image de l'élite qui incarne le *leadership* dans les secteurs de l'économie, industrie et pour le dernier la politique. Ces différences essentielles se portent aussi sur les lieux d'habitation. Alors que les Rocheux logent dans de grandes maisons de maître sur des espaces étendus, les Salémiens habitent dans des châteaux¹⁰⁰⁸ et les élèves de l'École d'Humanité vivent dans des Chalets. Depuis toujours, les filles et garçons cohabitent ensemble dans les *Ecole-Familien*, les familles de l'école ce qui est interdit dans les deux autres internats où les unités de vie sont strictement séparées selon le sexe. L'élite, le Citoyen du monde épanoui, prend alors son propre chemin selon la devise de l'École d'Humanité, « deviens qui tu es ! », sans pour autant se distancer d'autrui.

¹⁰⁰⁷ « Die großen Ereignisse der Weltgeschichte sind im Grunde genommen von tiefster Belanglosigkeit. Wesentlich ist in letzter Linie nur das subjektive Leben des Einzelnen. » Paul Geheeb, « Erziehung im Sinne Pestalozzi's », 3ème partie, p. 3.

¹⁰⁰⁸ Excepté les bacheliers qui intègrent le nouveau site du Salem-College : Härten, au bord d'Überlingen. Härten a été inauguré en 2000. Ce complexe scolaire contient une partie école avec des salles de classe, une grande salle de conférences dans laquelle ont lieu, entre autres, les *Round Square Conferences* (RSC), une bibliothèque (d'après notre guide attribué par l'école, une des plus grandes bibliothèques scolaires d'Allemagne), une cantine, des terrains de sport et une partie habitation avec des maisons individuelles dans lesquelles habitent les élèves et leurs mentors.

Au cours du temps en revanche, on note des modifications et transformations, parfois même des changements tendancielles, mais aussi l'approfondissement de certains axes principaux. Les raisons en sont diverses. D'une part elles sont occasionnées par des causes extérieures, comme des bouleversements politiques et sociaux des années 70 ou l'accélération de la mondialisation vers la fin du 20^{ème} siècle. D'autre part, elles sont provoquées par des événements intérieurs tels le décès des fondateurs et des changements de direction, notamment après des longues périodes d'exercice des fonctions.

3. L'évolution des trois écoles-internats jusqu'à aujourd'hui

L'analyse de la formation universelle du Citoyen du monde dans les cinq domaines essentiels, politique, religion, nature, travail et jeu, montre que les grands axes des écoles établis par les fondateurs, sont en partie encore plus complexes et élaborés aujourd'hui qu'autrefois. Ils ont été adaptés à notre époque. C'est le cas pour l'initiation et l'instruction à l'activité entrepreneuriale aux Roches, l'engagement politique et social à Salem et la proximité de la nature à l'École d'Humanité.

Relativement à l'orientation vers une carrière économique à l'École des Roches, la conception de la formation pratique n'est plus tout-à-fait la même du temps de Demolins qu'aujourd'hui. Les élèves ne travaillent plus dans les métiers de l'artisanat ou de l'agriculture comme c'était le cas sous Demolins où les garçons étaient initiés à la forge, à la menuiserie, à la culture des champs et à l'élevage. À la différence de leurs prédécesseurs, les Rocheux du 21^{ème} siècle créent des projets d'entreprises dans le cadre du programme *Cadet entreprise* conçu selon le modèle des *Junior Enterprises* des grandes écoles de commerce françaises (*Hautes Etudes Commerciales* - HEC, *Ecole supérieure des sciences économiques et sociales* - ESSEC, Sup de Co). En outre, les bacheliers qui le souhaitent peuvent suivre des cours de préparation aux concours de ces écoles prestigieuses. Contrairement à l'époque demolinsienne, il n'est donc plus question d'acquisition d'une expérience du travail manuel et de l'effort physique, mais d'instruction aux mécanismes économiques, c'est-à-dire de la mise en œuvre d'une idée jusqu'à sa commercialisation. La connaissance du terrain au niveau des métiers manuels et du travail physique n'est alors plus prise en considération de la même façon. Il s'agit au fond d'une aliénation de la production et du travail humain qui ne correspond plus à la notion du travail de Demolins mais qui est en adéquation avec l'esprit du profit immédiat et de la concurrence caractéristique de notre ère. On remarque également une

certaine tendance de la part des élèves vers les produits de luxe. La préparation aux métiers du commerce et du management joue un rôle essentiel dans le concept pédagogique de l'École des Roches qui, de surcroît, porte aujourd'hui sur la culture du prestige et de la richesse. Or, l'ameublement spartiate des chambres des élèves dont les lits métalliques rappellent la caserne, contraste avec la mondanité. On peut donc dire que l'axe principal demolinien qui était la formation aux métiers du commerce et de l'industrie est toujours quintessenciel pour la formation du Citoyen du monde aux Roches. En revanche, la transmission du plaisir au travail manuel fondamental, voire ouvrier et de sa valeur ne fait plus partie du programme pédagogique.

Quant aux transformations de l'éducation politique, et plus précisément de l'instruction à la citoyenneté et à la démocratie à la Schule Schloss Salem elles sont survenues plus progressivement au fil du temps. La cooptation de l'élite salémienne (les *Farbentragenden*, ceux qui portent les couleurs) a été abolie et remplacée par des élections démocratiques des élèves. En 1975, quelques lycéens ont exigé une nouvelle constitution. En effet, suite à une grève soutenue, ils ont eu gain de cause. Il s'en suit une adaptation de la formation aux pratiques démocratiques semblable à celles appliquées en Allemagne alors que le système de la sélection des *Farbentragenden* était initialement au centre de la formation de l'élite. Ils représentaient l'aristocratie salémienne que Hahn considérait comme les plus brillants au service de tous et qui étaient destinés à occuper des fonctions clés. Les deux autres internats n'ont quasiment pas évolué sur le plan de l'éducation politique. L'École des Roches qui est inscrite dans le système du Capitanat maintient toujours la cooptation, et la démocratie directe et participative qui forme la base de la pédagogie géheebienne se perpétue à l'École d'Humanité depuis ses débuts. Ses organes institutionnels n'ont pratiquement pas changés.

À Salem, l'engagement politique est aussi important que l'aide à autrui. La liste des *Dienste*, des services, auxquels les jeunes Salémiens s'inscrivent n'est ainsi pas exhaustive. Le nombre d'ateliers d'interventions croît, et notamment les sections salémiennes d'institutions comme la Croix-Rouge, les pompiers, le *Technische Hilfswerk* (THW, l'organisation des secours techniques) et le service de sauvetage en mer ont gagné en importance et en renommée. Les élèves disposent même de véhicules et d'équipements techniques propres à l'école. L'École Odenwald fondée à l'origine par Paul Geheeb en 1910, a suivi l'exemple et a fondé une cellule de pompiers. Les élèves de l'École des Roches et de l'École d'Humanité s'investissent également dans des services sociaux, mais ils sont moins

institutionnalisés et ne demandent pas autant de responsabilité et de discipline. Quant aux Rocheux, il n'est pas envisageable que ses élèves participent à des missions à risque et avec de telles responsabilités dans des situations parfois très graves.

Le pilier quintessentiel de la pédagogie de l'École d'Humanité est la nature. L'éducation géhéebienne met en exergue la sensibilisation par et pour la nature et un style de vie simple dans et avec la nature. Il importe à Geheeb de transmettre le respect de la Création et de sa diversité. À l'instar de François d'Assise, il veut montrer que l'homme, pourvu qu'il s'ouvre à la nature sauvage et aille à son encontre, bénéficie de sa beauté, sa force et son énergie pour sa propre santé physique, psychique et mentale. Afin de vivre au rythme des saisons et profiter de ses splendeurs, il a installé son école sur un haut plateau au cœur de la montagne. Un bon nombre d'activités sont pratiquées dehors et en fonction du temps. Avant tout, dominant le ski en hiver et les randonnées au printemps, en été et automne. Déjà Paul Geheeb adorait les balades à pied et en ski seul, avec son épouse Edith Geheeb-Cassirer, ses amis ou élèves. Ces sports sont toujours beaucoup pratiqués, comme l'escalade et la natation dans les lacs. Dans le cadre des débats actuels relatifs au réchauffement climatique, la destruction de la nature et l'épuisement des ressources fossiles, l'École d'Humanité s'inscrit explicitement dans la mouvance de l'humanisme écologique¹⁰⁰⁹ pour laquelle militent entre autres Al Gore, Jean Ziegler, Peter Weish et Wolf-Dieter Hasenclever. Dans cette perspective, l'École d'Humanité met en place des programmes complexes et de longue durée en faveur de la protection de l'environnement. Le dernier projet l'*Ecole-logisch*¹⁰¹⁰, qui défend la devise de l'agenda 21 : « penser global, agir local », comprend par exemple un plan de sensibilisation, notamment des membres de l'école et des habitants du village, pour réduire leur consommation d'énergie, rénover ou construire leur habitat de manière écologique et bioclimatique afin de diminuer l'émission de CO₂. Cette tendance est généralement dans l'air du temps. L'écologie et le développement durable sont des sujets importants qui ont trouvé leur place dans les programmes scolaires, particulièrement en Allemagne et en Suisse.

¹⁰⁰⁹ « Die Ecole d'Humanité strebt einen einfachen, ökologisch verantwortbaren und gesunden Lebensstil an – einen ökologischen Humanismus » (L'école vise un style de vie simple, écologiquement responsable et sain – un humanisme écologique), Ecole d'Humanité, « Philosophie und Pädagogik », *Lebendiges Lernen. The spirit of learning. École d'Humanité*, brochure d'information, s.d. depuis 2006, p. 7.

¹⁰¹⁰ En 2009, l'École d'Humanité a reçu le *Hellmut Becker-Preis* (prix Hellmut Becker) pour son projet *Ecole-Logisch : Klimaschutz und die Ecole d'Humanité* (école-logique : protection du climat et l'École d'Humanité). Ses objectifs sont : « 1. La réduction de l'émission de CO₂, 2. Prise de conscience des gestes écologiques et durables, 3. Management du projet dans la théorie et la pratique, 4. Intégration de la commune sur le plan politique dans des mesures et projets déjà existants. » (« 1. Verringerung des CO₂-Ausstosses, 2. Lenken der Aufmerksamkeit auf ökologisches und nachhaltiges Handeln, 3. Projektmanagement in Theorie und Praxis und 4. Einbeziehung der politischen Gemeinde in bereits bestehende Maßnahmen und Projekte. »), www.leh-internete.de, consulté le 22 janvier 2013.

L'École des Roches et la Schule Schloss Salem développent cet axe de travail et l'ancrent dans leur concept pédagogique. On constate cependant une avance considérable relative à l'éducation écologique des écoles germanophones par rapport aux Roches. Elle se reflète d'ailleurs également dans la politique environnementale, dans l'engagement de sortir du nucléaire des pays respectifs (F-D-CH) et dans la prise de conscience collective d'un style de vie respectueux de l'écosystème.

Généralement on peut dire que les écoles-internats demeurent fidèles aux principales préoccupations de leurs fondateurs. Toutefois, on constate également des changements significatifs.

Ainsi les méthodes des écoles actives qui fonctionnaient selon le principe du « *learning by doing* » et mettaient en exergue les activités pour l'apprentissage à la vie pratique, parfois même dans un contexte aventurier, tant prônées par Demolins, ne figurent plus au programme de l'École des Roches. Elles ont été remplacées par des heures d'études qui sont répandues et appréciées en France. L'enseignement académique a délogé le travail pratique ainsi que l'image demolinsienne du Citoyen du monde : « forts de corps, habitués aux choses réelles, en contact avec les faits matériels »¹⁰¹¹. La Schule Schloss Salem en revanche, a maintenu dans son programme l'apprentissage de métiers manuels. Bien que moindre qu'au début du 20^{ème} siècle, l'élite de Salem est toujours formée à l'exercice pratique dans le cadre des corporations (*Innungen*) et des services (*Dienste*, notamment des pompiers). Les plus jeunes Salémiens (CM2 à la 5^{ème}) (*Unterstufe*) s'occupent des animaux de leur ferme¹⁰¹², aident à cueillir les pommes, et les élèves de la *Mittelstufe* (de la 4^{ème} à la 2^{nde}) apprennent à travailler dans les ateliers des artisans. De plus, tous les élèves participent aux excursions dans le cadre de *l'Outward Bound* et les grands de plus de 16 ans voyagent seul avec l'aide financier du programme Zellidja¹⁰¹³. Les élèves de l'École d'Humanité sont

¹⁰¹¹ Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897), Paris, Firmin-Didot, *s.d.* (avant 1907), p. 111.

¹⁰¹² Au château de Hohenfels où habitent les plus jeunes élèves de Salem (*Unterstufe*), vivent également des animaux, des chevaux, chèvres, poules et chiens.

¹⁰¹³ Le programme Zellidja est à la base un programme pédagogique français. En Allemagne, il est connu sous le nom de *Zusammenarbeit Internationale Studienreisenstipendien* (ZIS). Les élèves entre 16 et 20 ans partent seul avec un petit budget (600€ en 2013) durant quatre semaines pour réaliser un projet personnel en Allemagne ou ailleurs, sans prendre l'avion, www.zis-reisen.de, consulté le 24 février 2013.

éduqués dans le même esprit. Ils sont chargés de veiller au bien-être des animaux de l'internat¹⁰¹⁴, travaillent dans le potager et des ateliers outillés¹⁰¹⁵.

Mais à la différence des pères-fondateurs, les directeurs d'aujourd'hui se préoccupent davantage des notes et d'une préparation intensive aux diplômes. C'est surtout le cas à l'École des Roches et la Schule Schloss Salem qui amènent leurs élèves au baccalauréat. L'École d'Humanité en revanche, propose en plus de la filière du lycée général d'autres orientations et qualifications reconnues en Suisse qui, entre autres, préparent aux apprentissages professionnels. Il convient cependant de préciser qu'en Suisse, seul un cinquième d'une année réussit la *Matura*, l'équivalent du baccalauréat. En Allemagne un quart des élèves quittent l'école avec leur *Abitur* en poche tandis qu'en France ils sont pratiquement trois quart à avoir le baccalauréat¹⁰¹⁶. Il en résulte qu'en France le diplôme scolaire le plus répandu est le baccalauréat. De la sorte, un très grand nombre de métiers l'exige pour leur formation, ce qui n'est pas le cas en Allemagne et en Suisse. On peut donc dire que l'École des Roches et l'École d'Humanité – en ce qui concerne l'offre des filières les plus communes – se sont adaptées au système scolaire de leur pays. Néanmoins, l'École d'Humanité est structurée de façon plus large et est ainsi en mesure de prendre en compte pour chaque élève individuellement son objectif professionnel. L'orientation, voire la préparation aux lycées professionnels qui, du point de vue général, représente plutôt une voie de garage pour des élèves en échec, n'est normalement pas prévue aux Roches. À Salem aussi, les élèves sont plus facilement encouragés à persévérer dans un parcours universitaire prestigieux.

Ni l'École des Roches, ni l'École d'Humanité ne demandent pour l'admission des critères spécifiquement liés à l'excellence scolaire. L'élément déterminant est essentiellement la capacité financière à payer les frais de l'internat¹⁰¹⁷. L'École des Roches insiste en plus sur

¹⁰¹⁴ L'École d'Humanité a des ânes et des chèvres. Leur lait sert à fabriquer du fromage.

¹⁰¹⁵ L'École d'Humanité dispose d'ateliers de menuiserie, de poterie, de joaillerie et d'émail ainsi que de ski.

¹⁰¹⁶ En 2011 par exemple, en France 71,6% d'une promotion ont réussi leur baccalauréat, 19% en Suisse et 26,6% en Allemagne. Les statistiques pour la France proviennent du Ministère de l'Éducation nationale, „Résultats définitifs du baccalauréat“, *Evaluation et statistiques*, note d'information n° 12, 3 avril 2012, www.education.gouv.fr/cid55597/resultats-definitifs-du-baccalaureat.html, pour la Suisse de la *Schweizer Eidgenossenschaft*, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html, et pour l'Allemagne du *Statistisches Bundesamt Destatis*, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html>, consulté le 5 janvier 2013.

¹⁰¹⁷ Les frais pour l'école et l'internat par élève et par an s'élèvent à l'École des Roches à 18900,-€, www.ecoledesroches.com/scolarite/francais-langue-etrangere/annee-academique/tarif-pension-francais-langue-etrangere.html, à la Schule Schloss Salem selon l'âge et la filière (allemande ou internationale) entre 32280,- et 34680,- €, www.salem-net.de/aufnahme-stipendien/aufnahme/kosten.html, et à l'École d'Humanité selon la situation financière des parents de 45000,- ou de 50000,- CHF, d'après les informations dans la rubrique

sa marque de prestige qu'elle affiche ostensiblement sur son site internet et toutes ses brochures. Elle a ainsi listé les élèves issus de familles renommées¹⁰¹⁸. La situation de Salem est différente. Salem est un lycée allemand dont la sélection repose également sur les conditions établies par les *Länder*¹⁰¹⁹, le cas échéant, la Bade-Wurtemberg. L'élite de Salem ne vient donc pas seulement de familles riches mais est en plus triée en fonction de ses résultats scolaires. Les candidats boursiers doivent faire valoir des capacités et qualités intellectuelles et personnelles particulières¹⁰²⁰ pour être admis. Ainsi sélectionnés, se sont *a priori* les boursiers qui correspondent le mieux à l'image idéale d'un Salémien. Hahn parlait d'une aristocratie salémienne qu'il a définie comme « les meilleurs [...], 'des personnalités géniales avec des qualités pour la direction', 'des femmes et hommes autonomes' [dotés de] 'committee sense' »¹⁰²¹. Toutefois, si l'on considère que généralement, très peu d'enfants issus de milieux défavorisés fréquentent les lycées allemands, il paraît évident qu'une réelle mixité des classes sociales, comme Hahn l'a souhaitée, demeure difficilement réalisable. Les frais élevés représentent donc toujours un obstacle majeur tant à Salem qu'aux Roches et à l'École d'Humanité.

Comme pour tous les établissements scolaires, et encore plus les internats privés coûteux, la réussite à un bon diplôme est essentielle pour leur réputation. L'École des Roches affiche ses taux de réussite au baccalauréat dans ses pages internet et Salem le nombre d'élèves qui ont obtenu la mention très bien¹⁰²². Le jeune Citoyen du monde formé aux

Anmeldedokumente (formulaires d'inscription), www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html, consulté le 5 janvier 2013.

Dans les trois internats, il faut ajouter des frais divers (ca. 10000,-€/an pour : assurance, blanchisserie, cours en dehors des classes, excursions, livres et manuels scolaires, uniforme, *etc.*).

¹⁰¹⁸ Parmi les anciens Rocheux issus des plus grandes familles françaises qui sont listées dans la brochure de l'École des Roches figurent des noms comme Michelin, Peugeot, Cousteau, d'Orléans, Taittinger, Pagnol, *etc.*, (*École des Roches, collège-lycée, s.d.*, distribuée en 2010, p. 22). Bien que les écoles géhébiennes et hahniennes comptent parmi leurs élèves un certain nombre de personnalité de renom, elles ne les mettent pas spécialement en avant. Aucun des deux internats germanophones ne les cite dans leurs brochures.

¹⁰¹⁹ Le lycée commence en Allemagne après l'école primaire à partir de la 5^{ème} année scolaire ce qui correspond en France au CM2. Seuls les enfants qui remplissent les conditions requises (*numerus clausus* relatif aux notes obtenues à l'école primaire et ensuite une période d'essai durant laquelle il faut prouver ses capacités pour suivre les cours) y sont admis.

¹⁰²⁰ Les candidats boursiers se soumettent à une série d'épreuves lors d'un séminaire de sélection *Auswahltagung* qui dure trois jours.

¹⁰²¹ « Besten [...], ‚geniale Führungspersönlichkeit[en]‘, ‚unabhängige Frauen und Männer‘ [mit] ‚committee sense‘ », Hartmut von Hentig dans sa préface in Michael Knoll, *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, pp. XIV-XV.

¹⁰²² L'École des Roches informe ses internautes sur la page d'accueil des taux de réussite des différents diplômes : le baccalauréat, le brevet du collège, DELF (Diplôme d'études en langue française). Ils figurent également sur les affiches le long de la route qui mène à l'école, www.ecoledesroches.com, consulté le 4 janvier 2013.

Roches ou à Salem est fermement tenu à étudier afin de réussir sa carrière professionnelle et son ascension sociale. L'École d'Humanité en revanche, ne publie rien de tout cela. Son premier souci demeure la devise de son fondateur : « Deviens qui tu es ! ». L'enseignement scolaire s'effectue toujours sans notation qui est remplacée par des bilans du côté de l'élève et de l'enseignant et les écoliers « façonnent leur emploi du temps en fonction de leurs préférences et objectifs »¹⁰²³. L'école n'est pas, non plus, organisée en classes mais en cours thématiques que les élèves choisissent avec l'aide et après conseil des professeurs. L'enseignement ne se fige pas aux règlements ministériels mais prend en compte les besoins individuels de chaque enfant et adolescent. Il en est ainsi concernant la notion d'une carrière. Correspondant à la philosophie de l'école, tout-un-chacun doit trouver sa propre voie, celle qui lui convient le mieux. L'ascension sociale et professionnelle n'y joue pas un rôle particulier.

À la différence de l'École des Roches, les deux internats germanophones proposent en plus des diplômes nationaux des prestigieux baccalauréats internationaux. Les Rocheux, les étrangers inclus, suivent le cursus français et se présentent aux épreuves du baccalauréat français. La politique de l'éducation internationale aux Roches exclue jusqu'à présent les filières scolaires internationales. Salem en revanche, fait partie des IB (*International Baccalaureate*)-*World Schools* depuis juin 1991. Depuis 1992, les Salémiens ont la possibilité de s'inscrire dans le programme IB. L'École d'Humanité a internationalisé l'enseignement encore bien plus tôt. Déjà en 1956, Natalie Lüthi-Peterson¹⁰²⁴ a instauré une filière US-américaine qui prépare ses élèves anglophones au *High-School-Diploma*. Depuis 2009 l'École d'Humanité a mis en place l'APID (*Advanced Placement International Diploma*). Plus souple que l'IB, l'APID permet sa préparation en maintenant son système de cours sans notation. L'IB¹⁰²⁵ et l'APID¹⁰²⁶ sont des diplômes renommés et reconnus dans de nombreux pays et

Les résultats de l'*Abitur* et de l'IB (*International Baccalaureate*) sont consultables sur le site de la Schule Schloss Salem, www.salem-net.de/inerationale-schule-internat/international-college/abitur/abitureergebnisse.html consulté le 4 janvier 2013.

¹⁰²³ « sich ihre Stundenpläne nach ihren Vorlieben und Zielsetzungen zusammen », Ecole d'Humanité, « Die Übersicht. Leben und lernen in einer internationalen Gemeinschaft », *Lebendiges Lernen. The spirit of learning*, feuillet supplémentaire « Das Advanced Placement International Diploma (APID) an der Ecole d'Humanité », brochure d'information, *s.d.*

¹⁰²⁴ D'après Martin Näf, Natalie Lüthi-Petersen (1926-2012) qui est née aux États-Unis s'est chargée de mettre en place cette formation. En 1960 elle a pris la direction de l'école avec son époux Armin Lüthi. (Näf, 2006, p. 800).

¹⁰²⁵ L'IB est reconnu dans de nombreux pays d'Afrique, d'Europe, du Moyen Orient, d'Asie, d'Amérique du Sud et du Nord et du Pacifique. Les différents pays sont listés sur les pages internet du IBO (*International Baccalaureate Organization*), www.ibo.org/general/where.cfm et www.ibo.org/recognition/, consulté le 6 janvier 2013.

universités, y compris des universités d'excellence. Les élèves de l'École d'Humanité, qui se situe dans un petit village isolé en haute montagne sur le Hasliberg, ont donc le choix entre trois diplômes, ouvrant droit aux universités les plus prestigieuses, deux nationaux (suisse et américain) et un international (APID). Il en résulte que selon le point de vue salémien et haslibergois, les cursus internationaux sont un atout certain, voire indispensable pour la formation du Citoyen du monde du 21^{ème} siècle ce qui n'est pas le cas aux Roches qui enseigne une élite internationale dans un système français. Il en est de même pour la préparation à l'enseignement professionnel ou supérieur. Tandis que Salem a établi un programme élaboré intitulé *Laufbahnberatung* ou *careers counselling*¹⁰²⁷ (conseil aux carrières) qui permet de suivre les élèves dès la 3^{ème} sur le plan de l'aide à l'orientation post-bac incluant un grand réseau de formations à l'étranger, notamment aux Etats-Unis et au Canada, l'École des Roches prépare principalement aux concours des grandes écoles en France¹⁰²⁸ qui sont les voies les plus répandues pour accéder aux positions clés de la société française. À l'opposé de Salem, la formation de l'excellence aux Roches se concentre également au niveau des études sur les offres en France. L'internationalité est donc comprise sous un angle de vue national, à savoir français. Il convient alors de s'interroger si le modèle éducatif en France est en mesure, voire exemplaire pour former l'élite du monde (166 élèves étrangers venant de 47 pays fréquentent actuellement l'École des Roches. Parmi eux se trouvent des enfants de grandes dynasties maghrébines et africaines). Et ensuite, l'éducation dans la culture française convient-elle aux enfants du monde à notre ère de la mondialisation ?

L'École des Roches se désigne village international. L'École d'Humanité emploie un terme similaire. Elle a remplacé celui du microcosme par « communauté internationale »¹⁰²⁹, « *world village* » et « *international village for living, learning and growing* »¹⁰³⁰. Comme le souhaitait Paul Geheeb depuis le début et à l'image de leur concept pédagogique qui met en exergue « la diversité des origines, langues et cultures »¹⁰³¹, la communauté scolaire se

¹⁰²⁶ L'APID est reconnu dans plus de 40 pays, parmi eux la France, la Suisse, l'Allemagne, et la Grande-Bretagne, ainsi que des universités d'excellence dans 55 pays, comme Oxford, www.collegeboard.com/prod_downloads/student/testing/ap/APID_brochure.pdf, consulté le 6 janvier 2013.

¹⁰²⁷ www.salem-net.de/en/school/career-counselling.html, consulté le 4 mars 2013.

¹⁰²⁸ In diesem Sinn fand 2012 in der Ecole des Roches ein Lehrgang zur Aufnahmeprüfung des in Frankreich renommierten Instituts für Politikwissenschaften (*Institut d'études politiques - Science Po*) statt: « Stages de préparation à Sciences Po à l'École des Roches du 21 au 30 Août [2012] », www.ecoledesroches.com, eingesehen am 4. Januar 2013.

¹⁰²⁹ « internationale Gemeinschaft », Ecole d'Humanité, « Die Übersicht. Leben und lernen in einer internationalen Gemeinschaft », *Lebendiges Lernen. The spirit of learning, s.d.*, p. 2.

¹⁰³⁰ www.ecole.ch/english/framesecolee.html, consulté le 4 mars 2013.

¹⁰³¹ « Vielfalt der Herkunft, der Sprachen und Kulturen », Ecole d'Humanité, « Das Leitbild. Selbständig, mutig, kontaktfreudig, teamfähig, international, naturnahe », *Lebendiges Lernen. The spirit of learning, s.d.*, p. 2.

compose d'enseignants et d'élèves de toutes nationalités et cultures. C'est aujourd'hui une des caractéristiques principales communes aux trois internats.

Excepté l'aspect éducatif, un autre élément entre en ligne de compte en faveur de la politique internationale des internats : celui de la santé financière. Leur fonctionnement et gestion demandent un gros budget. Pour pouvoir exister, sans pour autant restreindre leurs offres en termes d'enseignement et d'encadrement, les écoles, notamment les deux plus grandes, l'École des Roches et la Schule Schloss Salem recrutent des élèves chez des familles riches à l'étranger. Parmi les pays les plus prospectés comptent aujourd'hui la Russie, l'Ukraine et la Chine. Claude-Marc Kaminsky, russophone, y a installé des agences commerciales. Il convient cependant de préciser que l'argument économique n'est pas déterminant pour le développement international des écoles-internats.

Après avoir comparé l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité, on constate que la thématique de la formation du Citoyen du monde, que nous avons analysée à travers les cinq domaines (politique, religion, nature, travail et jeu), est déjà ancrée dans les concepts pédagogiques des trois internats depuis le début du 20^{ème} siècle. Dans l'esprit du mouvement de l'éducation nouvelle qui a connu un temps fort dans la première moitié du 20^{ème} siècle, Demolins, Hahn et Geheeb ont fait du cosmopolitisme et de l'interculturalité des thèmes centraux pour leurs établissements. L'internationalisation des communautés scolaires se développe et le pourcentage d'élèves et d'enseignants étrangers augmentent de plus en plus. Ce fait montre qu'à l'étranger aussi leurs concepts trouvent toujours plus d'intérêt et jouissent d'une réputation internationale.

L'esprit de solidarité et de responsabilité entre élèves et anciens élèves est également commun aux trois écoles. Les anciens se sont unis dans des associations qui forment aujourd'hui des réseaux internationaux puissants. Leur objectif est, entre autres, de s'entraider en ce qui touche les carrières professionnelles, le soutien de leur école et des boursiers. Les associations les plus fortes et engagées sont l'AERN (Association des anciens élèves de l'École des Roches et du Collège de Normandie)¹⁰³² et l'ASV (*Altsalemer Vereinigung*,

¹⁰³² Les informations sur des publications et manifestations de l'AERN (Association des anciens élèves de l'École des Roches et du Collège de Normandie) sont affichées sur leur site internet, www.aern.fr. La première association d'anciens élèves des Roches a été créée en 1910. Elle a fusionné en 1951 avec celle des anciens élèves du Collège de Normandie. Depuis elle se nomme AERN, voir Duval, 2006, p. 729.

l'Union des anciens Salémiens)¹⁰³³. Celle de l'École d'Humanité est beaucoup moins active et organisée, mais se trouve actuellement en phase de restructuration.

En 2010, Robert Leicht, président de *Internatsverein der Schule Schloss Salem* (l'association de internat de la Schule Schloss Salem)¹⁰³⁴, a déclaré que « Kurt Hahn a voulu éduquer les élèves pour devenir des citoyens responsables [...]. Aujourd'hui l'institution devrait faire de ses bacheliers des 'Citoyens du monde'. »¹⁰³⁵ Vu l'intitulé du discours d'Annette Schavan, ministre de l'éducation nationale d'Allemagne, à l'occasion du 125^{ème} anniversaire de Kurt Hahn à Salem « Du citoyen au Citoyen du monde – l'héritage de Kurt Hahn et l'éducation pour le 21^{ème} siècle »¹⁰³⁶, laisse penser que l'exigence de Robert Leicht pour l'éducation de Salem s'est réalisée. À en croire les témoignages des élèves de l'École des Roches et de l'École d'Humanité c'est également le cas pour ces deux établissements.

*Nous sommes colombiens, allemands, américains, bulgares, chinois, coréens, espagnols, guinéens, mexicains, nigériens, russes, slovaques, tunisiens, ukrainiens, ouzbeks, et Citoyens du Monde. Nous avons décidé d'effacer les frontières pour commencer à écrire notre propre histoire celle de la nationalité humaine.*¹⁰³⁷

« Quitter l'École n'était qu'un petit pas dans le grand monde pour voir comment il est petit en réalité. »¹⁰³⁸ L'ouverture vers l'internationalité, voire le cosmopolitisme est donc non seulement ancrée dans les concepts pédagogiques comme nous avons pu voir, mais aussi dans les programmes. « Ouverture vers le monde »¹⁰³⁹ est le titre de la deuxième des dix-neuf thèses du concept pédagogique de la Schule Schloss Salem. L'École d'Humanité proclame

¹⁰³³ Les informations sur des publications et manifestations de l'AVS (*Altsalemer Vereinigung*) sont affichées sur leur site internet, www.altsalemer.de. D'après les données de la *Kurt-Hahn-Stiftung* (fondation Kurt Hahn) l'AVS a été fondée en 1950. www.kurt-hahn-stiftung.de/php/stiftung/history.php, consulté le 7 janvier 2013.

¹⁰³⁴ L'*Internatsverein der Schule Schloss Salem* (l'association de internat de la Schule Schloss Salem) est sociétaire et propriétaire des fonds de la SARL Schule Schloss Salem, fondée en mai 2009.

¹⁰³⁵ « Kurt Hahn habe die Schüler einst zu verantwortlichen Staatsbürgern erziehen wollen [...]. Heute müsse die Einrichtung ihre Absolventen zu ‚Weltbürgern‘ machen. », Hanspeter Walter, « Erziehung zu Weltbürgern », *Südkurier*, 28 juin 2010, www.salem-net.de/fileadmin/Kundendaten/Presse/Pressespiegel/Suedkurier_28062010.pdf, consulté les 19 novembre 2012.

¹⁰³⁶ Annette Schavan, « Vom Staatsbürger zum Weltbürger – Das Erbe Kurt Hahns und die Erziehung für das 21. Jahrhundert », Festvortrag vom 12. Juni 2011 anlässlich zum 125. Geburtstag Kurt Hahns, www.netzwerk.jugendprogramm.de/netzwerk/artikel/szene/ereignisse/schule-schloss-salem-feiert-kurt-hahns-125.-geburtstag, consulté le 19 novembre 2012.

¹⁰³⁷ Fernanda Caso, in « Nous les FLE » (français langue étrangère), www.ecoledesroches.com/nous-les-fle.html, consulté le 19 novembre 2012.

¹⁰³⁸ « Von der Ecole zu gehen, war ein kleiner Schritt in die große Welt, um zu sehen, wie klein sie eigentlich ist. », Carla Schulthess, élève à l'École d'Humanité de septembre 2004 à juin 2007, in « Wie habt ihr die ersten Monate », *The Ecolianer. The Newsletter of the Ecole d'Humanité*, décembre 2007, p. 8.

¹⁰³⁹ Bernhard Bueb, Otto Seydel, « 2. Weltoffenheit », in *Das Pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998, p. 8-10.

aussi que « Tolérance et ouverture vers le monde doivent être vécues au quotidien dans notre communauté internationale. »¹⁰⁴⁰ Et l'École des Roches affiche parmi l'un des cinq axes pédagogiques intitulé « Enrichir [-] Culture et ouverture sur le monde »¹⁰⁴¹

*

Finalement, on peut dire que les différentes caractéristiques de l'éducation du Citoyen du monde, propre à chaque école, corrélient d'une part avec la personnalité-même de leur père fondateur, notamment leurs expériences avec l'école de leur enfance, leur formation professionnelle et d'autre part avec le contexte sociopolitique de leur pays natal. Les deux paramètres, la biographie et la situation politique de leur époque, ont influé sur les utopies sociétales de Demolins, Hahn et Geheeb et se reflètent dans les concepts et programmes pédagogiques. En ce qui concerne le développement de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité jusqu'à aujourd'hui, les changements de direction, notamment des personnalités fortes ont joué un rôle important.

Sur la question, si les valeurs humanistes des pères spirituels tels Platon, Rousseau et les néohumanistes allemands¹⁰⁴² auxquels Bertier (Demolins a fondé son concept et programme sur les *public-schools* anglaises et non véritablement sur des philosophes ou des pédagogues du passé, ce qui était par contre le cas de son directeur Bertier), et surtout Hahn et Geheeb se réfèrent sont toujours d'importance nous constatons ceci :

Les trois internats évoquent dans leurs brochures l'humanisme comme fondement philosophique de leur pédagogie. Claude-Marc Kaminsky, président et directeur principal de l'École des Roches a annoncé dans son discours à l'occasion du 108^{ème} anniversaire des Roches le 9 juin 2007 : « L'HUMANISME est la religion de l'Ecole des Roches. » Cependant, il ne cite pas de penseurs ou de concepts pour étayer sa déclaration, mais y lie des notions telles que « Accueil et Courtoisie, Respect, Tolérance et Solidarité, goût du Travail et Persévérance, esprit d'entreprise, sens des Responsabilités et Liberté. » L'École d'Humanité a

¹⁰⁴⁰ « Toleranz und Weltoffenheit sollen in unserer internationalen Gemeinschaft gelebter Alltag sein », Ecole d'Humanité, « Das Leitbild. selbständig, mutig, kontaktfreudig, teamfähig, international, naturnahe », *Lebendiges Lernen. The spirit of learning*, p. 3.

¹⁰⁴¹ Ecole des Roches, « Internat mixte international, l'école privée la plus célèbre des France pour les adolescents du monde entier », brochure de 8 pages.

¹⁰⁴² C'est-à-dire les représentants de l'idéalisme allemand.

intégré l'idée humaniste de Geheeb dans le concept de l'Humanisme écologique¹⁰⁴³. Ses références actuelles sont l'ancien candidat aux élections présidentielles des Etats-Unis Al Gore ainsi que le pédagogue et politicien Wolf-Dieter Hasenclever¹⁰⁴⁴ et leur *leitmotiv* se définit par un train de vie simple et dans le respect de la nature. Quant à Salem, le terme d'humanisme ne figure plus explicitement dans son concept pédagogique. Bernhard Bueb (directeur de la Schule Schloss Salem de 1974 à 2005), en revanche, voit l'éducation salémienne dans la tradition humaniste¹⁰⁴⁵ et entend par là « un *trias* de vertus [...], à savoir amour pour la vérité, courage et responsabilité »¹⁰⁴⁶

En général, nous pouvons dire qu'aujourd'hui, aucune des trois écoles ne cite les concepts philosophiques ou pédagogiques de personnalités importantes de l'histoire de l'humanité comme fondement véritable de leur éducation et formation. De nos jours, nous comprenons sous le terme d'éducation aux valeurs humanistes une série de vertus de base. Ni l'École des Roches, ni la Schule Schloss Salem, ni l'École d'Humanité ne déclare vouloir réformer la société comme l'avaient fait leurs fondateurs respectifs. L'élite d'aujourd'hui n'a donc plus de mission spécifique au service de l'économie, de l'industrie ou de la politique de leur pays ainsi que de l'humanisation du monde. La transmission des valeurs humanistes dont on reconnaît la validité universelle et éternelle (dépassant ainsi les générations) ne s'inscrit plus dans le sens d'une évolution de l'homme et de l'humanité mais dans un *codex* sociétal définissant des attentes morales et sociales. Aucun des trois concepts pédagogiques ne laissent aujourd'hui entrevoir une éducation au service de la paix dans le monde, de la Société des nations ou de l'humanité en général comme c'était le cas à l'époque de leur fondation.

En ce qui concerne la mise en pratique des concepts, on constate que les programmes qui exigent une implication concrète, active et décisive encouragent et stimulent davantage les élèves que les simulations de situations ou de projets sans enjeu réel. Parfois ils développent même une passion sérieuse pour leurs responsabilités. Il s'avère aussi que généralement ils prennent très au sérieux les tâches à accomplir. Ils prouvent qu'ils sont en mesure d'apprendre

¹⁰⁴³ Dans l'espace germanophone ce mouvement philosophique que l'on peut également définir comme un concept sociopolitique qui se base sur le respect de l'homme et la nature dans le contexte des dangers environnementaux actuels est connu sous le nom d'*ökologischer Humanismus*.

¹⁰⁴⁴ Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute : Wege zur Erziehung zum ökologischen Humanismus, 2. Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag von Max Bondy* (1993), Frankfurt am Main, Peter Lang, 2ème édition, 1998.

¹⁰⁴⁵ « Die jungen Menschen sollen eine exzellente Bildung mit dem Streben nach einem Bild des Menschen verbinden [...] in Nachfolge humanistischer und damit Salemer Traditionen », Bernhard Bueb et Otto Seydel, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, 1998, p. 3.

¹⁰⁴⁶ « eine Trias von Tugenden [...], nämlich Wahrheitsliebe, Mut und Verantwortung. », *ibid.*

à agir et à s'investir corps et âme de façon sociale, ouverte, responsable, autonome et intègre. Ce constat se vérifie pour les trois internats et notamment à la Schule Schloss Salem pour ce qui est du ressort des services sociaux et d'intervention (pompiers, croix rouge et sauvetage nautique) ainsi que de l'organisation, la réalisation et le suivi des actions humanitaires. À l'École d'Humanité cela concerne les débats sociopolitiques dans le cadre de la *Schulgemeinde* (école-commune, assemblées générales régulières de tous ses membres) relatifs à la résolution de problèmes individuels ou communautaires, à la révision et réorganisation du règlement ainsi que l'engagement et l'avancement de projets sur des questions écologiques. Il en est de même pour les activités *Outdoor* que réalisent les deux internats germanophones et tous les secteurs du jeu, c'est-à-dire, le sport, la musique, l'art et avant tout le théâtre du moment où les élèves sont encadrés par des personnes passionnées, compétentes et confiantes leur laissant le temps et l'espace nécessaire pour créer et faire. On remarque également que plus les élèves portent de responsabilités propres et sont conseillés et guidés par des professionnels expérimentés, plus le niveau et la qualité des efforts accomplis augmentent. Ceci se manifeste le plus visiblement dans le domaine du jeu. Les représentations théâtrales et les concerts des élèves à Salem sont d'une qualité remarquable, c'est également le cas pour le théâtre shakespearien et le ski à l'École d'Humanité pour lesquels les enfants et adolescents sont particulièrement encouragés par des spécialistes. L'École des Roches obtient également des résultats prodigieux au niveau du sport, notamment du tennis.

Au prisme de l'histoire et de l'évolution de l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et de l'École d'Humanité, ce travail de recherche a permis une analyse approfondie de leur genèse philosophique, conception théorique et application pédagogique de la formation globale du Citoyen du monde, ainsi que de son adaptation à notre temps. L'approche empirique de cette comparaison, mise en lien avec la discussion fondamentale sur le devoir de l'éducation pour la structuration de l'individu et de la société, a dégagé les effets des différents programmes pédagogiques sur le développement de la personnalité des élèves et de la communauté scolaire. Bien qu'il s'agisse d'internats d'élite, les résultats de l'analyse doivent encourager les responsables de l'enseignement scolaire à reconsidérer l'instruction et la formation sous des aspects plus larges que l'acquisition de savoirs et de connaissances. Ce travail de recherche *in situ* ouvre en outre le champ aux écoles plus « traditionnelles » pour envisager projets, programmes pédagogiques ou méthodes didactiques qui ont montré leur preuve, de les adapter à leur fonctionnement et leur milieu, voire de les appliquer directement.

La participation concrète des élèves à l'exercice de la démocratie directe telle qu'elle est pratiquée à l'École d'Humanité et en partie à la Schule Schloss Salem est particulièrement intéressante. De même l'engagement sincère et assidu des adolescents auprès des services sociaux, d'intervention et de sauvetage tel qu'il est ancré dans le concept salémien et auprès des projets relatifs à la protection de l'environnement et de la planète mis en œuvre depuis quelques années par l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité. Les multiples facettes et possibilités du jeu, le sport, la musique, les arts plastiques et le théâtre, se sont avérés singulièrement formateur dans les trois écoles-internats et ce à tous points de vue du développement individuel et sociétal. Au-delà des frontières (F-D-CH) et depuis de plus de cent ans, nonobstant des changements de directions, l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité ont imposé le jeu comme un des piliers quintessentiels de leur concept. Immuablement, il occupe pratiquement un tiers de l'emploi du temps des élèves. Son impact pédagogique est considérable pour l'éducation, l'épanouissement et l'instruction. Par l'intermédiaire du jeu – en tant que vecteur de valeurs culturelles, voire interculturelles, ou de besoins humains fondamentaux tels la joie de vivre, le plaisir, l'amitié et la solidarité – la communication, la compréhension, le rapprochement et l'entente entre les hommes deviennent possible. Il peut créer un socle commun et contribuer à équilibrer, voire à harmoniser la communauté scolaire empreinte de multi-culturalité et de phénomènes de déracinement, de perte de repères, et d'aliénation d'un bon nombre de ses membres.

Somme toute, nous pouvons dire que la formation du Citoyen du monde qui se fonde essentiellement sur l'éducation vers l'inter-culturalité et le plein épanouissement de la personnalité se comprend en lien avec l'idée de prendre activement part au monde et à l'humanité dans tous les domaines de la vie en communauté. Le sens de la responsabilité, de la sociabilité et de la charité peut être exercé et appris à travers des applications concrètes de projets. Les pères spirituels de la Schule Schloss Salem, l'École des Roches et l'École d'Humanité (avant tout Platon, Pestalozzi, Goethe, Fichte et en quelque sorte aussi Schiller en ce qui concerne l'éducation esthétique) avaient déjà mis en exergue son importance. *In fine*, pour conclure avec Eckart Liebau : « Il est grand temps de procéder à une nouvelle promotion de la culture à l'école, pour qu'elle aille non seulement dans le sens d'une qualification étroite mais aussi d'une formation large. »¹⁰⁴⁷

¹⁰⁴⁷ « Es ist höchste Zeit für eine erneute Kultivierung der Schule, für eine Schule nicht nur einer engen Qualifikation, sondern einer weiten Bildung », Eckart Liebau, « Kultur und Geist. Wie ästhetische und kognitive Bildung zusammengehen », contribution au congrès *Kinder zum Olymp! Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur*, Sarrebruck, 28-29 juin 2007, p. 8.

Bibliographie

Bibliographie :

BAADER Meike Sophia, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/München, Juventa, 2005.

BADE Berthold, Margrave de, Discours lors de la réouverture de l'école 1945, KHA.

BADE Berthold, Margrave de, Esquisse d'une lettre de SKH Margrave de Baden à Hitler, transmis par von Papen, 1933, KHA.

BADE Berthold, Margrave de, « An die Eltern unserer Kinder », lettre du 5 avril 1933, KHA.

BADE Berthold, Margrave de, Télégramme à Hindenburg du 11 mars 1933, KHA.

BADE Max, Margrave de, *Discours lors de l'ouverture de l'école Schloss Salem*, avril 1920, KHA.

BAUMANN Otto, « Kurt Hahns 70. Geburtstag », *Salemer Hefte*, n° 36, 1956-1957, pp. 1-3.

BAECKER, M. « Die Landerziehungsheime in Frankreich (Écoles Nouvelles à la Campagne) », *Pädagogisches Magazin*, n° 535, Langensalza, 1913.

BARTHOLDI Pierre, GEHEEB Paul, « L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°103, décembre, 1934, pp. 297-298.

BECKER Gerold *et al.*, « Die deutschen Landerziehungsheime », in *Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen*, Handbuch Freie Schulen, Hamburg 1988, pp. 223-259.

BECKER Gerold, SEYDEL Otto, *Neues Lernen: die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft*, Frankfurt a. M./New York, Campus, 1993.

BECKER Gerold, « Die Odenwaldschule – ein Vorläufer der Gesamtschule », in Hermann Röhrs (dir.), *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, Düsseldorf, 1986, pp. 87-99.

BECKER Gerold, « Soziales Lernen als Problem der Schule. Zur Frage der Internatserziehung », in Walter Schäfer/ Gerold Becker (dir.), *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel*, Frankfurt a. M., 1972.

BECKER Gerold, « Unter welchen Bedingungen wachsen Kinder und Jugendliche heute auf? », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege zur Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt a. M., Peter Lang, 1998, pp. 53-72.

- BECKER Helmuth, « Er wollte keine Elite. Zum Tode von Kurt Hahn », in *Die Zeit*, n° 52, 20.12.1974.
- BECKER Helmuth, « Kurt Hahn zwischen Kindern und Erwachsenen », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*, Heidelberg, 1966, pp. 98-101.
- BENNER Dietrich, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim/München, 1990.
- BERGER Albert, *Ästhetik und Bildungsroman. Goethes « Wilhelm Meisters Lehrjahre »*, Wien, Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, 1977.
- BERTIER Georges, « Comment concilier l'intérêt et l'effort », in *L'École des Parents, L'Éducation de l'effort*, Paris, éditions SPES, 1934, pp. 165-181.
- BERTIER Georges, « Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'École des Roches », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 17, octobre 1925, pp. 35-37.
- BERTIER Georges, « Une éducation expérimentale : les Roches », Rapport de la 1ère assemblée de la Nouvelle éducation tenue à Versailles du 4 au 6 juin 1922, pp. 52-70.
- BERTIER Georges, « Éducation morale et sociale dans une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n°107, mai 1935.
- BERTIER Georges, *L'éducation de la pureté*, éclaireurs unionistes de France, 1922.
- BERTIER Georges, *L'expérience de l'École des Roches et la réforme de l'éducation en France*, Verneuil, Imprimerie Henri Turgis, 1919.
- BERTIER Georges, « L'École nouvelle en face des programmes et des examens officiels », in *Pour l'ère nouvelle*, n°53, 1929.
- BERTIER Georges, *et al.*, *L'École préface de la vie*, Clermont-Ferrand, édition sociale française, 1943.
- BERTIER Georges, « L'École des Roches », in *Pour l'ère nouvelle*, n°72, novembre 1931.
- BERTIER Georges, *L'École des Roches*, Juvisy, les éditions du cerf, 1935.
- BERTIER Georges, « L'École des Roches, synthèse des travaux de Le Play et de ceux de la Science sociale », in *Les études sociales*, n° 33, mars 1957.
- BERTIER Georges, « La formation sociale par l'École nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n°79, juillet 1932.

- BERTIER Georges, « Former des chefs », conférence à l'Institut catholique de Paris, Clermont-Ferrand, édition sociale française, 1943.
- BERTIER Georges, *Hommes ou bacheliers ?*, Paris, éd. du Centurion, 1957.
- BERTIER Georges, « L'Internat rural et familial », *Œuvres périscolaires*, F. Alcan, 1913.
- BERTIER Georges, *Une mystique pour les jeunes Français*, Toulouse, Paris, Didier, 1944.
- BERTIER Georges, Traduction du *Précis de psychologie* de William James, 2ème édition, 1910.
- BERTIER Georges, « Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n°1, 1922.
- BERTIER Georges, « L'utilité de l'école nouvelle pour l'école publique », in *Pour l'ère nouvelle*, n°8, 1923.
- BILSTEIN Johannes, « Erziehung, Bildung, Spiel », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München, Juventa, 2001, pp. 15-72.
- BORSCHÉ Tilman, *Wilhelm von Humboldt*, München, C.H. Beck, 1990.
- BOUMARD Patrick, *Célestin Freinet*, Paris, PUF, 1996.
- BOUSSION Raphaël, « Chef de Maison aux Roches », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 129-135.
- BRÈRETON Henry L., *Gordonstoun. Ancient Estate and Modern School*, Edinburgh, Chambers LTD, 1968.
- BRINKMANN Karl, *Erläuterungen zu Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Hollfeld, C. Bange, s.d., (entre 1962-1972).
- BRÜCKEL Frank, KOBLEK Saskia, *Schule einmal anders erleben: die École d'Humanité: Schüler und Schülerinnen beschreiben ihr Leben im Internat*, Freiburg, Potthoff, 2002.
- BRUCKNER Markus, « Edith Geheeb (1885-1982) », in Hans-Ulrich Grunder (dir.), *Reformfrauen in der Schule. Ein Lesebuch*, Baltmannsweiler, Schneider, 2005, p. 130-139.
- BUBNER Rüdiger, *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt a. M., 1989.
- BUEB Bernhard, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, pp. 7-12.
- BUEB Bernhard, *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin, Ullstein, 2006.
- BUEB Bernhard et SEYDEL Otto, *Salem College. Das pädagogische Konzept. Neunzehn Thesen*, Salem, 1998.

BÜSCHEL Judith, *Edith Geheeb. Eine Reformpädagogin zwischen pädagogischem Ideal und praktischem Schulmanagement*, Mémoire de Maîtrise à l'Université de Potsdam, Berlin, Weigler, 2004.

BÜSCHEL Judith, « Edith Geheeb (1885-1982) – Schulleiterin der Odenwaldschule und Ecole d'Humanité? », in *Zeitschrift für Museum und Bildung*, n° 63, 2005, p.28-39.

CASSIRER Eva, *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, Heidelberg, 1960.

CASSIRER Eva, *Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. 40 Jahre Odenwaldschule*, Heidelberg, 1950.

CASSIRER Henry, « A Bold Reformer and a School of Mankind », in *UNESCO-Courier* n°15, juin 1962, pp. 23-25.

CHOUFFAN Alain, REYNAERT François, « École des Roches pour gosses de riches », in *Le nouvel Observateur*, n° 1631, 8 février 1996.

CLASSEN-BAUER Ingrid, « Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus », in Hasenclever W.-D. (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege zur Erziehung zum ökologischen Humanismus*. 2. Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag von Max Bond (1993), Frankfurt a. M., Peter Lang, 1998, pp. 87-108.

COHN Ruth, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1994.

CROUZET François, *De la supériorité de l'Angleterre sur la France. L'économie et l'imaginaire XVIIe-XXe siècles*, Paris, Perrin, 1985.

DANIEL Denis, « L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'œuvre d'Edmond Demolins », in *Les Études Sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 13-32.

DEBRIL Laurence, « Pension de bonne famille », in *L'Express*, n° 2953, 7-13 février 2008, pp. 94-96.

DEMOLINS Edmond, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (1897), Paris, Firmin-Didot, s.d., (avant 1907).

DEMOLINS Edmond, *A-t-on intérêt à s'emparer du pouvoir ?*, Paris, Firmin-Didot, 1898.

DEMOLINS Edmond, *Comment élever et établir nos enfants ?*, Paris, Firmin-Didot, 1893.

DEMOLINS Edmond, « Les conditions nouvelles de la formation de la jeunesse », in *Le mouvement social*, juin 1893, pp. 2-13.

DEMOLINS Edmond, *L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1903.

DEMOLINS Edmond, *L'École des Roches. Nos élèves en Angleterre*, Paris, Firmin-Didot, 1898.

DEMOLINS Edmond, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898.

DEMOLINS Edmond, *Essais de géographie sociale. Comment la route crée le type social*, Paris, Firmin-Didot, 2 vol., 1901-1903.

DEMOLINS Edmond, *Les Français d'aujourd'hui*, vol. I : *Les types sociaux du midi et du centre*, vol. II : *Les types sociaux du nord*, Paris, Firmin-Didot, 1898.

DEMOLINS Edmond, *Histoire de France. Depuis les premiers temps jusqu'à nos jours. D'après les sources et travaux récents*, 4 vol., Paris, Firmin-Didot, 1878.

DEMOLINS Edmond, « Une meilleure méthode d'enseignement », in *La science sociale*, avril 1896.

DEMOLINS Edmond, *Le mouvement communal et municipal au Moyen-âge. Essai sur l'origine, le développement et la chute des libertés publiques en France*, Paris, Librairie académique Didier et Cie, 1875.

DEMOLINS Edmond, *Quel est le devoir présent ? Réponse à M. Paul Desjardins*, Paris, Didot et Cie, 1894.

DEMOLINS Edmond, *La Revue de la Guiche*, Paris, Firmin-Didot, 1907, p. 64.

DEMOLINS Edmond, *La science sociale depuis Frédéric Le Play*, Bureaux de la Science sociale, Paris, 1905.

DEVILLERS Françoise, « Les pensions ont la cote », in *Avantages*, n° 138, mars 2000, pp.160-162.

DUAN Bui, « Les Roches, l'École alsacienne, la Bilingue. La fabrique des élites », in *Le nouvel Observateur*, n° 2278, 3 - 9 juillet 2008, p. 23.

DUVAL Nathalie, *École des Roches*, Paris, Belin, 2009.

DUVAL Nathalie, *L'École des Roches une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Chaline, Université Paris IV-Sorbonne, 2006.

DUVAL Nathalie, SAVOYE Antoine, « L'École des Roches : repères chronologiques », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 65-74.

DUVAL Nathalie, « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du « particularisme » », in *Les études sociales*, n° 147-148, 2008, pp. 177-188.

DUVAL Nathalie, « L'esprit des Roches et les activités artistiques (1899-1970) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 75-106.

DUVAL Nathalie, « Le self-help transposé en milieu français : l'École des Roches et ses élèves (1899-2009) », in *Histoire, économie et société*, n°4, décembre 2009, pp. 69-84.

ÉCOLE D'HUMANITÉ, *Ecole d'humanité Château de Greng*, brochure descriptive et informative en langue anglaise, 4 pages, 1939.

ÉCOLE D'HUMANITÉ, *École d'Humanité 1946-1996. 50 Jahre lebendiges Lernen in multikultureller Gemeinschaft am Hasliberg*, Hasliberg-Goldern, 1996.

ÉCOLE D'HUMANITÉ, *Lebendiges Lernen. The spirit of learning. École d'Humanité*, pochette de brochures informatives, s.d., distribuée depuis 2006, disponible sur <http://www.ecole.ch>, consulté le 31 juillet 2012.

ÉCOLE D'HUMANITÉ (dir.), *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1975.

ÉCOLE D'HUMANITÉ, *Schule und Beruf an der École d'Humanité*, programme pédagogique, tapuscrit de 6 pages, s.d., valable pour l'année scolaire 2010/2011.

« L'École des Roches : Daniel Trocmé, parrain de la promotion », sans référence d'auteur, in *La Dépêche*, éd. Verneuil, n° 48, 29 novembre – 5 décembre 2007.

« L'École des Roches : l'établissement de référence de l'enseignement idéal », sans référence d'auteur, in *La République du centre*, n° 18465, 22-23 septembre 2007.

ÉCOLE DES ROCHES, *Internat mixte international, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier*, dépliant d'information de 8 pages distribué en 2010.

ÉCOLE DES ROCHES, *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages diffusée en 2010, s.d.

ÉCOLE DES ROCHES (dir.), *École des Roches – Année 2008-2009, Year Book*.

ÉCOLE DES ROCHES (dir.), *Recueil de Poésies*, Verneuil sur Avre, 2009.

EHRHARDT Bettina, « Mit allen Abenteuern », in *Süddeutsche Zeitung*, 14 septembre 1994.

FARAU Alfred und COHN Ruth, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1984.

FARDEL Marie-Christine, HAMELINE Daniel, « L'École des Roches fut-elle jamais une 'école nouvelle' ? Le témoignage de d'Élisabeth Huguenin d'après ses manuscrits inédits », in *Les études sociales*, 1998, n° 127-128, pp. 107-127.

- FAURE Jean-Michel, « De l'École des Roches à la sociologie du sport : un parcours singulier. », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 243-260.
- FERRIÈRE Adolphe, « L' 'Ecole nouvelle' et le Bureau international des Ecoles nouvelles », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, pp. 2-8.
- FERRIÈRE Adolphe, « L'Éducation facteur de transformation sociale », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 103, décembre 1934, pp. 291-296.
- FERRIÈRE Adolphe, « Les 30 points qui font une école nouvelle », in *Pour l'ère nouvelle*, n° 15, avril 1925, pp. 4-8.
- FIALAIRE Jacques, *L'École en Europe*, Paris, La documentation française, 1996.
- FICHTE Johann Gottlieb, *Reden an die deutsche Nation* (1808), Hamburg, Meiner, Philosophische Bibliothek, 1978.
- FICHTE Johann Gottlieb, *Discours à la Nation allemande* (1808), trad. de l'allemand par S. Jankélévitch, Paris, Aubier, bibliothèque philosophique, 1952.
- FICHTE Johann Gottlieb, *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Berlin, Verlag der Realschulbuchhandlung, 1806.
- FICHTE Johann Gottlieb, *Le Caractère de l'époque actuelle*, trad. par I. Radrizzani, Paris, Vrin, 1990.
- FILTNER Andreas, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*, Weinheim/Basel, Beltz, 2001.
- FILTNER Wilhelm, KUDRITZKI Gerhard (dir.), *Die deutsche Reformpädagogik: Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1995.
- FILTNER Wilhelm (dir.), *Pädagogische Texte: Humboldt – Anthropologie und Bildungslehre*, Düsseldorf/ München, H.Küpper, 1964.
- FISCHER Thorsten/ZIEGENSPECK Jörg W., *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*, Bad Heilbrunn, 2000.
- FISCHER Thorsten, *Schule als sozialer Körper – Schule ein sozialer Erlebnisraum*, Lüneburg, Neubauer, Reihe Erlebnispädagogik, 1992.
- FRIESE Peter, *Kurt Hahn. Leben und Werk eines umstrittenen Pädagogen*, Dorum, 2000.
- GEHEEB-CASSIRER Edith, « Aus meinem Leben », Ecole d'Humanité, *Edith Geheeb-Cassirer. Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1973.
- GEHEEB-CASSIRER Edith, *Zum 90. Geburtstag*, Meiringen, 1973.

GEHEEB Paul, « Les deux tâches de l'Éducation », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°137, mai-juin 1938.

GEHEEB Paul, discours d'ouverture au Château de Greng près de Murten/Eröffnungsrede im Schloss Greng bei Murten, typoscript, archives de l'École d'Humanité, 16 avril 1939.

GEHEEB Paul, « L'École d'Humanité », in *La Coopération. Journal populaire suisse*, n° 3, 19 janvier 1946, p. 47.

GEHEEB Paul, *École d'Humanité. Schule der Menschheit*, imprimé à l'Odenwaldschule, s. d. (après 1946).

GEHEEB Paul, « Esquisse d'une École d'Humanité », in *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, n°108, juin 1935.

GEHEEB Paul, « Die Frauen in der Philosophie », in *Die Frauenbewegung*, n°6, 15 août 1896, pp. 151-152.

GEHEEB Paul, « Der Gottesbegriff bei Spinoza und sein Einfluss auf die Denker der klassischen Zeit », mémoire en vue de l'obtention de son diplôme d'État pour enseignement secondaire en 1899.

GEHEEB Paul, *Die Idee einer Schule der Menschheit*, typoscript du discours, archives de l'École d'Humanité, Zurich, 1934.

GEHEEB Paul, « Die Idee einer Schule der Menschheit », in Arthur Liebert (dir.), *Philosophia. Aus der humanistischen Bewegung der Gegenwart*, volume II, Belgrade, Gesellschaft « Philosophia », 1937, pp. 219-222 et in *Junge Schweiz. La jeune suisse*, n° 1, Oktober 1937, pp. 2-4..

GEHEEB Paul, « Koedukation als Lebensanschauung » (1913/14), réédité in *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, Heidelberg, 1960.

GEHEEB Paul, « Die kulturelle Bedeutung der Koedukation », in *Pädagogische Warte*, n°12, 15 juin 1931.

GEHEEB Paul, « Neue Erziehung », in *Der Neue Waldkauz*, n°11, décembre 1929.

GEHEEB Paul, « The Odenwaldschule - after twenty years », in *The New Era*, n°11, décembre 1930.

GEHEEB Paul, « Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart », (2. Juni 1930), in Eva Cassirer *et al.*, *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, Heidelberg, 1960. pp. 131-154, www.ecole.ch/educat/geheeb1930.htm, 24 février 2013.

GEHEEB Paul, « Psychohygiene in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité », in Maria Pfister, *Geistige Hygiene. Forschung und Praxis*, Ammende/Basel, 1955.

GEHEEB Paul, « Rabindranath Tagore in der Odenwaldschule », in *Der Neue Waldkauz*, n°4, cahier 12, décembre 1930, pp. 134-135.

GOETHE Johann Wolfgang, *Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/1796)*, Stuttgart, Insel, Bd. 4, 1998.

GOETHE Johann Wolfgang, *Wilhelm Meisters Wanderjahre (1821)*, Stuttgart, Reclam, 2004.

GOETHE Johann Wolfgang, *Wilhelm Meister, les années de voyage (1821)*, trad. par Théophile Gautier fils, Paris, Charpentier et Cie, 1874.

GOETHE, Johann Wolfgang Goethe, *Les années de voyage de Wilhelm Meister (1821)*, in *Œuvre de Goethe*, trad. par Jacques Porchat, tome VII., Paris, Hachette, 1860.

GRUNDER Friedrich, *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France. Étude historique et critique*, Paris, Émile Larose, 1910.

GUÉNÉ-LOYER Hélène, « Maurice Storez, un architecte aux Roches », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 181-196.

GUÉRINOT Louis, « Pourquoi nous créons une ferme-école », in *Journal de l'École des Roches (JER)*, 1920, pp. 19-21.

HAHN Karl, *Staat, Erziehung und Wissenschaft bei J.G. Fichte*, München, C.H. Beck, 1969.

HAHN Kurt, « An Eltern und Freunde. Der Aufruf vom Juni » (5 juin 1933), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 198-204.

HAHN Kurt, « Die Aufgabe der Landerziehungsheime » (1928), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 28-43.

HAHN Kurt, correspondances, KHA.

HAHN Kurt, « Bürgersinn », in *Die Sammlung*, 1947, pp. 497-502.

HAHN Kurt, « Christian Peace-Procedure », in *The Spectator*, 15 décembre 1939, et « '...das unterdrückte Deutschland an die Oberfläche bringen'. Ein Programm gegen Hitler » (1939), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 248-252.

HAHN Kurt, « '...dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge'. Der Entwurf für Brockdorff-Rantzaus Rede in Versailles » (mai 1919), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 99-102.

HAHN Kurt, « '...die deutsche Kampforganisation gegen Versailles'. Ziele und Aufgaben der Heidelberger Vereinigung » (1919), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, p. 90-98.

HAHN Kurt, « '... eine diplomatische Vertretung des deutschen Rechts'. Zur Entstehung des Instituts für auswärtige Angelegenheiten » (1922), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 110-115.

HAHN Kurt, « Education and peace. The foundations of modern society », in *The Inverness Courier*, mars 24, 1936.

HAHN Kurt, « Erziehung durch und für die See » (1947), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 57-62.

HAHN Kurt, « Erziehung und die Krise der Demokratie » (1962), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 291-308.

HAHN Kurt, « Erziehung zur Verantwortung » (1954), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 28-43.

HAHN Kurt, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958.

HAHN Kurt, « '...es geht um Deutschland'. Reaktionen auf den Mord in Potempa » (1932), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 188-197.

HAHN Kurt, « '...es ist wieder das Zeitalter der Burgen'. Überlegungen zur Politik und Pädagogik », KH à Max Warburg le 6 août 1921, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 106-109.

HAHN Kurt, « Der ethische Imperialismus. Über die Gewinnung des Friedens und Deutschlands Stellung in der Welt » (20 mars 1918), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 78-90.

HAHN Kurt, « Ein europäischer Schulplan », discours lors de la conférence atlantique, 1957, KHA.

HAHN Kurt, « '...einer faschistischen Erhebung entgegen.' Die Septemberwahl von 1930 » KH à Max Warburg le 15 septembre 1930, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 154-158.

HAHN Kurt, « Ein Fitness-Abzeichen. Entwurf für den Duke of Edinburgh Award », zunächst in englischer Sprache « A Badge for Fitness. The Gordonstoun Experiment » (1938), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 239-241.

HAHN Kurt, *Frau Elses Verheißung*, München, Albert Langen, 1910.

HAHN Kurt, « '...für mich sind Aristokratie und Demokratie keine Gegensätze'. Ein politisches Glaubensbekenntnis » (1917), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 120-123.

HAHN Kurt, « Gedanken über Erziehung » (1908, 1913), in Werner Jaeger (dir.), *Die Antike*. Berlin/Leipzig, 1928. Revu et réédité in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, S. 9-27 et in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, S. 25-56.

HAHN Kurt, « Gordonstoun muss seinen Standort wechseln (Die Krise im Mai 1940) », in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 44-50.

HAHN Kurt, « Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims » (1957), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 82-93.

HAHN Kurt, « '... ich gab mich dem Wunschdenken hin'. Rückblick auf ein politisches Leben », KH à Robert Skidelsky le 4 septembre 1967, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 309-337.

HAHN Kurt, « Ein Internat in Deutschland. », trad. de la présentation de Salem en langue anglaise : « A German Public School » (1934), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 222-232.

HAHN Kurt, « '...die Kraft des Denkens mit dem Willen zur Tat zu vereinigen'. Aus einer Rede für Prinz Max von Baden » (14 décembre 1917), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 72-78.

HAHN Kurt, « Kurzschulen. Bericht über Outward Bound » (1952), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 273-279.

HAHN Kurt, « '...liebe Marina, zunächst die Lage...'. Erste Anfänge in Salem, Gedanken über Erziehung », KH à Marina Ewald le 19 septembre 1919, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 103-106.

HAHN Kurt, « Die List des Gewissens. Widmung an Minna Specht » (1960), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 286-290.

HAHN Kurt, « Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime » (1928), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 124-147.

HAHN Kurt, « ...nicht nur das Knie, sondern auch den Gemeinsinn täglich üben », KH à Golo Mann le 13 février 1925, in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 116-119.

HAHN Kurt, « '...eine politische Zeitbombe'. Ein Memorandum für Winston Churchill » (1940), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 253-257.

HAHN Kurt, *The problem of citizenship in german education*, 1928, KHA.

HAHN Kurt, « Prinz Max von Baden. Ein Nachruf » (1929), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 148-150.

HAHN Kurt, « '...die Public School als Zentrum sozialen Dienstes'. Skizzen von Gordonstoun » (1935-1941), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 233-238.

HAHN Kurt, « Rückblick » (1950), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 63-69.

HAHN Kurt, *Salem Album*, livre tapuscrit, 1930, KHA.

HAHN Kurt, « Schulen der Nationalitäten. Der Plan für die United World Colleges » (1957), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 280-285.

HAHN Kurt, « Die Sieben Salemer Gesetze. Ansätze der Erlebnistherapie » (1930), trad. de l'anglais par M. Knoll), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 151-153.

HAHN Kurt, « Strategie oder Taktik. Politische Briefe und Aktionen » (1931-1932), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 158-187.

HAHN Kurt, « Über das Mitleid » (1943), in Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart, Klett, 1958, pp. 50-56 et réédité « Über das Mitleid. Eine Predigt im Zweiten Weltkrieg », in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 258-265.

HAHN Kurt, « '...um einen blutlosen Triumph zu gewinnen'. Gedanken zur Sudetenkrise » (septembre 1938), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 242-247.

- HAHN Kurt, « Die Ursprünge der nationalsozialistischen Bewegung. Über Papen, Hitler und Hindenburg » (1933), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 205-221.
- HAHN Kurt, « '...welche Verachtung aller seelischen Machtfaktoren'. Eine Denkschrift im Ersten Weltkrieg über Erziehung » (1917), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 63-71.
- HAHN Kurt, « '...will Lehrer werden, nicht Königl. Preussischer Unterrichter'. Ein Brief aus Oxford » (1904), in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 12-18.
- HAHN Kurt, « '...Worte sind langersehnte Schlachten'. Politische Glossen 1916-1918 » in Michael Knoll (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung mit Augenmass*, Stuttgart, Klett 1998, pp. 57-62.
- HAMELINE Daniel, « Le Cosmopolitisme de l'éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'entre-deux-guerres ». Conférence inaugurale de la première « Conférence internationale de philosophie de l'éducation », Porto, mai 1998, in *L'Éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, éd. des Sentiers, pp. 157-216.
- HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 1991.
- HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle, BELKAÏD Malika (dir.), *L'École active. Textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.
- HAMM-BRÜCHER Hildegard, « Erziehung zur Verantwortung in der Demokratie », in *Salem. Ansprachen und Festreden zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn*, Salem, 1986, pp. 12-28.
- HANNOVER Georg Wilhelm, Prince de, discours à l'occasion du décès de Kurt Hahn le 20 décembre 1974, KHA.
- HANNOVER Georg Wilhelm, Prince de, « Internationale Verständigung ohne Worte », texte imprimé, 1954, KHA
- HANNOVER Georg Wilhelm, Prince de, « Das Wesen der Mitverantwortung in den Salemer Schulen », texte imprimé, 1952, KHA.
- HANNOUN Hubert, *Comprendre l'éducation*, Paris, Nathan, 1995.
- HANSEN-SCHABERG Inge, SCHONIG Bruno, *Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulprojekte. Landerziehungsheim-Pädagogik*, vol. 2, Hohengehren, Schneider, 2002.

HANUSA Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb. Die Frage nach der Religion der Reformpädagogik*, thèse de doctorat, Université de Göttingen, Leipzig, evangelische Verlagsanstalt, 2006.

D'HARCOURT Robert, *L'éducation sentimentale de Goethe*, Paris, Colin, 1935.

HASENCLEVER Wolf-Dieter, « Ansätze zu einer Pädagogik des ökologischen Humanismus – Bericht über Versuche an der Schule Marienau », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993.

HASENCLEVER Wolf-Dieter, « Ökologischer Humanismus und Reformpädagogik », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993, pp. 23-35.

HASSELHORN Martin, *Kurt Hahn und die Salemer Erziehung. Eine Studie über Kurt Hahn und die Salemer Pädagogik von 1920–1933*, Spetzgart bei Überlingen, 1964.

HELMCHEN Jürgen, *Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*. Oldenburger Universitätsreden n°5, Oldenburg, 1987.

HELMCHEN Jürgen, *Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus? – Eine Untersuchung am Beispiel der Beziehungen der frankophonen Éducation Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik im Zeitraum von 1900 bis 1933*. Habilitation, Oldenburg, 1993.

HELMCHEN Jürgen, « Les relations du Bureau International d'Éducation avec la Reformpädagogik allemande. Une histoire d'oubli? », in *Journal of International and Comparative Education*, n°4, 1989, cahier 9, pp. 520-550.

HELMCHEN Jürgen, « Wie viele Geschichten der Reformpädagogik gibt es? » in J. Oelkers, *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*, Bern, 1999, pp. 69-98.

HENLE Theda, « Paul Geheeb in Versoix », in Eva Cassirer (dir.), *Erziehung zur Humanität*, Heidelberg, 1960, pp. 27-29.

HENTING v. Hartmut, *Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit*, München, Beck, 2003.

HOHMANN Manfred, *Die pädagogische Insel: Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb*, Ratingen, Henn, 1966.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin, 1996.

HUGUENIN Élisabeth, *La Coéducation des sexes*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1929.

HUGUENIN Élisabeth, *Éducation et culture*, Flammarion, 1933.

HUGUENIN Élisabeth, *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation*. Genève, édition du bureau international des écoles nouvelles, 1923.

HUGUENIN Élisabeth, *Récit autobiographique*, environ 500 pages en partie manuscrit et en partie dactylographié, selon Marie-Christine Fardel rédigé entre 1950 et 1967, Bibliothèque publique et universitaire de Neuchâtel.

HUMBOLDT v. Wilhelm, *De l'esprit de l'humanité et autres essais sur le déploiement de soi* (rédigé en 1794 ou 1795), Charenton, Premières Pierres, 2004.

ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), *L'Éducation Nouvelle : genèse et métamorphoses*, ISCHE 26, Genève, 2004.

KANT Immanuel, *Kritik der Urteilskraft* (1790), Stuttgart, Reclam, 2001.

KANT Immanuel, *Die Metaphysik der Sitten* (1785), Stuttgart, Reclam, 2001.

KANT Immanuel, *Projet de paix perpétuelle*, 1795.

KANT Immanuel, *Réflexions sur l'éducation* (cours à l'Université de Königsberg de 1776 – 1787), trad. par Alexis Philonenko, Paris, éd. Vrin, 2004.

KERLAN Alain, Université de Laval « Un texte fondateur : Les Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme », <http://perso.orange.fr/alain.kerlan/SCHILLER.htm>, consulté le 31 juillet 2012.

KLEPACKI Leopold/LIEBAU Eckart/LINCK Dieter/SCHRÖER Andreas/ZIRFAS Jörg, *Grundrisse des Schultheaters, Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, Weinheim/München, Juventa, 2005.

KNOLL Joachim, SIEBERT Horst, *Wilhelm von Humboldt. L'homme politique et le pédagogue*, Cologne, R. Müller, 1967.

KNOLL Michael, « Kurt Hahn », in Jean Houssaye (dir.), *Nouveaux pédagogues. Les pédagogues de la modernité*, Paris, Fabert, 2007, pp. 303-352. www.mi-knoll.de/41368/43313.html, consulté le 07 octobre 2012.

KNOLL Michael (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze und Briefe eines politischen Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986.

KNOLL Michael (dir.), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998.

- KNÖRZER Martina, *Schulentwicklung in Salem. Evaluation eines nachhaltigen Bildungsprozesses an der Schule Schloss Salem*, Kempten, Klinkhardt Forschung, 2004.
- LANDAU-WEGNER Lola, « Familie und Tradition », in Hermann Röhrs (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, pp. 102-107.
- LANDSHEÈRE De Viviane, *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
- LEICHT Robert, « Kinder und Bürger. Anmerkungen zur Frage nach dem politischen Auftrag einer Schule », in *Podiumsdiskussion*, 1983, pp. 32-35, publié également in *Die Süddeutsche Zeitung*, 21 et 22 mai 1983.
- LEROY-BEAULIEU Henri, « Liens familiaux avec la Science sociale et l'École des Roches », in *Les Études Sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 135-162.
- LETZ-DELANNETTE Carmen, « 'Deviens qui tu es !' L'Image de l'Homme à l'École du Château Salem (Schule Schloss Salem) et l'École d'Humanité », in Carmen Letz *et al.* (dir.), *Regards croisés sur l'identité et l'altérité dans les Sciences de l'homme et de la société*, Limoges, Pulim, 2011, pp. 59-72.
- LETZ Carmen/ PAUTAL Éliane, « Peut-on apprendre la citoyenneté ? Trois modèles d'éducation politique et sociale pour les élites : l'École des Roches, de la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité », in *La Recherche en Éducation. Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 8, 2012, pp. 44-53.
- LIEBAU Eckart/ ZIRFAS Jörg, *Ästhetische Bildung*, Bielefeld, 2007.
- LIEBAU Eckart, *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München, Juventa, 2001.
- LIEBAU Eckart, « Demokratische Bildung, Perspektiven einer Pädagogik der Teilhabe » in Christoph Wulf, Fathi Triki, Jacques Poulain (dir.), *Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog*, Berlin, Akademie Verlag, 2009, pp. 300-311.
- LIEBAU Eckart, *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München, Juventa, 1999.
- LIEBAU Eckart/ ZIRFAS Jörg, *Schönheit, Traum, Kunst, Bildung*, Bielefeld, 2007.
- LIEBAU Eckart, « Kultur und Geist. Wie ästhetische und kognitive Bildung zusammengehen », contribution au Congrès *Kinder zum Olymp! Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur*, Saarbrücken, 28-29 juin 2007, www.kulturstiftung.de/aufgaben/kulturpolitische-themen/kulturelle-bildung/kultur-und-geist-

[wie-aesthetische-und-kognitive-bildung-zusammengehen/](http://www.aesthetische-und-kognitive-bildung-zusammengehen/) et www.paedagogik.phil.uni-erlangen.de/mitarbeiter/liebau/kultur-und-geist.pdf, consulté le 15 avril 2013.

LIEBAU Eckart, *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur*, Weinheim/München, Juventa, 1992.

LIEBAU Eckart, *Welche Bildung braucht unser Land? Neue pädagogische Ansätze in der Bildung*, exposé à la chambre de commerce et de l'industrie (*Industrie und Handelskammer*), Nuremberg, le 17 juin 2006, publié sur internet, [www.modus21.forschung.uni-erlangen.de/inhalt/Welche Bildung braucht das Land.pdf](http://www.modus21.forschung.uni-erlangen.de/inhalt/Welche_Bildung_braucht_das_Land.pdf), consulté le 11 août 2012.

LIETZ Hermann, *Emlohstobba, Roman oder Wirklichkeit* (1897), Heinsberg, Dieck, 1997.

LOUVAT Jean-Claude, « L'École des Roches est devenue ma passion : portrait - Nathalie Duval », in *La Dépêche*, éd. Verneuil, n° 4, 24-30 Janvier 2008.

LOUVAT Jean-Claude, « L'École des Roches : Un hommage à Daniel Trocmé », in *La Dépêche*, éd. Verneuil, n°46, 15-21 novembre 2007, p. 6.

LÜTHI Armin, « Annäherung an die École und ihre Pädagogik. », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 263-275.

LÜTHI Armin, « Gegen viele Ströme schwimmen. Die Entwicklung der École seit 1948 im Spiegel meiner Erinnerungen », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 51-89.

LÜTHI-PETERSON Nathalie, « Das friedliche Miteinander üben. Die LPC-Camps und die École », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 90-101.

MAUPAS Jean Pierre, « Une philosophie éducative », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 163-166.

MEYER-ABICH Klaus-Michael, « Die natürliche Mitwelt in uns – Ökologischer Humanismus im Bildungswesen », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993, pp. 11-22.

MIELLET Guy, « La chorale, source de joie et de beauté », in *Rocheux d'hier et d'aujourd'hui*, mars-avril 1956, pp. 18-19.

MISCOLL Ilse, « 75 Jahre Salemer Schulgeschichte », in Schule Schloss Salem. *Chronik Bilder, Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule*, Salem, 1995, pp. 46-178.

- MÖNKEMEYER Heinz, *Erscheinungsform der Sorge bei Goethe*, Giessen, Wilhelm Schmitz, 1954.
- MONTAIGNE Michel, *Les Essais*, Paris, arléa, 2002.
- NÄF Hans (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009.
- NÄF Martin, *Alternative Schulformen in der Schweiz*, Zürich, pro juventute, 1988.
- NÄF Martin, *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*, Weinheim, Beltz, 1998.
- NÄF Martin, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-196*, Weinheim und Basel, Beltz, 2006.
- NEUBERT, Waltraut, *Das Erlebnis in der Pädagogik*, Lüneburg, Edition Erlebnispädagogik, 1992.
- NOHL Hermann, « Die deutsche Bewegung in der Schule », in *Zur deutschen Bildung, Göttinger Studien*, 1925.
- NOHL Hermann, *Friedrich Schiller*, Frankfurt a. M., Schultke-Bulmke, 1954.
- NOHL Hermann, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main, Schulte-Bulmke, 1978.
- PESTALOZZI Heinrich, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen*, Bad Schwartau, WFB Literarische Tradition, 2006.
- PESTALOZZI Heinrich, *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*, Weinheim und Basel, Beltz, Reihe Pädagogik, 1997.
- PIELORZ Anja, *Werte und Wege der Erlebnispädagogik*. Schule Schloss Salem, vol. 1, Luchterland, 1991.
- RAILLON Louis, « Georges Bertier, pionnier de l'éducation nouvelle », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 217-228.
- RAILLON Louis, « De la réflexion à l'action : Edmond Demolins et la création de l'École des Roches (1897-1903) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 51-64.
- RAILLON Louis, « Demolins (Edmond). – À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp. 160-164.

- REYKE de Régis, « Le rayonnement de l'École des Roches dans le champ éducatif français (1899-1952) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 197-216.
- RICHARD Alain, « Das Polygon. Schüler/innen-Mitbestimmung an der École. », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 248-250.
- RICHARD Alain, « Echter und wesentlicher werden. Der Grund, warum ich hier bin. », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 164-167.
- RICHARD Alain, « Enchanter. Oder: Vom Singen und vom Ablegen der Rüstung. », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 255-256.
- RITTELMAYER Christian, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, Weinheim/München, 2005.
- ROEHRS Hermann, *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerks von Kurt Hahn*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966.
- ROEHRS Hermann, *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, Düsseldorf, 1986.
- ROEPER Annemarie, « Das neue Weltbild in der Erziehung », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993, pp. 109-116.
- ROTHMANN Kurt, *Johann Wolfgang Goethe*, Stuttgart, Reclam jun., 1994.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, livre de poche, 2006.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966.
- SAGMO Ivar, *Bildungsroman und Geschichtsphilosophie. Eine Studie zu Goethes Roman « Wilhelm Meisters Lehrjahre »*, Bonn, Bouvier, 1982.
- SARTIGES DE Emmanuel, « L'Éducation d'un Rocheux au cours des années 1930-1940. Témoignage », in *Les études sociales*, n° 147-148, 2008, pp. 209-218.
- SAVOYE Antoine, « 'À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?' Dix années de combat intellectuel (1887-1897) », in *Les études sociales*, n° 127-128, 1998, pp. 33-50.
- SAVOYE Antoine, « Demolins vu par ses pairs : la correspondance de Paul de Rousiers à Robert Pinot (1886-1903) », in *Les études sociales*, n° 147-148, 2008, pp. 189-208.

- SCHÄFER Walter (dir.), *Paul Geheeb – Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart, Klett, 1970.
- SCHÄFER Walter, *Paul Geheeb. Mensch und Erzieher*, Stuttgart, Klett, 1960.
- SCHEILKE Christoph, « Religiöse Bildung », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München, Juventa, 2001, pp. 213-234.
- SCHILLER ET GOETHE, *Correspondance entre Schiller et Goethe 1794-1805*, trad. par Lucien Herr, Paris, Plon, 1923.
- SCHILLER Friedrich, *Briefe über die ästhetische Erziehung* (1795), Stuttgart, Reclam, 2006.
- SCHILLER Friedrich, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), trad. par Robert Leroux, Paris, éd. Montaigne, 1943.
- SCHÖBER Angelika, « L'Éducation esthétique – un modèle pour aujourd'hui ? », Conférence thématique en Sciences de l'Éducation, Université de Limoges, 16 octobre 2008.
- SCHÖBER Angelika, « Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen als Antwort auf die Französische Revolution und ihre Folgen », in *Kairoer Germanistische Studien. Jahrbuch für Germanistik*, n° 20, 2013.
- SCHRÖER Andreas, « Politische Bildung », in Eckart Liebau (dir.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München, Juventa, 2001, pp. 195-212.
- SCHULE SCHLOSS SALEM, *Erziehung an der Schule Schloss Salem* (1989), Uhldingen, 1993.
- SCHULE SCHLOSS SALEM, *Das Magazin Salem* toutes les éditions depuis 2006.
- SCHULE SCHLOSS SALEM, *Salem College*, dépliant, Salem, 2000.
- SCHULE SCHLOSS SALEM (dir.), Schule Schloss Salem. *Chronik Bilder Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule*, Korb, Klett, 1995.
- SCHULE SCHLOSS SALEM, Schule Schloss Salem – CD-Rom (version allemande)
- SCHWITALSKI Ellen, « *Werde, die du bist* », *Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Bielefeld, Transcript, 2004.
- SELDEN Alexander, « A Midsummer Night's Dream, Ein Blick hinter die Kulissen », interview d'Alexander Selden avec Natalie Lüthi-Peterson, in *News*, journal de la fondation de l'École d'Humanité, n° 3, juin 2011.

SEYDEL Otto, « Grammatik-Medizin extrastark. Übungsformen im Lateinunterricht einer fünften Klasse », in *Das Magazin Salem*, n°35, avril 2004, pp. 6-7.

SEYDEL Otto, «Salem College : Schritte auf dem Weg zu einer neuen Schule. Wider die Marginalisierung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe », in *internat*, n°6, avril 1999, pp. 4-7.

SEYDEL Otto, *Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1995.

SEYDEL Otto, « Zwischen den Stühlen. Schüler mit Verwaltung als Feld moralischer Erziehung ? », in *Pädagogik*, n° 7-8, 1999, pp.44-48.

SIEBERT Horst, « Humboldt et la réforme du système d'éducation », in J. Knoll et H. Siebert, *Wilhelm von Humboldt. L'homme politique et le pédagogue*, Cologne, R. Müller, 1967.

STARK Christl, *Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934)*, thèse de doctorat sous la direction de Helmuth Arndt, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 1998, publiée sur internet en 2010, www.opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2010/7507/pdf/Diss_Stark.pdf, consultée le 02 juillet 2012.

STRUNK Sigrun, *Wilhelm von Humboldts Universitätsreform in Preussen und die Universität impériale in Frankreich*, mémoire de Maîtrise, Faculté des Lettres de l'Université de Limoges, 1993.

SUTCLIFFE David, « Das Atlantic College », in *Neue Sammlung*, n°3, 1963, 259-271.

SUTCLIFFE David, *The RIB. The rigid-hulled inflatable lifeboat and its Place of Birth. The Atlantic College*, World Leisure Marketing, 2010

TENORTH Heinz-Elmar, *Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire*, vol.2, München, Beck, 2003.

THIESEN Hildegard, *Kurt Hahn. Pädagogische Umwelten zwischen Konstruktion und Anknüpfung*, Jena, Paideia, 2006.

THÖNI Ernst, « Volkstanz, Musik, Theater. Die vielen Gesichter meines Lehrerdaseins an der École », in Hans Näf (dir.), *Eine menschliche Schule. Die École d'Humanité von innen gesehen*, Oberhofen, Zytglogge, 2009, pp. 195-199.

TRUCO Amandine, « L'École des Roches - classe karting », in *Topkarting magazine*, n° 124, juillet/août 2003, pp. 48-50.

VOGEL Johann-Peter, « Erscheinungsbilder und Entwicklungslinien der Schulen der Reformpädagogik heute », in Wolf-Dieter Hasenclever (dir.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993, pp. 35-53.

WEISH Peter, « Humanismus und Ökologie », exposé dans le cadre d'une série de communications *Humanismus Heute* à l'Université pour la culture du sol de Vienne, le 9 mars 2000, <http://homepage.univie.ac.at/peter.weish/schriften/humanismus.pdf>, consulté le 31 juillet 2012.

ZIEGENSPECK Jörg, *Kurt Hahn. Erinnerungen, Gedanken, Aufforderungen*, Lüneburg, 1987.

Webographie:

www.aern.fr

www.alumni.ecole.ch

www.altsalemer.de

www.atlanticcollege.org

www.ecole.ch

www.ecoledesroches.com

www.roundsquare.org

www.salem-net.de

<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0015.html>

<http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=248>

www.reocities.com/~gianno/ecole.html

Table des matières

REMERCIEMENTS -----	6
SOMMAIRE -----	8
INTRODUCTION -----	10
SOURCES ET MÉTHODOLOGIE -----	19
CHAPITRE I : POLITIQUE -----	35
I.1. Le contexte historique et la philosophie politique des fondateurs -----	36
I.1.1. L'engagement politique des fondateurs-----	36
I.1.1.1. Edmond Demolins, « conservateur et libéral »-----	36
I.1.1.2. Kurt Hahn et Max de Bade, politiciens aux côtés de Guillaume II -----	41
I.1.1.3. Paul et Edith Geheeb-Cassirer, « l'aile gauche » -----	46
I.1.2. La philosophie politique-----	55
I.1.2.1. Le « particularisme » demolinsien -----	55
I.1.2.2. La <i>Polis</i> hahnienne-----	62
I.1.2.3. La démocratie directe géhéebienne -----	68
I.2. La formation politique : libertés et limites dans l'exercice des pouvoirs -----	76
I.2.1. Les institutions et les champs d'action-----	77
I.2.1.1. Le Capitanat rocheux -----	77
I.2.1.2. Le <i>Schulstaat</i> (l'école-État) Salem-----	82
I.2.1.3. La <i>Schulgemeinde</i> (l'école-Commune) à l'École d'Humanité -----	88
I.2.2. L'organisation interne - les hiérarchies au sein de l'internat-----	93
I.2.2.1. Les maisons et les Chefs de Maison à l'École des Roches-----	93
I.2.2.2. Les <i>Flügel</i> (les ailes du château) et les <i>Mentoren</i> (les mentors) à la Schule Schloss Salem-----	96
I.2.2.3. Les familles et les <i>Familienhäupter</i> (les têtes de familles) à l'École d'Humanité -----	98
Conclusion : -----	99
Tableaux récapitulatifs : -----	102
Tableau 1 : Éducation et formation politique durant la période des débuts-----	102
Tableau 2 : Éducation et formation politique au début du 21 ^{ème} siècle -----	103
CHAPITRE II : RELIGION -----	104
II.1. Le christianisme comme fondement -----	104
II.1.1. Les références des fondateurs, leur vie religieuse et spirituelle-----	104
II.1.1.1. Le christianisme -----	104
II.1.1.2. Le judaïsme -----	108
II.1.1.3. Les limites des religions occidentales -----	112
II.1.2. Les fondements moraux -----	118
II.1.2.1. « Un esprit de force » (II. Tim. I, 7), œcuménisme chez les Roches -----	118
II.1.2.2. « Le Bon Samaritain » (Luc 10,25-37) à la Schule Schloss Salem -----	122
II.1.2.3. « Le Sermon sur la Montagne » (Math. 5,1- 7,29) et l'École d'Humanité -----	126
II.2. La pluralité religieuse et culturelle -----	130
II.2.1. La spiritualité et les pratiques religieuses dans un internat international et multiculturel -----	130
II.2.1.1. École des Roches : pratique chrétienne, multi-culturalité et laïcité-----	130
II.2.1.2. Schule Schloss Salem : christianisme et pluralité culturelle -----	137
II.2.1.3. École d'Humanité : christianisme et religions d'Extrême-Orient-----	142

II.2.2. Les espaces pour la pratique spirituelle et religieuse -----	148
II.2.2.1. Que sont devenues les chapelles aux Roches ?-----	148
II.2.2.2. Salem sous le signe monastique ? -----	151
II.2.2.3. Où est l'église à l'École d'Humanité ? -----	155
Conclusion -----	160
CHAPITRE III : NATURE -----	164
III.1. La nature comme environnement de l'homme -----	165
III.1.1. Les internats à la campagne-----	166
III.1.1.1. L'École des Roches, un internat à la campagne-----	166
III.1.1.2. Le <i>Landerziehungsheim</i> (LEH) Schule Schloss Salem -----	168
III.1.1.3. Le LEH École d'Humanité -----	171
III.1.2. Les fondateurs : proches de la nature ? -----	173
III.1.2.1. Demolins, la nature à l'école anglaise -----	173
III.1.2.2. Hahn, <i>vita activa et vita contemplativa</i> -----	176
III.1.2.3. Geheeb, un disciple de François d'Assise-----	177
III.2. La nature comme espace éducatif-----	180
III.2.1. Éduquer dans la nature-----	180
III.2.1.1. « 60 ha de verdure » à l'École des Roches-----	180
III.2.1.2. <i>Erlebnispädagogik</i> (la pédagogie de l'aventure) à la Schule Schloss Salem-----	182
III.2.1.3. Les montagnards de l'École d'Humanité -----	186
III.2.2. L'humanisme écologique et le développement durable-----	188
III.2.2.1. La « préservation de l'environnement », un <i>leitmotiv</i> à l'École des Roches -----	191
III.2.2.2. <i>Ökologische Verantwortung</i> (la responsabilité écologique) à Salem-----	193
III.2.2.3. L'École <i>logisch</i> (l'école-logique), un projet de l'École d'Humanité-----	196
Conclusion -----	199
CHAPITRE IV : TRAVAIL -----	201
IV.1. Le travail, entre épanouissement personnel et devoir collectif-----	203
IV.1.1. Les travaux manuels -----	203
IV.1.1.1. « Les travaux pratiques » à l'École des Roches-----	203
IV.1.1.2. Les « <i>Innungen</i> » (les corporations) à la Schule Schloss Salem -----	209
IV.1.1.3. « L'activité pratique » à l'École d'Humanité -----	212
IV.1.2. La préparation à la vie professionnelle aujourd'hui -----	217
IV.1.2.1. « La Cadet Entreprise » à l'École des Roches -----	218
IV.1.2.2. La <i>Karriereberatung</i> (le conseil de carrière – <i>careers counselling</i>) à la Schule Schloss Salem-----	220
IV.1.2.3. Le <i>Berufswahlprozess</i> (le processus de l'orientation professionnelle) à l'École d'Humanité-----	224
IV.2. Les services et leur rayonnement-----	229
IV.2.1. <i>Intra muros</i> : les services au sein des internats-----	229
IV.2.1.1. Les services de cuisine, de ménage et d'entretien -----	230
IV.2.1.2. Les services de responsabilité-----	235
IV.2.2. <i>Extra muros</i> : les services de proximité et l'aide internationale-----	243
IV.2.2.1. Les services sociaux de proximité -----	244
IV.2.2.2. Les actions humanitaires internationales-----	254
Conclusion -----	259
CHAPITRE V : JEUX -----	262
V.1. La culture du corps et le sport -----	264
V.1.1. La culture du corps -----	264

V.1.1.1. La <i>Freie Körperlichkeit</i> (le corps libéré)-----	264
V.1.1.2. Le corps entraîné-----	268
V.1.2. Les Activités et jeux sportifs -----	272
V.1.2.1. La gymnastique-----	273
V.1.2.2. Les sports individuels (athlétisme, ski, sport dans la nature) -----	275
V.1.2.3. Les sports collectifs-----	282
Conclusion -----	289
V.2. Les arts : musique, beaux-arts et théâtre -----	292
V.2.1. La musique -----	292
V.2.1.1. La formation musicale -----	292
V.2.1.2. Jouer ensemble -----	297
V.2.2. Les beaux-arts-----	303
V.2.2.1. La formation artistique -----	303
V.2.2.2. L'Espace exposition -----	308
V.2.3. Le théâtre -----	310
V.2.3.1. La formation théâtrale-----	310
V.2.3.2. Shakespeare -----	320
Conclusion -----	326
CONCLUSION-----	329
1. Les fondements philosophiques des trois écoles-internats-----	332
2. Les concepts pédagogiques des fondateurs-----	339
3. L'évolution des trois écoles-internats jusqu'à aujourd'hui -----	348
BIBLIOGRAPHIE -----	363
Bibliographie : -----	363
Webographie: -----	384
TABLE DES MATIÈRES -----	385
INDEX DES NOMS-----	388

Index des noms

- Andrew, Prince 39, 94
Baader, Maike-Sophia 114, 115,
118, 125, 141, 154, 156
Bächtold, Frederic 27, 101, 140
Bacon, Francis 169
Bade, Margrave Berthold de 193
Bade, Prince Max de 20, 33, 39,
41, 42, 43, 44, 47, 52, 66, 73,
84, 94, 100, 101, 104, 139, 149,
150, 151, 167, 193, 238, 282,
340, 371, 372, 383
Becker, Carl Heinrich 48
Becker, Gerold 47, 315, 361
Becker, Hellmut 348
Beethoven, Ludwig v. 90, 157,
291, 296, 297
Bertier, Georges 10, 19, 23, 53,
54, 118, 119, 120, 129, 130,
131, 132, 133, 143, 146, 147,
180, 235, 243, 244, 245, 261,
271, 272, 275, 281, 284, 285,
291, 296, 297, 299, 302, 303,
306, 307, 309, 310, 311, 312,
320, 325, 332, 336, 337, 356,
378
Bismarck, Otto v. 43
Bose, Aurobindo 110, 113, 141,
157, 344
Bouddha 141
Brockdorff-Rantzau, Ulrich, Graf
v. 42, 369
Buber, Martin 109
Bueb, Bernhard 4, 27, 30, 31, 82,
83, 84, 85, 101, 124, 138, 139,
183, 191, 192, 193, 194, 197,
218, 219, 221, 222, 225, 229,
230, 237, 238, 255, 282, 283,
284, 285, 289, 304, 305, 308,
311, 316, 325, 326, 355, 357
Cassirer, Ernst 108
Cassirer, Eva 70, 265, 333, 368,
374
Cassirer, Henri (Heinrich) 249
Cassirer, Kurt 51
Cassirer, Max 108, 154
Cauer, Minna 46, 104, 126
Charles, Prince de Galles 94
Decroly, Ovide 130
Demolins, Edmond 8, 9, 12, 13,
14, 15, 17, 18, 19, 20, 25, 33,
34, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 47,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 63, 64, 66, 68, 72, 73, 74,
75, 76, 78, 80, 81, 86, 91, 92,
93, 97, 100, 102, 103, 104, 106,
107, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 124, 129, 132, 146, 147,
153, 162, 163, 164, 165, 166,
169, 171, 172, 173, 174, 177,
179, 180, 197, 199, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208,
217, 223, 229, 234, 236, 243,
256, 258, 264, 266, 267, 268,
269, 272, 278, 280, 281, 282,
283, 284, 287, 289, 290, 291,
301, 302, 303, 306, 308, 309,
310, 313, 318, 319, 320, 325,
328, 330, 332, 336, 337, 338,
339, 340, 342, 345, 346, 349,
354, 356, 364, 365, 378, 379,
383, 384
Dewey, John 202, 381
Duval, Nathalie 4, 18, 22, 25, 26,
35, 36, 37, 38, 53, 58, 76, 77,
78, 79, 81, 92, 100, 101, 102,
116, 117, 131, 132, 133, 134,
147, 149, 172, 173, 200, 228,
242, 243, 244, 267, 269, 281,
291, 296, 311, 316, 339, 354,
377
Edward, Prince 39, 94
Ensor, Beatrice 118, 157
Ewald, Marina 107, 108, 151,
152, 298, 313, 314, 319, 332,
371
Falco, Jean-Michel di 132, 133,
149
Ferrière, Adolphe 15, 47, 48, 50,
68, 80, 85, 98, 110, 157, 163,
178, 180, 181, 200, 201, 202,
204, 205, 206, 227, 228, 233,
263, 271, 295, 296, 301, 302,
325, 335
Fichte, Johann Gottlieb 9, 11, 12,
27, 47, 50, 66, 68, 74, 90, 126,
157, 163, 199, 207, 212, 224,
227, 228, 230, 231, 232, 233,
237, 246, 261, 272, 314, 333,
334, 335, 359, 369, 374, 1
Fidus, voir Höppener 155, 261,
264, 265
Franklin, Benjamin 122
Gandhi, Indira 100, 344
Gandhi, Mahatma 110
Geheeb Cassirer, Edith 9, 10, 15,
17, 21, 25, 26, 28, 31, 33, 39,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 59, 66, 67, 86, 90, 100, 102,
105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 116, 140, 141,
154, 155, 156, 157, 160, 171,
176, 177, 210, 231, 233, 240,
249, 260, 262, 263, 264, 265,
275, 298, 326, 335, 344, 348,
363, 364, 366, 367, 378, 383
Geheeb, Adalbert 175

Geheeb, Paul 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 166, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 184, 185, 197, 199, 210, 211, 212, 213, 214, 223, 224, 227, 231, 232, 233, 240, 243, 249, 251, 252, 253, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 275, 276, 277, 279, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 298, 300, 301, 302, 303, 307, 313, 315, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 353, 354, 356, 357, 363, 364, 366, 367, 368, 374, 375, 378, 380, 381, 383, 384
 Geheeb, Reinhold 49, 157
 Goethe, Johann Wolfgang v. 9, 11, 12, 49, 50, 57, 65, 68, 69, 72, 86, 90, 112, 114, 115, 126, 127, 141, 157, 163, 164, 174, 178, 199, 207, 213, 224, 228, 232, 261, 289, 297, 300, 301, 313, 319, 323, 333, 335, 359, 369, 374, 378, 379, 380, 1
 Guillaume II, Empereur, voir Wilhelm II 39, 42, 74, 383
 Haberfellner, Eva-Marie 27, 28, 32, 101, 220
 Hahn, Kurt 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 27, 29, 31, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 94, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 120, 121, 122, 123, 124, 138, 139, 150, 151, 153, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 194, 197, 199, 207, 208, 209, 212, 222, 223, 227, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 245, 246, 248, 249, 253, 254, 255, 256, 261, 264, 266, 267, 268, 269, 273, 274, 275, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 287, 289, 301, 302, 303, 307, 312, 313, 314, 315, 319, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 345, 347, 351, 354, 355, 356, 362, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 379, 381, 382, 383, 384
 Hameline, Daniel 59, 130
 Hamm-Brücher, Hildegard 100
 Hanusa, Barbara 4, 27, 30, 101, 104, 108, 111, 113, 126, 141, 142, 158
 Hasselhorn, Martin 122, 150
 Hentig, Hartmut v.: 25, 42, 60, 81, 94, 351
 Hesse, Hermann 19, 49, 112, 141, 157
 Hitler, Adolf 9, 39, 40, 67, 73, 168, 328, 343, 361, 369, 373
 Höppener, Drude 261
 Höppener, Hugo (Fidus) 155, 261, 264, 265
 Hudspith, Sarah 27, 101, 140, 344
 Huguenin, Élisabeth 46, 59, 130, 263, 366
 Humboldt, Wilhelm v. 50, 57, 68, 86, 90, 126, 157, 207, 261, 333, 363, 367, 375, 381
 Hutheesing, Shrimati 110
 Jahn, Friedrich Ludwig 272, 273
 James, William 254, 363
 Jésus Christ 106, 141
 Jucker, Jürg 4, 23, 29
 Jung, Carl Gustav 112, 142, 157, 345
 Kaminsky, Claude-Marc 4, 9, 30, 79, 93, 101, 132, 134, 137, 149, 190, 217, 354, 356
 Kant, Immanuel 2, 9, 50, 68, 72, 164, 165, 174, 303, 333, 335, 338, 1
 Kauffungen, Kunz v. 111
 Keller, Alwine v 111, 140, 142, 155, 157, 264, 265
 Key, Ellen 114, 118, 155, 156
 Knörzner, Martina 188
 Lagerlöf, Selma 143, 144
 Lao-Tseu 69, 114
 Leicht, Robert 85, 355
 Liebau, Eckart 2, 4, 69, 80, 85, 98, 136, 229, 230, 233, 234, 235, 237, 241, 311, 359, 363, 380
 Lietz, Hermann 12, 157, 265, 267, 315, 336, 343
 Lüthi, Armin 4, 24, 31, 112, 140, 143, 177, 240, 277, 321, 322, 352, 380
 Lüthi-Peterson, Natalie 4, 24, 140, 177, 321, 322, 352, 380
 Luxemburg, Rosa 49

Mann, Golo 25, 39, 40, 42, 62, 269, 312, 314, 372
Mann, Klaus 105, 106, 125, 126, 141, 291
Mann, Thomas 42, 49, 105, 125, 291, 314
Michelin, Frédéric 243, 340, 351
Molière 317, 320
Montaigne, Michel 9, 15, 212, 245, 260, 296, 312, 325, 332, 380
Montessori, Maria 118, 157
Näf, Martin 15, 21, 26, 28, 45, 46, 100, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 116, 154, 155, 157, 176, 210, 231, 233, 249, 250, 260, 261, 263, 264, 275, 276, 286, 298, 318, 336, 344, 352, 377, 379, 381
Nehru, Jawaharlal 90, 141, 144, 157, 344
Nietzsche, Friedrich 27, 56, 90, 157
Oelkers, Jürgen 262, 264, 265, 273, 374
Pestalozzi, Heinrich 11, 44, 47, 69, 72, 90, 114, 126, 157, 178, 199, 206, 207, 211, 212, 253, 261, 328, 330, 334, 336, 343, 345, 359, 378, 1
Petersen, Botho 4, 31, 139, 284, 313, 352
Petersen, Carsten 31, 139
Philip, Duc d'Edimbourg 20, 39, 100, 340
Pindare 72, 335
Platon 10, 11, 53, 60, 61, 64, 65, 69, 73, 84, 95, 100, 114, 126, 133, 141, 144, 151, 154, 155, 163, 164, 167, 168, 175, 226, 238, 254, 255, 261, 275, 302, 313, 330, 333, 335, 337, 340, 356, 359, 1
Play, Frédéric Le 35, 36, 119, 199, 339, 362, 365
Reddie, Cecil 59, 103, 172, 267, 290, 336
Richard, Alain 112, 140, 141, 142, 317, 344
Richter, Lina 167
Rilke, Rainer Maria 49, 114, 265
Röhrs, Hermann 25, 39, 40, 62, 63, 64, 65, 81, 107, 108, 120, 152, 181, 245, 246, 254, 269, 298, 314, 319, 361, 362, 376
Rolland, Romain 90, 111, 141, 157
Savoie, Antoine 26, 35, 36, 53, 58
Schäfer, Walter 25, 26, 47, 48, 49, 51, 104, 105, 124, 128, 144, 175, 176, 213, 361
Schavan, Annette 327, 355
Schiller, Friedrich 9, 11, 14, 15, 50, 65, 67, 86, 90, 126, 157, 260, 261, 279, 289, 296, 301, 302, 303, 307, 312, 313, 314, 323, 325, 330, 331, 332, 333, 338, 359, 378, 380, 1
Schober, Angelika 2, 4, 296, 312
Schrempf, Christoph 104, 157
Schweitzer, Albert 104, 186
Seybold, Hansjörg 188
Shakespeare, William 313, 314, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 385
Socrate 133, 144
Sophia de Grèce, Reine d'Espagne 94, 100, 340
Spengler, Oswald 112
Steiner, Rudolf 118, 314
Storez, Maurice 117, 146, 147, 302, 369
Sund, Ingrid 27, 101
Tagore, Rabindranath 90, 110, 111, 141, 157, 344, 369
Teichmüller, Ellen 111
Tolstoï, Léon 144, 157, 333
Venkatesha Narayan, Sharma 111
Wagenschein, Martin 294, 315
Warburg, Max 63, 64, 370
Weber, Marianne 46
Weber, Max 42, 46
Wedekind, Frank 49
Weidlich, Sophie 4, 20, 25, 29, 330
Westermeyer, Bernd 27, 101
Wilhelm II, Empereur 340
Wilson, Thomas 40, 42, 50
Winthrop-Young, Jocelin 4, 20
Yeats, William Butler 314

Résumé :

L'émergence des écoles nouvelles au 20^{ème} siècle ouvre de nouveaux horizons à la réflexion sur la formation globale du Citoyen du monde. Cette thèse adopte une perspective tri-nationale (D-F-CH), à la lumière de trois écoles-internats privées, la Schule Schloss Salem en Allemagne, l'École des Roches en France et l'École d'Humanité en Suisse, qui ont initialement en commun le désir de réformer la société en profondeur pour créer un monde meilleur. À cette fin, elles se réfèrent en partie aux grands penseurs et pédagogues de l'humanité, notamment aux intellectuels de l'idéalisme allemand, tels Goethe, Schiller, Kant et Fichte, mais aussi à Platon, Rousseau et Pestalozzi, comme à certaines *public schools* anglaises.

Nous dégageons les idées fondamentales qui ont inspiré les fondateurs de ces trois établissements et discutons la façon comment elles ont influencé leurs concepts pédagogiques et comment elles sont appliquées dans les programmes scolaires. Nous analysons en détail comment sont traités les différents domaines de la vie humaine, la politique, la religion, la nature, le travail et le jeu.

Les principaux idéaux auxquels les élèves étaient formés au début du 20^{ème} siècle étaient le bien commun et la paix dans le monde. Face aux changements majeurs au cours du siècle dernier – la mondialisation, les problématiques de la protection de l'environnement, *etc.* – nous étudions les questions substantielles, à savoir : la Schule Schloss Salem, l'École des Roches et l'École d'Humanité ont-elles changé de cap ou sont-elles restées fidèles aux concepts de leur créateur ? Quels sont les principales transformations ? Quel rôle est prévu pour l'élite d'aujourd'hui afin d'humaniser le monde ?

Les trois établissements, véritables laboratoires pédagogiques, s'appuient sur une expérience de plus d'un siècle. Bien qu'il s'agisse d'écoles d'élite, notre comparaison contrastive, fondée sur une approche anthropologique et empirique, peut fournir d'importantes pistes de réflexion pour d'autres écoles et l'ensemble des pédagogues.

Mots clés : [citoyen du monde, éducation globale, écoles nouvelles, École d'Humanité, École des Roches, Schule Schloss Salem, formation de l'élite, idéalisme allemand, éducation à la paix, humanisme écologique, politique, religion, nature, travail, jeu]

[The Education of World Citizens in Elitist Schools in Germany, France, and Switzerland: The Schule Schloss Salem, The École des Roches, and The École d'Humanité]

Abstract:

The emergence of new schools in the 20th century has opened up new horizons for the reflection on the global education of World Citizens. This thesis adopts a tri-national perspective (Germany, France and Switzerland), to study the cases of three private boarding schools: the Schule Schloss Salem, the École des Roches and the École d'Humanité, all of which initially shared the vocation of wanting to reform society in order to create a better world. To do so, they refer in part to the great thinkers and teachers of humanity, including the intellectuals of German idealism, like Goethe, Schiller, Kant and Fichte, but also Plato, Rousseau and Pestalozzi, as well as some English public schools.

We have analyzed the basic ideas that inspired the founders of these three institutions, and we have discussed how these were integrated into their teaching concepts, and how they have been applied to institutional programs. We analyze in detail how the different aspects of human life are treated: politics, religion, nature, work, and leisure activity (play).

The principal ideals taught to students in the early 20th century included working for the common good and for peace in the world. Given the major changes in the last century - globalization, the problems of environmental protection, etc., -we have studied substantial questions: Have the Schule Schloss Salem, the École des Roches and the École d'Humanité changed course to adapt to the new needs and concerns of society, or are they loyal to the concepts of their creators? What main evolutions have taken place? What roles do today's elite play in the process of humanization of the world?

The three institutions, true teaching laboratories, base themselves on more than a century's worth of experience. Although they are elite schools, our contrastive comparison of the three schools, based on an anthropological and empirical approach, can provide important overtures in for other schools and the ensemble of pedagogical specialists.

Keywords : [world citizen, global education, new schools, École d'Humanité, École des Roches, Schule Schloss Salem, elitist formation, education for peace, humanist education, German idealism, ecological humanism, politics, religion, nature, work, play]