

Bib 761

**Georges COGNIOT**

député de Paris  
ancien rapporteur du budget  
de l'Éducation nationale



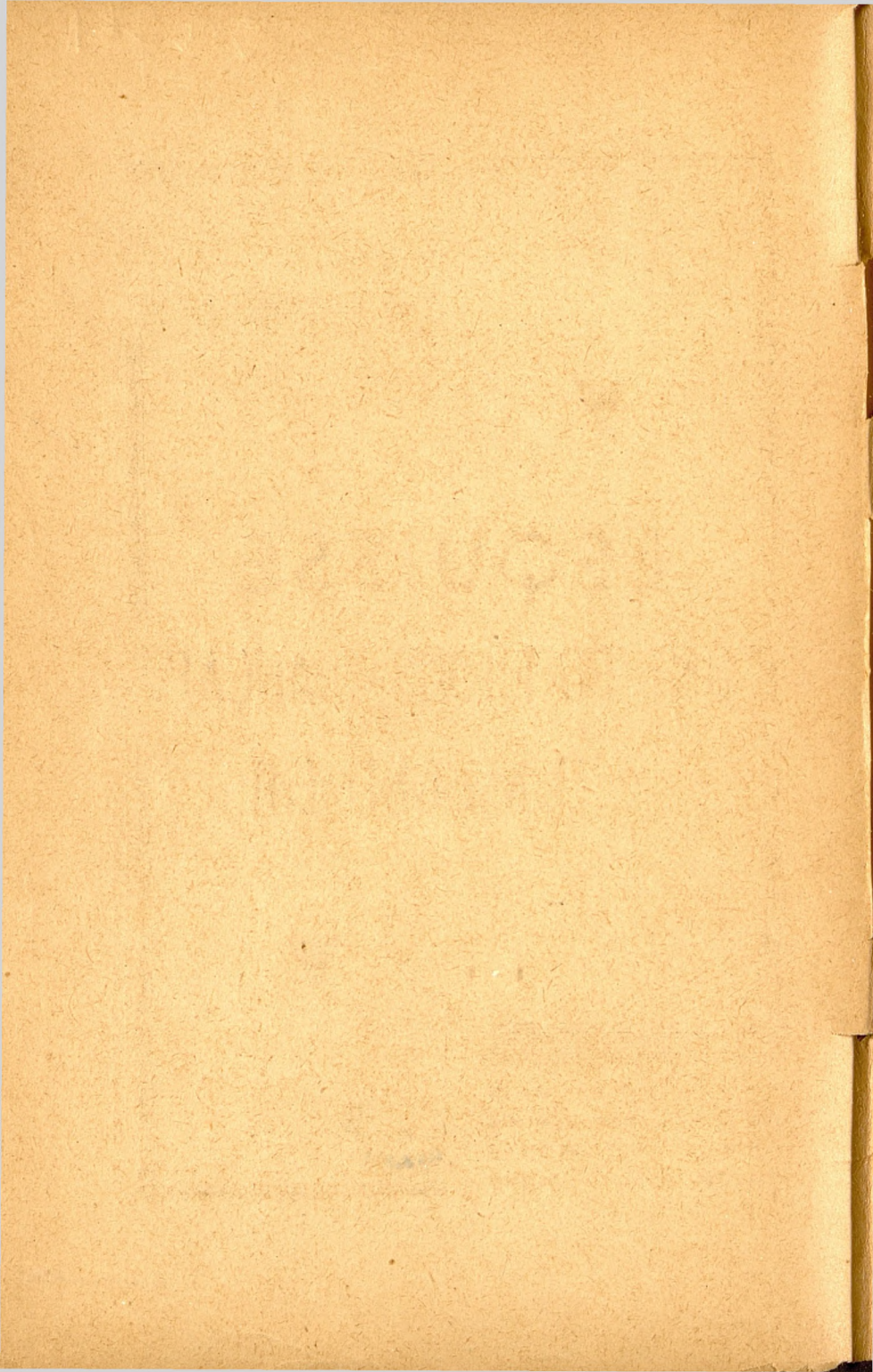
**ESQUISSE**  
**D'UNE POLITIQUE FRANÇAISE**  
**DE L'ENSEIGNEMENT**



*présentée au nom  
du Parti communiste  
aux groupements  
de la Résistance*









**Georges COGNIOT**

député de Paris  
ancien rapporteur du budget  
de l'Éducation nationale

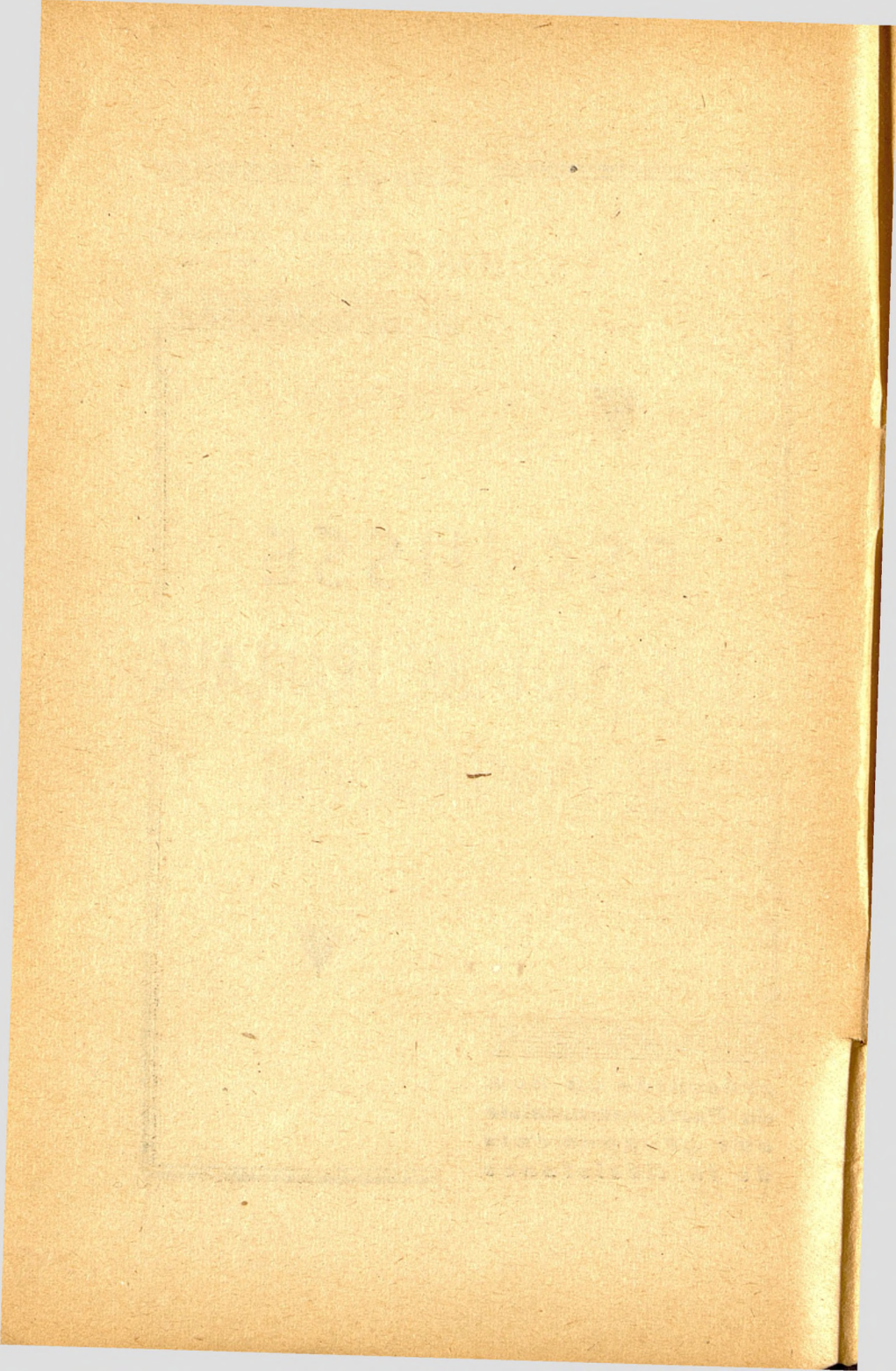


**ESQUISSE**  
**D'UNE POLITIQUE FRANÇAISE**  
**DE L'ENSEIGNEMENT**



*présentée au nom  
du Parti communiste  
aux groupements  
de la Résistance*







# ESQUISSE D'UNE POLITIQUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT

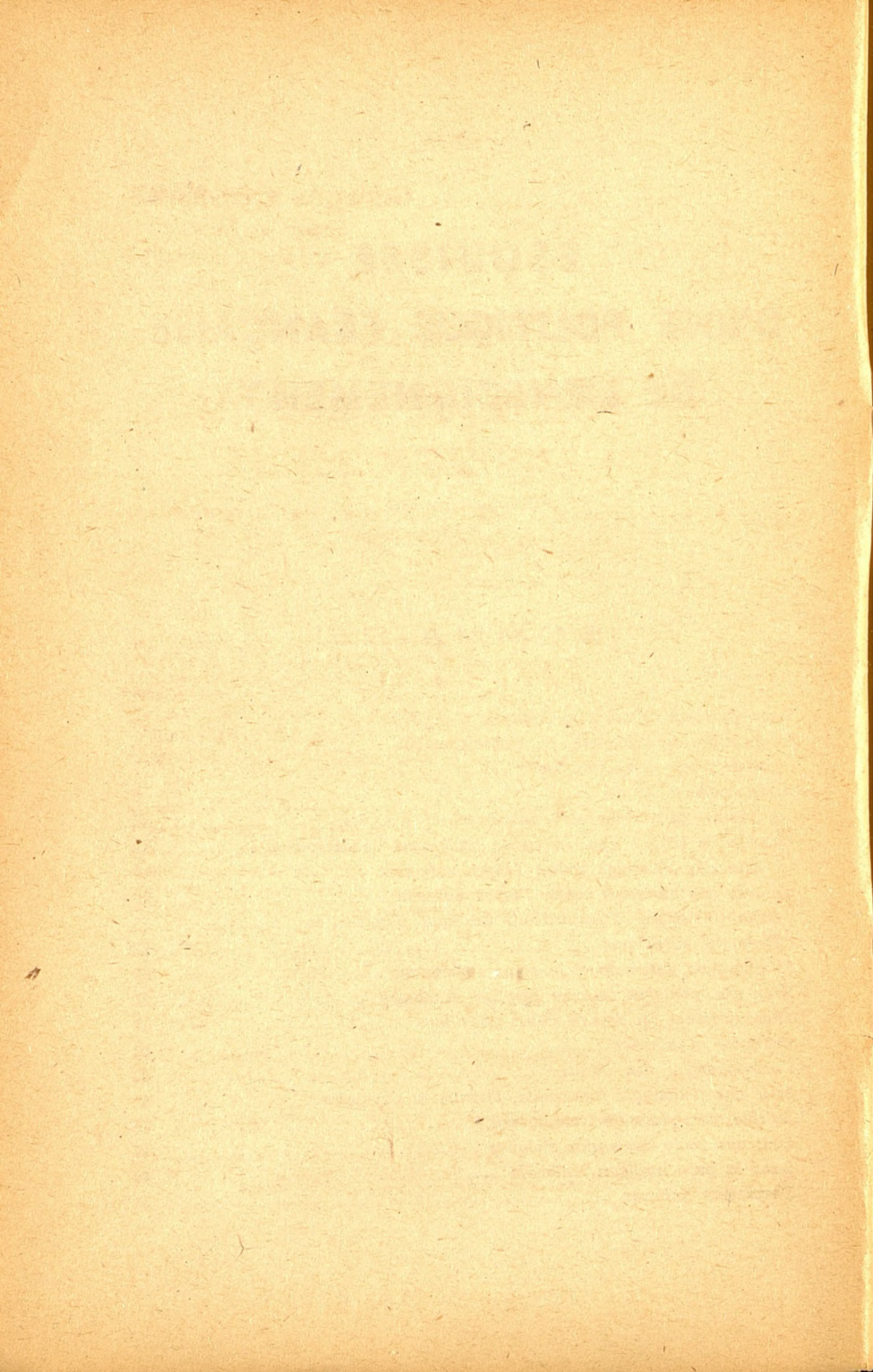
---

---

## SOMMAIRE

	Pages
Deux problèmes pour l'après-guerre .....	3
La structure traditionnelle de l'enseignement .....	5
Remaniements démocratiques .....	7
Notre école et la vie .....	8
Les vertus humanistes de l'enseignement français .....	10
Réforme de 1941 ? Non, entreprise hitlérienne de démolition .....	12
La lutte des hitlériens contre l'esprit rationnel .....	16
La lutte des hitlériens contre l'esprit national .....	20
L'école allemande d'aujourd'hui, fabrique d'automates .....	25
Pédagogie soviétique .....	29
La libération nationale et le corps enseignant .....	33
Pour une politique scolaire étendue et hardie .....	36
L'enseignement du second degré pour tous .....	37
Métropole et colonies .....	42
L'enseignement des adultes .....	43
Pour une pédagogie rationnelle, libérale et populaire .....	44
Le rôle et la place de l'intelligence .....	45
Pour une école des vertus civiques .....	47
Dans la pure tradition nationale .....	49
Documents annexes .....	51







**Georges COGNIOT**

député de Paris  
ancien rapporteur du budget  
de l'Education nationale

## ESQUISSE D'UNE POLITIQUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT

présentée au nom du Parti communiste aux groupements  
de la Résistance

---

*« Ne vous défiez pas de la pensée. Loin de la soumettre à qui que ce soit, soumettez-lui tout ce qui n'est pas elle. Connaissiez avec Pascal qu'elle est le principe de la morale et l'unique dignité de l'homme. »*

ANATOLE FRANCE.

(Discours aux étudiants, 1<sup>er</sup> décembre 1895.)

Depuis la trahison de 1940 (1) et l'invasion de la France, les agents de Hitler ont rendu méconnaissable un enseignement que notre pays tenait non sans raison, pour un de ses principaux sujets de fierté. Les agents de Hitler se sont efforcés de tout bouleverser : structure de l'enseignement et statut du personnel enseignant, programmes et méthodes, tendances générales des études les plus humbles comme de la recherche scientifique la plus élevée. Nous nous proposons de démontrer ici, en premier lieu, que les « réformes » hitlériennes de notre instruction publique ont été autant d'attentats contre l'esprit national, qu'elles ont été conçues dans les moindres détails pour faire perdre son âme à la France et que, par conséquent, la libération nationale devra s'accompagner immédiatement de leur révolution pure et simple.

Est-ce à dire que la démocratie victorieuse pourra se contenter de rétablir l'éducation nationale telle qu'elle était en 1939 ? Nous ne le croyons pas.

Les pays anglo-saxons alliés de la France se préoccupent pour leur

---

(1) Le présent texte a été soumis aux groupements de la Résistance à la fin de septembre 1943. Nous reproduisons textuellement l'original. Seules les notes ont été adjointes pour l'actuelle édition légale.



part des ajustements et des progrès nécessaires. La radio américaine a diffusé, en novembre 1942, les passages essentiels d'un discours prononcé par le vice-président des Etats-Unis, H. Wallace, sur l'avenir du monde après la victoire des nations unies. D'après les déclarations de H. Wallace, la démocratie future doit s'étendre à tous les domaines, et, à côté de la démocratie politique, de l'égalité des races, etc., il cite la *démocratie de l'enseignement*.

En Grande-Bretagne, le gouvernement a publié, sur les réformes nécessaires dans l'instruction publique, un Livre blanc qui est l'objet de l'attention générale (1).

Si les gouvernements de Washington et de Londres accordent cette place, dans leurs plans d'après guerre, aux questions d'extension et d'amélioration de l'enseignement, c'est de toute évidence que l'opinion de ces grands pays s'y intéresse fortement, en même temps qu'aux autres problèmes posés par le développement de la démocratie. Il est hors de doute qu'en France aussi les masses de la nation, qui font preuve tous les jours d'un ardent esprit de lutte contre le régime hitlérien de misère pour les peuples et d'arbitraire, contre la barbarie destructrice des lois et des droits, entendront jouir après la guerre des bienfaits de cette civilisation qu'elles auront sauvée. Les masses populaires demanderont, par exemple, avec l'élargissement des libertés démocratiques des citoyens et le plein exercice de la souveraineté politique par la nation, des droits sociaux tels que le droit au travail et au repos, le droit à des conditions de vie humaines et à la protection de la vieillesse contre le dénuement, ou encore le droit à l'instruction pour tous (2).

## Deux problèmes pour l'après-guerre

Il s'agit d'abord de distribuer l'enseignement avec beaucoup plus de libéralité. Mais l'après-guerre aura à résoudre une autre question non moins urgente : la vieille question des rapports de l'école et de la vie, de la théorie et de la pratique.

Dans le passé, notre pédagogie, avec toutes ses qualités, n'a eu parfois qu'une efficacité douteuse parce qu'il n'y avait pas une conformité suffisante entre l'expérience et la morale, entre les demandes de la vie et les réponses de l'école.

(1) Postérieurement à la rédaction de cette *Esquisse*, fin 1943, le gouvernement britannique a rendu public un projet de loi qui relève l'âge de fin de scolarité à quinze ans pour le 1<sup>er</sup> avril 1945 ; la critique parlementaire s'est exercée en faveur d'une extension de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans révolus. Le projet lui-même prévoit que les adolescents ne fréquentant pas l'école à titre d'occupation principale pourront, jusqu'à dix-huit ans, être astreints à une scolarité complémentaire allant éventuellement à huit semaines par an.

(2) Le 15 mars 1944, le Conseil National de la Résistance a adopté un programme d'action, véritable charte fondamentale de la nouvelle République française, qui revendique « la possibilité effective, pour les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de la naissance, mais du mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires ».



Par exemple, l'école n'avait certainement pas tort avant la guerre d'enseigner la concorde civique, l'union de la nation. Bien au contraire. C'était une de ses tâches capitales dans ces années grosses de périls pour la France, qui étaient marquées l'une après l'autre par une nouvelle agression fasciste à travers l'Europe et le monde. Mais l'instruction publique ignorait pudiquement l'actualité, l'histoire qui se fait, la leçon des agressions hitlériennes. Elle prêchait l'union des citoyens en termes d'abstraction et de théorie, c'est-à-dire en porte-à-faux. La vie, à laquelle l'école avait tourné le dos, se vengeait en stérilisant dans une grande mesure son enseignement. Et de n'avoir pas pris ouvertement, résolument, le parti de la nation, l'école devait être punie durement après 1940 par l'anti-France qui, en se riant des « scrupules » mal placés dont elle avait tiré parti, n'a pas hésité à faire de cette même école un instrument politique de mensonge et d'oppression contre le peuple (1).

Autre aspect du divorce de l'école et de la vie : au jugement de beaucoup de bons esprits, la formation intellectuelle était, elle aussi, détachée de la pratique vivante. L'école passait pour un milieu clos, retranché du monde, dans une certaine mesure artificiel. On lui reprochait de ne pas assez préparer à l'existence, à l'activité familiale, professionnelle, sociale. Souvent, elle semblait appréhender, pour ainsi dire d'instinct, la rude intrusion des hommes engagés dans la réalité et leur manque de respect éventuel pour ses idéaux bien sages. On parlait de pédagogie assise, d'enseignement entre quatre murs, de dogmatisme et de sécheresse. On déplorait que l'enseignement ne prît pas appui, constamment, sur l'observation des choses du milieu.

Celui-ci critiquait une géométrie abstraite et décolorée, ignorant de parti pris les techniques dont elle est issue, avec leurs formes et leurs volumes de bois ou de métal. Cet autre s'étonnait de voir l'histoire de la civilisation matérielle, des façons de produire les richesses, de les répartir, des types d'activité et des genres de vie tenir si peu de place dans les programmes d'enseignement général. Et tous se gaussaient de l'ingénieur qui ne sait pas planter un clou.

On résumait parfois cet état de choses en disant que l'abîme se creusait toujours plus profondément entre le travail manuel et le travail intellectuel, et les meilleurs pédagogues semblaient avoir échoué devant le problème fondamental de leur accord, de leur réduction à l'unité.

La société d'après guerre devra entreprendre la solution de ces questions. Elle ne demandera pas seulement à son appareil scolaire de donner

---

(1) Exemple analogue : l'école prêchait la mission civilisatrice de la République et glorifiait les conquêtes de l'instruction ; mais l'adolescent pauvre savait bien dans son for intérieur qu'il n'avait qu'une part dérisoirement faible à ces conquêtes tant vantées. Il y a cinquante ans, Félix Pécaut s'écriait déjà à l'adresse de ceux qui censuraient hypocritement les résultats de l'enseignement moral donné par l'école laïque : « Voulez-vous que l'enseignement moral public ait plus de vie, plus d'autorité persuasive, un sens plus riche ? Eh bien ! donnez l'exemple... » Et il dénonçait le système qui fait « reposer l'ordre social sur un mensonge... dont on sera, tôt ou tard, infailliblement puni. »



plus d'enseignement : elle le mettra simultanément en état de donner un autre enseignement, un meilleur enseignement.

### La structure traditionnelle de l'enseignement

L'édifice qu'il s'agira de moderniser, après en avoir balayé sans délai tout le répugnant bric-à-brac hitlérien, c'est le vieil édifice de la III<sup>e</sup> République, celui qui s'était bâti en soixante ans environ, disons de 1880 à 1940.

Si l'on étudie cette construction, on ne peut pas, quelque respect qu'elle inspire, ne pas être frappé par un défaut : le manque d'unité et d'harmonie entre les diverses ailes ou les paliers successifs.

Dès l'abord, l'école primaire élémentaire de l'Etat ne se présente pas comme une école unique de la nation, elle n'est pas une école de base pour tous. En dehors d'elle, des classes primaires existent en effet dans les lycées et les collèges, sans compter que même pour les enfants d'un âge tendre il y a déjà des « écoles maternelles » d'un côté, des « jardins d'enfants » de l'autre.

Et on a beau avoir réalisé entre ceci et cela l'unité des programmes, voire l'unité du personnel enseignant, il n'en reste pas moins que deux jeunesses sont séparées, différenciées, opposées, du premier jour où elles franchissent le seuil d'une école. On a pu unifier les plans d'études, les cadres et les formes, mais l'essentiel, — les habitudes de pensée des enfants, l'enseignement dans la conception des parents, les écoles comme fonction sociale, — tout cela reste parfaitement distingué et tranché. A peine sait-on marcher qu'il faut opter : on va à la laïque ou on va au lycée, et tout le monde sent que ce premier choix commande la vie entière, comme tout le monde sait qu'il n'est commandé lui-même que par la situation économique et pécuniaire des familles. « Nous nous hâtons, disait déjà Michelet, de parquer nos enfants parmi les enfants de notre classe, bourgeoise ou populaire, à l'école, au collège ; nous évitons tous les mélanges, nous séparons bien vite les pauvres et les riches. »

Sans doute, il se produira, autour de la onzième année, des passages de la laïque au lycée, mais ils seront relativement peu nombreux et difficiles. C'est affaire de structure : l'enseignement primaire, normalement, ne conduit pas à l'enseignement secondaire. Il n'y a pas d'agencement naturel entre l'un et l'autre, pas d'emboîtement. L'enseignement primaire élémentaire ne finit qu'à treize ou quatorze ans et l'enseignement secondaire commence dès onze ans. Aucune articulation. En outre, la pédagogie officielle déclare qu'il y a entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire une différence de nature : l'enseignement primaire assurerait la transmission d'une somme de connaissances définies ; l'enseignement secondaire, une formation lente de l'esprit sous l'action de méthodes toutes originales et par imprégnation de l'intelligence au contact de disciplines en grande partie inconnues de l'école primaire (langues anciennes, par exemple).

Les résultats des deux enseignements n'ont, à leur tour, rien de comparable ; ils n'aboutissent pas seulement à des niveaux d'instruction différents : l'école primaire achève elle-même ce qu'elle a commencé ;



à 14 ans, ses élèves sont réputés presque tous suffisamment éclairés et dûment formés pour la vie. L'école secondaire n'achève rien et ses élèves ne peuvent entrer dans la vie active qu'après de nouvelles études, qui les conduiront souvent jusqu' autour de la vingt-cinquième année, et sur lesquelles, d'ailleurs, ils ont presque toujours un droit de monopole.

Si bien qu'en gros et à première vue, il y a, dans la France de 1880 à 1940, deux jeunesses scolaires, et qu'elles sont à peu près sans contact et sans interpénétration : une qui est d'origine plus modeste, qui a besoin d'aller en apprentissage ou de se mettre à la charrue vers 14 ans, et qui fréquente l'école primaire ; une autre, qui est d'origine plus aisée et qui forme la population des lycées et collèges, puis celle des universités. La première constitue dans la nation la relève du travail manuel ; la seconde, celle des activités intellectuelles, « libérales », dirigeantes. Et encore une fois, la sélection ne s'opère pas en fonction du mérite personnel ; elle obéit, presque sans correctif, à la loi de l'argent.

Telles sont les grandes lignes de l'édifice. Pour en donner une description complète, il faut tenir compte de quelques constructions accessoires, de certaines particularités.

D'abord, l'école secondaire n'est pas seulement l'école des privilégiés. Loin de là. C'est une façon d'école unique. Elle reçoit, par exemple, avec les fils des dirigeants de la machine publique, certains de ses futurs serviteurs assez haut placés, qui ont été recrutés en partie dans les classes moyennes, voire dans les couches supérieures de la classe ouvrière : on voit des polytechniciens dont le père est artisan cordonnier ou mécanicien des chemins de fer ; on compte à Normale Supérieure bien des enfants d'instituteurs fort modestes. Le jeu des bourses y pourvoit.

D'autre part, le certificat d'études primaires ne marque pas la fin des études pour tous les élèves de la laïque absolument ; une minorité continue à fréquenter un établissement d'instruction : soit une école primaire supérieure (futurs instituteurs, employés des postes, etc...), soit une école d'enseignement technique, soit un cours complémentaire (qui peut remplacer plus ou moins l'un ou l'autre des deux types précédents).

\* Résumons-nous : à côté de l'enseignement secondaire prolongé par l'Université, qu'on figurerait volontiers par une mince colonne monolithique haute de 17 ou 18 unités-années, l'enseignement primaire apparaît comme un bloc à la fois beaucoup plus large et beaucoup moins élevé avec ses 7 unités-années, mais il porte lui-même, sur une faible partie de sa surface, des superstructures, qui s'élèvent à une hauteur variable, pouvant atteindre (Ecoles Normales primaires) jusqu'à environ 12 unités-années. Les travailleurs manuels, dans leur masse, fréquentent l'école jusqu'à 14 ans d'âge ; les contremaîtres, jusqu'à 16 ou 17 ans ; les employés moyens, jusqu'à 18 ou 19 ans ; les employés supérieurs, jusqu'à 23 ou 25. Et il est bien entendu que les soins donnés à la formation des maîtres de chaque degré et l'argent consacré à les rétribuer, la qualité des installations et du matériel, toutes les dépenses scolaires de



l'Etat et des pouvoirs publics, calculées par tête d'élève, vont, tout comme l'âge de fin d'études, décroissant d'un type d'école à l'autre.

### Remaniements démocratiques

Comment s'étonner que les généreux sentiments démocratiques de notre peuple aient protesté depuis longtemps contre un tel état de choses ? Au lendemain de la guerre de 1914, qui avait coûté tant de sacrifices aux masses de la nation, la protestation s'est élevée beaucoup plus haute et plus nette qu'auparavant. Des intellectuels se sont attachés à préciser cette revendication, qu'ils ont désignée par le nom d'École unique.

Bien qu'elle ait beaucoup servi dans certains programmes électoraux, l'École unique n'a pas été mise en pratique en France. Ce qui a été réalisé, ce sont des réformes de détail, dont la plus importante a été l'institution de la gratuité de l'enseignement secondaire.

Il faut avouer que cette mesure, prise isolément, ne pouvait signifier grand chose ni pour la classe ouvrière, obligée, sauf de rares exceptions, à mettre ses enfants de bonne heure au travail productif, ni pour la masse de la paysannerie, éloignée de toute école secondaire. Mais la réforme avait de l'importance — une importance à la fois symbolique et pratique — pour la masse des petites gens, pour les classes moyennes des villes. Une barrière semblait levée devant elles : il n'y avait plus l'écriteau « Payant » au fronton de certains établissements d'enseignement qui, jusque-là, avaient paru réservés à la meilleure société comme les bancs d'œuvre dans les églises. Pour la classe ouvrière, pour les paysans pauvres et moyens, il aurait fallu bien autre chose : non pas une simple suppression de l'écolage, mais avant tout des bourses d'entretien nombreuses et suffisantes pour couvrir réellement tous les frais des enfants et des jeunes gens pendant toute la durée de leurs études.

Le cadre très limité de la présente note ne permet pas qu'on s'étende sur d'autres corrections partielles qui atténuaient, sur tel ou tel point particulièrement sensible, le caractère de privilège et d'inégalité inhérent à maints éléments du système d'instruction publique. Rappelons l'accès de l'enseignement supérieur élargi, sous certaines conditions de capacité, en faveur de non-bacheliers, c'est-à-dire d'étudiants ne provenant pas de l'enseignement qui avait été muni jusque-là d'un monopole pour le recrutement des universités, à savoir l'enseignement secondaire.

Les mesures progressives de ce genre, avant tout la prolongation de la scolarité primaire, ont été prises presque toutes après juin 1936, dans la période d'application partielle du programme du Front Populaire, qui contenait aussi un article concernant l'enseignement.

En même temps, des créations de postes, l'octroi de crédits nouveaux, l'introduction de mœurs administratives plus libérales, etc., donnaient des conditions de travail bien meilleures aux écoles du peuple.

Tous ces résultats positifs ne peuvent pas être négligés. Mais il n'en reste pas moins que, même après 1936, la structure fondamentale de l'enseignement français, telle qu'elle a été définie plus haut, demeurait en place ; sauf le correctif d'un modeste système de bourses, la sélection des élèves



admis aux écoles secondaires continuait à être pure affaire d'argent. Aptitude à étudier et possibilité d'étudier ne coïncidaient toujours pas.

## Notre école et la vie

Après juin 1936, on a également essayé, en organisant les loisirs de l'enfant, en s'occupant de ses activités dirigées, de remédier au divorce entre l'école et la vie. Le divorce avait été si souvent dénoncé dans les milieux universitaires qu'un simple rappel de critiques fort connues doit suffire.

Bien qu'on affirmât sans se lasser, nous l'avons dit, les vertus singulières et inimitables de l'enseignement secondaire, il avait servi plus ou moins de modèle aux autres enseignements, tous de formation plus récente : c'est sur lui qu'ils se réclamaient en ce qui concerne l'orientation générale, l'esprit des études.

Or le vieil enseignement secondaire regardait plus le passé que le présent ; il ne devait rien à la production moderne ; tirant son origine des anciens collèges de jésuites, il était de nature à base de rhétorique ; naguère encore, surbordonnant tout à la perfection du discours latin, puis français, il était tourné de nature vers la formation de brillants causeurs ou orateurs, de dialecticiens agiles et d'écrivains diserts. Un élève entré à onze ans au lycée pouvait parcourir le cycle d'enseignement le plus long et le plus difficile, passer successivement le baccalauréat, une licence, une agrégation sans recevoir absolument aucune vue tant soit peu approfondie sur l'histoire du travail et de l'organisation économique de son peuple ou sur les bases juridiques et sociales de la cité. Encore moins était-il question, bien entendu, de lui donner une initiation aux gestes les plus généraux de l'activité manuelle et à la vie de l'homme de métier, ou un aperçu des notions fondamentales de technologie. Sauf quelques enseignements fragmentaires qu'il pouvait tirer accessoirement de l'histoire politique, de la géographie et de la littérature, rien ne préparait le lycéen à un contact concret avec la société précise dans l'élite de laquelle il était censé entrer, avec ses institutions, sa production, ses problèmes originaux, bien individualisés dans le temps et l'espace.

Or, plus ou moins consciente, plus ou moins combattue par les novateurs, la tendance subsistait toujours de considérer les autres enseignements comme des dégradations successives de l'archétype.

Le contact organisé de la population scolaire des établissements d'enseignement général avec la vie ambiante — vie de la nature et des hommes, des champs et des bois, des métiers et de la grande industrie moderne, vie des organisations et des groupements sociaux, — était en règle générale inexistant.

Les méthodes actives ne trouvaient pas d'emploi étendu, et cela d'autant moins que les classes étaient trop nombreuses ou trop disparates (songez aux maîtres des écoles rurales à classe unique !), le matériel rudimentaire, les ressources trop chichement mesurées.

Une importance exagérée était fréquemment accordée, à tous les degrés de l'enseignement, aux examens et à leur préparation, aux compositions, au manuel et au cours dicté, à la pédagogie livresque.

En tout cas, ce qui se faisait dans un sens réformateur était le plus



souvent dû à l'initiative privée : c'était l'œuvre des maîtres eux-mêmes (ou de leurs associations), et cette œuvre, loin d'être toujours soutenue par les pouvoirs publics, était à l'occasion combattue par eux. Il faut avoir entendu, pour apprécier tout à la fois la terreur bornée de certains ministres en présence des innovations pédagogiques et leur hautaine désinvolture à l'égard des pauvres novateurs, un de Monzie, grand-maître de l'Université, malmené dans son cabinet un instituteur primaire de grande valeur, coupable d'attachement à des techniques scolaires avancées ! C'étaient les maîtres, sous leur propre responsabilité, et souvent à leurs frais, qui expérimentaient les méthodes vivantes, acquéraient le matériel moderne, etc. On ne saurait reconnaître trop haut les résultats obtenus par beaucoup d'entre eux à l'école maternelle, à l'école primaire, ailleurs encore ; mais il n'empêche que, normalement, notre école ne se combinait pas avec la vie ambiante et que la vie ne pénétrait pas à l'école.

À treize ou quatorze ans, la plupart des enfants passaient donc d'un monde à l'autre ; ils recommençaient une autre éducation, celle du monde réel, en oubliant trop souvent tout ce que la première leur avait apporté (et cela d'autant plus que l'enseignement des adolescents et des adultes n'intéressait pas vraiment l'Etat). Le certificat d'études primaires marquait l'achèvement d'une vie ; celle qui suivait était toute différente : l'enfant pouvait mettre ses cahiers et ses livres au feu en un sens autre que symbolique.

Disons plus, il y avait des choses apprises à l'école que l'adolescent était obligé d'oublier : la vie ne se chargeait que trop de le détromper sur des chapitres entiers de l'enseignement moral et civique de son instituteur, avec le caractère idéalisé, hors du temps, que d'en haut on imposait à cet enseignement. L'éthique de l'école restait suspendue en l'air, si fort au-dessus des réalités terrestres que les enfants pouvaient la prendre pour une nuée, brillante, mais sans consistance.

Lui-même, le patriotisme n'était enseigné qu'en termes généraux ou à titre historique. En quand, juste à la veille de la guerre d'anéantissement que Hitler allait déclencher contre notre pays, les plus clairvoyants des patriotes demandaient que les dangers concrets et actuels de la Patrie fussent signalés par les instituteurs et les professeurs, qu'il fût donné connaissance aux grands élèves de nos écoles des textes si cyniques et si prophétiques de *Mein Kampf* contre la France, cette requête n'était pas accueillie du ministère de l'Education nationale. La pression des milieux pro-hitlériens réussissait à triompher de l'intérêt français, parce que la pusillanimité des hommes responsables s'excusait sur la sacro-sainte pédagogie de l'abstrait !

Pourtant les élèves de quatorze ans qui terminaient leur scolarité primaire vers 1936-1937 ont vingt ans aujourd'hui, et certains d'entre eux, comme soldats de l'armée d'armistice licenciée en 1942 par Hitler ou comme marins de la flotte qui s'est sabordée à Toulon, puis tous comme réquisitionnaires du Service du travail nazi, ont eu et ont encore à prendre des partis graves face à l'ennemi. Qu'elle ait déjà porté les armes ou non, toute cette jeunesse est appelée à y recourir pour libérer la France. Les anciens dirigeants de l'instruction publique pourraient-ils se rendre le té-



moignage de n'avoir rien négligé, quand cela dépendait d'eux, pour l'éclairer sur son devoir ? (1).

### Les vertus humanistes de l'enseignement français

Structure encore inorganique et marquée d'injustice, pédagogie trop souvent éloignée du concret et de la vie, rien de tout cela ne doit faire oublier les grands mérites de l'école d'hier. La place d'honneur qui lui était reconnue dans la vie nationale, elle l'occupait à bon droit.

L'école française était plus solidement constituée, plus populaire et plus libérale, plus efficace aussi que celle de maints pays voisins ou comparables.

La vertu principale de la laïque, c'est qu'elle habitait à penser, à exercer le jugement, c'est qu'elle était formatrice d'esprits critiques.

Fidèle à la plus vieille et à la plus authentique tradition française, elle s'était faite institutrice de raison. Même quand elle restait attachée à des méthodes peu actives, elle faisait appel à la compréhension de l'enfant, à la réflexion, au discernement. La place prise dans l'enseignement aux divers degrés par des exercices comme l'explication des textes français (et non l'étude dogmatique des auteurs et des œuvres), la grande importance reconnue aux sciences dans l'enseignement primaire, l'accent mis par la pédagogie officielle, malgré toutes les routines, sur l'observation et la leçon de choses, le développement des écoles maternelles dans un sens progressif particulièrement marqué, tout cela concourait au même résultat.

La jeune institutrice qui débutait dans le plus petit hameau de montagne réglait vaillamment son effort, jusque dans cette école si pauvre et si démunie, sur les grandes et difficiles maximes de l'éducation du jugement.

« Qu'il lui fasse tout passer par l'étamine et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit. » Après trois siècles, le principe des *Essais* restait la règle d'or de la pédagogie française. Fidèle à Montaigne, un Jean Macé qui, luttant pied à pied pour l'éducation populaire contre le despotisme ombrageux du Second Empire, avait pris pour devise : « Il faut trouver le moyen d'obtenir que le plus grand nombre possible de citoyens deviennent des êtres pensants. » Liard, le créateur de nos universités modernes, ne visait pas ailleurs quand il écrivait en 1904, à propos du rôle des sciences dans l'éducation : « Ce qu'il s'agit de former, c'est la vision exacte des choses, le discernement du réel et de l'irréel, du vrai et du faux, le sentiment de la certitude et la justesse du raisonnement. » A la même époque, le directeur de l'Enseignement primaire au ministère, A. Gasquet, définissait l'esprit scientifique par « l'esprit de méthode, de précision et de rigueur », qui doit faire « des cerveaux clairs, des jugements sains, être capable de dissiper ces idoles de l'esprit, exorcisées déjà par le vieux Bacon, qui s'interposent entre l'intelligence et la réalité ».

Ainsi, les idées relatives au rôle de la science, à l'importance de la notion de loi naturelle, à la fonction de progrès orientaient tout l'enseignement primaire français.

L'enseignement secondaire, lui aussi, tout en affectant des apparences plus conservatrices, se distinguait par des caractères susceptibles d'inter-

(1) Rappelons que ce texte a été écrit au milieu de l'année 1948.



prétentions progressives — existence d'une classe de Philosophie, par exemple — qui manquent souvent aux écoles du même type à l'étranger. Il maintient le vieil esprit d'indépendance et de curiosité intellectuelle de ses maîtres. Il restait ouvert, généreux, humaniste.

Il est devenu de bon ton chez les « amis » de notre pays d'un certain genre — et M. Alexandre Eckhardt, professeur de langue et littérature françaises à l'université de Budapest, n'y manque pas dans son livre récemment traduit sur le *Génie français* — de badiner sur les synthèses de l'histoire de notre littérature et de notre pensée comme celle de Gustave Lanson, définissant le XVII<sup>e</sup> siècle français par un idéal de vérité, de clarté et de mesure, qui conduit vers l'idéal de justice, d'humanité et d'amour du XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais ces badinages, on sent trop qu'ils sont intéressés. Et il est bien certain que l'enseignement littéraire et l'éducation générale, tels que notre école secondaire traditionnelle les dispensait en les axant tous deux sur le XVII<sup>e</sup> siècle, se distinguaient par le soin apporté à former des traits de l'esprit comme le goût des notions claires et distinctes, la faculté d'analyse, la confiance en la raison : autant de qualités qui procèdent de la conception de la pensée comme une manifestation de liberté inconciliable avec toute espèce de dressage, toute espèce d'autorité « non ajustée au niveau de la raison » (*Discours de la Méthode*, deuxième partie), qui procèdent donc de l'esprit critique cartésien, lié à son tour, comme on sait, à la noble et superbe conviction cartésienne du progrès, de l'efficacité pratiquement sans bornes du savoir humain.

Lui aussi, l'enseignement proprement philosophique et moral de notre école secondaire reprenait le plus souvent le développement historique qui mène de Descartes et d'Alembert à Claude Bernard et à Renan, la grande tradition classique du *Discours de la Méthode* à l'*Introduction à l'Etude de la médecine expérimentale*, où il n'y a point de place pour les exaltations troubles ni pour les mythes à la Rosenberg formés « dans le fond de quelque cave fort obscure ». La science dont on étudiait les principes et l'esprit général au cours de Logique, c'était toujours peu ou prou celle de Berthelot et de ses émules, celle des grands maîtres dont il se réclamait, les savants et les philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle, « qui ont élevé la voix au nom de la justice, soulevé les peuples écrasés par le fanatisme ou l'autocratie et provoqué l'immense mouvement de civilisation dont nous sommes les héritiers et les continuateurs ». Les élèves devaient avoir un tour d'esprit rationaliste ; notre école était, selon la forte expression d'Albert Fouillée, « amie des idées ».

Cette orientation d'ensemble apparaissait également dans l'importance centrale attribuée par les leçons de philosophie morale et générale à la figure et à la doctrine de Kant. L'enseignement secondaire, qui plaçait si volontiers à l'apogée du développement historique de la grande philosophie, au sommet de la lignée des maîtres à penser et à agir Kant et son école, agissait comme si la portion la plus vivante et la plus novatrice de l'humanité, les plus robustes constructeurs d'aujourd'hui ne suivaient pas la méthode d'un rationalisme plus évolué, qui est d'accord avec la science la plus développée ; qui, science lui-même, interprète et transforme. Mais du moins le Kant de notre tradition universitaire était-il presque toujours un Kant non falsifié, homme véritable du XVIII<sup>e</sup> siècle, critique et ratio-



naliste, sans rapport avec la caricature mystique bon marché que, dans l'Allemagne des illettrés, donnent de lui les « philosophes » hitlériens.

Le kantisme rayonnait aussi sur l'enseignement primaire, par les Ecoles normales. On a beaucoup calomnié les Ecoles normales dans les dernières années. Elles avaient des défauts, mais ce sont précisément leurs côtés positifs qui irritaient leurs adversaires.

Elles manquaient souvent d'outillage, de moyens financiers. Certaines étaient connues pour l'autoritarisme de leur direction ; il y avait des cas d'étroitesse et de rigorisme. Elles ont enseigné plus d'une fois, sous le nom de « sociologie », des platitudes délayées, hardiment placées sous l'invo-cation de l'école scientifique de Durkheim, mais tendant surtout à une « réfutation » non moins plate de la méthode d'investigation et d'action que les auteurs de ces fadaïses ne savaient, ou ne voulaient, reconnaître pour le rationalisme moderne. Pas plus que les lycées, les Ecoles normales ne s'enthousiasaient à pousser jusqu'au bout, jusqu'à sa forme pleinement effi-cace, le rationalisme.

Mais les Ecoles normales étaient des foyers d'ardente moralité profes-sionnelle et sociale. Les instituteurs qui en sortaient avaient à la fois une haute conscience de leur mission et la préparation pédagogique voulue pour la bien remplir ; ils croyaient à leur état, et ils savaient leur métier.

Surtout, ce qui pénétrait, sous l'influence de ces écoles, l'âme de l'enfance et de la jeunesse, c'était la conviction du respect dû à toute per-sonne humaine, le sentiment des devoirs de l'individu envers tous ses sem-blables, l'idée des droits de l'homme, une conception humanitaire de la mo-rale et de la politique. La vie, il est vrai, entraînait en conflit avec cette idéolo-gie. Mais plus d'un ancien élève de l'Ecole normale, quand il entreprenait de refondre durement la vie elle-même, avait conscience d'agir dans le sens de la tradition progressive de son peuple, telle que l'Ecole, malgré tout, la lui avait en partie transmise.

## Réforme de 1941 ? Non, entreprise hitlérienne de démolition

Il est clair qu'une école comme celle-là devait être « mise au pas » par Hitler.

L'hitlérisme ne tolère pas trace, dans l'enseignement allemand, d'une idéologie humaniste. Qui dit humanisme dit dignité personnelle. « *Wider die Humanisten* : Contre les humanistes ! » Ce sera donc le cri de guerre : voir Wilhelm Schaefer, prophète très officiel du régime. Encore moins une doctrine de la dignité peut-elle être admise dans les classes et les univer-sités d'un pays comme le nôtre, asservi par trahison et impatient du joug.

L'école française se donnait pour servante de la raison. C'est un scandale abominable pour la « pensée hitlérienne ». Ecoutez le D<sup>r</sup> Rainer Schloesser discourant à Neisse le 27 novembre 1942 : « *Le national-socialisme* puise sa force dans l'irrationnel. » La pertinente épigraphe aux œuvres pédagogiques d'Abetz-Bonnard, celui qui a osé écrire de Descar-tes : « Il faut le faire passer par la fenêtre » ! Son digne collègue, l'ex-ministre italien de l'Instruction publique Bottai, pérorant à Paris le 7 dé-cembre 1942, s'en prend encore à Descartes — toujours lui pour barrer la



route aux Barbares! — qu'il accuse d'abstraction rationaliste. Place aux obscurantistes!

L'hitlérisme provisoirement maître de la France, ses fondés de pouvoir à la tête de l'Université française ont reçu pour tâche de détruire en particulier l'enseignement primaire.

Ce n'est pas nous qui appliquons à leur entreprise le terme de destruction : c'est l'un des plus importants journaux d'Allemagne, la *Gazette de Francfort*, qui l'employait, le 19 octobre 1942, en commentant, à l'occasion de la rentrée scolaire, la loi française du 15 août 1941 sur l'organisation générale de l'enseignement public.

On connaît les phrases initiales de la loi en question : « Les études primaires élémentaires comprennent deux cycles. Il est institué, à la fin du premier cycle, un diplôme d'études primaires préparatoires dont l'obtention permet de suivre dans les établissements publics soit l'enseignement général des cours complémentaires, soit les enseignements classique, moderne ou agricole. »

Cet énoncé restera un modèle de papelandise. Il est rédigé en forme constructive, mais c'est pour couvrir des intentions de démolition. En apparence, le texte réalise la coordination, l'emboîtement de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré et de l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré, qui ne jouait pas dans le système précédent. Il résout, prétendent les *Instructions relatives au nouveau Plan d'études*, des problèmes posés depuis vingt-cinq ans ! Il a l'air de favoriser l'accès à l'enseignement secondaire des mieux doués, des « jeunes élèves intelligents et travailleurs ». En réalité, le réformateur a visé un autre but.

Ce but se laisse mieux déceler si l'on considère que la loi du 15 août 1941 supprimait en même temps les E.P.S. et les E.N. en confiant aux lycées la formation des instituteurs : « *La réforme*, écrit le journal cité, *voulait faire sauter l'enseignement primaire, parce qu'il passait pour une forteresse spirituelle de la III<sup>e</sup> République.* » Et d'expliquer que la tare originelle des maîtres de l'enseignement primaire était d'avoir reçu « une formation d'esprit qui s'alimentait uniquement aux principes de la Grande Révolution ». On ne saurait être plus clair : la substance profondément réactionnaire de la réforme apparaît sous les phrases « progressives » des *Instructions*.

Pour effacer l'empreinte populaire de l'enseignement de la masse, les hitlériens : 1<sup>o</sup> modifient la formation des maîtres, c'est-à-dire aussi la base de recrutement ; 2<sup>o</sup> mutilent l'ensemble organique de l'enseignement primaire, d'une part en supprimant les E. P. S., — qui se recommandaient pourtant aux familles modestes par la moindre longueur et le caractère pratique de leurs études —, d'autre part, en ne laissant aux maîtres primaires, par le jeu du D.E.P.P., qu'une partie des enfants de onze à quatorze ans.

Naturellement, il en est résulté un afflux d'élèves dans les sixièmes, les classes initiales de l'enseignement secondaire. La place a manqué, le désordre a été à son comble, comme si le ministère avait pu être surpris par une conséquence non seulement prévisible, mais voulue de l'organisation nouvelle !

Cet étonnement, à son tour, ne pouvait donc être qu'une hypocrisie.



Et les responsables de « l'ordre nouveau », en organisant le gâchis, avaient une arrière-pensée.

Ils ne sauraient être partisans sincères d'une augmentation des effectifs de l'Enseignement Secondaire. Ne serait-ce que parce que les maîtres de cet enseignement, depuis deux ans et demi, ont manifesté hautement leur dégoût, ont fourni nettement la preuve qu'ils n'étaient pas plus disposés à renoncer à l'héritage français de dignité et de liberté que leurs collègues de l'enseignement primaire. Et quelle sécurité y a-t-il eu, pour les hitlériens, du côté des élèves des lycées ? Jusqu'au fond des provinces, les recteurs eux-mêmes ne sont-ils pas sifflés par eux quand ils s'aventurent à les réunir pour leur parler de « collaboration » ? Plus d'une de ces croix de fusillés qui n'ont qu'un numéro et pas de nom ni de date de naissance, se dresse sur la tombe de lycéens de dix-sept ans entrés dans l'immortalité avec Guy Mocquet.

Toute cette situation fait comprendre que la *Gazette de Francfort* ne se prononce pas à la légère, quand elle affirme que les « réformateurs » de l'enseignement français ne sauraient en « rester à moitié chemin ». Elle explique :

« Le nombre croissant depuis des années des candidats au baccalauréat n'a pas été non plus endigué par la réforme. Il a au contraire continué à monter... Carcopino a vu ce problème, mais il ne l'a pas résolu... Même les plus beaux principes ne peuvent pas faire de l'école un but en soi. Sa tâche consiste aussi à préparer en puissance les élèves pour la profession à laquelle ils conviennent ; elle doit former les meilleurs paysans, artisans, médecins ou chercheurs. Carcopino a cru qu'il pouvait venir à bout de ce problème par un système de sélection..., mais ce système conduit à retirer les meilleurs de l'école primaire, donc des cercles vitaux qui ont le plus besoin d'eux dans la France d'aujourd'hui, à savoir l'agriculture et l'artisanat. Et l'examen, si parfait soit-il, garantit-il que l'élite de la onzième année sera encore l'élite à 14 ans, et que celle de la 14<sup>e</sup> année le restera jusqu'à 22 ans ?... Carcopino a mis en pièces l'enseignement primaire, parce que la III<sup>e</sup> République en avait fait sa citadelle idéologique. Cela restera le résultat essentiel de sa réforme. Il reste réservé à son successeur d'organiser un nouvel enseignement primaire qui soit autonome et respecté, et développe ces aptitudes dont le pays a, pour sa reconstruction, un besoin plus urgent que de diplômes et d'examens. »

En voulant appuyer sur l'urgence de la seconde étape de la « réforme », il est clair que la *Gazette de Francfort* exagère ses appréhensions. Le régime actuel ne conduit pas du tout à « retirer les meilleurs de l'école primaire » ; l'insuffisance radicale du système des bourses suffit à écarter de l'enseignement secondaire l'écrasante majorité des enfants bien doués des couches populaires.

L'intérêt de ce long passage que nous avons tenu à citer est ailleurs : il consiste en ceci qu'un pareil texte est comme un abrégé de tout ce qui, à notre époque, a jamais été écrit de plus réactionnaire et de plus niais en matière de politique scolaire. Vraiment, la « nouveauté » de l'hitlérisme y apparaît dans tout son éclat ! Les sophismes les plus plats, les plus misérables sont ici concentrés, pour donner à entendre,



en résumé : 1° que le fils du paysan et de l'artisan, même et surtout s'il est très bien doué, ne doit devenir lui-même que paysan ou artisan ; 2° que le futur paysan ou le futur artisan n'a pas besoin d'une éducation plus poussée et plus soignée que celle qu'il a reçue jusqu'à maintenant.

Les enfants, en grandissant, n'ont plus le droit de manifester une vocation ou des dons : ils naissent sous un régime de prédestination nationale-socialiste, qui sait rendre héréditaire la situation des maîtres dans le corps social et pareillement celle des esclaves ! Les « cercles vitaux » deviennent des fatalités maniées par la police pour retenir en bas les talents qui voudraient s'élever, étouffer les enthousiasmes, et, qui sait ? stériliser le génie. Ainsi le veut le fameux esprit communautaire. Et si le sage pédagogue de la Gazette de Francfort craint qu'une sélection des aptitudes soit décevante, c'est qu'il en connaît une bien meilleure : la vieille sélection par l'argent, à laquelle il suffit d'accorder tous les droits.

Dès lors, on voit parfaitement comment la « réforme » commencée s'achèvera en France aussi.

*Première étape* : pour avoir un prétexte de décapiter l'enseignement primaire, pour se débarrasser des E.P.S. et des E.N., on organise le D.E.P.P. et on réduit presque tous les enseignements du second degré au seul enseignement secondaire, en semblant admettre cette conséquence inévitable : le gonflement des effectifs du secondaire.

*Temps intermédiaire* : on crie au surnombre des bacheliers, au déclassement et au déracinement de la jeunesse, au péril social.

*Deuxième étape* : on rétablit la rétribution scolaire à partir de la sixième, — et non plus seulement, comme aujourd'hui, à partir de la seconde ; on l'augmente ; on accroît tous les frais accessoires ; on diminue les crédits affectés aux bourses, directement s'il le faut, en tous cas indirectement en ne tenant pas compte du relèvement des prix. On rétablit sous une forme ou l'autre la barrière entre primaire et secondaire. Le primaire reste privé de ses anciens prolongements naturels (E.P.S., etc...) tout en perdant sa liaison éphémère avec le secondaire. Le lycée est plus fermé que jamais.

*Les classes moyennes, avant tout la petite bourgeoisie urbaine, perdront l'accès à l'enseignement secondaire. Elles ne sont pas moins visées que la classe ouvrière par la politique scolaire de l'hittérisme, qui est la politique scolaire des trusts. Le fils de l'artisan doit rester artisan et ne pas concurrencer le fils du banquier.*

Présentement, nous sommes à la fin du temps intermédiaire. A l'idée de ce que pourront bien devenir les enfants des paysans ou des petites gens des villes qui rateront leur bachot (ce ne sont pourtant pas ces candidats-là qui échouent d'habitude !), la Gazette de Francfort se demande peureusement : « Les carrières manquées se rabattraient-elles sans une amère résignation sur leur cercle vital adéquat ? » Sensible à l'avertissement des hiltériens, le ministre prononce, pour la rentrée de 1943, la suppression des classes de sixième moderne des écoles primaires, et l'interdiction pour les élèves des cours complémentaires d'entrer en troisième de lycée. Simultanément, il se lamente sur l'afflux des étudiants dans les Facultés de médecine, comme si on s'était aperçu jusqu'à main-



tenant de la surabondance des médecins soit dans nos campagnes, soit dans la France d'outre-mer.

Après le *numerus clausus* appliqué aux Juifs, voici le *numerus clausus* contre les Aryens.

### La lutte des hitlériens contre l'esprit rationnel

Tout cela, bien entendu, au nom de la lutte contre l'intellectualisme dévorant. Vieille chanson, docilement traduite de l'allemand et de l'italien : « Die Verkopfung », « il cerebralismo », c'est contre ces soi-disants périls que les ministres de l'I.P. (lisez : Ignorance Populaire) de Mussolini et de Hitler ont, depuis des années, prêché la croisade à laquelle un Carcopino d'abord, puis un Bonnard s'associent à toute occasion.

Non sans habileté, non sans démagogie parfois.

Prenons les horaires « réformés » de l'école primaire, cours moyen : sept heures et demie au total pour le dessin, le travail manuel et l'éducation physique, le chant et le « plein air », voilà qui fait bonne impression, qui donne une idée de fraîcheur, d'école active, de pédagogie vivante ; mais attention ! « Sciences : deux heures », une heure de moins que la rubrique « Education physique et chant ». Inutile de poursuivre plus avant. Nous étions heureux de voir les enfants fortifiés chaque jour par l'éducation physique et la vie de plein air, heureux qu'ils apprennent le chant choral et qu'on les exerce à « l'usage des outils communs », mais nous ne nous doutions tout de même pas que c'était pour réserver aux sciences, qui dominent toute la vie productive de l'homme moderne, et qui, d'autre part, ont une telle importance pour la formation du jugement, deux heures sur trente par semaine, le quinzième de l'horaire !

Il ne suffit pas de faire aux enfants des muscles de gladiateurs : les plus musclés des gladiateurs étaient encore des esclaves. L'essentiel est toujours d'apprendre à penser.

Quels que soient les beaux noms dont on pare l'opération d'obscurantisme — « éducation du caractère », ou « préservation de la spontanéité de l'âme enfantine », ou « développement des richesses du cœur », — il s'agit bien d'une lutte contre la raison et l'intelligence dans l'enseignement, contre la formation des qualités d'esprit de l'homme libre. Ce n'est pas par hasard que la phrase : « Il faut se réjouir de voir diminuer le temps consacré par l'étude à la culture intellectuelle » est la thèse du rapport sur la réforme de l'enseignement présenté le 25 septembre 1943 à l'assemblée des instituteurs et professeurs embrigadés par le traître Déat. Le 5 août 1943, dans un article paradoxalement intitulé « Extension de la culture », Gabriel Boissy donnait des définitions au moins remarquables, dont voici quelques échantillons :

« Il faut réintégrer dans la culture, par un syncrétisme transcendantal, ces réalités profondes de l'être... qu'un excès d'intellectualisme, un cartésianisme découronné (?) avaient voilées.

« ...La culture n'est, ni la connaissance ni la morale, ni la sensibilité esthétique, ni aucune des complexions du passé servilement apprises ou reproduites. Il s'agit de l'épuration et de l'élévation du sang, lot individuel et familial, par les énergies spirituelles reçues de la nature ou héritées des collectivités auxquelles nous sommes liés...

« L'Esprit, contrairement au verbiage habituel, n'est pas la Raison.



La Raison est limitée. C'est le résultat de notre expérience, des prises abstraites dont l'homme est capable ; c'est un instrument humain pour fixer l'infixed ; il est limité au peu que nous sommes. L'Esprit, c'est ce qui nous relie, obscurément pour nous et lumineusement en soi (!) au cosmos. Ce sont les « souffles », comme disaient les anciens, ou, comme l'on dit maintenant, les radiances, et les radicaux aussi, par quoi l'Etre nous pénètre, nous oblige et joue de nous, qui nous figurons jouer de lui ou avec lui...

« ...En écartant, par l'action de connaissances relatives, le sens divin, le sens des puissances telluriques, astrales ou purement spirituelles, la culture classique avait peu à peu et positivement séparé l'homme de l'Etre dont il n'est qu'un élément...

« ...Les tendances singulières que l'on a observées ces derniers temps vers l'astrologie, vers les religions primitives, vers le folk-lore, vers des curiosités plus vagues ou plus étranges (*sic*), tout comme les événements présents d'ailleurs, ne sont au fond que les expressions diverses selon les hasards ou les tempéraments de ce besoin de retrouver toutes les puissances de l'âme, de nous replonger dans le bain cosmique, alors que nous vivions dans le petit logis d'un humanisme étriqué d'où nous avions banni les dieux, Dieu, et tout ce qui est au delà de nous. Pour concrétiser sur le plan immédiat cette position, ce contenu intégral du mot « culture », disons qu'il faut nous désintoxiquer de ce rationalisme absolu et pourtant si étriqué... » (G. Boissy, dans *Panorama*.)

Le « toxique », c'est donc la raison. Les puissances spirituelles, ce sont les radiances telluriques, l'astrologie, le sang, les religions primitives, qui nous donneront le « style de vie de caractère païen » préconisé le 9 juin 1943 par le pédagogue de l'Œuvre (1), et, pour finir, les « curiosités plus étranges » du goût de la jeunesse hitlérienne et de Gestapette-Bonnard. Voilà à quelle indigne démission de l'intelligence aboutissent les campagnes contre l'intellectualisme telles que celles des « réformateurs » de notre enseignement.

Il y a pourtant, dira-t-on, des innovations heureuses dans les plans d'études de 1941. Mais ces innovations ne font pas corps avec la réforme. Elles étaient préparées, amorcées depuis des années. Nous avons déjà rappelé les « loisirs dirigés ». Leur introduction à grand bruit joue le rôle d'une manœuvre de diversion sur le champ de bataille de la politique scolaire : nos ennemis comptent que, grâce à cela, nous ferons moins attention à l'opération d'anéantissement qu'ils tentent contre l'éducation du jugement.

Encore les innovations heureuses peuvent-elles prendre elles-mêmes un caractère bien douteux aux mains des dirigeants actuels de l'enseignement. Comment l'éducation physique à la mode hitlérienne serait-elle autre chose qu'un dressage conçu à des fins d'abrutissement ? Nous nous rappelons tant de déclarations de principes des responsables de l'éducation physique en Allemagne, depuis dix ans, expliquant sans ambages que le but de la culture du corps ne saurait être ni le profit de la santé, ni le développement de la sûreté des mouvements dans la production, ni la beauté du

(1) Ce pédagogue de l'Œuvre était le vieil agent hitlérien Lefranc, qui a tout fait, avant guerre, pour endormir l'esprit national de la classe ouvrière à l'Institut supérieur ouvrier, dont il avait la charge.



corps, ni l'affermissement du caractère en général, mais seulement l'éducation d'une discipline aveugle et l'augmentation de la capacité militaire dans le cadre de cette discipline !

Soit encore le travail manuel. On peut feuilleter aussi bien les programmes des écoles primaires rurales que les programmes des écoles primaires urbaines, sans en excepter ceux du second cycle, qui s'adressent à des enfants déjà parvenus au seuil de l'adolescence : on n'y trouvera rien d'autre que des activités de bricolage. Rien, absolument rien qui provoque un contact véritable avec la production moderne, avec la grande industrie, ou l'énergétique à haut rendement, ou l'agriculture des tracteurs. Tout se passe comme si les enfants grandissaient dans un monde dominé par l'artisanat et la production agricole naine, parfois comme si l'on avait affaire aux conditions de vie d'il y a cent ou deux cents ans. Toujours la même maxime sous-entendue : *N'élargissez pas l'horizon !* Rabelais était d'une autre hardiesse. Son Gargantua et son Ponocrates fréquentaient les artisans, « allaient voir les lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierres... ou les hautelissiers, les tissotiers, les veloutiers, les horlogers, miralliers, imprimeurs, organistes, teinturiers ». Mais eux, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, ne s'en tenaient pas là et ils allaient voir aussi « comment on tirait les métaux ou comment on fondait l'artillerie ». C'est Rabelais, l'humaniste, qui avait raison.

Il est bon, certes, que les enfants d'aujourd'hui apprennent à manier les outils usuels, même, si l'on veut, le tamponnoir et le tête-vin ; mais il n'est pas bon qu'en électricité on ne leur parle que de la lampe, du fer à repasser, du réchaud et de l'appareil de T.S.F. sans leur donner d'idée générale, sans rien leur dire ni leur montrer de la nouvelle civilisation technique qui se bâtit autour d'eux.

Sous le prétexte de « simplifier les programmes » et « d'orienter nos élèves vers les nécessités de la vie pratique », les *Instructions* ramènent la science à la technique, et la technique elle-même, elles l'emprisonnent entre les murs d'une petite ferme ou d'une maison d'habitation urbaine avec un pauvre établi à la cave ou au grenier. On sent, d'un bout à l'autre du Plan d'études, la volonté vigilante de tenir la science en lisières, d'empêcher qu'on s'élève à des vues d'ensemble sur son histoire, sur les luttes qu'elle a dû soutenir, sur ses résultats globaux, sur ses promesses, sur son rôle dans le monde moderne et son importance pour la pensée moderne.

Bon gré mal gré, un enseignement s'oriente toujours sur les examens qui sanctionnent son effort. Or il n'y a pas une seule question de science — ni d'ailleurs d'histoire — au D. E. P. P. Au C. E. P., entre dix épreuves, « une question de science portant pour les filles sur l'enseignement ménager, l'hygiène, la puériculture, l'horticulture, et pour les garçons, suivant le milieu, sur les sciences appliquées à la vie rurale ou sur les sciences appliquées à la vie urbaine ». Le maximum des points que le candidat peut obtenir et de 115 ; or la question de sciences compte pour 10, juste à égalité avec le chant, la couture, etc.

De même, la part réservée aux mathématiques, fût-ce dans le second cycle primaire, apparaît comme bien modeste, malgré leur horaire plus étendu : ce sont les *Instructions* elles-mêmes qui le reconnaissent.

Au lycée, les mathématiques sont réduites pour toutes les classes ; plus de physique à l'écrit du baccalauréat, sauf en Mathématiques élémen-



taires. Au P. C. B., on va supprimer presque toutes les épreuves de physique et chimie.

Un Risler découvre subitement que la science française est trop théorique, et un Charles Jacob, qui laisse mourir de faim les chercheurs, ne pense qu'à ramener la recherche scientifique à la dimension des besoins immédiats de l'industrie.

Toute cette évolution, on ne le répétera jamais assez, est calquée sur les « réformes » d'Allemagne et d'Italie. Là aussi, on fait la guerre dans l'enseignement à ce qu'on appelle, comme chez nous, l'envahissement des spécialités, le gonflement des matières accessoires ; on proclame qu'il suffit largement à l'enfant de savoir lire, écrire, compter — et réciter le catéchisme raciste ; tous les auteurs d'écrits pédagogiques ouvrent le feu, comme chez nous, contre la surcharge des programmes, la complication inutile des plans d'études, le surmenage si commode à invoquer quand on veut détruire le contenu positif de l'enseignement. Et la revue nazie *Ecole et philosophie* écrit : « Nous n'avons absolument aucun motif de pousser dans le sens de tâches pédagogiques nouvelles. »

Résumons-nous : loin d'ouvrir toujours davantage l'école à la vie, comme elles s'en vantent, les *Instructions* en vigueur consument le divorce total de l'enseignement et du réel en fulminant l'anathème contre la science.

En même temps, le non-renouvellement des manuels d'études, le manque de cahiers alors que le papier abonde pour tous les traitres de plume, l'accaparement systématique des élèves pour les quêtes et collectes — argent, ferraille, vieux papiers, laine, os, glands et le reste, — les réquisitions de locaux et l'absence de chauffage en hiver, l'évacuation des écoles sur les terrasses desquelles on installe exprès la D. C. A., tout cela intervient efficacement pour parfaire l'organisation de l'ignorance.

En 1943, les classes ont cessé le 12 juin dans toutes les écoles de France pour ne reprendre que le 18 octobre. Dans les écoles de la banlieue parisienne, elles ne fonctionnaient plus depuis le mois d'avril. Tout est prétexte à la fermeture : les besoins de l'agriculture, le danger des bombardements. Du 12 juin au 23 septembre, Abetz-Bonnard n'a pas trouvé le loisir de songer aux dispositions à prendre pour organiser contre le danger aérien la dispersion des classes ; c'est pourquoi il fait annoncer par la presse, à cette dernière date, le recul de la rentrée, recul indispensable pour qu'il puisse avoir le temps d'aviser aux mesures nécessaires ! Ces mesures, le ministre fait savoir d'ores et déjà qu'elles comprendront tantôt la réduction de l'enseignement aux classes de demi-temps, tantôt le remplacement des classes par des « garderies d'une importance réduite », confiées non pas aux instituteurs, mais aux hitlériens de « certaines organisations de la jeunesse » : « les enfants apprendront peut-être un peu moins », mais tant pis pour les familles que pousse un « instinct aveugle » quand elles regrettent de « voir s'interrompre l'instruction des enfants » (29 septembre). Admirable exploitation du péril aérien au profit de l'analphabétisme organisé !

Pour permettre d'avancer la date de sortie des écoles secondaires en 1943, l'oral du baccalauréat a été supprimé au grand dam (malgré quelques aménagements hypocrites) de l'enseignement de l'histoire, suspecte aujourd'hui comme sous l'autre régime de bâillon, celui du Second Empire.



En même temps, les jeunes instituteurs — en pleine crise de recrutement — sont astreints au travail forcé en Allemagne. Malgré les exemples admirables de résistance donnés par eux à Paris et ailleurs, le ma s'étend.

Les universités sont dépeuplées comme les chaires de l'enseignement primaire ; les étudiants sont livrés à la déportation et les polytechniciens envoyés chez Siemens en qualité de manœuvres spécialisés. Dans toutes les facultés de France, une lettre de protestation au chef de l'Etat a été lue à haute voix. On a eu beau traquer les réfractaires, les exclure des universités et écoles d'enseignement supérieur public et libre à la mi-juillet 1943 : depuis la courageuse manifestation des étudiants parisiens, le 13 mai, à 17 heures, boulevard Saint-Michel, la lutte contre le service de l'ennemi n'a pas cessé, pas diminué d'intensité dans les cercles universitaires. Elle restera l'honneur des étudiants, qui se battent au coude à coude avec les autres réfractaires.

Ainsi, du haut en bas de l'enseignement, la désorganisation est complète et voulue.

Il n'y a pour se réjouir de ce sabotage dans les milieux universitaires que des agents hitlériens comme l'adjoint du traître Déat, Zoretti. Le 27 décembre 1942, devant le soi-disant congrès de l'Union de l'enseignement, constituée par le Rassemblement National Populaire, ce mercenaire déguisé en philosophe déclarait avec componction : « Nous avons commis l'erreur d'avoir fait prématurément crédit à l'homme. » Et il se prononçait pour un praticisme borné remplaçant la culture générale. Son vieux complice en hitlérisme et rival en cafardise Léon Emery disait textuellement, d'après le compte rendu officiel :

« Il est chimérique de croire à la résurrection globale et rapide de l'intelligence moyenne. L'enseignement doit être tourné vers certains besoins pratiques, une minorité sélectionnée avec le plus grand soin étant portée au plus haut degré de culture. Les minorités précocement mûries par l'épreuve permettent les espoirs les plus vastes. »

Et d'ajouter que l'épreuve en question, c'est l'épreuve par la mystique ; que ce qu'il faut dégager de la masse, c'est le type du bandit fasciste ; le type d'homme capable « des vigoureuses réactions nécessaires contre une ambiance mortelle ».

Tel sera donc le profil « moral » de la nouvelle élite chère à Emery — celle des tueurs à gages. Mais il nous reste à voir ce que les Instructions composées par ses amis disent de l'éducation morale de la masse des enfants français, la masse qu'il s'agit de tromper.

### **La lutte des hitlériens contre l'esprit national**

Ici, les rédacteurs battent tous les records de papelardise.

Impossible, en effet, d'imaginer rien de plus révoltant que l'appel constant à la piété envers la patrie et envers « la tradition nationale » sous la plume de ceux qui ont vendu leur pays à Hitler ; rien de plus bouffon que le classement des « messages du maréchal Pétain » parmi les « monuments de la langue française » à « valeur éducative ».

Ceux qui ont rétabli le travail forcé au profit de l'envahisseur espèrent-ils être pris au sérieux quand ils inscrivent au programme de morale



le « respect du travail et des travailleurs », ou « la dignité des différentes formes du travail » ? Les disciples déclarés des racistes qui voudraient reconverter l'humanité au culte de la force brutale, qui foulent aux pieds les droits de la conscience, qui, pour leurs violences et leurs déportations, ont reçu en français la censure de Radio-Vatican, par exemple le 19 février 1943, comptent-ils réellement tromper même un enfant en faisant place à la « civilisation chrétienne » dans leur Plan d'études ?

L'enfant doit « découvrir... la présence permanente de la Patrie... dans ces stèles élevées à la mémoire de ceux du village qui sont morts pour la France » ; mais si son maître le conduit fleurir le monument aux morts de 1914 le jour du 11 novembre, il verra le lendemain ce maître révoqué, traîné en prison. « L'instituteur n'oubliera jamais, et les rubriques des programmes le lui rappellent sans cesse, qu'en enseignant l'histoire son premier devoir est de sauvegarder et d'entretenir chez les enfants qui lui sont confiés le sentiment de l'unité de la Patrie » ; ainsi parlent ceux qui ont livré l'Alsace et la Lorraine à Hitler et qui méditaient de livrer à Mussolini la Corse, Nice et la Savoie.

« Loyalisme envers le Chef de l'Etat », — qui doit son pouvoir à une trahison ; « obéissance aux lois », — qu'a dictées l'envahisseur ; « honneur, protection et aide dus à la famille », — quand les chefs de familles patriotes sont traqués, jetés au bagne, exécutés par dizaines de milliers, sans qu'aucune pitié d'en haut vienne soulager le sort effroyable de leurs petits enfants ; « la tolérance », — inscrite dans les Plans d'études par les assassins d'enfants juifs ; « l'appel du héros et du saint », — glorifié par les pires tartuffes de toute l'histoire de France ; « le gain, récompense du labeur et salaire de l'effort », — prêché à des élèves que tous les efforts et tout le labeur de leurs parents ne suffisent ni à nourrir ni à chauffer ; chaque ligne des programmes de morale de « l'ordre nouveau » est une hypocrisie criante, auprès de laquelle pâlisent les pauvres conventions traditionnelles qui avaient cours sous le régime ancien.

Les *Instructions* recommandent pour la dernière année d'école la lecture des grandes œuvres « entrées dans la tradition littéraire de notre pays ». Elles ajoutent : « On notera cependant que les œuvres des grands écrivains ne conviennent pas toujours, ni dans toutes les parties, à l'éducation des enfants. Elles traduisent souvent une expérience dont il n'est pas possible, à l'école, de révéler toute l'étendue. Il est à craindre, en outre, que les rêves où se sont parfois complus de grands artistes ne créent ou n'entretiennent des illusions dangereuses. Un choix s'impose donc entre les œuvres et entre les textes d'une même œuvre ». (Souligné par nous.)

Nous nous permettons d'indiquer respectueusement au rédacteur des *Instructions* qu'il n'y a pas de raison de s'arrêter en si beau chemin : ne pourrait-on encore corriger les textes des grands écrivains ? Cela s'est fait quelquefois dans le passé, et cela ne serait guère plus indigne que de les mutiler...

Comment les oppresseurs exécrés de notre peuple toléreraient-ils Corneille écrivant :

..qui hait par devoir ne s'aveugle jamais,  
C'est sa raison qui hait.

(Pertharite. I, 2.)

On épurera donc Corneille. *Tartufe*, dont la représentation est pré-



seulement « déconseillée », pourrait-il rester au programme des écoles secondaires ? L'*Esther* de Racine, inscrite parmi les textes de la classe de cinquième, a été sagement dénoncée par un hebdomadaire influent comme l'œuvre d'un philosémite, vrai corrupteur de la jeunesse (*Je Suis Partout*, 18 septembre 1942). *Andromaque*, c'est « la domination d'une sorte d'attentisme de la dignité ». « L'éducation, les préjugés, tout un lot de vieilleries intellectuelles, les conseils des vieux parents, la haine de l'ennemi héréditaire, quelque sonnerie immémoriale d'un Déroulède du Moyen-Orient l'empêchaient de voir clair et de choisir. » En réalité, elle n'aurait pas dû faire tant de façons : l'honneur ? une « vieillerie ». La fidélité ? un « préjugé » (ibidem, 13 novembre).

On s' imagine d'ailleurs mal en France comment les « spécialistes » de la littérature française dans les universités hitlériennes traitent nos chefs-d'œuvre classiques, notre XVII<sup>e</sup> siècle. Ce ne sont que caricatures. Fritz Neubert, professeur de philologie romane à Breslau, dans son récent ouvrage sur « le classicisme français et l'Europe » (éditions W. Kolhammer, Stuttgart-Berlin), ose affirmer que notre littérature classique « méconnaît la valeur du peuple », — voyez La Fontaine, Molière, La Bruyère ! — et même n'offre de sens que pour la société de cour, ce qui est bien le comble du grotesque dans la diffamation.

Qu'on lise aussi le tout récent *Pascal* du « savant » de Mussolini, Paolo Serini (Turin, éditions Einaudi) : jamais Pascal n'a été autant maltraité. « Côtés troubles du chrétien, aridité, abstraction du philosophe », voilà déjà de quoi surprendre. Mais le moraliste, l'admirable observateur ? « Il y a quelque chose d'inharmonieux et de dissolvant dans ce scepticisme social et juridique qui le porte à osciller entre le communisme et l'anarchie. » Encore un corrupteur à rayer des programmes !

Telles sont les idées dont s'inspirent les « conseillers culturels » envoyés naguère de Berlin et de Rome à M. Bonnard pour l'aider à fixer le « choix entre les œuvres » dont parle les *Instructions* officielles.

Rien ne doit subsister de notre littérature nationale. L'inspecteur primaire d'une des circonstrictions d'Argenteuil, nommé en octobre 1942 par Bonnard, a ordonné aux directeurs d'exclure de leur école Victor Hugo tout entier. Tel critique à la page rappelle opportunément que Montaigne avait peut-être bien une mère juive. Et M. Jacques Boulenger découvre enfin en Rabelais un « piètre savant » et un « penseur de médiocre envergure ». Après cela, qui oserait protester pour Rousseau ou... Fénelon, « les mauvais maîtres qui sont toujours à l'honneur » ?

Bien entendu, l'histoire subira le même traitement de revision. Les résultats obtenus par des générations de savants qui ont consacré à la Révolution française une œuvre admirable ? « Truquages déjà centenaires », tranchent les officieux. Et le *Voelkischer Beobachter*, l'organe central du parti nazi, reprend, le 17 février 1943, la thèse qui présente la grande épopée de 89, de 92 et de 93 comme la révolte des « sous-hommes » — Untermenschentum — contre l'élite germanique aux cheveux blonds et aux yeux bleus qui, seule, constituait l'aristocratie française, comme chacun sait. Honteusement docile à cette thèse, M. Bernard Fay, dans son *Histoire de France pour les écoles primaires* publiée en 1943 (tome II, page 178), définit toute la Révolution française en ces termes : « Dix ans d'horreurs sanglantes, de ruines, de misères et de guerre. » Pas un correctif, pas un



mot à la gloire de nos armes ou sur l'importance historique des idées et des institutions nouvelles. La Propagandastaffel peut être contente de M. Bernard Fay.

Quelle erreur ce serait cependant de croire que la France monarchique est davantage respectée par les hitlériens ! le siècle de Louis XIV doit être débaptisé : on l'appellera « Siècle du Prince Eugène ». Richelieu est défiguré, présenté sous les traits d'un instable, d'un inquiet demi-fou. Ouvrons le livre qu'un prétendu spécialiste du moyen âge, Herre, a consacré à « l'Allemagne et l'ordre européen ». Edité par la Weltpolitische Buecherei, c'est-à-dire par le directeur général des services culturels du parti nazi Georg Leibbrandt, et sous le patronage de Rosenberg en personne, cet ouvrage expose les vues officielles. Il nous apprend que la santé et l'unité de l'Europe ont toujours été troublées par la France, parce qu'elle se rebellait contre les forces stabilisatrices du Continent, lesquelles sont « constituées par la masse des Allemands et des Italiens répartis le long de l'Axe, centre de l'Europe-Méditerranée ». Avant Richelieu, Louis XIV et Napoléon on dénonce donc ces ennemis du genre humain qui eurent nom François I<sup>er</sup>, Philippe le Bel, Philippe-Auguste et Louis VI...

Durant l'été 1942, la *Pariser Zeitung* a publié une série d'articles qui ne laissent aucun doute sur le destin de notre enseignement historique. Comme on va le voir, la refonte de l'Histoire de France vise à une véritable dénationalisation de l'enfance. Pour commencer, une heure hebdomadaire prise sur l'horaire dit d'éducation générale doit être consacrée à une « initiation à la vie allemande ». La documentation, si l'on peut dire, sera fournie aux maîtres par des comités spéciaux, constitués dans chaque département, et des personnes familières avec les choses et la langue allemandes — lisez : avec la Gestapo. Le but consistera à faire croire aux élèves qu'« au long des siècles », « depuis l'épopée des Champs Catalauniques, il y a quinze cents ans », Français et Allemands « ont forgé un même idéal fondé sur une communauté culturelle en face des menaces extra-européennes ». (P. Z., 18 juillet.) Tout à fait d'accord avec les théories de Herre, notons-le en passant.

En même temps, pour mettre fin à la « pédagogie irréaliste » et à « l'humanisme intellectuel », on procédera à l'introduction du concept fondamental de la race dans l'enseignement français. C'est à cela que l'institution d'une chaire de fakirisme racial à la Sorbonne doit préluder. « La race, dit le professeur Boeumler, est un fait du tréfonds de la nature humaine... La race est une manière de déterminisme qui dirige les actes de l'homme dans une certaine direction... L'éducation affermit cette direction. » De là vient que l'éducation doit beaucoup moins veiller à « l'activité intellectuelle » qu'à « l'intégrité du sentiment » (P. Z., 28 juillet). Comme on voit, M. Abetz-Bonnard, en déclarant la guerre à la faculté raisonnante dans son discours du 28 août 1942, ne faisait que répéter sagement sa leçon.

Il appartiendra aux inspecteurs primaires de rappeler constamment aux maîtres que « la mission de l'instituteur ne se borne pas à distribuer du savoir à des enfants pendant un nombre d'heures déterminé par jour, mais qu'ils sont au service de l'Europe nouvelle dans le cadre de leur patrie ». De leur côté, les enseignements secondaire et supérieur



devront faire le même effort pour « échapper aux nuées ». Il y aura des bureaux nationaux d'information et de propagande. (P. Z., 27 août.)

Le 1<sup>er</sup> et le 8 septembre, le même organe donne une esquisse de ce que sera l'Histoire de France revue et corrigée, une sorte de programme : comme on pouvait s'y attendre, on n'y trouve plus rien d'historique, sauf des dates et des noms propres. Et en octobre 1942 la *Pariser Zeitung* constatera avec satisfaction que d'ores et déjà, dans des foyers d'enfants du Secours national, comme celui du château de Chaîne, en Normandie, « au milieu du salon grandiose pend au mur le portrait du maréchal Pétain, en face duquel on aperçoit l'image d'un soldat allemand en casque et en armes ». Voilà dans quelle atmosphère il s'agit d'élever maintenant les enfants français ! Le pays en remerciera, qu'ils en soient sûrs, les Hagnauer et autres pédagogues nazis du Secours national.

L'esprit de l'« Europe nouvelle » empoisonne les manuels scolaires. Nous avons déjà mentionné le livre d'histoire de Bernard Fay. Félicien Challaye, ce vieux défenseur public de Hitler, émule des Bergery et des Emery, publie, également en 1943, une réédition de sa *Philosophie scientifique et philosophie morale*. On y lit, page 508 : « Il semble probable que les différents peuples, au lieu de se fondre en un groupement unique, s'organiseront d'abord en continents. Le continent représentera un espace vital économique, où s'établiront plus aisément les solidarités inévitables (sic). Et l'homme pourra s'attacher sentimentalement à sa patrie continentale avant d'aimer la patrie humaine. » Page 547, le même agent nazi enseigne aux grands élèves de nos lycées que les responsables de la guerre actuelle sont les dirigeants de la France, puis ceux de « la Pologne, la Yougoslavie, la Grèce et l'U. R. S. S. ». Page 582, il écrit sans rougir de honte : « L'intolérance religieuse a produit les pires conséquences : crimes de l'Inquisition, guerres de religion, persécutions... aujourd'hui, de nouveau, contre les juifs. » Qui donc prétendait, de ce crime, Hitler coupable ?

Raison, conformité au vrai, respect de l'âme de l'enfant, c'étaient, depuis la Renaissance au moins, les traditions d'honneur de la pédagogie française. On s'en défait aujourd'hui ; on met à la place une mystique de cannibales : celle de la Race et du Sang. On affirme brutalement qu'il faut faire violence à l'enfant, à la jeunesse, aux familles. La jeunesse « ne sait rien, ne comprend rien » ; les parents résistent aussi ; il arrive que le clergé fasse de l'antiracisme ; qu'importe : « un enfant aujourd'hui âgé de huit ans, c'est encore une cire vierge » ; il n'y a qu'à y appliquer l'empreinte hitlérienne sans autre forme de procès (*Je Suis Partout*, 9 octobre 1942).

Toute la presse légale rivalise d'abjection. Le *Cri du Peuple* demande qu'on forme les futurs instituteurs à l'aide d'un manuel composé « d'extraits caractéristiques des œuvres ou des discours » de Hitler ou de Mussolini (24 octobre 1942). La *France socialiste* répète toutes les semaines qu'« il faut forcer les jeunes à prendre position », qu'il est temps de « combattre également certain juvénilisme », tout de même que l'on combat judaïsme, bolchevisme, maçonnerie, catholicisme « politique », etc.

La servilité à l'égard des méthodes allemandes et l'esprit de réaction natif s'associent pour démolir l'école française, comme pour étouffer toute pensée pédagogique de chez nous.

L'enseignement technique français était, en dépit de défauts connus, en dépit de la pression des intérêts privés, une belle création du génie



pédagogique de notre nation. Oui, mais précisément il ne dépendait pas encore assez des trusts collaborateurs ! Au début de novembre 1943, le ministre allemand de l'Armement et des Munitions Speer convoque auprès de lui les représentants de l'industrie française et il leur explique qu'il faut en finir avec cet enseignement trop coûteux, à l'horizon trop large, et adopter les procédés allemands d'instruction professionnelle exclusivement à l'usine, « remplacer le professeur par le contremaître ». Défense de s'élever ! « Le souhait qui préoccupe beaucoup d'apprentis doués : troquer les bleus de l'ouvrier d'usine contre la blouse blanche du technicien, n'a pas besoin, nous assure la Gazette de Francfort, d'être encore alimenté artificiellement. » Docile, la presse de Paris partira en campagne contre les « mensonges fastueux de l'instruction générale ».

### L'école allemande d'aujourd'hui, fabrique d'automates

Au reste, les cercles de la Résistance et les amis de l'école ne savent pas avec assez de précision ce que le national-socialisme a fait de l'instruction publique en Allemagne même. Et l'on comprend fort bien qu'au temps où Zoretti et ses amis dirigeaient en grande partie les groupements corporatifs du personnel enseignant dans notre pays ils aient tout fait pour mettre la lumière sous le boisseau !

Le nazisme ne s'est pas contenté de conserver l'ancien compartimentage de l'enseignement en catégories scolaires correspondant aux catégories sociales, compartimentage qui était déjà nettement plus rigide qu'en France. Il a porté à un degré monstrueux et sans précédent l'inégalité des enfants devant l'instruction.

En 1933, Hitler a trouvé en Allemagne une école primaire, une école primaire supérieure dite « moyenne » et une école secondaire, analogues dans l'ensemble à nos types français. Qu'en a-t-il fait ? Il a d'abord rétréci l'accès de l'école secondaire : sous le régime nouveau, les effectifs de cet enseignement diminuent régulièrement, baissant par exemple de 25.000 élèves en trois ans, de 1938 à 1941, pour les seules écoles de garçons. La rétribution scolaire est très élevée : 160 marks au Wurtemberg, 200 en Bavière et 240 en Prusse (externat). Dans les internats (« Heimschulen »), le prix de pension est de 50 à 80 marks par mois, plus la rétribution scolaire, les frais de livres et de fournitures et l'argent de poche. D'après la statistique officielle, 13,11 % des élèves terminant leurs études secondaires dans la région de Vienne en 1941 provenaient de milieux ouvriers (?), et 67,06 % de « milieux de fonctionnaires ». Or ces chiffres tombent respectivement en 1943 à 9,55 % et 58,41 %.

Mais au-dessus même de l'enseignement secondaire, rendu — sous prétexte de lutte contre l'intellectualisme — de moins en moins accueillant aux enfants de famille modeste, les nazis ont créé un type nouveau d'école qui n'est accessible qu'aux futurs Führers. Telle est la raison d'être avouée des fameux instituts nommés « Ordensburgen du parti national-socialiste », ainsi que des « Ecoles Adolf-Hitler ». En principe, ces établissements sont spécialisés dans la « formation de caractères d'enfants donnant le signe d'une nature faite pour le commandement », comme s'exprimait, dans sa conférence de Paris en février 1943, le chef de division de l'enseignement secondaire de la ville de Berlin, Walter Huebner ; mais on sait que, d'après



la théorie raciste, l'aptitude au commandement est héréditaire dans les familles comme dans les peuples. Il en résulte que, normalement, les écoles de chefs sont des écoles de fils de chefs. Ainsi, l'arrogante aristocratie du régime se donne des institutions scolaires plus privilégiées, plus huppées, plus fermées — quelques milliers d'élèves en tout — que ne le furent jamais les « public schools » de la vieille Angleterre. Et là non plus la présence accidentelle d'un enfant d'origine modeste ne peut rien changer au fond de la chose.

À l'autre extrémité de la hiérarchie, l'« école de base », que les enfants quittent à dix ans et au sortir de laquelle ils se répartissent désormais en trois types d'établissements qui ne correspondent plus exactement à la structure traditionnelle. Ce sont : l'école dite primaire, recevant pour quatre années les futurs manœuvres ; l'école dite principale (« Hauptschule »), qui accueille également pour quatre années des enfants destinés à un sort un peu supérieur ; l'école secondaire nouveau modèle, qui comprend à la fois des sortes d'écoles primaires supérieures à programme moderne (« Oberschulen ») et les lycées.

Expérimentée d'abord en Autriche et dans le Pays des Sudètes, puis étendue à tout le Reich en novembre 1940, l'école principale est une manière d'école de pré-enseignement technique, à l'horizon étroitement borné, qui est expressément destinée à empêcher l'afflux de la jeunesse dans les écoles secondaires à scolarité deux fois plus longue et prétentions plus élevées. Il est logique, n'est-ce pas, que les classes moyennes d'Allemagne, perdant leurs droits à l'existence du fait de la gigantesque concentration qui s'opère sous le prétexte de l'effort de guerre, perdent simultanément tout droit aux études libérales !

C'est l'école principale qui doit jouer dorénavant le rôle essentiel, servir de pièce centrale et prépondérante dans l'organisation de l'instruction publique ; c'est elle qui, avec ses effectifs de deux millions et demi d'élèves et en sa qualité de « création » originale de la politique scolaire nazie, doit influencer tous les autres types d'établissements. L'enseignement secondaire, en particulier, se sent nettement menacé par sa concurrence, en passe de devenir une « annexe » : Huebner déclare sans ambages que « pratiquement beaucoup d'élèves se contenteront de l'école principale » et qu'« il y aura moins d'élèves dans l'enseignement secondaire », cet enseignement vers lequel, selon la Gazette de Cologne, il est, pour des raisons de structure sociale et économique, « impossible de guider la jeunesse dans son ensemble ». Ainsi l'école principale, grande invention pédagogique du régime nazi, prend tout son sens d'institution de dressage de la chair à travail et de lutte contre la culture générale. Ses tendances et ses programmes servent de modèles aux fascistes français quand ils veulent fixer, pour le fameux second cycle de l'école primaire, une orientation convenant « aux possibilités financières, manuelles et intellectuelles » d'enfants qui seront « poinçonneurs de tickets » et à qui messierait vraiment l'ambition de l'esprit. (Cri du peuple, 16-2-43.)

C'est la culture générale qui est l'ennemi n° 1. On connaît la thèse fondamentale des hitlériens sur les trois objets de l'activité pédagogique qui sont, dans l'ordre d'importance décroissante :

Premièrement, l'éducation physique, et une éducation physique qui, encore une fois, laisse de côté toute intention hygiénique, esthétique, mo-



rale ou autre, et ne tend qu'à deux fins. D'une part, il s'agit de la formation d'hommes de main vigoureux et exercés : « à une propagande très forte, il (le national-socialisme) va opposer la violence, nous dit l'hitlérien Guy Harveng dans la Gerbe du 28 janvier 1943, c'est-à-dire une méthode qui écarte les discussions intellectuelles sur les principes, méthode infertile ». Rien de plus clair. D'autre part, on vise à la « Wehrrüchtigung », à la transformation de l'enfant en soldat : nous rappellerons simplement que les grandes classes des établissements secondaires d'Allemagne sont fermées depuis le 14 février 1943, jour où tous les élèves de quinze à dix-sept ans ont quitté le foyer maternel et les bancs de l'école pour rejoindre les camps militaires et s'y faire incorporer, par ordonnance de Goering, comme soldats auxiliaires de l'aviation, saignée à blanc en U. R. S. S.

Deuxièmement, l'éducation du caractère — simple antiphrase du type des expressions « national-socialisme », « communauté populaire », etc. : c'est, bien entendu, *dégradation du caractère* qu'il faut comprendre. L'obésité de l'automate, voilà l'idéal de l'école, à laquelle on rappelle chaque jour le principe éducatif suprême proclamé par Hitler en personne le 1<sup>er</sup> mai 1937 : « Les gens doivent apprendre à se subordonner... C'est cette éducation-là que nous donnerons à notre peuple en passant par-dessus l'entêtement et la sottise de l'individu : se plier ou se briser, l'un ou l'autre ! » De cette éthique d'esclaves, l'ex-Führer de la T. S. F. de France, le D<sup>r</sup> Friedrich, prêchant à Radio-Paris, le 3 février 1943, sur la révolution morale, a donné une maxime non moins nette en disant : « Savoir supporter silencieusement les souffrances ou même les injustices ».

L'acceptation de l'injustice, tel est donc le triomphe de la pédagogie des nazis ! Kurt Eggert dit de son côté : « Savoir que la guerre et l'hostilité, la douleur et la mort sont quelque chose qui tient de la nature. Et que de ces nécessités de la nature — en dépit de toutes les religions et toutes les prophéties, — on n'a pas réussi à racheter le monde. » L'éducation dite héroïque, en somme, c'est l'éducation de la lâcheté, la formation de consciences qui abdiquent devant le mal.

Au troisième et dernier rang vient la formation intellectuelle, reposant tout entière sur la conception pseudo-biologique de la Race, qui justifie tout ce que l'on veut : les privilèges des hommes des trusts aussi bien que les prétentions des hitlériens à l'hégémonie mondiale. Cette imposture domine tout l'enseignement, même celui du latin par exemple. Car, en expliquant un texte de Tite-Live comme le portrait d'Annibal, le maître a pour tâche de « démontrer » que jamais la race sémitique n'aurait pu produire un aussi grand homme. Il conclura donc qu'il y a tout lieu de supposer à Annibal une ascendance indo-germanique, au moins une influence de sang grec qui, « du fait d'un mariage avec des femmes étrangères, n'est vraiment pas en dehors des limites du possible ». Telles sont les instructions du parti nazi aux éducateurs !

D'une façon générale, Huebner proclame qu'il faut chercher, à la base de l'éducation nationale-socialiste, « la philosophie de la fiction et celle des valeurs symboliques ». Le bon nazi doit être persuadé que l'abîme est insurmontable entre le rationnel et le réel, entre la raison et la vie : à bas les idées claires et distinctes ! Vive le désordre irrationnel ! Place à l'obscur et à l'inconscient !

On ne demande plus au maître d'être ni intelligent ni instruit. Pour



admettre un jeune homme à l'École normale, l'ordonnance de novembre 1940 lui demande essentiellement d'avoir fait, quatre années durant, ses preuves dans la Jeunesse Hitlérienne et de présenter un certificat conforme. Par là, on se flatte que le vieux conflit entre le corps enseignant et l'appareil de la Jeunesse Hitlérienne est enfin réglé : nous voyons dans quel sens.

Sous le régime hitlérien, le rôle de l'éducateur est réduit, compromis, sa position morale rabaisée, son autorité détruite par l'intervention hautaine des représentants des organisations fascistes qui, craignant la culture, accaparent l'enfant et l'adolescent, les détournent avec intention de l'école. Le régime hitlérien rabaisse méthodiquement l'activité intellectuelle dans l'opinion des jeunes gens ; parmi les élèves terminant leurs études secondaires en 1941 dans l'ensemble de l'Allemagne, un tiers a choisi pour carrière l'armée, mais juste 2 0/0 ont choisi ce que la terminologie allemande appelle les sciences de l'esprit. La crise du recrutement est effrayante dans l'enseignement primaire, et on n'a pu y remédier qu'à titre très précaire par la création de cours de moniteurs. La Gazette de Cologne constate que, déjà bien avant la guerre, la carrière d'instituteur, mal payée et méprisée, « ne possédait plus guère d'attrait ».

Les enfants sont jugés du même point de vue que les maîtres : le travail scolaire est déprécié ; « l'initiative » passe, dit Huebner, avant « l'intellectualisme pur » ; le bon élève est un suspect.

On dresse les enfants, on les oriente pour la vie sans souci du rôle naturel de la famille : la négation des droits des parents est proclamée hautement, à chaque occasion, par les théoriciens nazis de l'éducation. Les écoles privées sont mises hors la loi comme « infectées de libéralisme » ou de « catholicisme politique » ; de 1935 à 1940, les établissements libres de l'enseignement secondaire ont vu fondre leur population scolaire de 74.000 à 17.000 élèves ; les institutions libres de jeunes filles surtout avaient à peu près disparu.

La science est tenue aussi loin que possible du peuple. Ce qui reste de savants en Allemagne est commis à expliquer que « la science ne peut pas être populaire ». Pas de science de place publique : c'est presque avec angoisse que les hitlériens lancent et répètent ce spécieux mot d'ordre. Comme ils craignent la science qui s'emparerait des masses ! On sait qu'en même temps, dans les données les plus modernes de la science, par exemple dans la physique de l'atome, ils quêtent avec passion des prétextes pour donner du monde une interprétation irrationnelle, décourageante pour l'homme, propre à conseiller l'abdication de l'intelligence (1).

---

(1) Cf. Sur ce point, l'admirable interprétation de Paul Langevin : « Bien plutôt que dans la révélation d'une indétermination fondamentale des lois de la nature, inconciliable avec l'attitude scientifique qui postule au contraire l'intelligibilité, la possibilité d'une représentation cohérente de la réalité, je vois la grande valeur des nouvelles doctrines dans l'analyse qu'elles ont exigée du rôle de l'observateur et du sens de la mesure. Ce qu'elles ont révélé, c'est bien plutôt l'intervention nécessairement finie du sujet que l'indétermination fondamentale de l'objet. » (Notice sur les travaux scientifiques de Paul Langevin, 1934, p. 83.)



## Pédagogie soviétique

Le type humain que forme une telle école, qui grandit dans une telle atmosphère intellectuelle, nous le connaissons tous : la brute S. S. en représente l'état de perfection. Elle raisonne juste assez pour se servir des armes modernes, elle est assez dégradée pour ne reculer devant aucun crime, et elle s'est crue assez râblée pour conquérir le monde, la trahison aidant.

Le fait est qu'elle avait envahi non seulement notre pays, mais toute l'Europe continentale du Centre et de l'Ouest, quand elle s'est heurtée, à son grand étonnement, à plus fort qu'elle. L'armée hitlérienne qui s'entourait d'une légende d'invincibilité, a subi à Stalingrad le plus retentissant désastre militaire de l'histoire. Pendant les mois de l'hiver 1942-43, le rapport des forces a changé ; les bases de la victoire définitive sur Hitler ont été jetées par l'adversaire que l'Allemagne rencontrait sur les champs de bataille de l'Est : l'Union Soviétique, et cela bien que, pratiquement, celle-ci supportât seule tout le poids de la guerre sur le continent. L'été 1943 a vu une foudroyante offensive de l'Armée Rouge.

Il n'est pas un éducateur patriote de France qui n'ait tressailli de joie au bruit de ces grands événements, puis qui ne se soit pris à réfléchir sur eux.

En quoi consiste la faiblesse de l'Allemagne ? En quoi consiste la force de l'Union Soviétique ?

La faiblesse de l'Allemagne, c'est désormais l'insuffisance des réserves humaines ; c'est la perte de sa supériorité initiale en armes, en matériel et en expérience du combat moderne. Mais c'est aussi, comme Staline l'a expliqué dans son ordre du jour adressé à la glorieuse Armée Rouge à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de sa création, le 23 février 1943, le fait que les Allemands, en règle générale, sous-estiment leur ennemi et surtout le fait que leur tactique suit les règlements en vigueur, mais s'avère impuissante quand la situation ne correspond plus à tel ou tel article du règlement. Observation dont les éducateurs ne seront pas les derniers à saisir la profonde portée : ce qui faisait la force de la brute, — son obéissance passive, irraisonnée — s'est transformé en une cause essentielle de sa faiblesse. L'intelligence humaine se venge.

La force de l'Union Soviétique réside d'abord dans la quantité et la qualité des ressources économiques et techniques dont jouit l'Etat d'un type nouveau, l'Etat des kolkhoz florissants et des neuves cités industrielles, dans lesquels se sont développées des formes supérieures de travail et de vie. De ces ressources, l'éditorialiste de la *Vie Industrielle* du 26 février 1943 écrit : « On savait bien qu'elles étaient immenses en quantité. On ignorait jusqu'à quel point avait été poussée leur exploitation, et l'on doutait surtout qu'elle pût atteindre jamais un niveau élevé de qualité. Ces lacunes d'information sont comblées. Ces erreurs de jugement sont cassées par les faits. » A la quantité de l'équipement technique s'ajoute la qualité, la maturité du commandement, dont les grandes opérations d'encercllement, conçues et réalisées sous la direction géniale du président du Comité de Défense, le maréchal Staline, constituent d'admirables modèles de l'art militaire. Mais la force de l'Union Soviétique, c'est encore la haute conscience du devoir et l'esprit de sacrifice de



l'armée, c'est enfin le patriotisme profond, le sentiment vivace des responsabilités, la parfaite unité morale et politique du peuple entier.

Dans quelle atmosphère morale et intellectuelle, et en particulier sous l'influence de quelle école ce peuple s'est-il formé ?

Il est exempt de toute division intestine. Il est entré en guerre sans avoir de cinquième colonne dans le dos. Il a fait bloc contre l'envahisseur fasciste sans aucune défaillance. Cohésion et unité sont la loi de sa vie. Ce sont aussi les caractères de son système d'instruction publique, comme de sa structure sociale. Son enseignement ne comporte plus d'école primaire pour les uns, d'école secondaire pour les autres, et cela parce que la distinction des uns et des autres est effacée dans toute la société. Son école du 2<sup>e</sup> degré est la continuation normale de son école du 1<sup>er</sup> degré. Dans un pays où, il y a 25 ans, l'analphabétisme oscillait, suivant les régions, entre 40 et 100 0/0, la fréquentation des deux degrés, primaire et secondaire, est obligatoire depuis des années pour les enfants des villes et des centres industriels, et même dans les villages reculés, nul enfant depuis des années ne quitte l'école avant quinze ans.

Tous les enfants à l'école secondaire ? Nous avons vu combien pareille proposition paraît scandaleuse aux réactionnaires hitlériens, comment ils agitent l'épouvantail du déclassement.

Du fait même des conditions sociales originales où elle se forme, l'opinion soviétique, si des étrangers lui exprimaient des appréhensions de ce genre, ne pourrait les interpréter que comme des signes d'une civilisation bien imparfaite. Elle considère que les fils de paysans et d'ouvriers, pour devenir eux-mêmes des paysans et des ouvriers d'un type nouveau, ont avantage à être beaucoup plus instruits et plus cultivés qu'on ne le pensait à des époques ou dans des Etats moins policés. Elle ne craint pas que le fils de paysan ou d'ouvrier appelé à faire des études universitaires et à exercer une profession « libérale » ou « dirigeante » comme on disait autrefois, se retranche du peuple, se transforme en un monsieur honteux des mains calleuses de son père : tout cela n'a plus de sens pour un pays où il n'y a point de gloire ni de « situation » plus haute que celle de l'homme qui fait bien sa tâche, quelle que soit cette tâche, où l'on devient quelqu'un sans devenir quelque chose, où il n'y a de promotion que du mérite, et où le mérite peut toujours être promu.

Au surplus, l'Union Soviétique, quand l'agresseur hitlérien a fondu sur elle, ne voyait-elle pas déjà se dessiner les contours d'un avenir où se résorberaient les différences séculaires entre travail manuel et travail intellectuel ? Bientôt, pensait-elle, l'idéal de l'homme harmonieux dont ont rêvé les meilleurs penseurs de tous les temps s'incarnera dans les travailleurs de l'industrie et de l'agriculture socialistes à technique hautement développée, qui seront dispensés par la machine de toute activité d'automates, qui vivront, travailleront, s'instruiront en ingénieurs. Il s'incarnera dans l'homme nouveau partageant sa journée entre une activité manuelle réduite dans le temps, rehaussée dans sa nature, et une activité intellectuelle librement choisie. C'est pour préserver contre le fascisme barbare leur droit à bâtir cet avenir — en même temps que les droits de tous les hommes du monde épris de liberté, sans distinction d'état social ni de pays — que des millions de héros soviétiques ont



onné leur vie et que leur peuple a consenti tous les sacrifices. Quel idéal plus beau pour un éducateur !

Déjà, pour des millions d'hommes, la vie devenait une grande œuvre ininterrompue d'éducation et de perfectionnement. Par millions, des adultes consacraient régulièrement une part de leur journée à la fréquentation des cours dans les innombrables facultés ouvrières, instituts d'usine et autres établissements. Si ailleurs on regardait comme un original l'homme « fait » qui va encore à l'école, de plus en plus, en U. R. S. S., l'excentrique était celui qui négligeait d'aller matin ou soir recueillir la parole de quelque maître.

Déjà les contrastes s'effaçaient entre ville et campagne : en même temps que le travail agricole était pourvu d'une technique élevée et réorganisé sur des bases coopératives, l'enseignement du second degré s'établissait dans les campagnes, la science pénétrait chaque village, contribuant à en faire disparaître jusqu'au souvenir de l'inculture, de la vie sans joie à l'horizon borné et de l'exode rural.

L'U. R. S. S. n'aurait enfin connu ni l'école égale et unique, ni l'unité morale et politique du peuple que l'unité de l'école contribue à fonder si elle n'avait accordé aux nombreuses nationalités autrefois opprimées par le tsarisme, maintenues par lui dans un état souvent très arriéré, un droit à l'instruction aussi complet que celui du peuple russe lui-même. Elles doivent parfois jusqu'à leur alphabet au régime nouveau qui, en fixant les langues par l'écriture, a sauvé l'originalité précieuse de chaque culture, gonflé d'une sève nouvelle, et fait reverdir pour toujours maints rameaux au grand arbre de la civilisation humaine. C'est parce que ces nationalités avaient été admises sur un pied d'égalité effective dans une union fraternelle de peuples libres, c'est parce qu'elles avaient eu la liberté et les moyens pratiques d'épanouir leur enseignement, leur art, toutes leurs façons singulières de sentir et d'exprimer, qu'aujourd'hui elles se battent héroïquement contre l'opresseur nazi sous le drapeau de la Patrie commune. Un tiers des soldats soviétiques décorés se compose d'hommes de nationalité non-russe (*Times*, 24-2-43).

Cette école unique, égale pour tous, dont la réalisation en moins d'un quart de siècle dans un pays d'illettrés restera dans l'histoire comme un exploit sans précédent de l'esprit conquérant de l'homme et de sa volonté civilisatrice, a été unanimement admirée par tous les éducateurs de France qui ont pris contact avec elle avant cette guerre, notamment par les membres des voyages d'études organisés dans les toutes dernières années par le Syndicat national des instituteurs. Il nous reste à voir dans quelles directions s'exerçait l'effort pédagogique de ses maîtres.

Dans son discours du 21 février 1943 à Cardiff, le vice-président du conseil des ministres de la Grande-Bretagne, Attlee, a fait le plus bel éloge qui soit possible de ceux qui ont élevé la génération de Stalingrad : « Ils ont, a-t-il dit, créé une armée qui se compose, non d'automates, mais d'hommes pensants et qui agissent par impulsion personnelle. » Le correspondant du *Times* en U. R. S. S. confirme : « L'Armée Rouge est une armée qui pense. »

Le sentiment des responsabilités, le goût de l'action autonome, la volonté de développer librement les qualités innées, ce sont en effet les vertus que l'école soviétique cherche avant tout à cultiver dans l'enfant. La



société soviétique a été fondée par Lénine, qui enseignait que « la plus humble cuisinière doit apprendre à gouverner l'Etat ». Une telle société ne permet pas seulement le développement complet et harmonieux de chaque individu dans la seule limite de ses dons, elle l'exige, elle a besoin des capacités de tous ses enfants. Médiocrité, schématisme, nivellement sont des ennemis qu'elle combat et qu'elle fait combattre par les éducateurs.

La pédagogie qui correspond à la maxime de Lénine est une pédagogie qui se préoccupe avant tout d'unir la transmission de connaissances étendues et solides au développement des habitudes d'initiative et de « self-government » de l'enfance, de l'adolescence et des adultes. D'une part, il s'agit du transfert sérieux, contrôlé, d'un ensemble bien défini de techniques et de notions (calcul, orthographe, etc.); d'autre part, il faut que les portes de l'école soient grandes ouvertes sur la vie.

Ce sont les fascistes qui ont coutume, en Italie, en Allemagne, en France, d'agir comme si l'introduction de méthodes modernes, actives (ou plutôt, dans ces pays, prétendues telles) comportait la destruction du contenu intellectuel de l'enseignement. La pédagogie soviétique garde — plus exactement : renforce — le souci des valeurs intellectuelles ; elle ne sacrifie pas la mission enseignante de l'école au développement de l'activité autonome des élèves et des formes vivantes de la communauté des jeunes. Elle réalise l'unité entre ceci et cela.

Toutes les instructions publiées par les plus hautes autorités scolaires et sociales de l'U. R. S. S. ont insisté sur cet aspect de la responsabilité des maîtres : le niveau des études positives ne baisse pas sous l'influence des méthodes et des fins nouvelles de l'école, mais monte. L'école soviétique enseigne, et enseigne bien, les sciences mathématiques, les sciences de la nature, l'histoire et les sciences sociales, la langue et la littérature nationales, etc. La rédaction et la publication des manuels fondamentaux de l'école, comme le manuel d'histoire nationale des écoles du premier degré, sont en U. R. S. S. de grands événements publics ; toute la presse en discute ; les idées directrices des auteurs font l'objet d'un examen détaillé, et ce n'est pas pour le pédagogue étranger l'un des traits les moins surprenants de toute cette grandiose démocratisation qui, loin d'abaisser l'enseignement, en fait quotidiennement l'une des affaires principales du peuple entier.

Ainsi, tout tend à ennoblir devant l'opinion la fonction de l'éducateur. Parce que le régime considère comme essentiels l'instruction, le rendement de l'effort pédagogique, il fait du maître, selon une formule fameuse en U. R. S. S., la figure centrale de l'école, — juste à l'opposé du système fasciste, pour qui le maître doit être le serviteur de quelqu'un d'autre, ici le chef de jeunesse, ailleurs le hobereau du village, ailleurs le prêtre (destiné à son tour par les hitlériens à servir d'humble gendarme à la réaction). L'instituteur soviétique sait tout le prix qu'on attache à son sérieux, à son savoir-faire pédagogique, à son art personnel. Il a qualité pour réunir les parents de façon à améliorer leurs connaissances dans l'art de l'éducation et à renforcer par là la discipline de l'école elle-même ; il y gagne un surcroît d'autorité.

L'école du pays des Soviets veille à donner aux sciences et aux techniques qu'elle enseigne toute leur vertu formative. Elle place les sciences sous l'éclairage de l'histoire et dans la perspective de leur développe-



ment futur. Elle donne à la société nouvelle une jeune génération emportée dans une quête passionnée, soulevée par la volonté de vaincre les forces naturelles, par la confiance dans l'avenir de la science et de la raison humaine.

Au développement de ce dynamisme rationnel, de ce sens de l'initiative concourent d'autre part la pratique des formes diverses de *self-government* par les jeunes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'emploi des méthodes d'enseignement actives, le contact organisé avec la société et ses grands organes de production. Il y a lieu d'insister sur ce dernier point. L'école ne dédaigne pas le potager du cultivateur kolkhozien ni l'établi de l'artisan coopérateur, mais elle familiarise ses élèves en ordre principal avec les éléments décisifs de la production d'aujourd'hui, avec ce qui est nouveau en elle, avec ce qui est appelé à se développer. Elle ne borne pas ses vues, comme la pédagogie étriquée selon Carcopino, à la formation, dans le meilleur des cas, de bricoleurs sachant faire de petites réparations domestiques ; elle vise à prédisposer ses élèves à devenir des maîtres de la technique moderne. Elle renouvelle et vivifie la culture générale — dont elle garde jalousement tout le contenu intellectuel, — en donnant aux jeunes le tour d'esprit polytechnique qu'il faut pour agir librement, souverainement, sur les forces et les rouages matériels de la vie contemporaine. En même temps, le contact avec les groupements sociaux fera d'eux des hommes passionnés pour le bien commun, pour le perfectionnement incessant de l'organisation de la collectivité.

### La libération nationale et le corps enseignant

On le voit, les hitlériens savent ce qu'ils font quand, reculant devant les armées soviétiques, ils s'acharnent particulièrement, ainsi que tous les témoins le rapportent, à ne pas laisser pierre sur pierre des écoles ! Là s'est formé pour une bonne part l'homme nouveau, l'homme instruit et conscient qui, aujourd'hui, leur fait plier les genoux.

Tandis que, à l'Est, ces bandits réduisent en cendres les écoles, ils commettent contre les enfants de notre pays un crime moins visible, mais qui doit anéantir quelque chose de plus précieux que des édifices construits par la main de l'homme : c'est l'âme de notre jeunesse qu'ils veulent tuer. Nous avons montré comment ils s'efforçaient de *dénationaliser l'école française*, de nous ravir notre bien le plus cher, celui auquel faisait allusion le poète grec quand il disait que « ce ne sont pas les murs qui font les cités, mais les hommes », — les hommes en qui vit l'amour de la Patrie et de la Liberté.

Au nombre des formes de la lutte que le peuple français soutient contre Hitler, il faut donc ranger, et ranger en bonne place, la résistance active à toutes les influences hitlériennes qui tentent de s'exercer sur notre enseignement et en général de porter atteinte aux traditions intellectuelles et morales de notre peuple, de paralyser l'âme française. Chaque éducateur a reçu une mission de confiance de la Nation ; chacun est comptable d'une part de l'avenir français. Maintenir la Patrie vivante dans la conscience des jeunes, maintenir contre toutes les déformations et toutes les diffamations les hautes valeurs de la pensée française et de la civili-



sation française, coopérer de toutes les forces, avec abnégation, à l'œuvre de libération à l'aide des armes de l'enseignement sans reculer devant l'emploi de n'importe quelle autre : c'est la seule attitude qui permette aux éducateurs de reconstruire et de rénover prochainement l'instruction du peuple dans le cadre de l'indépendance nationale restaurée.

Il est bien évident que, avec le gouvernement de l'ennemi, devra disparaître sa pseudo-législation. Les lois et les décrets des usurpateurs sur l'instruction publique seront annulés comme les autres. La soi-disant réforme de l'enseignement de 1941 sera suspendue.

Tous les éducateurs écartés du service du peuple depuis 1939 sur l'ordre de la cinquième colonne seront réintégrés dans leurs fonctions et leurs droits. Toutes les créatures de l'ennemi seront destituées. Les persécuteurs du corps enseignant, ceux qui ont traqué les maîtres patriotes, qui les ont jetés dans les bagnes, qui ont versé le sang de dizaines d'instituteurs et de professeurs parmi les meilleurs de France, recevront le châtiement de leurs crimes.

Le droit syndical sera rétabli dans l'enseignement et consacré par la loi. En aucun cas la situation morale des éducateurs ne saurait être celle de citoyens diminués, privés d'un droit qui est reconnu à tous les travailleurs. Au moment où, dans un pays allié, la Grande-Bretagne, un puissant mouvement d'opinion se dessine pour l'attribution du droit syndical aux fonctionnaires, il serait bien étrange qu'un avis contraire pût être soutenu sérieusement dans ce pays où la chose était universellement admise par l'opinion démocratique avant la guerre. Ne forçons pas l'instituteur du Nord ou des Ardennes à se sentir juridiquement l'inférieur de son collègue belge, librement syndiqué. Nous ne pouvons supposer enfin dans aucun Français de la Résistance moins de libéralisme que dans un ex-fasciste comme Badoglio, qui a mis le professeur Guido de Ruggieri à la tête d'une *Confédération syndicale* des intellectuels et l'a laissé se prononcer publiquement pour l'unité organique avec la Confédération ouvrière.

Aux arguments tirés de cette évidente évolution des idées dans tous les pays s'ajoute la considération de l'intérêt national. Personne, certes, de ceux qui désirent l'unité des cœurs ne peut prendre la responsabilité de rétablir l'état de trouble et de division qui a été si néfaste à la restauration de l'équilibre et de la force de la nation après la guerre de 1914, quand un jugement qui ne pouvait passer que pour une provocation à l'égard du monde du travail, dissolvait, le 13 janvier 1921, la C. G. T. en lui reprochant précisément d'avoir admis des syndicats de fonctionnaires réputés illégaux. Laissons au passé ces mauvaises querelles entre Français.

Ce ne sont pas seulement les instituteurs qui étaient syndiqués avant 1940. Ce sont pareillement les maîtres les plus éminents du Collège de France. On sent bien que ce n'est pas une préoccupation égoïste, une méconnaissance des droits de la collectivité qui les inspiraient. Ce qu'ils voulaient, c'était avant tout affirmer une dignité, une qualité morale très précieuse à leur jugement : celle de travailleur. L'adhésion à la C. G. T. était, pour ces maîtres de la pensée française, tout le contraire d'un geste sectaire ; libres penseurs et catholiques mêlés, les professeurs français se syndiquaient pour se sentir au milieu de leur peuple et lui rendre témoignage. Ne punissons pas l'Université française pour ce sentiment-là : c'est lui qui a fait surgir de ses rangs les héros de l'indépendance.



Presque tous les instituteurs qui ont donné leur vie depuis 1940 pour la Patrie, et ils se comptent par dizaines, étaient des membres des conseils syndicaux ou en tout cas des militants actifs et connus des syndicats. Nous ne pensons pas qu'il y ait quelqu'un parmi leurs camarades de combat pour désavouer sur leur tombe ce qui fut l'idéal de leur vie.

On reconnaîtra donc le droit commun aux membres de l'enseignement (1).

Les représentations élues du personnel, après renouvellement, reprendront partout leur activité. Mais nous pensons qu'il y a lieu de faire davantage. Les garanties disciplinaires étaient très inégales selon les catégories : il conviendra d'améliorer le statut des personnels qui étaient défavorisés à cet égard. Nous estimons aussi qu'il est temps d'accorder plus de droits au corps enseignant quant au choix des méthodes et des procédés pédagogiques ; il faut insuffler une vitalité nouvelle au conseil des maîtres dans les écoles à classes multiples ; il faut peut-être même songer à des systèmes de contrôle pédagogique mutuel, complétant et assoupissant la méthode de l'inspection.

La laïcité, sapée sournoisement depuis 1940 par ceux qui ne se proposaient de donner des aumônes à l'Eglise que pour mieux l'asservir elle-même, sera défendue sans esprit d'abandon. Elle sera rétablie comme étant le régime qui a le mieux assuré la paix scolaire et la liberté depuis que la question de l'enseignement comme grand service public s'est historiquement posée en France. Sous les conditions d'aptitude et de moralité nécessaires, ouvrira qui voudra des écoles privées, mais il les entretiendra à ses frais.

Enfin, les traitements de famine du corps enseignant devront être immédiatement corrigés. Dans l'état actuel des choses (1943), un relèvement de 1.000 francs par mois s'imposerait. Chaque instituteur, chaque professeur se rappelle le communiqué déjà ancien du gouvernement de Vichy dans lequel on lisait notamment : « Les membres de l'enseignement seront puissamment dégagés de leurs plus pressantes difficultés matérielles. » Aucun acte utile n'a suivi cette promesse sonore. Avec des rétributions qui s'échelonnent de quelque 15.000 francs à 30.000 à peine, l'instituteur primaire débute dans la misère et passe sa vie dans la gêne.

Après les fameux rajustements « destinés à reclasser les instituteurs dans l'échelle sociale », il suffit, pour apprécier l'œuvre du régime de « respect des valeurs spirituelles » (*Message* de Pétain pour Noël 1942), de comparer la rémunération du jeune maître avec la solde d'un agent de police du même âge : le gardien de la paix parisien débute, à vingt et un ans, à 2.800 francs par mois ; l'instituteur à 2.000. Le premier est augmenté tous les deux ans, et non comme l'instituteur, tous les quatre ou cinq ans. A ancienneté de service égale, l'agent de police est mieux rétribué qu'un directeur d'école.

N'oublions pas qu'un gardien de la paix n'a pas besoin de diplômes, qu'il est habillé, qu'il utilise gratuitement les moyens de transport urbains.

(1) Le lecteur pourra être étonné de l'insistance avec laquelle *l'Esquisse* défend le droit syndical des fonctionnaires. Cette insistance s'explique par le fait qu'en 1943 l'un des groupements de la Résistance, *l'Organisation Civile et Militaire* avait mis en circulation des thèses refusant expressément et catégoriquement la reconnaissance de ce droit.



qu'il jouit de facilités considérables pour son ravitaillement et que, de quinze à vingt et un ans, il a déjà gagné sa vie, tandis que le futur instituteur apprend son métier, en grande partie aux frais de sa famille.

Dans la comparaison de ces deux situations, dans l'insoutenable rapport établi entre les traitements accordés aux forces policières et les traitements accordés aux responsables de l'éducation populaire s'exprime tout l'esprit du système fasciste.

Bonnard, l'homme de la cinquième colonne, a dit aux instituteurs en août 1942 : « Le nouveau régime veut vous traiter selon l'importance qui vous revient, en raison du rôle qu'il vous attribue. »

On voit ce qu'il en est de cette importance et de ce rôle.

En réalité, ce qu'ont désiré les hommes de Hitler en France, c'est que les conditions de vie de l'instituteur soient si insuffisantes qu'il ait perpétuellement l'impression de sa dépendance, de la précarité de sa situation. En réalité, le rôle qu'ils lui attribuent, c'est celui d'un auxiliaire très humble de la propagande fasciste, d'un fonctionnaire « d'une durable plasticité », comme dit le traître Déat, et sur lequel on puisse compter pour former des générations d'esclaves résignés. Plus l'instituteur et le professeur sentent leur situation matérielle mal assurée, plus le gang hitlérien de Vichy espère les avoir en mains ; telle est la seule raison pour laquelle un Léon Emery prêchait « l'ascétisme » au premier congrès de l'Union de l'enseignement du R. N. P. !

Le résultat, c'est que des éducateurs quittent leur chaire tous les jours pour les emplois plus lucratifs offerts par le Secours national, le ministère de la Jeunesse, les services du Ravitaillement, les Contributions, etc. Une crise de recrutement sans précédent sévit dans l'enseignement primaire élémentaire, et une session supplémentaire du concours d'admission des élèves instituteurs a dû être annoncée pour octobre 1943 dans vingt-sept départements.

La France libérée s'inspirera de principes nettement opposés. Il lui faudra beaucoup d'éducateurs nouveaux, parce qu'elle ouvrira beaucoup d'écoles et qu'elle supprimera les classes pléthoriques. Il lui faudra des éducateurs dégagés de la corvée des leçons particulières — pour ne rien dire de la pratique d'une profession accessoire, — parce qu'elle exigera d'eux un perpétuel effort de culture personnelle. Il lui faudra enfin des maîtres d'un type moral nouveau : des hommes pleins d'entrain, de joie professionnelle et d'enthousiasme.

Pour toutes ces raisons, un terme devra être mis, définitivement, à la déprimante préoccupation du pain quotidien chez les membres de l'enseignement. Que nul ne s'y trompe : c'est ici une pièce maîtresse de la nécessaire réforme de l'enseignement au lendemain de la victoire.

### **Pour une politique scolaire étendue et hardie**

La démocratie victorieuse, mais avertie par une terrible épreuve de la nécessité de rendre les libertés toujours plus fortes, se tournera, comme après chaque crise, vers son école.

Notre peuple voudra tout d'abord une généralisation de la culture, la possibilité pour toutes les intelligences d'accéder au bénéfice des plus hautes études, de la science qui, trop souvent, furent jusqu'ici le privilège d'une minorité. La conscience nationale trouvera intolérable désormais



qu'à quatorze ans en principe, et souvent beaucoup plus tôt, un enfant de paysan, simplement parce qu'il n'y a pas d'établissement du deuxième degré au village ou parce que ses parents ont besoin de ses bras à la ferme, quitte, le cœur gros, l'école où il faisait la preuve des plus beaux dons ; elle ne pourra supporter le regard de ces apprentis des villes aux grands yeux ardents de curiosité, fixés sur les portes infranchissables des lycées.

Le souci de l'intérêt public conduira aux mêmes conclusions que le sens plus vif de la justice : ce pays ruiné par l'envahisseur sera dans la nécessité de faire appel à toutes les énergies et à toutes les intelligences latentes dans la nation. Il ne pourra plus se permettre l'énorme gaspillage de valeurs qu'il commet traditionnellement en ne recrutant que dans une fraction très étroite de la société presque tous ses savants et artistes, ingénieurs et médecins, hommes politiques dirigeants et fonctionnaires responsables. La France de demain, grande puissance européenne et mondiale qui affrontera des problèmes de reconstruction d'une ampleur inouïe, qui devra restaurer son indépendance et sa grandeur et les faire respecter de tous, aura besoin du concours de chacun de ses enfants ; elle fera de l'instruction prolongée moins un droit qu'un devoir : à la Patrie, le citoyen devra la contribution du talent exactement comme il lui doit l'impôt de l'argent et l'impôt du sang.

C'est pourquoi nous croyons que l'enseignement du second degré pour tous sera le principal mot d'ordre de la politique scolaire étendue et hardie de l'après-guerre (1).

### L'enseignement du second degré pour tous

La seule objection qu'une telle mesure puisse susciter, c'est celle qui fut élevée il y a soixante ans contre l'introduction de l'enseignement primaire obligatoire, la même que les hitlériens proposent encore à tout venant dès qu'il est question de développer l'instruction : celle des gens qui feignent de croire qu'on est meilleur paysan, meilleur artisan, meilleur ouvrier dans la mesure où l'on sait moins de choses (2).

(1) Cf. Sir Richard W. Livingstone, président du « Corpus Christi College », Oxford : « L'Angleterre du XX<sup>e</sup> siècle était regardée comme une démocratie, mais la nation se faisant une idée étrange de l'adaptation des citoyens à leurs devoirs. 80 % de la population quittait l'école à quatorze ans. Une telle éducation ne valait guère la peine. Elle ne donnait de chances ni au cerveau ni au caractère. A l'âge de quatorze ans, un enfant ne fait que commencer d'apprendre à ouvrir le livre du savoir ; si son éducation se termine à cet âge, s'il a peu de chances de lire dans le livre, sa capacité mentale sera émoussée, sinon anéantie. En même temps, son caractère sera compromis ; c'est un enfant qu'on lancera dans le monde, et son bon ou mauvais développement dépendra en grande partie de la chance qui lui fera avoir ou non un bon foyer, un bon patron, un bon contremaître. » (*The Sunday Chronicle*, décembre 1943).

(2) Diderot écrivait : « La noblesse dit que cela (l'instruction) rend le paysan chicaneur et processif. » Selon d'autres, ajoutait-il, « cela est cause que tout cultivateur un peu à son aise, au lieu de laisser à son fils sa charrue, veut en faire un savant, un théologien, ou tout au moins un maître d'école. Je ne m'arrête pas beaucoup au grief de la noblesse ; peut-être se réduit-il à dire qu'un paysan qui sait lire et écrire est plus malaisé à opprimer qu'un autre. Quant au second grief, c'est au législateur à faire en sorte que la profession de cultivateur soit assez tranquille et estimée pour n'être pas abandonnée. »



En réalité, l'école du deuxième degré obligatoire ne paraîtra pas plus exorbitante à la démocratie développée du milieu du XX<sup>e</sup> siècle que l'école primaire obligatoire ne l'a elle-même paru à la grosse majorité des contemporains de Jules Ferry. Se refuser à l'extension de l'enseignement des masses, c'est se refuser au mouvement d'extension des libertés, de jour en jour poursuivi, qui est le principe même d'une démocratie vivante.

Au demeurant, qui ne voit que la prolongation de la scolarité entraînera pour l'école la bienfaisante obligation de se mêler davantage à la vie de son milieu ? L'enseignement rénové tiendra compte de la production non pour borner les vues de l'enfant aux formes et aux méthodes d'autrefois, mais pour l'orienter vers les procédés modernes, vers les éléments techniques et d'organisation dont dépendent le progrès, les hauts rendements et la diminution de la peine des hommes. Donnons un exemple simple : l'ignorance de la chimie, de la physiologie végétale et animale gaspille tous les ans d'immenses richesses dans nos villages, qui sont trop loin du professeur départemental d'agriculture : sans enchaîner le paysan à son milieu en rendant les corporations héréditaires, comme seuls les hitériens peuvent le vouloir, l'école rurale prolongée contribuera à attacher la masse des enfants de nos campagnes à des villages plus riches, mieux organisés et plus heureux, parce que plus instruits.

L'institution de l'enseignement du deuxième degré obligatoire est la réforme qui correspond aux besoins de la France de demain comme la prolongation de la scolarité primaire jusqu'à quatorze ans était la disposition minima conforme à l'état de la France en 1918. C'est le 11 juin 1920 que cette prolongation fut solennellement annoncée dans un discours prononcé devant la Chambre des députés par Edouard Herriot, alors rapporteur du budget de l'Instruction publique ; seize années allaient s'écouler avant qu'on songe à passer des principes aux actes. Ces rythmes ne sauraient être ceux d'une France à la fois plus populaire et aux prises avec des besoins nationaux plus pressants.

Sans doute, dans cette France qui va s'édifier au lendemain même de la victoire, la division du travail social subsistera et il serait chimérique d'envisager la réalisation d'une école du deuxième degré identique pour tous. Des sections diverses s'offriront aux enfants comme par le passé. Mais il est des réformes de la structure scolaire, mûres depuis longtemps, qui s'imposeront sans délai.

Les classes dites primaires de l'enseignement secondaire proprement dit disparaîtront sans dommage pour personne, et cela afin de réaliser, au moins dans les écoles de l'Etat, l'égalité des chances au départ et la communauté nationale de l'enfance. Donc école primaire unique, obligatoire et gratuite.

Plus tard, les enfants bifurqueront. Aucun ne quittera plus la classe à 14 ans ou avant. Tous y resteront jusqu'à 16 ou 17 ans, mais, à un moment donné, les uns passeront de l'école primaire à l'école secondaire, d'autres à l'école primaire supérieure, d'autres encore à l'école technique, d'autres enfin suivront — surtout dans les campagnes — des cours complémentaires, qu'on se représente concentrés dans les chefs-lieux de



canton et les plus gros bourgs, pourvus de cantines scolaires intercommunales pour le repas de midi et disposant d'un système de transport en commun pour les élèves les plus éloignés.

Ainsi, l'enseignement du deuxième degré sera différencié, mais il sera réel pour tous : il sera l'occupation principale pour tous les adolescents, quoiqu'il puisse se combiner avec l'apprentissage de leur future profession. Nous précisons bien que nous n'appelons pas enseignement un système qui consisterait, comme les nazis et leurs amis français le proposent, à réunir les adolescents trois ou quatre après-midi par mois dans des espèces de cours du dimanche (1).

Les enseignements divers du deuxième degré seront gratuits, comme l'école primaire elle-même. Mais la gratuité à elle seule ne résout pas tous les problèmes. Trois éléments sont encore indispensables.

Le premier est l'organisation d'une sélection, ou plutôt d'un tri des capacités, à l'entrée de l'enseignement du deuxième degré. La sélection par le mérite a souvent été préconisée après 1918 par ceux qui se prononçaient pour la suppression des barrières de fortune dans l'instruction publique ; on a même pu craindre que certains ne veuillent ramener les effectifs de l'enseignement secondaire, en particulier, à un chiffre très réduit, et que chez eux la préoccupation de dégager du peuple une « élite » destinée à vivifier les couches sociales dirigeantes ne fasse tort, dans une certaine mesure, au souci d'élever la masse des adolescents. Demain, tous seront élevés, mais, étant donné l'existence de différents types d'écoles du deuxième degré, il s'agira cependant de répartir les enfants entre ces types selon leurs aptitudes ; il s'agira de procéder à la sélection des aptitudes avec sincérité et non pas de baptiser enfants doués les enfants aisés qui, de toute façon, seraient allés au lycée, — enfants insuffisants, les enfants pauvres. Ceci suppose une rééducation de l'opinion, un changement de climat. Il faut que l'ingénieur s'habitue à voir son fils, s'il est plus doué pour le travail manuel que pour la préparation à Polytechnique, « orienté » vers l'école professionnelle et non vers les hautes mathématiques ! Ainsi le veut l'intérêt de la nation, instruite par une terrible expérience de la nécessité de renouveler les élites françaises. Posons fortement cette obligation sans entrer ici dans les détails techniques de l'orientation ou de l'aménagement des transitions entre le premier degré et les diverses branches du suivant.

Deuxièmement, il convient de tenir compte qu'il n'y a pas de sélection infaillible. De là résulte que la possibilité de passer d'une section à l'autre en cours d'études devra être prévue, et ces mutations organisées, donc un certain parallélisme respecté dans le développement des matières communes des programmes. En outre, dans les matières spéciales, on instituera des sortes de cours de rattrapage, de classes de mise au courant pour les élèves repêchés après une orientation initiale erronée. Enfin, au terme des études du deuxième degré, nul ne devra trouver l'ac-

(1) Dans le projet de Charte de la jeunesse qui a été adressé par les Jeunesses communistes aux Forces Unies de la Jeunesse Patriotique (mai 1944), on lit : « Un enseignement du second degré comprend au moins seize à dix-huit heures par semaine pendant l'année scolaire (ou un nombre total d'heures équivalent, bien qu'autrement agencé, s'il y a lieu de tenir compte d'exigences comme celles de la vie rurale). »



cès de l'enseignement supérieur, même dans ses plus hautes institutions, obstinément barré devant lui, mais des équivalences devront être réglées et des épreuves d'habilitation spéciales instituées pour ouvrir les portes que n'ouvrirait pas *ipso facto* le diplôme de fin d'études délivré dans la section qui aura été fréquentée par tel ou tel élève. Tout l'enseignement du deuxième degré sera compris et construit de manière à faire épanouir chaque personnalité autant qu'elle peut, au rebours du système hitlérien, conçu pour arrêter à un niveau aussi bas que possible le développement de la masse des adolescents.

Troisièmement, l'égalité devant l'instruction ne sera pas seulement décrétée ; l'application en sera facilitée par l'établissement de bourses d'entretien et de subsides aux familles d'un taux réellement suffisant. De même que les enfants rebelles à la loi sur la fréquentation obligatoire des écoles primaires sont ou bien les enfants sans souliers et sans habits, ou bien les enfants astreints au travail avant l'âge, de même on ne garantira l'obligation scolaire prolongée qu'en aidant matériellement les enfants et les familles à revenu inférieur (1). Il ne s'agit pas de savoir si les réformes scolaires coûtent de l'argent, mais si l'argent consacré à leur réalisation ne serait pas plus utile à la France que les milliards aujourd'hui engloutis dans des entreprises de mouchardage et de guerre civile comme la Milice ou les centres et les camps destinés à transformer la jeunesse en chair à travail pour Hitler (2). Après ces expériences vécues, personne chez nous ne prendra plus au sérieux certaine « argumentation » d'ordre financier traditionnellement employée contre l'école (3).

(1) C'est faute d'avoir pris cette mesure fondamentale que la démocratisation de l'enseignement du deuxième degré et de l'enseignement supérieur est restée un vain mot, dans des pays même réputés pour leur florissant enseignement primaire, comme la Suède. La Suède a un gouvernement social-démocrate depuis de longues années, mais il n'a pas opéré la réforme dont nous parlons et, tout récemment, une enquête de la Jeunesse social-démocrate de Suède dressait un bien triste bilan dont voici quelques éléments : sur 1.000 membres des familles ouvrières âgés de plus de quinze ans, 31 seulement reçoivent une instruction dépassant le niveau primaire (le chiffre correspondant est de 891 pour les professions libérales, 755 pour les fonctionnaires, 286 pour les artisans) ; l'examen d'étudiant est passé par un enfant ouvrier sur 1.000 (contre 155 sur 1.000 enfants des professions libérales) ; aux Universités d'Upsala et de Lund et aux écoles d'enseignement supérieur de Stockholm et de Goeteborg, les étudiants d'origine ouvrière ne représentent que 3,1 % du total, alors que la classe ouvrière fait la moitié de la population suédoise ! Et voici qui éclaire toute cette situation : d'après une statistique fondée sur l'enquête de l'automne 1941 de la Commission nationale du marché du travail, 55 % des étudiants suédois étudient aux frais de leurs parents, mais 10 % à peine jouissent de prêts de l'Etat.

Personne n'oserait affirmer qu'il en va bien autrement en France.

Voilà l'image même du système auquel il faut mettre un terme !

(2) Voir Document annexe n° 1.

(3) La nouvelle loi anglaise sur l'enseignement doit, d'après les prévisions, entraîner pour le Trésor, en 1951-52, des dépenses supplémentaires se montant, au taux actuel du change, à 9 milliards et demi de francs ; quand la réforme aura tout son développement, le surcroît de charges atteindra 16 milliards de francs. Et pourtant l'Angleterre est, incontestablement, un des pays les plus appauvris par la guerre ! Mais l'Angleterre se rend compte que, précisément, le relèvement des nations dépend de la qualité de leur jeunesse et que les réformes scolaires, si chères qu'on les paie, rapportent plus qu'elles ne coûtent. S'inspirant du même principe,



Comment attribuer bourses d'entretien et allocations compensatrices du manque à gagner ou « préscolaires » ? L'attribution en sera soustraite aux influences de la faveur et de la recommandation dans la mesure où elle sera confiée à des commissions formées de représentants des pouvoirs publics, mais aussi de membres de l'enseignement de l'Etat et de délégués des organisations sociales du monde du travail (syndicats ouvriers ou paysans, groupements des classes moyennes des villes, etc.).

C'est ici le nœud de toute réforme véritable. Puisse l'opinion démocratique ne pas oublier que, le plus souvent, la supériorité économique des familles se traduit par une supériorité dans la préparation des enfants aux épreuves de sélection, si bien conçues que soient ces épreuves. A intelligence égale, les enfants pauvres, sous-alimentés, disposant de mauvaises conditions de travail à la maison, manquant parfois de certains stimulants intellectuels, etc., sont surclassés par les enfants riches. C'est parce que Lepeletier de Saint-Fargeau et les Jacobins s'étaient heurtés à ce problème qu'ils envisageaient des mesures radicales pour élever tous les enfants dans des conditions d'égalité réelle, en commun, « avec mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins ». Ils sentaient bien qu'on ne peut se contenter d'un système formel de démocratie scolaire et voulaient, dans chaque canton, faire payer par les contribuables les plus riches « la dépense d'instruction publique, nourriture, habillement, entretien des enfants ». Vérité d'expérience pour tout éducateur : il ne saurait y avoir, en dépit des meilleures lois sur l'instruction nationale, égalité des chances de développement entre les enfants si les plus faibles socialement ne sont pas spécialement soutenus.

Cette protection spéciale des enfants et des adolescents pauvres, au point de vue économique, intellectuel, moral, devra être une préoccupation constante de la nouvelle République populaire. L'Etat ne la mènera à bien ni s'il veut l'exercer par les moyens bureaucratiques d'un despotisme éclairé, ni s'il s'en remet au paternalisme, à la bienfaisance privée : c'est par une coopération constante avec les organisations sociales qu'elle devra s'exercer ; l'assistante sociale du syndicat, son visiteur social trouveront beaucoup mieux que toute autre personne le langage fraternel, l'attitude amicale, la solution réellement adaptée (1). On comprendra d'autant mieux notre insistance sur cette question qu'on se rendra plus clairement compte de la ruine physiologique de l'enfance et de l'adolescence populaires par l'occupation hitlérienne, privant chaque jour par le rationnement des mil-

---

les Jeunesses Communistes ont proposé aux F. U. J. P., en mai 1944, de faire campagne pour que la République revienne à la règle d'or de Jules Ferry : Ferry avait consacré à l'école, dans laquelle il plaçait, pour la majeure partie, les espoirs de relèvement du pays après les désastres de 1870, 500 millions sur un budget total de 3 milliards. Cette proportion n'a jamais été retrouvée depuis. Nous sommes persuadés qu'il faut, à son exemple, proclamer la *nécessité absolue de dépenser pour l'Education nationale au moins un sixième du budget de la France.*

(1) Ce qui est dit ici des syndicats s'applique aussi bien aux groupements de jeunesse et à d'autres organisations sociales. Les organisations de jeunesse ont leur place dans les comités de patronage des écoles et des œuvres parascolaires, dans les conseils de perfectionnement et d'administration, dans les *Commissions des bourses et des préscolaires.* Nous ne préconisons pas ici des réformes bureaucratiques, mais un mouvement enthousiaste de rénovation populaire.



lions de jeunes consommateurs de 1.100 à 1.600 calories. D'après la Revue des mairies de l'année 1941-1942, l'inspection des écoles révélait que 34 % des enfants de Paris n'avaient pas pris de poids, au lieu de 0,5 à 2 % en 1939. Aucune réforme scolaire ne serait valable ni sincère qui ne serait pas étayée sur une restauration de la santé et un relèvement des conditions de vie de la masse même des enfants. L'égalité devant l'instruction présuppose d'abord qu'il n'y a pas d'élèves sans repas suffisants, sans tabliers et sans souliers, sans chauffage, sans lumière et sans table de travail à la maison, sans loisirs stimulants et sans vacances reconfortantes. La politique scolaire se fonde sur la politique sociale, le problème de la sécurité économique de la famille est plus vaste que celui des bourses.

Signalons une dernière mesure s'adressant aux jeunes et aux adultes.

Pour les ouvriers et les petites gens des villes, pour les paysans des campagnes éloignées, il devra être créé des institutions particulières de dépistage des intelligences, des cours de rattrapage, tout un service d'avancement des mieux doués, qui devra avoir l'importance d'une direction de ministère et jouir des crédits correspondants, dont il distribuera une grande partie en bourses de perfectionnement. Les organisations sociales les plus représentatives seront appelées à collaborer à cette œuvre, une des plus propres à fournir la preuve qu'il existe bien une préoccupation nouvelle de justice sociale sur le plan scolaire et culturel.

Ainsi, on pourra être assuré de dégager les cadres les meilleurs pour une République populaire et de préserver la démocratie de la médiocrité et de l'apathie, d'obtenir que le sentiment profond des choses supérieures, du mieux nécessaire et possible tienne en éveil chacun des membres du Souverain.

## Métropole et territoires d'outre-mer

Quelles autres modifications de l'organisation générale de l'instruction s'ajouteront à l'établissement de l'enseignement du second degré pour tous ?

Nous n'insisterons pas sur des réformes depuis longtemps désirées, et même préparées, nous bornant à en citer quelques-unes comme le rattachement à l'Education nationale des enseignements dépendant jusqu'ici d'autres ministères (tout au moins en ce qui concerne la direction générale), la suppression de cette autonomie de l'enseignement technique qui laisse trop d'influence aux intérêts privés, l'organisation de l'éducation des normaux, la création d'un enseignement supérieur public d'administration pour briser le dangereux monopole de l'école privée des Sciences politiques et beaucoup d'autres mesures de divers genres sur lesquelles les propositions communistes d'avant guerre au Parlement et en dehors du Parlement, sont suffisamment connues (1).

Nous tenant ici à l'essentiel, nous suggérons avant tout, dans la mène-

---

(1) Il n'a pas paru possible d'exposer, dans le cadre de cette *Esquisse* générale, les problèmes de l'Enseignement supérieur tels que la réforme des études de droit et de médecine ou le sort des grandes écoles. C'est avec intention qu'on a également laissé de côté les questions de la Recherche : précisément à cause de leur importance primordiale pour le relèvement et l'indépendance de la France, elles n'auraient pas pu être traitées ici avec l'ampleur suffisante.



patrie, le développement de l'enseignement des adultes sous toutes ses formes, des plus humbles aux plus élevées, et d'autre part, en dehors de la métropole, une orientation résolue vers la généralisation de l'instruction primaire (sans négliger l'enseignement secondaire et supérieur).

Dans les possessions françaises d'outre-mer, l'instruction publique, en ce qui concerne les populations indigènes, est ou inexistante, ou dans un état exactement embryonnaire. Or, à une époque où la France devra certainement affirmer l'unité et l'intégrité de l'ensemble de son territoire, des raisons morales et politiques impérieuses font qu'il doit être mis un terme à une telle situation. C'est une grande œuvre que nous proposons, une œuvre digne de la France de la Victoire. Nous ne faisons pas la suggestion étroite d'un dressage professionnel, de tendance artisanale ou agricole, qui tiendrait lieu d'enseignement pour tous les indigènes. Certes, nous voulons que les petits Arabes continuent, ou plutôt soient admis en nombre moins restreint, à apprendre l'art ancestral de la tapisserie d'art, et les paysans nègres, des modes de culture modernes. Mais voyant plus loin dans l'avenir, songeant aux périls des empires dont les peuples sujets ne sont pas devenus des peuples associés, nous demandons qu'on élève intellectuellement, moralement et civiquement les populations indigènes, tout en leur donnant, par la diffusion même de l'enseignement, une raison d'aimer la plus grande France, une France exempte de tout sentiment raciste et de toute trace de racisme dans ses institutions. C'est là, pensons-nous, une tâche éminemment patriotique (1).

### L'enseignement des adultes

Comment se pose l'autre problème ?

Depuis soixante ans, en ce qui concerne la masse de la population, la société française, qui avait créé l'école primaire obligatoire, s'en est remise à l'initiative privée, — souvent en pratique aux œuvres confessionnelles, — du soin de maintenir la culture acquise sur les bancs de cette école pendant la période critique de la vie qui sépare l'âge du certificat d'études de celui de la conscription, pour ne rien dire des longues années de la maturité. Les cours d'adultes, les patronages, les sociétés de lecture, les cours de perfectionnement technique, les universités populaires, les universités ouvrières et les autres institutions analogues suscitées et soutenues par d'admirables pionniers de la culture populaire, n'ont touché et ne pouvaient toucher qu'une fraction minime du grand public.

En un temps où la science pénètre et révolutionne toute la civilisation matérielle et où la société est d'autant moins libre et moins heureuse qu'elle s'est trouvée plus mal armée intellectuellement devant les charlatans de la réaction fasciste, l'éducation des adultes importe au premier chef à leur bien-être et à leur liberté ! Il appartiendra à l'Etat démocratique de la favoriser, de l'étendre à tous, notamment en la transportant sur le lieu même du travail et dans les cadres de la vie laborieuse, en soutenant toutes les initiatives des organisations populaires, en mettant à

---

(1) Voir document anexe n° 2.



leur disposition des crédits, des locaux, du matériel, des maîtres de l'enseignement public (1).

Le point d'application social des beaux-arts se déplacera : ils ne seront plus dans la dépendance de ceux qui, plaçant de l'argent dans un tableau, dans une statue, comme dans une ferme ou une écurie de course, souvent dégradent et souillent l'idéal du génie créateur. Les artistes assumeront un service social, le service du peuple, de ses grandes fêtes, de ses grands monuments, le culte des héros de la Patrie, comme les David, les Courbet et les Saint-Saëns en ont donné l'exemple. D'une part, la sécurité de l'existence sera garantie aux artistes par les commandes des municipalités et des maisons du peuple, des organisateurs de fêtes populaires, des coopératives, etc. D'autre part, le goût de la culture profonde, l'empire des formes de pensée nobles se répandront de plus en plus largement dans la masse de la population, en rejetant au néant les formes inférieures qualifiées d'« art populaire » par un monde qui, trop souvent, faisait de la beauté un privilège.

### **Pour une pédagogie rationnelle, libérale et populaire**

Telles sont les perspectives grandioses que la libération de la France ouvre au travail intellectuel et en particulier au travail éducatif. Jamais notre peuple n'a senti la fierté de sa culture nationale, à la fois si élevée et si populaire, comme il le fait au contact de la bestialité hitlérienne. Jamais il n'aura éprouvé plus fortement le désir d'en étendre le rayonnement sur le plus grand nombre et d'en approfondir l'influence sur chacun. En conformité avec cette aspiration évolueront aussi les programmes et les méthodes de l'école. Plus une seule classe morne, monotone, mécanique. Que chaque école prenne l'enfant par le fond de son être. Et pour cela, des effectifs raisonnables, des locaux accueillants, le matériel pédagogique nécessaire. Mais tout n'est pas dit par le mot d'ordre d'école vivante. Le problème est de réaliser l'unité entre l'activité joyeuse et spontanée de l'enfant et la transmission bien réglée de connaissances définies, entre l'emploi de méthodes plus animées, plus directes, plus concrètes et le maintien d'une culture générale très haute, d'un enseignement de la science, des idées rationnelles, — ces idées qui ont toujours été l'honneur de la pédagogie française.

Chercher la vérité, faire aimer la vérité, faire sentir l'indignité des superstitions de sauvage comme le racisme, mettre toutes les puissances du cœur au service de la vérité lucidement reconnue : voilà la grande tradition que l'école française aura demain à relever et à fortifier. Dans les premières classes, l'enseignement du langage « comme moyen d'éclaircir graduellement les idées », selon la belle définition de Pestalozzi ; la pratique aussi fréquente que possible de l'observation et de l'expérience ; l'enseignement de l'histoire naturelle, et à la campagne, de l'agriculture, donné avec ses vertus intrinsèques, avec les remèdes qu'il offre de lui-même, à ce que disait déjà Condorcet, contre la petitesse d'esprit ; ensuite la technique du laboratoire et de l'établi ; l'observation raisonnée des principes de la production moderne et l'étude de l'organisation du travail

(1) Voir Document annexe n° 3.



social ; la discussion des grandes théories scientifiques, la critique historique ou philosophique ; l'analyse psychologique et littéraire ; la méditation esthétique et morale seront, dans la France de demain, parmi les moyens d'une pédagogie qui entendra être de plus en plus rationnelle, de plus en plus libérale et de plus en plus populaire : populaire en tenant toujours compte des réalités concrètes du milieu, en travaillant à réduire l'antithèse entre l'école et la vie, la science et l'atelier, — libérale en adoptant des méthodes toujours plus respectueuses de l'initiative de l'élève et favorables à l'épanouissement de sa personnalité, — rationnelle en formant des hommes à l'intelligence curieuse et au jugement droit, des générations viriles et nobles.

### **Le rôle et la place de l'intelligence**

On voit ce que nous entendons par ce développement de l'intelligence qui nous paraît être la plus haute fonction de l'école. Il ne s'agit nullement d'un « intellectualisme » auquel on puisse reprocher de dessécher les âmes et de dissoudre les volontés, de former des petits bourgeois précautionneux et égoïstes. Il ne s'agit nullement d'autoriser un « individualisme » mal compris, une opposition de l'individu à la communauté.

D'abord, le rationalisme qui ouvre des perspectives pratiquement indéfinies au progrès humain est une école d'audace. C'est l'esprit de conquête. Et cette conquête, qui s'appelle science, civilisation, affranchissement, est œuvre collective. Commet un contresens celui qui accuse l'éducation rationnelle de nourrir dans l'individu l'esprit de suffisance ; au contraire, le rationalisme tel que nous l'entendons engendre la perpétuelle inquiétude du mieux possible, l'esprit d'auto-critique. Ensuite, ce rationalisme, répétons-le, sera toujours tenu au contact de la vie concrète. Et pas seulement à l'aide de classes-promenades et de visites scolaires sur les chantiers et dans les usines. C'est une liaison organique, et non des rapports fragmentaires et occasionnels, qu'il faut instituer entre l'école et son milieu. Il faut faire entrer dans l'école l'esprit de la technique moderne et de la vie sociale moderne, mettre l'école en relations suivies avec les syndicats ouvriers et paysans, les autres organisations populaires, les œuvres d'hygiène sociale, les ligues à but de générosité, les institutions militaires démocratiques, etc. ; il faut donner aux parents certains droits qui n'empiètent pas sur l'indépendance nécessaire du corps enseignant, mais, au contraire, facilitent sa tâche en réalisant la concordance des efforts pédagogiques de la classe et de la maison. Qu'on agisse ainsi, et il n'y aura plus jamais à craindre les excès de l'abstraction logique ou le sacrifice de la sensibilité au sens critique !

L'école devra cesser de se voiler la face devant le monde vivant, par peur de ses difficultés et de ses problèmes. Un exemple fera mieux comprendre notre pensée : considérons la dernière classe du lycée, celle de Philosophie-Mathématiques ; quel programme d'histoire y prévoir ? Nous répondrons nettement : l'histoire contemporaine, c'est-à-dire celle de 1870 à nos jours, ce programme faisant suite à l'étude de la période 1789-1870 en classe de Première. En géographie, la revue des grandes puissances du globe — surtout au point de vue économique — et des grands courants



économiques du monde est tout indiquée, en insistant, bien entendu, sur le rôle autonome important que doit jouer dans l'univers notre pays, étudié en lui-même l'année précédente. Mais, allant de pair avec ce programme, il faut, en outre, prévoir un cours spécial de sciences sociales, portant sur l'étude comparée des institutions et des régimes du monde contemporain (fascisme, démocratie « occidentale », démocratie soviétique, institutions en formation de la République populaire de France, tendances et problèmes). Ce cours ferait suite à un cours de droit constitutionnel français donné en Première (les droits de l'homme et du citoyen, la souveraineté nationale, etc.). Le professeur aurait pour devoir d'examiner — d'après les documents originaux, les statistiques, l'ensemble des sources objectives — les institutions politiques de notre époque, les systèmes d'organisation technique et sociale du travail, les conceptions des droits sociaux, les conséquences de chaque système quant au rôle de l'intelligence, à la vie morale, à la démographie, à la capacité défensive, etc.

Pas d'abstraction non plus dans l'étude des sciences mathématiques et physiques ! De ce qu'elles doivent être enseignées, pour que leur enseignement ait toute sa vertu formative, dans un esprit historique et philosophique, dans un esprit semblable à celui de l'*Encyclopédie*, c'est-à-dire en insistant sur les grands principes et les notions qui font penser (1), il ne suit pas, bien entendu, qu'il faille s'abstenir de donner aux élèves des connaissances plus ou moins approfondies, suivant l'âge et le type d'école, mais toujours précises et contrôlables. L'*Encyclopédie*, c'était aussi — et pas en dernier lieu ! — un tableau des réalisations pratiques, des résultats positifs de la technique et de la science appliquée. Le peuple a sa pédagogie : une pédagogie qui lui ressemble ; elle est, comme lui, naturellement attachée aux réalités consistantes, amie d'un juste effort, hostile d'instinct à l'amateurisme. Ce peuple, nous ne pensons pas qu'il ait tort de vouloir, comme il dit, que les enfants apprennent quelque chose en classe, entendons : de vouloir que l'école transmette aux élèves, sérieusement, une quantité définie de connaissances et de techniques.

Nous rencontrons ici la question de la vérification des connaissances. Les examens et concours ont deux espèces d'adversaires : d'un côté, les fascistes qui, comme moyen de sélection, préfèrent les attestations des chefs de bande illettrés, les épreuves de soi-disant esprit communautaire se déroulant dans les camps de stage, etc... C'est dans cet esprit qu'Abetz-Bonnard, par exemple, tirant hypocritement argument du trop réel état de déficience physique et nerveuse des candidats, recommande instamment l'indulgence, le maximum d'indulgence, aux examinateurs avant chaque session du baccalauréat. D'un autre côté, les pédagogues avancés font valoir l'imperfection des examens par rapport à l'observation suivie des enfants et des jeunes gens, à l'usage du livret scolaire et autres procédés analogues. Nous trouvons tous ces procédés utiles ; nous sommes

---

(1) Cf. Paul Langevin : « J'ai insisté particulièrement sur la nécessité d'incorporer véritablement l'enseignement des sciences à la culture générale, au lieu de l'y juxtaposer. Dans ce but, j'ai préconisé l'introduction du point de vue historique pour réagir contre la manière trop dogmatique et trop utilitaire dont cet enseignement est donné. *L'histoire des idées, de leur lente évolution au cours des siècles, me semble particulièrement précieuse pour tirer de l'enseignement scientifique toute la contribution qu'il peut apporter au développement de l'esprit* » (Op. cit., p. 21.)



d'avis de leur faire une place beaucoup plus grande dans l'organisation du contrôle des connaissances et aptitudes acquises. Ce que nous voulons seulement préciser, c'est que plus l'enseignement du deuxième degré tend à devenir obligatoire, plus les examens et concours d'accès aux études supérieures, et surtout aux fonctions supérieures, seront sévères. Mais telle est précisément la formule démocratique : possibilité complète pour tous de faire un long essai de leurs forces et de leurs talents et ensuite sélection sérieuse des mieux préparés et des plus capables. Reste à bien discerner les capacités en même temps que les connaissances. C'est affaire de choix des épreuves. Qu'il nous suffise d'avoir posé le principe : pas de bourrage, mais pas non plus de dilettantisme, le respect des connaissances nécessaires qui n'est qu'une forme du sens solide des réalités.

Reste une dernière remarque à opposer à ceux qui craindraient pour l'école telle que nous la concevons on ne sait quel détachement de la vie aux multiples exigences. Où a-t-on vu que nous méditions de développer un seul aspect de l'être humain, uniquement l'intelligence ? Nous sommes partisan d'une éducation physique très poussée, et nous le sommes encore plus d'une éducation morale soignée, de manière à former des âmes vertueuses et fermes, des âmes qui croient à des valeurs dignes de commander absolument la vie de l'homme. Entre toutes les familles spirituelles de la Nation, il y aura, pendant des dizaines d'années, pendant toute la période pour laquelle nous pouvons raisonnablement faire des projets, une communion puissante : la communion dans le culte des héros de l'indépendance. Les Gabriel Péri, les d'Estienne d'Orves, les soldats de Bir Hakem (1) ont redonné à tous les enfants de France, quels qu'ils soient, une légende de gloire commune, un idéal commun, une âme.

### Pour une école des vertus civiques

Si, après 1870, l'école nationale a obéi au besoin de répandre une instruction civique républicaine, dirigée contre les théories du pouvoir personnel qui avaient conduit la France à Sedan, à plus forte raison devra-t-elle tirer la leçon de la tempête autrement redoutable qui s'est abattue cette fois sur notre pays. L'école de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson s'est toujours affirmée neutre au point de vue confessionnel, mais jamais au point de vue politique : elle faisait profession d'enseigner une doctrine, celle de l'égalité et de la liberté politiques. Dans la France de demain, nul doute que les droits de l'homme et du citoyen ne soient progressivement fortifiés, fondés sur des bases de plus en plus solides, pour rendre impossible tout retour agressif des ennemis de la démocratie et de la civilisation ; à cet effort, l'enseignement républicain doit se préparer à coopérer de tout son pouvoir, en entretenant pieusement la mémoire des martyrs de l'indépendance, en gardant dans toute sa pureté leur sublime testament moral, en stigmatisant les traîtres assassins de la liberté, en donnant une instruction civique à la fois plus profonde et plus

---

(1) Il faut ajouter aujourd'hui : les héros de l'insurrection nationale.



concrète, plus philosophique et plus familière (1), résolue à poser les grands problèmes du monde contemporain, à aller droit aux choses qui préoccupent tous les hommes d'aujourd'hui. Ainsi seulement l'école impressionnera l'enfant, l'enthousiasmera pour toute la vie.

En a-t-elle le droit ? Oui, parce qu'elle n'a pas plus à respecter la barbarie fasciste qu'elle ne respecte un à un les crimes et les vices dont cette barbarie est la synthèse. L'école ne peut pas être indifférente, « neutre », devant ce qui met en question la civilisation, Il suffit de penser à un aspect du fascisme comme la sauvage persécution antisémite pour comprendre combien l'humanisme s'associe étroitement à la liberté pour demander à l'école de combattre de toutes ses forces l'hitlérisme et d'inspirer à tout jamais l'horreur de tout ce qui pourrait lui ressembler. En éclairant la conscience sur de tels problèmes, l'école, loin de s'abaisser, fera œuvre de défense des valeurs les plus hautes.

L'école collaborera, sur le plan de la laïcité qui est sa règle, avec les organisations d'enfance et de jeunesse comme avec les œuvres complémentaires de l'enseignement : patronages, foyers d'enfants, éclaireurs, etc. Ces organisations seront diverses par certaines tendances générales. L'Etat ne leur imposera ni unité d'organisation ni unité d'orientation. L'école publique respectera les préférences des parents de chaque enfant, leur libre choix d'un groupement extra-scolaire, sous la réserve des garanties nationales exigibles de chaque association. Groupements d'étudiants, groupements de jeunesse ouvrière et paysanne librement formés seront pareillement égaux devant l'Etat. L'actuel Front patriotique de la jeunesse (2), rassemblant pour la libération de la Patrie toutes les confessions, toutes les tendances philosophiques, toutes les opinions sociales, devra servir de modèle à la collaboration des organisations les plus diverses qu'uniront, bien plus profondément qu'aucune contrainte gouvernementale ne saurait le faire, l'amour de notre peuple, la passion du

---

(1) Il va sans dire que même la lutte contre les théories du pouvoir personnel, telle qu'elle fut comprise par l'école française après 1870, n'est pas superflue dans la France actuelle. Maurice Thorez, parlant de la crainte du peuple comme élément composant de « l'esprit de Vichy », écrit ensuite :

« L'esprit de Vichy, c'est... la prétention absurde et néfaste de décider *par en haut* des destinées de la patrie. Le traître Pétain se disait responsable devant l'Histoire. Il prétendait, dans son discours du 12 août 1941, *sauver les Français contre eux-mêmes...* En Allemagne, les nazis disent : *Hitler pense pour nous*. En Italie, les fascistes disaient : *Mussolini pense pour nous*. Et chez nous les Vichysois proclamaient de même : *Pétain pense pour tous les Français...* Voici que le peuple rétablit la démocratie dans ses droits. Contrairement à l'esprit de Vichy, contrairement à la prétendue *révolution par en haut*, la démocratie met en branle les forces populaires et fait surgir *d'en bas* les compétences, les dévouements, les sacrifices innombrables qui assureront le salut du pays... N'est-il pas vrai que certains confondent volontiers pouvoir fort avec autocratie et tyrannie ? Cependant, un pouvoir vraiment fort est celui qui tient sa force du peuple, c'est la démocratie. »

(2) Postérieurement à la rédaction de *L'Esquisse* a été réalisée l'unité totale de la jeunesse patriote dans l'organisation des Forces Unies de la Jeunesse Patriotique. (F. U. J. P.)



bonheur et du bien-être de tous ses enfants, le souci d'affirmer l'indépendance, l'intégrité territoriale et la grandeur de la France.

### Dans la pure tradition nationale

Notre école de demain se montrera fidèle à la longue tradition d'un peuple généreux et fier de sa culture, qui a hérité d'Athènes le sens de l'harmonie, de Rome le respect du droit, qui a tiré de l'humanisme les idées de la Révolution française et dégagé du grand mouvement de la science moderne, illustré par tant de ses fils, la certitude que tout dans le monde obéit à une loi, et la conviction de l'efficacité de la pensée et de la raison humaine. A l'image qu'un Français se fait du monde, rien ne répugne plus que la divinisation de la haine et de la guerre, la glorification de l'arbitraire, l'idolâtrie de la race supérieure, le culte des instincts de la bête... Si nous cherchons à dégager le fond d'idées naturel à l'homme de chez nous, paysan ou ouvrier, catholique ou libre penseur, nous serons toujours ramenés à l'emploi d'expressions comme : sentiment de la dignité de l'homme, respect des droits de la personne, idée d'une grandeur inhérente à tous les êtres de notre espèce et de la perfectibilité de cette espèce. Cette disposition mentale de la France n'a pas fini d'étonner les étrangers, obligés de constater, avec l'Italien Filippo Burzio, qu'elle est exactement la même, d'une part, dans « le peuple et la petite bourgeoisie », formés par l'influence vivifiante de l'école primaire, et, d'autre part, dans les « cercles de haute culture, la Sorbonne et l'École normale » (*Stampa*, 10 février 1943).

Filippo Burzio a raison : la civilisation française se distingue par son caractère profondément populaire, unitaire, par l'expansion du courant humaniste du haut en bas de la société. Chaque ouvrier, chaque paysan de chez nous a conscience d'être l'héritier d'un patrimoine d'idées nobles sur la nature de l'homme et sur sa destinée. Et il a montré qu'il était prêt à défendre avec la dernière énergie les valeurs supérieures de notre tradition et de toute l'humanité, *les dons admirables de l'esprit français* dont parlait Jaurès : « une fine et profonde culture » unie à « un instinct démocratique et républicain ».

Oui, notre peuple est pénétré d'une philosophie française de la raison et de la dignité qui s'est développée sans coupure de Descartes aux encyclopédistes, de Voltaire, Diderot et d'Alembert à Berthelot, de Berthelot à Langevin et Joliot-Curie, tous humanistes et tous militants de la pensée.

D'une littérature qui, depuis ses origines mêmes, depuis les lointaines chansons de geste, exprime l'idéal d'honneur, la délicatesse d'un peuple fier qui ne supporte pas l'outrage, l'amour de la liberté, rien n'est à renier pour notre peuple ; mais tout est à retrancher, pour les hitlériens, de cette suite de chefs-d'œuvre, la plus longue et la mieux soutenue, la plus riche dont une nation ait jamais pu tirer gloire.

Ces barbares, qu'ont-ils à faire d'une œuvre comme *Andromaque*, expression parfaite de quelques-uns des plus sublimes sentiments de l'âme cultivée, le patriotisme raisonné, la fidélité, le respect de soi-même ? Qu'ont-



ils à faire d'une littérature de recherche du vrai et d'affirmation de la personne, eux qui traitent la conscience humaine comme un objet à s'assujettir par tous les moyens et dont la bible, *Mein Kampf*, proclame que là où le mensonge seul peut réussir il n'est que de mentir ?

Quoi de plus antagoniste enfin que leur pédagogie et la nôtre ? La leur, c'est la récitation des articles de foi de la xénophobie, la psalmodie des incantations du clan cannibale, alternant avec les dogmes sophistiqués de l'« ethnopolitique » et de la « géopolitique ». C'est l'engourdissement de la raison, le dressage de l'animal dans l'homme, l'insulte permanente aux « chimères comme la civilisation, l'humanité et le progrès » (G. Westenburger), à la place desquelles il s'agit d'exalter le déchaînement des instincts de la brute primitive, l'impulsion de la tribu sauvage vivant pour tuer, tuant pour piller, et ne demandant à la culture qu'un perfectionnement de la technique du mensonge et de la technique du meurtre.

L'idéal de la nôtre, c'est un enseignement qui mette la science en possession de tous ses droits comme le veut Rabelais et accorde, avec Molière, une confiance raisonnée à la nature humaine ; qui s'efforce de faire de chaque individu l'homme d'honneur et l'homme de jugement agréable à Montaigne ; qui, dans la tradition de Rousseau, aspire à former un être vraiment libre et bon, un être complet et harmonieusement développé.

Tel est l'idéal pour lequel les instituteurs, les professeurs, les savants patriotes luttent par tous les moyens contre l'envahisseur. Tel est l'idéal pour lequel des hommes comme les instituteurs Damichel, Maumey, Laguesse, Biéret, André Pican, les professeurs Georges Politzer et Decourdemanche, le jeune chercheur Jacques Solomon et des dizaines de leurs collègues ont senti qu'il valait la peine de consentir tous les sacrifices jusqu'au don de la vie.

Quand les hitlériens les abattaient sous leurs feux de peloton, c'est l'âme de la jeunesse de notre pays, c'est le génie même de la France dont ils comptaient affaiblir la résistance. Qu'ils fusillent les éducateurs patriotes ou empêchent la réédition de nos classiques, qu'ils refusent les fournitures nécessaires aux petits enfants de nos écoles ou à nos savants et à nos artistes, leur but est toujours le même : voler son âme à l'enfance et à la jeunesse de notre pays, vider notre société de sa civilisation nationale, rendre les Français comme orphelins de la Patrie, faire d'eux un troupeau d'esclaves sans souvenir des traditions de grandeur, de liberté et de progrès de leur histoire.

Dans la France libre et régénérée de demain, il faudra qu'au contraire les plus hautes valeurs de l'esprit français puissent s'épanouir librement en chacun. En écrivant cette *Esquisse*, nous avons visé — après avoir montré qu'absolument rien ne pouvait être conservé des « réformes » pro-hitlériennes, — à définir dans les grandes lignes les moyens d'assurer à la totalité des enfants et des adolescents une éducation humaniste et nationale.

Nous avons moins insisté sur l'aménagement interne de l'organisation scolaire que sur l'orientation générale de l'enseignement. Nous nous som-



mes abstenu d'entrer dans les détails techniques, qui sont l'affaire des spécialistes, mais nous avons voulu dégager les principes, qui doivent être examinés par l'opinion la plus large. Personne ne peut penser, en effet, que de tels problèmes puissent être résolus par des cénacles de réformateurs travaillant derrière le dos du pays : il s'agit de les poser au grand jour au lendemain de la libération et de recueillir ensuite la volonté nationale. L'étude préparatoire de ces questions par les groupements de la Résistance n'en a d'ailleurs pas moins d'importance pour autant : leur rôle est d'élaborer les matériaux que le peuple triera et assemblera, de proposer des directions et des règles. Nous espérons avoir réussi à indiquer certains de ces éléments essentiels sur lesquels devra se fonder l'école française renouvelée (1).

30 septembre 1943.



## ANNEXES

### DOCUMENT N° 1

#### Les dépenses du Secrétariat de la Jeunesse

Le commissariat de la Jeunesse de Vichy a disposé chaque année depuis 1940 de crédits considérables : 1.400 millions. Il a recruté un personnel énorme :

A l'administration centrale, faubourg Saint-Honoré, 390 agents (fonctionnaires, auxiliaires, agents contractuels) ;

Au commissariat régional de l'Ile-de-France, 150 agents ;

Dans les 17 commissariats régionaux de province, environ 800 agents.

Voici quelques exemples de l'effroyable gabegie :

1° Un secrétaire général à la Jeunesse a touché en six mois, pour ses frais de représentation, 465.394 francs en dehors de ses appointements réguliers. Il n'était tenu de justifier ses dépenses, sous forme de certificats administratifs, qu'en donnant le lieu, la date et le montant, sans mentionner leur objet. On a des preuves que ces sommes considérables lui servaient à régler des dépenses personnelles peu avouables ;

2° En 1943, le délégué commissaire pour l'Ile-de-France a effectué en trois mois 57 déplacements d'une durée totale de 75 jours, compte tenu des 14 jours d'absence régulière (dimanches et jours fériés). Il a paru au siège de la délégation régionale trois jours sur 90. Au mois de juillet, il n'a même pas paru un seul jour à son bureau.

Il suffit, pour expliquer ces fréquents et longs voyages, de préciser que la dotation du secrétariat général pour frais de mission et de déplacement s'élevait à 1.584.000 francs ;

3° En juillet dernier, un agent de la jeunesse, d'orientiste comme par hasard, a reçu de la main à la main, sans aucune garantie comptable, une somme de 200.000 francs sur les fonds réservés au restaurant coopératif du personnel central. Il a disparu avec l'argent et la voiture dont il disposait. Aucune suite n'a été donnée à cette affaire.

Les œuvres utiles et intéressantes étaient, par contre, négligées et leurs crédits n'étaient même pas utilisés complètement : sur 13 millions alloués en 1943 aux camps de vacances, 5.345.000 francs sont restés sans emploi et annulés.

---

(1) On trouvera aux Documents annexes n° 4 et n° 5 les propositions des Jeunesses communistes sur deux questions qui n'ont pu trouver place dans le cadre de l'*Esquisse* : la rééducation professionnelle des jeunes dans la période actuelle et l'aide à la jeunesse étudiante victime de la guerre.



## DOCUMENT N° 2

### La réforme scolaire dans les territoires d'outre-mer

*(Proposition des Jeunesses Communistes aux Forces Unies de la Jeunesse Patriotique, mai 1944.)*

« Le resserrement des liens qui unissent à la métropole les possessions d'outre-mer, la fusion des cœurs de tous les hommes vivant dans la France totale — qui doit devenir non moins une et indivisible que la vieille France d'Europe, en dépit des courants contraires trop faciles à prévoir — supposent un grand effort d'assimilation. Dans ce sens, il faut relever délibérément le niveau de vie des populations indigènes, il faut leur donner des droits sociaux et politiques et le mouvement communiste n'a pas manqué d'attirer sur ce point l'attention de la Résistance; il a applaudi à l'ordonnance du Comité français de la libération nationale sur les affaires musulmanes en Algérie tout en réclamant l'accélération des mesures pratiques et le commissaire communiste à l'Air du gouvernement provisoire, Fernand Grenier, a, malgré les préjugés enracinés, décidé de faire entrer à l'Ecole de l'air un certain nombre de jeunes musulmans doués.

» Cependant, toutes les mesures politiques, sociales et économiques à appliquer ont pour condition ou pour complément le développement radical de l'instruction des indigènes.

» Les Forces Unies de la Jeunesse patriotique, étendant leur horizon, dans la conscience de leurs responsabilités nationales, jusqu'aux limites de la plus grande France, doivent tenir à honneur de proclamer la nécessité de la croisade de l'instruction pour faire comprendre et aimer la France de la jeunesse du Maghreb, de l'Afrique noire, de l'Indochine, des Antilles, etc...

» C'est un trait de caractère bien connu de cette jeunesse que sa soif de connaissance. C'est un trait non moins certain de la colonisation dans le passé et jusqu'à présent que l'organisation tout à fait embryonnaire de l'enseignement.

» Nous demandons que l'université d'Alger devienne vraiment un centre de culture français de la jeunesse musulmane du Maghreb. Nous demandons que l'université d'Hanoï, élevée effectivement au rang que son titre annonce, remplisse la même fonction au service de la jeunesse indochinoise. Nous demandons qu'à Dakar soit fondée une université qui, outre son rôle national de tutrice de nos intérêts politiques et intellectuels à un des principaux carrefours des communications mondiales de demain, donne les enseignements de haute culture à la jeunesse de l'Afrique noire.

» Nous demandons le droit d'étudier en France, sans restriction, pour la jeunesse d'outre-mer et des bourses d'entretien qui lui permettent d'user de ce droit.



» Nous demandons l'égalité de droit des jeunes gens, indigènes et métropolitains, à diplômés égaux.

» Nous demandons le développement de l'enseignement professionnel, industriel, agricole, commercial, artisanal dans tous les territoires d'outre-mer, avec la collaboration des organisations syndicales, des collectivités rurales, etc., et sans préjudice d'une forte éducation générale.

» Nous demandons la reconnaissance des droits des grandes langues de civilisation dans l'enseignement, l'emploi de la langue maternelle comme langue véhiculaire de l'enseignement primaire, mais la propagation de la langue et de la civilisation françaises comme instrument de l'unité de la plus grande France, comme moyen de lutte contre les barrières de couleur et de race !

» Nous nous élevons contre les conceptions vichysoises sur l'enseignement aux colonies, qui tendaient à exclure toute formation de l'esprit et toute culture générale de l'instruction des indigènes, réduite à une instruction professionnelle extrêmement étroite, à un dressage de la chair à travail. Certes, nous voulons que les petits Arabes continuent — ou plutôt soient admis en nombre moins restreint — à apprendre l'art ancestral de la tapisserie d'art ; nous voulons que des paysans nègres de plus en plus nombreux soient familiarisés avec les modes de culture moderne. Mais, voyant plus loin dans l'avenir, songeant aux périls que courent sous nos yeux des empires dont les peuples sujets ne sont pas devenus des peuples associés, nous demandons qu'on élève intellectuellement, moralement et civiquement les populations indigènes tout en leur donnant, par la diffusion même de l'enseignement, une raison d'aimer la plus grande France — une France exempte de tout sentiment raciste et de toute trace de racisme dans ses institutions.

» C'est là, pensons-nous, une tâche éminemment patriotique à une époque où la France devra certainement affirmer avec autorité l'unité et l'intégrité de son territoire.

» A la jeunesse de proposer cette grande œuvre de renforcement de la puissance française comme puissance mondiale, cette œuvre vraiment digne de la France de la victoire. »



## DOCUMENT N° 3

### L'organisation de l'enseignement des adultes

(*Proposition des Jeunesses Communistes aux Forces Unies de la Jeunesse Patriotique, mai 1944.*)

« Après 18 ans, le jeune homme et la jeune fille qui ne fréquentent pas l'Université ne cessent pas d'avoir besoin d'apprendre : il convient de prolonger en leur faveur la possibilité de l'instruction et l'incitation à en profiter, l'occasion de se maintenir au courant et de s'exercer à penser méthodiquement, à réfléchir.

» Ce qui a fait obstacle à l'enseignement des adultes jusqu'à maintenant, ce n'est pas tant l'indifférence ou le manque d'énergie des individus que : 1° le manque de locaux et d'installations vraiment adaptés ; 2° le dédain des conditions psychologiques particulières qui sont nécessaires à la réussite d'un tel enseignement. En ce qui concerne les conditions matérielles, il suffira de rappeler qu'aucune ville de France ne possède le grand édifice, avec bibliothèque, salles de conférences, salles de lecture, salles de jeux, salles de musique, de cinéma et de spectacle, gymnase, clubs, etc., qui devrait offrir aux adultes, dans un cadre confortable et gai, le moyen de continuer un développement harmonieux de leur personnalité : la jeunesse est la première intéressée à ce que cet état de choses change radicalement dans les villes. Sans oublier la nécessité d'équiper aussi les campagnes en moyens de culture, d'y combattre l'abrutissement du dimanche consacré à jouer aux cartes au café, de créer un Centre de jeunesse et un Centre de culture des adultes, étroitement associés, dans chaque chef-lieu de canton pour commencer. Les conditions psychologiques prévues dans le passé par ceux qui avaient songé plus ou moins à l'enseignement des adultes seront suffisamment caractérisées par le rappel de ce simple fait : le « cours d'adultes » était un accessoire de l'enseignement des enfants, dont il utilisait les locaux, le matériel, les maîtres et, plus ou moins, les méthodes ! Qui ne voit que c'est tuer d'avance l'intérêt et la curiosité ? Il faut un autre cadre et d'autres méthodes pour un bambin, ou même un adolescent, et pour un homme fait. Un personnel spécialisé doit être créé.

» Nous rappelons pour mémoire ce que tout le monde dénonce, par exemple le misérable état de nos bibliothèques populaires comparées à celles de l'étranger. Pour combien de villes, mêmes chefs-lieux de département, ne faudrait-il pas ajouter que jusqu'aux heures d'ouverture des bibliothèques municipales étaient fixées de telle façon qu'il était absolument impossible aux travailleurs de les fréquenter, quand leur aspect poussiéreux et sordide n'aurait pas suffi à écarter quiconque s'y risquait une fois par mégarde !

» Il faut donc un Centre de culture moderne et attrayant dans chaque ville. Il faut à ce Centre des méthodes souples et un personnel de direction préparé à sa tâche. Il faut enfin, si l'on



veut que cette grande œuvre réussisse, qu'elle respecte les intérêts sociaux de la population, qu'elle fonctionne en collaboration avec les organisations sociales les plus représentatives et, en ce qui concerne la jeunesse, avec les groupements de jeunesse importants, sans exclusive contre aucun. Les Universités populaires ont connu, il y a quarante ans, un certain succès parce qu'elles tenaient compte de nécessités analogues à celles dont nous parlons. Il ne peut être question de revenir à des formes d'enseignement dépassées et qui, d'ailleurs, comportaient bien des défauts dans leur organisation, leurs programmes, etc. Mais il reste que la liaison de l'enseignement et de la vie du milieu doit être la loi suprême de toute œuvre de culture des adultes qui veut réussir.

» Les Centres de culture, ou Maisons de la culture, attireront les spécialistes des sciences, des arts, des grandes techniques modernes. Ils offriront à leurs étudiants aussi bien la possibilité de se perfectionner dans l'économie ménagère que celle d'approfondir la philosophie. Ils feront face courageusement aux grands et difficiles problèmes de la nation contemporaine et n'écarteront pas les questions politiques, sociales et économiques. Ils seront des foyers d'esprit civique en même temps que de culture. Ils entretiendront des rapports étroits avec l'armée nouvelle pour continuer la formation des jeunes gens pendant leur service militaire.

» Les Centres de culture ne seront pas des établissements fermés et repliés sur eux-mêmes. Ils s'efforceront de rayonner autour d'eux. L'éducation des adultes se transportera sur le lieu même du travail et dans les cadres de la vie laborieuse. A cet effet, l'Etat démocratique soutiendra toutes les initiatives des organisations populaires ; il mettra à leur disposition des crédits, des locaux, du matériel, des maîtres.

» L'éducation des adultes, et en particulier des plus jeunes d'entre eux, ne peut pas prétendre seulement à occuper en partie leurs loisirs de fin de journée ou de fin de semaine. Elle a sa place dans l'organisation et l'utilisation des loisirs de fin d'année, des congés payés et, en général, des périodes de repos et de détente, disons même de recueillement et de réflexion, que l'homme peut et doit arriver à se ménager au cours de l'existence. Il y a lieu sans aucun doute de veiller à l'établissement en France d'*Universités du peuple*, offrant des possibilités de table et de logement, où chacun pourra trouver les enseignements de type et de niveau différents qui lui conviennent. Dans ces Universités du peuple, certains des cours seront de longue durée ; d'autres ne s'étendront que sur une semaine ou une quinzaine, et on pourra en les fréquentant combiner le repos annuel avec l'étude non moins nécessaire. Ou plutôt les étudiants-travailleurs, passant dans un cadre agréable et confortable des journées libres de soucis matériels en discussion et échange intellectuel avec des hommes de formation, d'expérience et de culture différentes, en arriveront jusqu'à ne plus distinguer l'éducation du loisir. La nation qui inscrira à son budget les crédits requis pour de telles institutions n'a pas à craindre un gaspillage : ses dépenses seront couvertes, et au delà, par les gains de vigueur et de vivacité d'esprit qu'auront faits, grâce à l'argent consacré à cette œuvre, tous ceux de ses citoyens et de ses producteurs qui en auront bénéficié, particulièrement les jeunes qui, tout naturellement, seront les premiers à en saisir l'intérêt. »



## DOCUMENT N° 4

### La préparation et la rééducation professionnelles des jeunes dans la période de la libération

*(Proposition des Jeunesses Communistes aux  
Forces Unies de la Jeunesse Patriotique, mai 1944.)*

« La préparation professionnelle des jeunes doit revêtir dans l'avenir... l'ampleur et le caractère qui garantiront la mise à la disposition du pays, chaque année, du contingent indispensable d'ouvriers hautement qualifiés ; cet effort ne prendra tout son développement que dans la période postérieure à celle du gouvernement provisoire, avec la refonte de l'Education nationale et dans le cadre de l'enseignement du second degré pour tous. L'enseignement professionnel et technique, soustrait par la République populaire à la pression des intérêts privés, débarrassé de la tutelle des trusts sans patrie qui ont été les organisateurs et les profiteurs de la défaite, prolongé jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, aura un rôle énorme à jouer pour le redressement d'une économie française s'assignant désormais pour but le développement de la production et la grandeur du pays, au lieu d'obéir comme dans le passé aux maximes malthusiennes des magnats. Des horizons tout nouveaux, beaucoup plus larges, s'ouvriront devant l'enseignement technique quand tout contremaître devra être en même temps un professeur, quand tout apprenti en devenant ouvrier deviendra en même temps technicien en quelque façon, quand l'initiation au métier ne sera plus jamais dissociée de l'initiation à la culture générale.

» Ce développement est un développement d'avenir ; mais il n'en doit pas moins être amorcé dès le début.

» Des centaines de milliers de jeunes utilisés comme manœuvres dans les bagnes de Sauckel, des centaines de milliers d'autres ayant mené la dure vie du réfractaire et du partisan seront restés privés de la formation professionnelle nécessaire. Nous demandons que le gouvernement provisoire considère ce problème comme un des plus graves et des plus urgents qu'il aura à résoudre. Nous demandons les mesures largement conçues qui sont nécessaires pour donner les cadres nouveaux d'ouvriers qualifiés à la nouvelle grande industrie française. Par dizaines de milliers, les jeunes doivent être reçus, dès la libération accomplie, dans les écoles techniques pour y suivre, sous une forme nécessairement plus brève que l'instruction normale telle que la créera la législation future, des cours empreints cependant de l'esprit nouveau, pour y devenir, en même temps que des maîtres de leur métier, des producteurs ayant le sentiment de leur responsabilité vis-à-vis de l'économie, base de l'indépendance et de la grandeur du pays, la connaissance des grandes tâches de redressement qui s'imposent à la production française, la conscience de la solidarité ouvrière et nationale. La France doit redevenir au lendemain de la guerre un des premiers pays industriels du monde ; elle doit avoir une grande industrie nationale des machines-outils ; elle doit porter son industrie lourde au niveau de développement qui garantit la souveraineté effective des



Etats ; elle doit équiper les territoires d'outre-mer : tâche grandiose et qui peut-être ne sera pas beaucoup moins dure à mener à bien que la libération.

» De ce point de vue, la relève de la vieille génération ouvrière, affaiblie partiellement par la longue détention des prisonniers de guerre, par le déclassement souvent inséparable de la déportation, par les sacrifices mêmes que les travailleurs plus que tout autre groupe social ont consentis à la défense de la patrie, pose un problème vraiment capital pour le pays. On dit qu'au mois de janvier dernier un des hommes des trusts, ancien député, « collaborateur » éminent, se félicitait de cette situation du prolétariat, la principale force de production de la France, en déclarant joyeusement que la classe ouvrière était *aplatie*. On comprend ce langage de la part d'un des criminels qui ont partagé avec Hitler les dépouilles de la France et qui étaient prêts à faire de l'économie de notre pays un simple accessoire de l'économie du Reich. Qui veut au contraire refaire la France libre, forte et grande doit vouloir avant tout lui fournir des cadres nombreux de jeunes ouvriers munis de la meilleure formation technique et civique, élever la classe ouvrière et la fortifier.

» Nous avons cru pouvoir affirmer également sans crainte d'être démentis que le sauvetage de l'agriculture française, plus que jamais menacée par de puissantes concurrences, serait une des préoccupations maîtresses du gouvernement de demain. Et il ne nous a pas paru moins évident qu'une des parties de ce plan de sauvetage de l'agriculture serait la réorganisation de l'enseignement agricole à tous les échelons. Nous avons exposé comment, à notre avis, il devait devenir obligatoire dans les communes et cantons ruraux dans le cadre de l'enseignement du second degré pour tous. Mais ici encore, un programme d'urgence sera utilement établi pour la période de reprise et de transition. Il ne faut pas que la démobilisation soit l'occasion d'un nouvel exode rural massif : sans doute, les mesures propres à empêcher cela sont avant tout des mesures d'ordre économique, financier et politique, mais un grand effort de rééducation et de réadaptation est également nécessaire — rééducation à la fois technique et générale — dans ce cas encore, puisqu'il s'agit également de donner les connaissances professionnelles, qui font trop souvent défaut, et les connaissances civiques et économiques utiles sur la nécessité d'une agriculture française prospère et indépendante, sur le rôle de l'agriculture dans la nation, sur ses conditions de développement dans l'économie moderne, sur ses efforts de rénovation indispensables, etc. »



## DOCUMENT N° 5

### L'aide à la jeunesse étudiante victime de la guerre

*(Proposition des Jeunesses Communistes aux  
Forces Unies de la Jeunesse Patriotique, mai 1944.)*

« Des dizaines de milliers d'élèves de l'enseignement du second degré et d'étudiants de l'enseignement supérieur ont été privés par l'invasisseur de la possibilité de faire des études normales. Aux prisonniers de guerre s'ajoute la masse des jeunes gens déportés au titre du Service du travail. A tous, la nation doit une aide spéciale pour la reprise et l'achèvement de leurs études. Elle la doit également aux Juifs proscrits, aux détenus et internés, aux réfractaires, aux jeunes combattants en uniforme et sans uniforme, aux adolescents (et même aux enfants) qui ont été obligés de vivre, nombreux, dans la clandestinité ou la semi-clandestinité simplement à cause du nom qu'ils portaient et du patriotisme de leur père. Il y a des enfants et des adolescents qui, depuis quatre ans, n'ont pu fréquenter aucune école pour le crime d'être nés de parents trop bons Français.

» Ce n'est pas le lieu d'étudier dans le détail les mesures techniques à prendre en faveur de tous ceux-là, comme aussi pour les élèves et les étudiants dont les études auront été interrompues par les faits de guerre directs : bombardements ou opérations militaires. Mais il appartient à la jeunesse de souligner la nécessité et le devoir de donner aux jeunes victimes de la guerre et de l'occupation la possibilité réelle de reprendre et terminer leurs études dans les meilleures conditions, ce qui suppose à la fois un certain régime alimentaire et hygiénique destiné à réparer les forces entamées d'un grand nombre d'entre eux, un régime particulier de bourses d'entretien et de facilités matérielles, la création de cours de rattrapage et de centres d'études spéciaux avec les meilleures installations et les meilleurs maîtres.

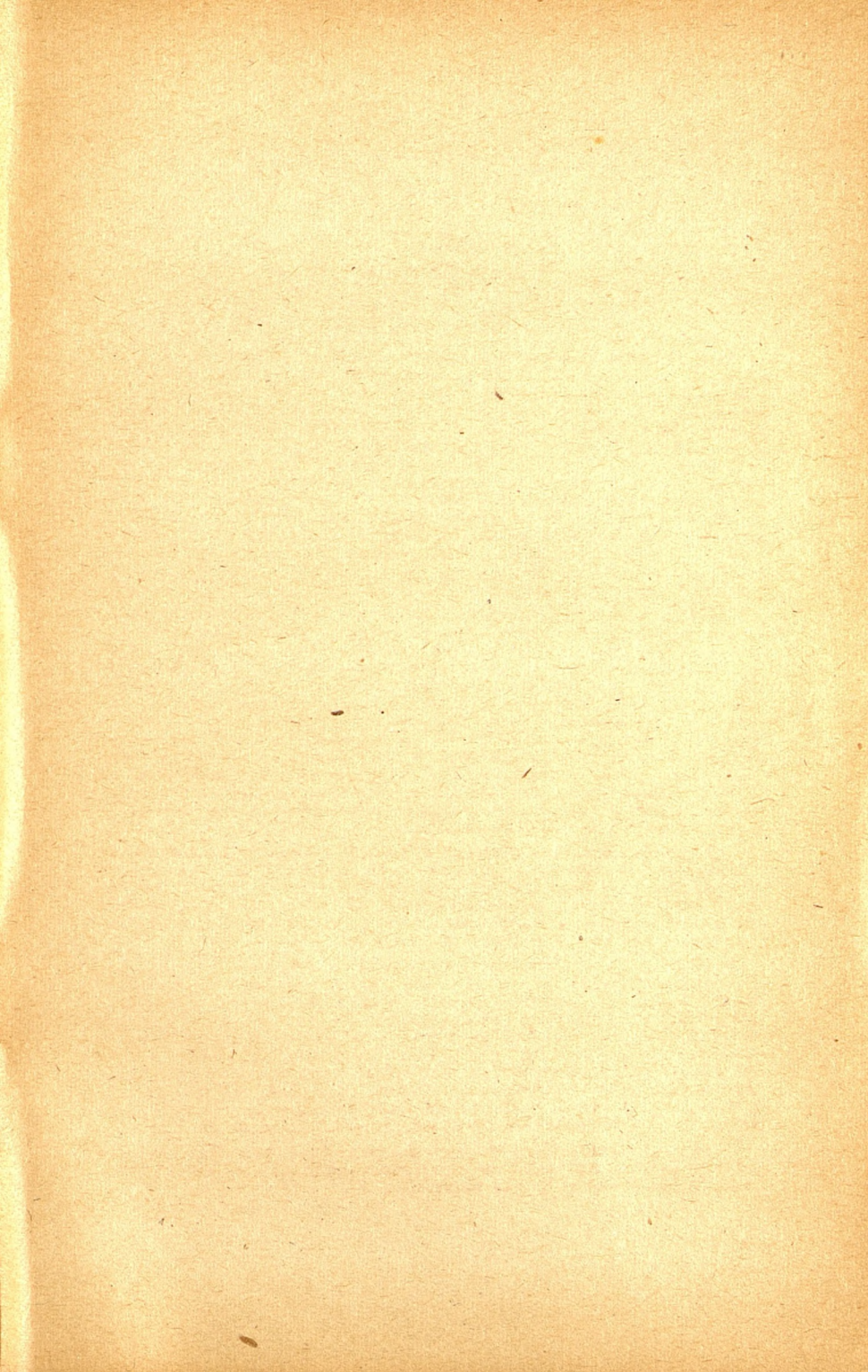
» Ceux qui ont lutté et souffert pour le pays ont des droits sur l'université. De même que l'université doit exclure de ses écoles et de ses facultés, sans faiblesse, les indignes qui ont milité activement pour la cause de l'anti-France, de même elle doit mettre toutes les ressources matérielles et intellectuelles dont elle dispose au service des jeunes héros de la cause nationale.

» Disons plus. L'université doit encore faire un effort pour attirer dans ses salles de cours l'élite de la jeunesse combattante, même quand les membres de cette élite n'avaient pas auparavant l'intention de faire des études. Tout un ensemble de mesures doivent être élaborées par le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire pour créer la possibilité d'entreprendre les études qui conduisent aux emplois sociaux dirigeants en faveur des jeunes ouvriers, paysans, artisans, employés qui ont fait la preuve de leurs qualités d'intelligence et de caractère dans la lutte active de la Résistance ou dans les armées françaises en uniforme.

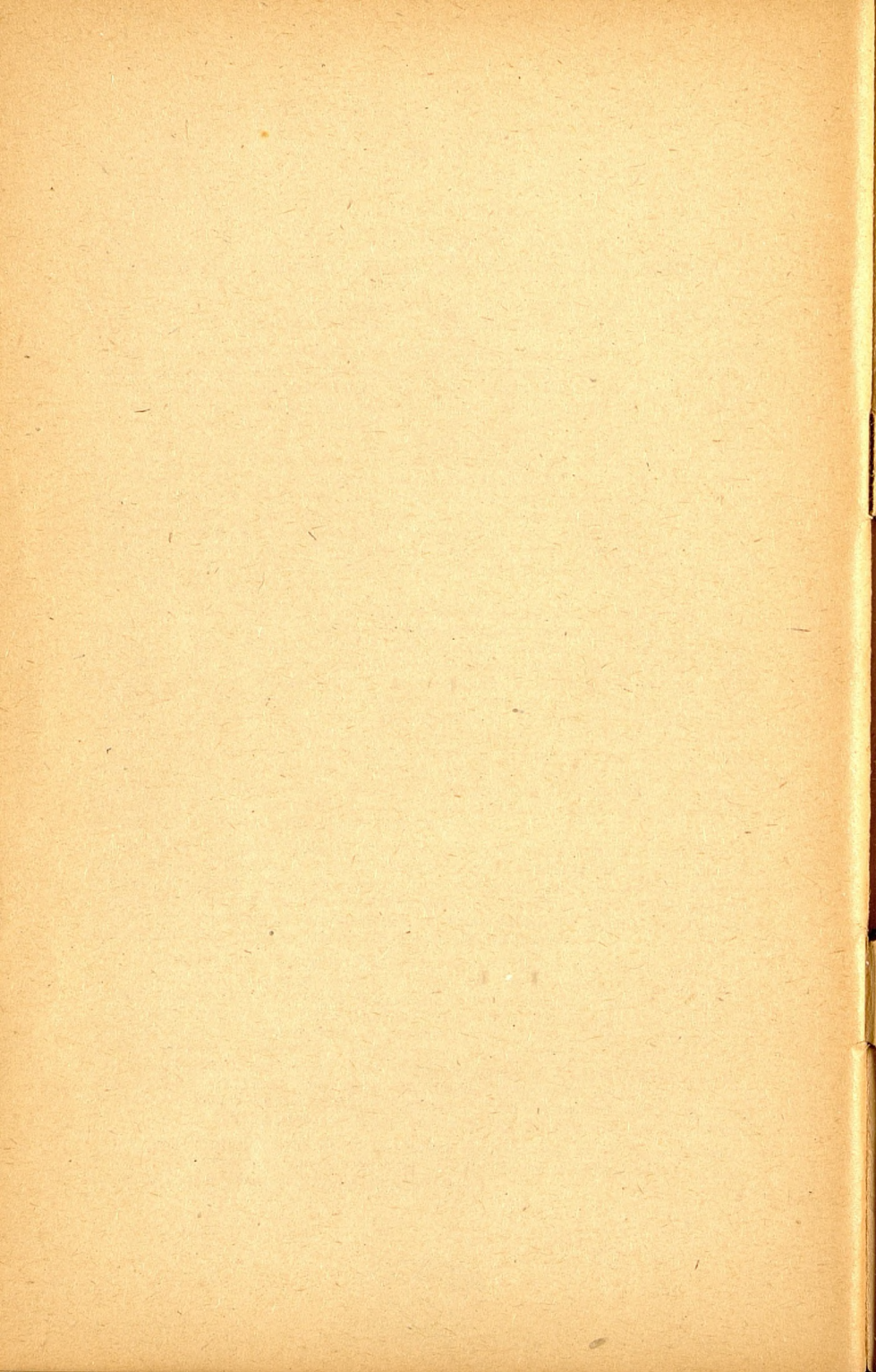
» Les groupements de la jeunesse patriotique sont tout désignés pour collaborer au choix de ces jeunes gens d'élite, hôtes d'honneur de nos écoles et de nos universités. »



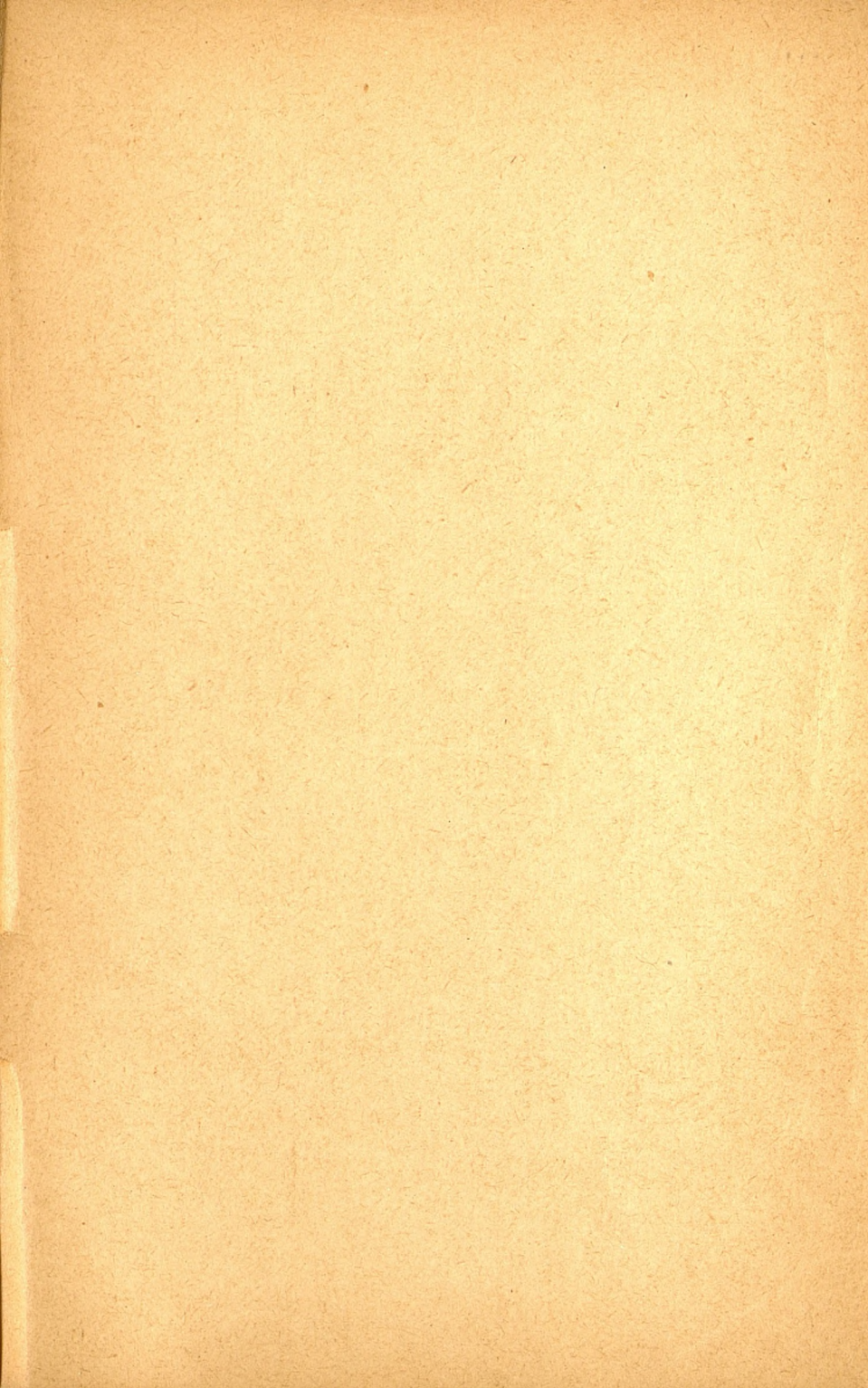














PRIX : 10 FRANCS