

Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 34/1943 (1943)

Artikel: Les idées pédagogiques de Pierre de Coubertin
Autor: Meylan, Louis
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-113043>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.02.2025

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

Les idées pédagogiques de Pierre de Coubertin

Dans l'état actuel du monde, de l'Europe en particulier, aucune réforme d'ordre politique, économique ou social ne pourra être féconde sans une réforme préalable de la pédagogie.

(Article premier de la *Charte de la réforme pédagogique.*)

Pour le grand public, le Baron de Coubertin est le rénovateur des Jeux olympiques. On ignore, en général, qu'il est aussi l'auteur de la *Charte de la réforme pédagogique*, le fondateur et le président de l'*Union pédagogique universelle* qui, de 1925 à 1930, élaborera les grandes lignes d'une réforme radicale de l'enseignement ; et que, plus généralement, ce sont les multiples aspects du problème pédagogique qui ont passionné, de sa prime jeunesse à sa mort, cet esprit toujours en éveil, cet homme d'action, ce pédagogue par vocation.

Pierre de Coubertin, réformateur de l'enseignement de culture, cela sonne évidemment moins bien que : Pierre de Coubertin, rénovateur des Jeux olympiques. Mais on verra que c'est de beaucoup plus durable conséquence et un titre de gloire plus sûr pour le grand Français, hôte et bourgeois d'honneur de notre cité.

L'activité pédagogique (qui se propose d'accroître la valeur individuelle et sociale de l'être humain et, par là, de promouvoir des formes de vie plus parfaites) constitue, en effet, un des documents les plus ingénus de l'attitude spirituelle qui distingue l'Occidental de l'Oriental : de cette foi active en la perfectibilité de l'être, ressort secret de l'activité politique, économique, technique, de la recherche scientifique, de la création poétique, de l'ascèse philosophique ou religieuse — de cette « philanthropie », dont la flamme a consumé, de Prométhée à Pesta-

lozzi, le cœur de tous ceux que l'Occident salue comme ses « héros ».

L'activité pédagogique apparaît ainsi comme une des fonctions caractéristiques de notre civilisation. Fonction permanente, tâche toujours renaissante; non seulement sur le plan pratique, mais encore sur celui de la théorie. Car l'exercice de ces autres fonctions, dont je viens de rappeler les principales, modifiant continuellement la condition de l'homme et l'idée qu'il se fait de sa destination, l'activité pédagogique doit revoir continuellement, elle aussi, les fins de son effort.

Toute transformation un peu profonde, qu'elle soit d'ordre économique, politique, social ou religieux, le progrès de la connaissance scientifique, la libération de forces spirituelles nouvelles par l'effort créateur des penseurs, des artistes, des poètes, remettent chaque fois en question toute la pédagogie. C'est ainsi que la Renaissance a suscité une exubérante floraison de systèmes pédagogiques; que la Réforme, la Contre-réforme et, un peu plus tard, Port-Royal ont élaboré des types d'éducation conformes à leur position religieuse; que Rousseau et Spencer ont proposé à leurs contemporains, le premier, une pédagogie selon la Nature, le second, une pédagogie selon l'Evolution.

Les profondes transformations, matérielles et spirituelles, qui se sont produites en Europe dès le milieu du siècle dernier devaient nécessairement donc provoquer l'apparition de nombreux systèmes pédagogiques. De fait, peu d'époques ont vu naître tant de types nouveaux d'école et proposer de si considérables réformes de l'institution scolaire.

Coubertin a été très conscient de la nécessité qui s'impose au pédagogue de « répondre aux besoins du temps »¹; mais il les a saisis à une profondeur telle que ce sont les besoins permanents de notre civilisation qu'il se trouve avoir définis. Si bien que, parmi les innombrables réformateurs pédagogiques de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, il est peut-être le seul dont on puisse dire qu'il ait embrassé le problème pédagogique dans toute son ampleur.

C'était à ses yeux, le problème, ce problème que (telle autrefois l'énigme du Sphinx) une civilisation doit résoudre ou, sinon, périlcliter et finalement disparaître. Et c'est à en considérer

¹ Cf., par exemple, l'avant-propos de son petit ouvrage intitulé : *Le Respect mutuel*.

les divers aspects qu'il a consacré une activité de plus de 50 ans, activité que M. le Conseiller d'Etat Paul Perret, dans l'allocution qu'il lui adressait, à l'Aula de l'Université, lors de son 70^e anniversaire, caractérisait en ces termes, où il n'y a rien à reprendre ni rien à ajouter :

« Dispersée en apparence sur les objets les plus divers — éducation, sport, réforme de l'enseignement, art, littérature, politique, sociologie, histoire — cette activité se révèle d'une puissante et harmonieuse unité dès qu'on en saisit le but final, que j'essaierai de définir comme suit : fonder sur l'individu physiquement bien dressé, moralement sain, instruit dans la mesure où il peut l'être, conscient de sa valeur intellectuelle mais aussi des limites de son savoir, une vie sociale plus heureuse pour tous dans le cadre de la cité, une vie nationale disciplinée, consciente de ses buts et, finalement, des rapports internationaux propres à sauvegarder la paix. »

On le vit bien lorsqu'il créa, en 1917-18, l'Institut olympique de Lausanne puis fonda, en 1925, également à Lausanne, l'Union pédagogique universelle (U. P. U.), complétée tôt après par le Bureau international de pédagogie moderne et mit au point, avec la collaboration de quelques-uns des plus éminents spécialistes d'Europe et d'Amérique, le système éducatif que nous allons sommairement caractériser, à l'aide des Actes des Conférences de Lausanne, d'Aix en Provence et d'Athènes, et surtout du Rapport général publié par Coubertin en novembre 1929.

Les quatre grands thèmes.

C'est bien en effet un système. A cette époque de sa vie, Coubertin procède volontiers *more geometrico* : il dessine la courbe d'évolution de la civilisation et en déduit les transformations qui s'imposent dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse.

Les « faits nouveaux » dont la pédagogie doit tenir compte sont, d'après lui : 1^o le progrès et la généralisation du confort, 2^o la spécialisation résultant du développement « en boule de neige » des diverses disciplines scientifiques, 3^o la paradoxale recrudescence du nationalisme, dans un monde dont toutes les parties sont désormais liées par une étroite interdépendance économique et spirituelle, et enfin 4^o, sur le plan politique et social, le triomphe de la démocratie.

A ces faits nouveaux et aux périls qu'ils comportent, Coubertin oppose quatre « parades ». A la déchéance physique et morale dont le confort menace à bref délai notre civilisation, il oppose la pratique des sports : « jardins de bravoure et piscines roboratrices ».

Au grave danger que constitue pour la culture la spécialisation, il oppose une nouvelle méthode d'enseignement, embrassant l'ensemble des notions dont la connaissance est indispensable à tout homme, qu'il appelle métaphoriquement « l'aviation intellectuelle ».

Au nationalisme qui, dans un monde sans « cloisons étanches », menace de déchaîner des conflagrations universelles dans lesquelles notre civilisation court le risque de périr, il oppose un enseignement historique propre à éveiller en l'adolescent ce sens de l'universel, qui lui permettra d'insérer utilement son action dans le devenir, désormais *un*, de l'humanité.

Et, pour que l'accession au pouvoir des masses n'entraîne pas l'abandon ou la perte des valeurs les plus précieuses, il propose un ensemble de mesures assurant à tous l'accès à la culture, de telle sorte que chacun des membres de la Cité possède, au moins, « un aperçu du patrimoine dont il est à la fois bénéficiaire et responsable ».

Tels sont les quatre grands thèmes de l'ample construction à laquelle restera attaché le nom du Baron Pierre de Coubertin.

Valeur éducative du sport.

Fidèle à l'esprit de l'éducation arnoldienne (qu'il a dépassée, mais en l'intégrant à la forme pédagogique plus large qui s'élabore en lui dès sa rencontre avec l'hellénisme), Coubertin n'a jamais cru qu'on pût former un être à la vie autrement qu'en le faisant vivre dans un milieu conditionné en vue de cette initiation et en lui donnant l'occasion d'accomplir les *actes*, par la répétition desquels il acquerra les comportements jugés désirables.

Sans ignorer d'autres modes d'action (l'ambiance générale de l'école, la nature des rapports existant entre le maître et l'élève, la « méthode active », le travail par équipes) il n'a cessé, dès son entrée dans la lice pédagogique, en 1886, de souligner l'éminente valeur éducative du sport.

C'est dans sa *Pédagogie sportive* (1919) qu'il convient de chercher la formule définitive de sa pensée sur ce thème. Dans les discussions de l'U. P. U. — qui ne revient pas sur ce point, considéré comme acquis — le sport est, en effet, envisagé d'un point de vue plus sociologique, comme un des moyens propres à atteindre cette eurythmie, idéal de l'éducation athénienne, dans laquelle se réconcilient l'esthétique et l'éthique¹.

La thèse centrale de la *Pédagogie sportive* est formulée dans cette phrase de l'avant-propos : « Le sport faisant appel à la contrainte sur soi-même, au sang-froid, à l'observation... relève de la psychologie autant que de la physiologie et peut donc réagir sur l'entendement, le caractère et la conscience ». Elle est développée principalement dans la troisième partie, d'où sont tirés, pour la plupart, les sommaires rappels qu'on va lire.

Intégré à l'éducation générale (c'est là, en effet, la condition essentielle de son opération), le sport paraît propre à développer la réflexion et le jugement ; d'autant que le sportif est obligé d'accomplir ces opérations avec une grande rapidité.

C'est cependant sur le caractère que l'action éducative du sport est la plus évidente. Action préservatrice d'abord : le sport combat le vagabondage de l'imagination et maintient l'adolescent dans un état de saine indifférence à l'égard de ce qu'on nomme aujourd'hui le *sex-appeal*. Le plaisir physique intense qu'il goûte dans certains jeux (natation, équitation, escrime) le préserve de galvauder son énergie dans des expériences érotiques prématurées². Libéré de la rêvasserie et du mécontentement de soi qu'elle engendre, le sportif sera ainsi — toutes choses étant égales par ailleurs — plus sain et plus heureux.

Il sera aussi mieux équilibré, car la pratique des sports exige le concours de qualités qui semblent s'exclure : l'audace et la prudence ; l'élan et le calcul ; le sens de la difficulté et la confiance en soi. Comme il apparaît, avec une netteté exemplaire, dans le football : « La royauté du football repose sur la combinaison à des doses presque égales de courage, d'attention et d'abnégation individuelle ».

¹ Cf., entre autres, U. P. U. III, 14.

² Voir, sur ce point, le développement intitulé « Le respect des saisons » (reproduit dans l'*Anthologie*, pp. 37-38).

La pratique des sports développe encore une certaine impassibilité, inclinant l'âme au stoïcisme : J'ai fait tout ce qui était en mon pouvoir (Epictète eût dit : tout ce qui dépendait de moi), le reste ne me concerne pas !

Le sport accroît ainsi la valeur individuelle de l'être humain, tout en l'adaptant aux exigences de la vie sociale. Sa plus précieuse vertu est, en effet, d'entraîner ceux qui le pratiquent sous ses espèces nobles, les jeux éducatifs, aux formes les plus parfaites de la collaboration sociale, et, ici de nouveau, Coubertin évoque le *team* de *footballers* : « Le bon joueur, qui doit à tout moment se trouver prêt à « charger » sans hésitation aussi bien qu'à sacrifier à l'intérêt collectif l'occasion d'une prouesse au profit d'un camarade mieux à même de la réussir, se trouve en outre dans l'obligation de ne jamais perdre de vue la physionomie du vaste échiquier dont il est lui-même une des pièces ». Si bien qu'on se sent tout près de donner raison à l'auteur, quand il déclare : « La coopération sportive possède des caractères qui font d'elle une sorte d'école préparatoire à la Démocratie... L'Etat démocratique ne peut vivre et prospérer sans ce mélange d'entr'aide et de concurrence qui est le fondement même de la société sportive... Nulle part l'inégalité naturelle et l'égalité sociale ne se trouvent combinées aussi ouvertement ; et la leçon qui s'en dégage est bonne à recevoir et à méditer ».

Prêts, disais-je, à lui donner raison... à la condition que ces exercices soient pratiqués dans l'esprit proprement sportif (très semblable, ainsi qu'il l'a développé dans plusieurs de ses allocutions présidentielles, à l'esprit de la chevalerie) que Coubertin se proposait de faire revivre en restaurant les Jeux olympiques. Le président du Comité International Olympique ne se faisait d'ailleurs pas beaucoup d'illusions sur ce point particulier, comme il ressort, entre autres, de cette déclaration : « Il est évident que le sport, aujourd'hui, ne possède pas encore la « doctrine pédagogique » dont il aurait besoin » (U. P. U. III, 14). Et il eût applaudi aux efforts accomplis dans ce pays, à l'école et à l'armée, au cours de ces dernières années (efforts certainement couronnés de succès), pour assurer au sport toute sa valeur éducative.

L'aviation intellectuelle.

Après avoir été âprement combattues par les milieux sportifs, pédagogiques et médicaux, les idées de Coubertin sur la valeur éducative du sport sont aujourd'hui très généralement admises. Il n'en est pas de même de cette « aviation intellectuelle »¹ qu'il considérait comme la seule parade efficace au spécialisme, dont les effets néfastes commençaient à se manifester sur tous les plans. Donnons-lui donc tout d'abord la parole — après avoir précisé cependant que cette méthode d'enseignement n'est préconisée que pour l'enseignement secondaire (et non pour l'enseignement primaire, ni pour l'enseignement universitaire) :

« La connaissance ressemble à un vaste système montagneux vers lequel nos pères se seraient mis en route à l'aube, la lanterne et le pic à la main. De loin, on apercevait le profil suggestif de la chaîne ; à mesure qu'on s'en est approché, on a perdu de vue l'ensemble. On s'est divisé en équipes et l'ascension a continué par des vallées séparées. Longtemps, entre les équipes, la liaison a été maintenue par des allées et venues transversales. Puis l'isolement s'est aggravé. On a fini par ne plus avoir que l'illusion de l'unité ; chaque équipe a cru la posséder tout entière ; le sens des proportions s'est évanoui ; on n'a plus réalisé ni le temps ni l'espace. L'orgueil des résultats spéciaux obtenus a opéré ; on s'est grisé de ce savoir localisé ; on s'est méfié des généralisateurs qui, en effet, ne pouvaient plus raisonner que spéculativement, ayant perdu le contact de la réalité. Chacun, sur son contrefort, s'est cru au sommet... A la lueur des feux de guerre, il est apparu que les itinéraires n'avaient pas convergé et que le véritable sommet était loin. Or, pour repérer une région, maintenant, on la survole. Ainsi ses secrets sont révélés et son relief n'a plus de mystère. Qu'on organise donc un nouveau départ ! A des procédés de pionniers, que soient substitués des procédés d'aviateurs et l'on survolera le domaine de la connaissance ! » (U. P. V., 1926.)

Le concept développé dans cette parabole est la clef de voûte

¹ Je choisis ce terme de préférence à celui d'« analyse universelle », par lequel Coubertin désigne cette méthode dans la seconde partie de son ouvrage sur *L'Education des adolescents au XX^e siècle* et qui prête au malentendu : l'analyse universelle tendant à une vue *synthétique* de l'ensemble des activités et des sciences humaines !

de la *Charte de la réforme pédagogique*, qu'il est ainsi tout naturel de transcrire dans ce contexte¹ :

2. Une base de culture générale doit être recherchée dont le principe initial soit accessible à tous et dont l'application soit pourtant susceptible d'un développement indéfini.

3. La notion de la connaissance doit être distinguée de la connaissance elle-même, cette dernière pouvant être en quelque sorte inventoriée (c'est-à-dire définie et cadastrée) sans qu'on en pénètre la substance.

4. Il est nécessaire de combattre toute spécialisation prématurée ainsi que tout enseignement spécialisé qui tendrait à s'isoler dans son autonomie sans tenir compte de ses rapports avec la culture générale.

5. On doit viser à substituer au sentiment de vanité satisfaite qu'engendre le demi-savoir celui de l'ignorance humaine, l'instruction donnée pendant l'enfance et l'adolescence ne devant plus être considérée par personne comme suffisant à assurer la formation intellectuelle de l'individu.

6. Il faut s'efforcer d'instaurer dans l'esprit du maître comme dans celui du disciple la tendance à considérer d'abord les ensembles et les lointains au lieu de commencer par étudier le détail proche et local.

Il s'agit ainsi, d'une part, d'éviter que, paradoxalement, l'essor merveilleux des sciences n'entraîne une inculture croissante de l'élite et des masses. Les diverses disciplines scientifiques ont, en effet, atteint un tel degré de « technicité » qu'elles ne sont plus accessibles qu'aux spécialistes qui s'en occupent exclusivement. C'est tout juste, par exemple, si le psychologue qui étudie le réflexe conditionné entend encore celui qui s'est spécialisé dans l'étude des alternances de la personnalité ; ou si un physicien « quantiste » comprend son collègue de Faculté chargé de l'enseignement de la mécanique rationnelle !

Quant à « l'honnête homme », quelle que soit sa bonne volonté, les mémoires scientifiques, hier encore au nombre des œuvres les plus accessibles de la littérature générale (qu'on pense au *Discours de la méthode* ou à l'*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*) sont devenus pour lui à peu près incompréhensibles ! Si bien que la science ne peut plus remplir

¹ Le premier article de la Charte a été inscrit en épigraphe à cette étude.

sa fonction propre qui est, en l'insérant dans le cosmos, d'approfondir en l'homme le sens de son humanité.

Il est donc indispensable de mettre les hommes de demain en état de s'entendre entre eux (et de se comprendre eux-mêmes) en leur donnant à tous, dès qu'ils sont en état de se l'assimiler, la « notion » des connaissances qui ont proprement renouvelé l'idée que nous nous faisons du monde et de nous-mêmes ; la notion, c'est-à-dire une vue sommaire, mais exacte et ordonnée, des résultats acquis dans les divers domaines de la science¹.

Les maux auxquels l'aviation intellectuelle est proposée comme remède ne sont que trop réels. Certains esprits, qui ne les sous-estiment nullement, ont néanmoins déclaré impraticable la méthode préconisée par Coubertin. Et leurs raisons paraissent graves : il n'est, en effet, guère contestable que les lois ou les faits formulés dans le langage rigoureusement technique d'une science spéciale ne sauraient être exposés d'une façon adéquate dans le langage courant. Pour prendre un exemple, seul celui qui a suivi pas à pas les analyses et les déductions mathématiques d'Einstein sait véritablement ce qu'est la relativité !

Pascal estimait cependant que « l'honnête homme » doit tout dire, même les choses les plus techniques, dans la langue des honnêtes gens. Et certains grands savants se sont appliqués avec bonheur à ce qu'on appelle (et je prie qu'on prenne le mot dans son sens le plus favorable) la vulgarisation. Chez nous, par exemple, Henri Dufour y excellait (quand j'étais collégien) et je me rappelle avoir entendu, il y a quelques années, feu le professeur Juvet exposer en une langue admirable la théorie des *quanta*.

Ce que Coubertin appelle « la notion de la connaissance en tant que distincte de la connaissance elle-même », ne laisse pas, d'ailleurs, de ressembler à ce que le professeur Niggli, de Zurich, dans le cadre d'une discussion instituée par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, définissait comme l'objet propre de cet enseignement : *das Elementare* : les éléments².

¹ Les principales de ces « notions » seront énumérées dans le paragraphe intitulé : Les cadres d'enseignement.

² Cf. *Annuaire de la S. S. P. E. S.*, 1932, pp. 59-65 ; particulièrement ceci (p. 61), qui est tout à fait dans l'esprit de Coubertin : « Man verschliesse sich nicht vor Tatsachen : Den Stand der sogenannten allgemeinen akademischen Bildung oder zum mindesten die Möglichkeit, neben dem Fach-

Et ce système cohérent de notions, à l'acquisition desquelles Coubertin demande que soit consacré le principal effort de l'école secondaire, c'est exactement ce que préconise A. Huxley (*La fin et les moyens*, page 227) : « un canevas de rapports historiques, logiques et physico-chimico-biologiques, dans lequel toute connaissance spéciale, acquise au cours ultérieur de la vie, pourra trouver sa place convenable et significative ». Autrement dit encore : « un principe d'intégration ».

Le moins qu'on puisse dire, c'est donc qu'il ne convient pas de rejeter une proposition de si grande conséquence, sans s'être assuré qu'elle est vraiment irréalisable¹. Si, après tout, c'était Leibniz qui avait raison ? quand il dit : « Les sciences s'abrègent en s'augmentant, car plus on découvre de vérités et plus on est en état d'y remarquer une suite réglée et de se faire des propositions toujours plus universelles... de sorte qu'il se pourra faire qu'un grand volume de ceux qui nous ont précédés se réduise, avec le temps, à deux ou trois thèses générales. »

L'histoire universelle.

Si l'aviation intellectuelle, entraînant l'esprit à penser par grands ensembles et à se faire du réel une conception générale, dans laquelle toutes les parties soient en place et en juste proportion², constituait dans l'esprit de Coubertin la parade au spécialisme, l'histoire universelle constituait, elle, en un double sens, la parade spécifique au particularisme nationaliste.

D'une part, en effet, dès lors que sont tombées les cloisons étanches qui séparaient les continents et les civilisations, l'homme ne doit plus penser et sentir en termes de cité ou de nation seulement, mais en termes plus vastes : *sub specie orbis universi*,

studium sich in andere Geistesrichtungen zu vertiefen, bestimmt heute fast einzig und allein das Gymnasium. Es muss gegen die extensive Verarmung des Weltbildes, die Engstirnigkeit kämpfen, muss verhüten, dass der eine Akademiker auch nicht die blasseste Ahnung oder das geringste Verständnis für ausser seiner Fachdisziplin stehende geistige Arbeit, Tatsachen, Schöpfer und Werke hat. » — Cf. aussi, dans le même *Annuaire*, l'exposé du professeur Grisebach sur l'enseignement secondaire conçu comme : eine Vorschule des Geistes.

¹ C'est à mon sens, irréalisable à l'âge où le demande Coubertin (12-15 ans); mais réalisable et désirable pour des adolescents de 16-18 ans. C'est, d'ailleurs, ce que fait, dans une assez large mesure, notre Gymnase (ou Collège supérieur) romand.

² Voir, en particulier, ce que dit Coubertin (U. P. U. III, 15) de la notion astronomique, « point de départ de toute compréhension proportionnée ».

comme eût dit Spinoza. Et, d'autre part, le 'nationalisme (dont la recrudescence, dans un monde où tout est en rigoureuse interdépendance, apparaît comme un des plus curieux paradoxes de ce temps) constitue désormais pour la civilisation une si redoutable menace, qu'il est absolument indispensable de l'extirper radicalement de l'esprit et du cœur des générations nouvelles.

Voici donc la *Charte de l'enseignement historique*, sur lequel Coubertin comptait pour promouvoir ces nouveaux modes de pensée et de sentiment et pour combattre efficacement le nationalisme. On notera que l'étude de la géographie y est, comme à l'École des Roches, intimement unie à celle de l'histoire.

1. Tout enseignement historique fragmentaire est rendu stérile par l'absence d'une connaissance préalable de l'ensemble des annales humaines : ainsi l'habitude des fausses proportions de temps et d'espace s'introduit dans l'esprit et y demeure. En conséquence, l'histoire d'une nation et celle d'une période ne peuvent être utilement enseignées que si elles ont été préalablement « situées » dans le tableau général des siècles historiques.

2. Aucune période d'histoire nationale ne doit être étudiée sans référence continue aux événements concomitants de l'histoire universelle.

3. Il est désirable d'écarter de l'enseignement les faits d'armes et les traités ou conventions qui n'ont pas eu de conséquences profondes et durables ainsi que les chronologies systématiques et les récits anecdotiques sans portée.

4. L'indication des dimensions territoriales et des chiffres de population est de première importance en histoire ; de même la mention des langues usitées et les données concernant l'état social, le développement industriel et universitaire, l'interpénétration économique et artistique.

5. L'histoire d'un peuple se dessine, en général, de façon ininterrompue et il ne convient pas de supprimer sans explication les périodes de somnolence succédant aux périodes d'activité.

6. On ne doit pas aborder l'histoire d'une région sans en avoir rappelé, fût-ce sommairement, les conditions et particularités géographiques. (U. P. U. III, 16.)

Ces six articles n'appellent que deux remarques : la première, c'est que cette manière de présenter et d'ordonner les faits historiques n'est proposée que pour le degré secondaire. « On

ne saurait évidemment placer d'emblée l'enfant en face du tableau des siècles historiques » (U. P. U. IV, 16).

La seconde, c'est que l'exigence de totalité, impliquée dans les articles 1 et 2 de la charte, est corrigée par un sens, très vif chez Coubertin, de la mesure et du possible. Il n'est donc pas question d'enseigner à l'adolescent tout ce qui s'est passé sur la terre (ni même tout ce qui s'y est passé de significatif), mais d'évoquer, en quelques vastes fresques, tout ce qui, non seulement dans les annales de sa race, mais dans les annales de l'humanité, depuis un siècle si largement déroulées, peut l'aider, soit par analogie, soit par contraste, à comprendre l'époque et la civilisation dans lesquelles il doit vivre et agir.

Le plan général proposé par Coubertin est celui de son *Histoire universelle* publiée en 1926-27, soit : 1° les empires d'Asie ; 2° le Drame méditerranéen ; 3° les Celtes, les Germains et les Slaves ; 4° la Formation et le Développement des démocraties modernes. Après quoi, il suggère de caractériser les grandes étapes de la connaissance, sous ces quatre titres : 1. acquisition par expériences successives de connaissances techniques fragmentaires, 2. recherche d'un principe d'enchaînement des propositions en vue d'arriver à un tout cohérent, 3. prédominance de la critique scientifique et de la vérification expérimentale, 4. extension de l'interdépendance des connaissances (U. P. U. III, 17).

Et ce serait, en effet, — encore qu'on puisse le faire d'autres points de vue que du point de vue du progrès de la connaissance — donner au cours d'histoire un couronnement conforme au propos humaniste et résolument anti-nationaliste de l'U. P. U. Propos que nous pouvons maintenant préciser comme suit : immuniser l'adolescent contre le virus nationaliste en l'entraînant à évaluer les faits dans leur juste proportion spatiale et temporelle, conformément au motto de l'*Histoire universelle* : *per orbem et saecula*.

On ne s'étonnera donc pas que l'U. P. U. ait dénoncé le péril d'un enseignement nationaliste de l'histoire, qui, non seulement rend impossible cette compréhension du présent, objectif principal, pour l'humaniste, de l'enseignement historique, mais encore tend constamment à déchaîner ces guerres idéologiques, plus terribles que les guerres dynastiques ou économiques.

Ainsi dans cette note, rédigée en vue du Congrès d'Oslo (U. P. U. II. 7-8), dont voici le début :

« Sans cesse déformée par les appétits nationaux et par les passions impérialistes, l'histoire est employée à alimenter ces mêmes appétits et passions. Cela se fait en quelque sorte mécaniquement. Il n'est pas besoin d'invoquer les « missions providentielles ». Il suffit d'exagérer la valeur d'un fait pour qu'il en masque d'autres, d'exalter l'initiative d'un homme pour effacer les initiatives voisines. Le relief artificiel d'une période projette de l'ombre tout à l'entour... »

Je ne pense pas que ces considérations aient perdu toute actualité. Il est possible que la guerre soit une fonction permanente de la vie (encore que ce qui est vrai de la lutte ne le soit pas fatalement de cette forme particulière de lutte qu'est la guerre totale) : un enseignement humaniste n'en doit pas moins considérer comme une de ses plus hautes prérogatives de contribuer à créer un état d'esprit dans lequel des guerres comme les deux dernières deviennent à jamais impossibles.

Ouvrez les portes du Temple !

La première des quatre « parades » proposées par Coubertin tendait à assurer, à tous les degrés de l'enseignement et, plus largement, à tous les membres de la Cité, une éducation « eurythmique ». La seconde et la troisième semblaient ne viser que la formation de l'élite intellectuelle, au second degré de l'enseignement, l'enseignement secondaire. Mais, dans l'ère démocratique, que Coubertin déclarait ouverte, il ne saurait suffire que l'élite seule soit cultivée. Du moment où les masses gouvernent, il est indispensable que tous les citoyens soient mis en possession du « patrimoine » dont la gestion passe en quelque sorte entre leurs mains. C'est pourquoi la parade au péril que comporte cette profonde transformation sociale et politique est une institution mettant tous ceux qui n'ont fréquenté que l'école primaire au bénéfice d'une authentique et complète culture, identique en son principe à celle qu'impartit l'enseignement secondaire.

C'est-à-dire donc, d'une part, l'Université ouvrière ou populaire (enseignement post-scolaire), dont la nécessité a été pro-

clamée par la Conférence de Lausanne (14-17 septembre 1926) en ces termes : « L'adulte qui n'a pu, faute de loisirs ou de moyens, participer à la vie supérieure de l'esprit, est autorisé à attendre de la Cité qu'elle lui assure un contact avec la culture générale et désintéressée lui permettant, non d'en parcourir le domaine, mais d'en prendre une vue d'ensemble, en dehors de toutes préoccupations utilitaires et professionnelles » (U. P. U. IV, 16).

Et, d'autre part, — puisque le sport constitue l'instrument privilégié, non seulement de la culture physique, mais de la culture morale — le Gymnase ou le Stade, réclamé par la même Conférence en ces termes : « Nous estimons qu'il existe, pour chaque individu, un droit au sport, et qu'il appartient à la Cité de pourvoir le plus gratuitement possible le citoyen adulte des moyens de se mettre, puis de se maintenir en bonne condition sportive sans qu'il se trouve obligé pour cela d'adhérer à un groupement quelconque » (U. P. U. IV, 17).

En 1918 déjà, dans un développement éloquent, auquel j'ai emprunté le titre de ce paragraphe, Coubertin avait insisté sur l'urgente nécessité d'organiser, sans retard, partout, cet enseignement de culture pour tous (*Pages de critique et d'histoire, III^e fascicule*) :

« Depuis que les classes dirigeantes, au cours du XIX^e siècle, se sont résignées à instruire la Démocratie, elles ont constamment tenu leur effort enfermé dans les limites de l'utilitarisme professionnel. Ce fut un dogme que le travailleur dont le métier doit assurer la subsistance ne saurait être, sans dommage pour la Société, détourné de la voie étroite du perfectionnement technique et qu'aussi bien toute culture générale lui nuirait à lui-même et serait contraire à ses propres intérêts... Un mouvement irrésistible se dessina qui poussait la Démocratie vers le pouvoir. Elle était le nombre et le nombre devenait force. Les privilégiés composèrent avec cette force nouvelle, mais ils s'abstinrent de l'éclairer... Quand, la paix rétablie, il faudra remplacer l'édifice que ceux mêmes qui l'avaient construit et s'y carraient à l'aise ont jeté bas par leurs imprudences et leurs excès, on apercevra que l'avènement des gouvernements populaires est proche. Et la Démocratie recevra la garde du Temple sans que, du seuil, elle ait jamais été admise à en contempler le contenu, de ce Temple où sont accumulés les trésors de l'Intelligence et de la Beauté, l'effort des générations écoulées, l'espoir de la civilisation. Et parce que, dressé par un petit nombre d'initiés et selon des formules compliquées,

l'inventaire en fut jalousement soustrait aux regards de la foule, voilà que le Temple et ce qu'il renferme se trouveront exposés aux hasards redoutables et aveugles des perturbations économiques et sociales. Et s'il allait être détruit ?... La Démocratie doit à son tour recueillir l'enseignement des siècles et prendre contact avec la science désintéressée. Elle est beaucoup mieux préparée à en bénéficier que votre méfiance ne vous le laisse croire. L'air pur des grands courants historiques, la révélation des abîmes cosmiques, les souffles créateurs de l'art allégeront sa marche laborieuse. Ouvrez les portes du Temple ! Il n'est que temps. L'avenir de l'humanité l'exige. »

L'U. P. U. a élaboré, pour l'Université ouvrière et pour le Gymnase, des programmes étudiés jusque dans le moindre détail¹. J'y renvoie, pour l'instant, ceux que ce plaidoyer a convaincus de l'urgence de ces deux institutions. Nous y reviendrons en parlant du Gymnase antique rénové (dans le cadre duquel s'accomplira cette double et complémentaire information de la personne) et du rôle pédagogique de la cité moderne.

Ne voulant, ici, que marquer la tendance « universaliste » (des humanités pour tous !) de la pédagogie coubertinienne et noter la parenté de propos, sur ce point, entre Coubertin et Pestalozzi, à tant d'égards si différents : ce que Coubertin demande pour la masse, c'est, en effet, ce que Pestalozzi demandait « pour le peuple » (et ce que Talleyrand aurait dit être « trop pour le peuple »).

Les cadres d'enseignement.

Nous avons sommairement analysé les quatre idées génératrices de la pédagogie coubertinienne. Il nous reste à voir comment elles s'articulent : et, tout d'abord, sur le plan de l'institution scolaire proprement dite.

Coubertin estimait que, d'une façon générale, l'École primaire et l'Université s'acquittent assez bien de leur fonction. Soit, l'école primaire, de mettre l'enfant en possession de ces instruments indispensables à la vie sociale que sont le calcul, l'écriture et le dessin, la lecture et cette seconde lecture : le solfège, tout en l'insérant, par l'histoire et la géographie locales,

¹ U. P. U. I, 11-14 ; II, 13-16 ; IV., 17-19.

dans le cadre de sa future activité¹. Et, l'Université, d'initier l'adolescent au travail créateur spécialisé, sous la direction d'hommes qui soient des maîtres dans leur partie.

L'U. P. U. ne s'est donc occupée que des enseignements secondaire et post-scolaire, soit de l'enseignement de culture. Nous avons vu le rôle assigné dans cette culture de la personne totale au sport, et, d'une façon générale, à l'activité. Nous n'avons donc pas à y revenir. Mais à préciser le plan d'études de l'école secondaire (qui sera d'ailleurs, dans ses grandes lignes, par définition, celui de l'Université populaire).

Coubertin n'est pas convaincu qu'il y ait dans l'étude des langues un « élément puissamment éducatif » (U. P. U. IV, 12). Il parle avec respect du sanscrit et du latin. Il signale que le grec n'est pas une langue morte. Il se prononce résolument en faveur de l'étude des langues vivantes par la méthode directe (*Ibid.*, 13). Pour la langue maternelle, il demande qu'on attache une grande importance aux exercices de langage, écrit et parlé. Cet apprentissage ne saurait, en effet, être considéré comme achevé au degré primaire. « En vérité, écrit-il, il faut apprendre à parler, à écrire, à lire, autrement que ne le fait l'enfant lorsqu'il épelle des mots ou les transcrit sur le papier ; branche aujourd'hui négligée de l'éducation publique, mais qui ne saurait continuer de l'être sans dommages pour le patrimoine intellectuel issu des efforts du passé » (*Ibid.*, 14). Il marque aussi en termes suggestifs (*Ibid.*, 14-15) la nécessité d'une éducation du sens critique « dont le rôle se fait de plus en plus important² ». Mais ce ne sont que des indications, en passant.

Il s'est, par contre, clairement et longuement expliqué sur ce qu'il considère comme la tâche propre de l'enseignement secondaire : la présentation de ces notions générales, dont la connaissance est indispensable à l'homme de ce temps et que *tous* doivent posséder, s'ils veulent s'entendre et pouvoir collaborer. Voici la liste de ces notions, romantiquement dénommée : « le flambeau à 10 branches » (U. P. U. I, 9-10).

¹ Tout au plus pourra-t-on demander à l'École primaire de revoir son programme en fonction de celui du degré suivant (U. P. U. IV, 15).

² Il a même formulé (U. P. U. III, 21-22) quelques directions pratiques pour cet « apprentissage de la critique » (que la Conférence d'Athènes (*Ibid.* II, 13) inclinait à considérer comme partie intégrante de la « notion philosophique »).

Les quatre notions qui délimitent l'existence même de l'individu :

La notion *astronomique* : celle de l'univers réel et pourtant indéfini au sein duquel se meut l'astre qui le porte. — La notion *géologique* : celle des lois physiques, chimiques, mécaniques qui régissent cet astre. — La notion *historique* : celle des soixante siècles d'histoire enregistrée qui sont derrière lui et dont il ne peut se désolidariser. — La notion *biologique* : celle de la vie, végétale d'abord, puis animale, épanouie enfin dans son propre corps, où il doit savoir l'entretenir et l'aviver.

Les trois notions dont dépend son développement mental et moral :

La notion *mathématique* : celle du vrai immatériel et pourtant tangible qu'il peut utiliser sans arriver à en concevoir l'origine. — La notion *esthétique* : celle du beau vers lequel un instinct le pousse sans qu'il en puisse définir le sens. — La notion *philosophique*¹ : celle du bien dont sa conscience l'incite à chercher la voie ; voie dans laquelle les religions ou la morale codifiée s'offrent à le guider.

Enfin les trois notions qui dominent sa vie sociale :

La notion *économique* : celle de la production et de la répartition de la richesse, avec ses conséquences nécessaires, bonnes ou mauvaises. — La notion *juridique* : celle des lois que toute société humaine est conduite à formuler et de la jurisprudence qu'engendre l'interprétation de ces lois. — La notion *ethnique* et *linguistique* : celle des races réparties sur le globe avec leurs effectifs, leurs caractéristiques et les diversités organiques de leurs langages.

Ces dix notions définissent le programme spécifique ou, si l'on veut, le programme *minimum* de l'enseignement secondaire. D'autres disciplines s'y ajouteront, conformément aux traditions scolaires des divers pays, mais tous les élèves du degré secondaire seront mis en possession de ces « notions » (qui constituent, proprement, dans le système coubertinien, les humanités du XX^e siècle) de telle façon que rien de typiquement humain ne leur soit complètement étranger.

Une « volée » d'adolescents, éclairée par le flambeau à 10

¹ Philosophie est pris dans son sens étymologique : recherche de la sagesse (pratique et non seulement théorique).

branches, posséderait¹ un système ou un cadre de références, dans lequel pourraient utilement s'ordonner toutes les connaissances acquises ultérieurement et cette compréhension « issue de vues d'ensemble », dont Coubertin a marqué l'indispensable nécessité. Cet enseignement, précisément propédeutique, répondrait, en particulier, aux vœux exprimés par un grand nombre de professeurs universitaires suisses, lors de la consultation à laquelle je faisais allusion un peu plus haut (*Annuaire de la S. S. P. E. S.*, 1932).

Le Gymnase antique rénové.

En associant étroitement, au degré secondaire, la pratique du sport et la culture désintéressée de l'esprit, pour assurer à l'adolescent « un solide équilibre physique et mental », Coubertin avait rétabli, au bénéfice de l'élite, le Gymnase athénien dont l'originalité était justement d'unir dans la même institution ces deux aspects complémentaires de la culture.

Mais la position assumée dans : Ouvrez les portes du Temple ! impliquait — nous l'avons vu — que cette « information » eurythmique de la personne fût rendue accessible aussi à ceux qui avaient dû entrer dans la vie pratique au sortir de l'école primaire. C'est ce qu'avait fait la Conférence de Lausanne en proclamant le droit de tous les citoyens à la culture du corps et à celle de l'esprit. Ainsi, le Gymnase antique était, dans son principe, réinstauré au bénéfice non seulement d'une élite mais de tous.

Dans les comptes rendus des délibérations de l'U. P. U., le terme de Gymnase est réservé, pour éviter toute confusion, à l'institution dans laquelle l'adulte met et maintient en bonne forme « ce corps que la nature lui a accordé comme un instrument musical, capable de faire face à tous les besoins de la vie ». Et l'institution dans laquelle l'esprit peut se mettre et se maintenir en forme y est désignée par le terme d'Université ouvrière ou populaire. Mais c'est la réunion idéale de ces deux institutions qui constitue véritablement le Gymnase antique rénové. Comme il ressort, avec toute l'évidence désirable, de ces décla-

¹ A la condition, évidemment, d'avoir eu des maîtres « à la hauteur » ! mais c'est toujours « l'hypothèse implicite » de ceux qui élaborent de nouveaux programmes.

rations de Coubertin (dans un développement intitulé : Le rétablissement du Gymnase antique ¹) :

« Le Gymnase antique fut un foyer de paix sociale parce que, dans l'ordre familial, il assura le contact de la jeunesse, de l'âge mûr et de la vieillesse, et que, dans l'ordre civique, il groupa les citoyens autour du plus parfait des égalitarismes : l'égalitarisme sportif. Il fut, d'autre part, un foyer d'harmonie pédagogique parce qu'il appela à une collaboration féconde les arts et les lettres, l'hygiène et le sport. »

C'est ce Gymnase que Coubertin avait temporairement ressuscité, sous le nom d'Institut Olympique, à Lausanne, en 1917-18, au bénéfice des internés de guerre et de la population lausannoise ! Les hommes de ma génération ont ainsi pu voir fonctionner, dans le cadre moderne du Casino de Montbenon, l'institution de culture eurythmique qu'avait été le Gymnase antique.

« Lorsqu'en quittant la grande salle, lit-on dans le rapport cité tout à l'heure, où venait de leur être faite une conférence sur les « Phases de la vie du Globe » ou sur les « Etapes de la civilisation égyptienne », ils apercevaient, à travers les portes vitrées de la rotonde décorée de fleurs, les jeunes auditeurs du cours précédent luttant, le torse nu, sous la direction d'un maître émérite ; lorsqu'ils croisaient, dans le vestibule à colonnes, des escrimeurs sortant d'une leçon de pédagogie sportive ou de géographie commerciale, n'était-ce pas une vision ancestrale qui soudain se levait devant eux, le rappel d'une époque équilibrée où l'exercice physique mêlé aux spéculations de l'esprit liait fortement ensemble les générations présentes et activait le zèle de tous à servir la Cité ? »

Il n'est pas sans intérêt de noter qu'avant d'être « institutionnalisé » par la Conférence de Lausanne, le Gymnase antique s'était ainsi prouvé viable. Mais revenons aux travaux de l'Union pédagogique universelle.

Le rôle pédagogique de la Cité moderne.

Pour de multiples raisons, que Coubertin a exposées, entre autres, dans *Les Assises de la Cité prochaine* (pp. 1-3), c'est sur le plan municipal, « au sein de la commune, cellule sociale », que la Conférence de Lausanne préconise l'organisation de la

¹ A l'Institut Olympique de Lausanne. Séance du 12 avril 1917, pp. 4-5.

double institution destinée à assurer à tous les bienfaits, complémentaires, de la culture physique et de la culture de l'esprit.

Voici donc les principales dispositions de la Charte du Gymnase municipal. Et, d'abord, le Statut de l'établissement de culture physique, dans lequel les citoyens « feront leurs gammes », en combinant librement les sept notes de la gamme gymnique : courir — sauter — grimper — lancer — attraper — soulever — ramper :

1. Le Gymnase devra autant que possible être établi et entretenu par la Cité et, en tous cas, demeurer sous sa dépendance et son contrôle directs.
2. Il ne devra être utilisé qu'à titre tout à fait exceptionnel et temporaire pour l'éducation physique de la jeunesse ou l'entraînement des sociétés gymniques et sportives. Son rôle essentiel et quasi exclusif consiste en effet à permettre à chaque citoyen ou résident adulte de se livrer individuellement, dans le minimum de temps et avec le minimum de frais, aux exercices sportifs de son choix, selon sa convenance et sans avoir ni à prendre d'engagement vis-à-vis d'un groupement quelconque, ni à en subir l'intervention.
3. Il est de haute importance qu'il ne soit pas toléré dans le Gymnase de concours musculaire avec ou sans prix, non plus que de compétitions en vue de l'établissement d'un record. (U. P. U. II, 13.)

Je me borne à ces sommaires indications. La Conférence de Lausanne a arrêté jusque dans le moindre détail l'organisation de ces centres de sport individuel ; mais je laisse à de plus compétents le soin de discuter cette minutieuse réglementation (U. P. U., fasc. I et II).

Voici maintenant les principaux articles du Statut de l'institution de culture spirituelle que Coubertin, avec un sens très aigu du possible, a proposé d'organiser conformément aux trois principes de l'intermittence¹, de la répétition et de l'irradiation :

1. Chaque Cité (et plus tard chaque groupement important d'agglomérations rurales) doit se proposer d'instituer dans son ressort, dès qu'en apparaît la possibilité, une Université

¹ Ce principe d'intermittence formule, selon Coubertin, une des lois essentielles de la vie spirituelle ; il y voyait, en même temps, le moyen de concilier l'ampleur du but et l'exigüité des moyens financiers. Sur ce point, cf. U. P. U. IV, 19 et *Les Assises de la Cité prochaine*, pp. 2-3.

Populaire consacrée à la culture générale, à l'exclusion de toute culture professionnelle.

2. Etant principalement destiné aux travailleurs manuels, l'enseignement ne pourra être donné dans un tel établissement que le soir et éventuellement le samedi après-midi ou le dimanche matin.
3. Il importe que l'Université soit intermittente à raison de deux sessions annuelles d'une durée minima de six semaines à deux mois (de préférence au printemps et à l'automne) et que le programme de chaque session demeure identique, de façon que celui qui aura suivi plusieurs sessions et revu ainsi plusieurs fois chaque sujet ait pu s'instruire de façon sérieuse et durable.
4. L'Université devra se proposer : 1° de munir ses étudiants de connaissances générales en Histoire universelle, en Sciences et en Philosophie ; 2° de développer en eux les facultés de jugement et de mesure, c'est-à-dire l'esprit critique et le sens eurhythmique ; 3° de perfectionner leur pratique du langage et de la lecture considérés comme engins essentiels de perfectionnement intellectuel.
5. Il est désirable que, durant chaque session, un exposé imprimé et aussi complet que possible des matières enseignées soit largement répandu parmi les populations de la région avoisinante (irradiation). (U. P. U. II, 15.)

On a sans doute remarqué que le programme « notionnel » de l'Université populaire (1^{er} point de l'article 4) ne diffère que par ses proportions plus modestes de celui de l'enseignement secondaire. C'est, de nouveau, « le flambeau à 10 branches » « dont les flammes, susceptibles, comme le disait Coubertin, de brûler en veilleuse dans l'esprit du moins cultivé et d'atteindre la pleine incandescence dans celui du savant, distribueront à tous une lumière de nature et d'ordre identiques ».

A tous ! Définir des procédés éducatifs et des méthodes d'instruction permettant à tous d'accéder — chacun au degré où il en est capable — à une culture harmonieuse de la personne, tel fut, en effet, le propos central de Coubertin. Et c'est pourquoi, ce que l'enseignement secondaire, renouvelé conformément aux suggestions de l'U. P. U., offrait à ses élèves, la Cité devait l'offrir à tous dans le cadre du Gymnase municipal !

Car ainsi seulement pouvaient être restaurées l'unité de la culture, rompue dès la fin des temps antiques (ou qui, plus exactement, n'avait existé réellement que dans l'Athènes du

V^e et du IV^e siècles avant notre ère) et la concorde civique, menacée par cette « question sociale », fait « d'ordre passionnel » plus encore qu'économique (et dont la solution doit, par conséquent, être cherchée avant tout sur le plan de la culture¹).

Avais-je tort de déclarer, au début de cette étude, que la restauration d'un authentique enseignement de culture était de plus grande conséquence que la rénovation des Jeux olympiques ?

Le Baron de Coubertin restera pour le grand public l'homme qui a rétabli, en 1894, les Jeux olympiques, célébrés pour la première fois sous leur forme nouvelle à Athènes, en 1896. Mais ceux que préoccupent les graves problèmes auxquels la civilisation occidentale doit faire face méditeront longtemps encore son œuvre pédagogique : cet ample système qui, bien qu'il ait été fortement influencé, en certaines de ses parties, par l'idéologie déjà désuète des dernières années du XIX^e siècle, n'en garde pas moins — je souhaite l'avoir fait sentir — une valeur générale et permanente ; ce programme complet et équilibré, dont plus d'un article — on aura pu s'en rendre compte — a déjà reçu, ici ou là, un commencement de réalisation.

Et, après tout, comme le dit Elie Faure, dans *La Sainte Face*, « la grandeur d'une œuvre ne se mesure pas au nombre des suffrages qui l'accueillent mais à la secousse qu'elle imprime à quelques silencieux esprits ».

LOUIS MEYLAN,

*Directeur du Gymnase de jeunes filles
de Lausanne.*

¹ Si l'U. P. U. ne s'est occupée qu'en passant du « service ouvrier », il convient de ne pas oublier l'importance que Coubertin attachait à ce contact, non plus théorique, mais pratique, entre les « intellectuels » et la masse ouvrière et paysanne. Comme il le dit dans une brochure intitulée : « *Où va l'Europe ?* » (1923) : « c'est à tout le monde, maintenant, que doit s'appliquer le précepte donné autrefois par saint Benoît. On parle de « service civil » et, ce terme étant vague, beaucoup s'en emparent comme d'un thème à paraphraser. Soyons plus nets et plus francs. C'est « service ouvrier » qu'il faut dire. Entendons par là le stage obligatoire à l'atelier, à l'usine, au chantier : stage dont la durée et les modalités peuvent varier selon les besoins de la communauté, mais dont le principe doit demeurer aussi immuable que celui du service militaire. » — Les expériences faites ces dernières années, chez nous, sur le plan du travail agricole, montrent une des voies par lesquelles cet objectif pourra être atteint.