



HAL
open science

Mouvements de jeunesse et Reformpädagogik: proximités, influences, divergences

Jean-François Laplénie

► **To cite this version:**

Jean-François Laplénie. Mouvements de jeunesse et Reformpädagogik: proximités, influences, divergences. *Recherches Germaniques*, 2009, Mouvements de jeunesse / Jeunes en mouvement, Hors série (6), pp.83-99. hal-03179700

HAL Id: hal-03179700

<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03179700v1>

Submitted on 24 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MOUVEMENTS DE JEUNESSE ET REFORMPÄDAGOGIK: PROXIMITÉS, INFLUENCES, DIVERGENCES

Jean-François LAPLÉNIE

École et mouvements de jeunesse sont deux systèmes proches. Ils prennent tous deux pour objet spécifique l'enfant, l'adolescent et le tout jeune adulte. Travaillant sur le même phénomène, celui de la jeunesse, ils sont de fait placés en situation de complémentarité ou de concurrence, et la plupart du temps alternent entre ces deux positions extrêmes. C'est notamment le cas quand on ne considère plus seulement l'institution scolaire d'État, mais les diverses mouvances qui avaient en commun le projet de la transformer – ou, pour reprendre l'un des mots fétiches du tournant du XX^e siècle, de la 'réformer'. Si la nécessité d'une telle réforme s'est fait sentir à la fin du XIX^e siècle dans une grande partie de l'Europe, l'Allemagne offre à ce titre une configuration exceptionnelle en ce que cette nécessité s'y inscrit dans le cadre général d'une 'réforme de la vie'. Cette *Lebensreform* est, dans son extension comme dans ses intentions, holiste: elle s'oppose au morcellement et à la spécialisation outrancière qu'elle perçoit dans le développement de la société capitaliste industrielle. À côté de projets de réforme de l'alimentation, de l'habitat, de l'habillement, on trouve en bonne place parmi ces mouvements qui naissent dans le dernier tiers du XIX^e siècle une pédagogie réformée, *Reformpädagogik*, qui prend corps dans un mouvement qu'on nomme habituellement «*Pädagogische Bewegung*»¹. Son programme le plus diffusé est un livre d'Ellen Key publié en Suède à la date symbolique de 1900: *Le Siècle de l'Enfant*. L'ouvrage, qui connaît rapidement un large succès européen², développe une attaque très dure de la pédagogie pratiquée à l'époque et expose les dogmes fondamentaux d'une nouvelle pédagogie: respect de la liberté de l'enfant, abandon des méthodes de contrainte, développement et épanouissement de la personnalité.

1 L'historiographie de la pédagogie a pris l'habitude de distinguer deux grandes périodes de réforme pédagogique: l'une, à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle, correspond aux théories des Lumières (Rousseau, Humboldt) et culmine avec la réforme scolaire en Prusse entre 1809 et 1819; l'autre commence à la fin du XIX^e siècle, et c'est pour la désigner que plusieurs historiens réservent cette expression de «*Pädagogische Bewegung*». Voir notamment Dietrich Benner / Herwart Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim / Basel 2003, p. 9-20.

2 Il est publié en traduction allemande dès 1903.

Jugendbewegung et *Pädagogische Bewegung* sont donc en quelque sorte des mouvements jumeaux, apparus à la même époque, dans des mouvances comparables, et en réaction aux mêmes dysfonctionnements. Depuis leur naissance, ils entrent du reste périodiquement en phase à des dates charnières : ainsi la fondation du *Wandervogel* (1896) et la création en 1898 d'une importante école expérimentale, le *Landerziehungsheim* d'Ilseburg (Harz), coïncident-elles. Ensuite, aux alentours de 1913, la figure du pédagogue Gustav Wyneken fera en quelque sorte le lien entre les deux sphères. Pourtant, l'étude comparée se heurte à des problèmes de méthode car mouvements de jeunesse et de réforme pédagogique ont en commun leur profonde hétérogénéité, aussi bien synchroniquement – à chaque époque coexistent des projets différents, souvent inconciliables – que diachroniquement – les projets eux-mêmes étant soit d'une durée de vie très brève, soit en proie à de profondes transformations.

Les deux mouvements se présentent donc comme deux champs structurés par des lignes de fracture profondes, très similaires de surcroît. Ces parallélismes structurels, sur lesquels je reviendrai d'abord, constituent en quelque sorte la marque visible de leur proximité. Cependant, cette proximité ne donne pas seulement lieu à des échanges ou à des influences réciproques. Les contacts réels entre pédagogues réformateurs et représentants des mouvements de jeunesse s'avèrent en effet souvent problématiques, et il semble bien que la situation objective de concurrence entre eux ait rapidement primé sur les possibilités de convergence. Cette dialectique entre influences et divergences se montre particulièrement clairement à deux charnières paradigmatiques : en 1913, autour de la figure de Gustav Wyneken ; en 1919, autour du *Wende-Kreis* de Hambourg.

I.

De façon générale et malgré des différences parfois profondes, les mouvements hétérogènes réunis sous le terme de «*Pädagogische Bewegung*» sont réunis dans une opposition commune à la théorie pédagogique dominante de l'époque³ et à la discipline militaire qui régnait dans les '*Unterrichtskasernen*' prussiennes. Les projets de réforme se concentrent donc en premier lieu sur l'organisation des contenus d'enseignement et leur progression, en second lieu sur les rapports d'autorité entre maître et élève. Les premières écoles

3 On donne souvent à cette théorie le nom d'«herbartianisme». Cet «herbartianisme» de la seconde moitié du XIX^e siècle – bien éloigné du reste de la réalité des théories du pédagogue Johann Friedrich Herbart (1776-1841) lui-même – était caractérisé par la division extrême des contenus d'enseignement et leur organisation par classe d'âge (plutôt que selon l'intérêt ou le niveau des élèves), ainsi que par l'appel au seul intellect dans ce qu'on appelait la «formation du caractère» (*Charakterbildung*). Voir Dietrich Benner / Herwart Kemper (note 1), p. 21-29.

expérimentales (*Versuchsschulen*) issues de la *Pädagogische Bewegung* sont les *Landerziehungsheime* ou foyers ruraux d'éducation⁴. La première de ces structures – il s'en ouvre en tout une dizaine sous le Reich – est fondée par Hermann Lietz (1868-1919) à Ilsenburg (Harz) sur le modèle de la 'New School' d'Abbotsholme (Angleterre)⁵. Les débats internes qui apparaissent rapidement mènent à des sécessions et à la fondation d'autres établissements, mais toutes ces expériences s'enracinent dans un diagnostic commun, dans le droit fil de la *Kulturkritik* d'un Nietzsche, simplifiée et radicalisée par Paul de Lagarde (1827-1891) et Julius Langbehn (1851-1907) puis diffusée par la génération suivante, celle des Georg Simmel (1858-1918) ou Ludwig Klages (1872-1956): selon une telle vulgate pseudo-nietzschéenne, la modernité, décrite comme le triomphe d'une *Zivilisation* technico-scientifique, a pour conséquence la perte du lien à la nature, le déclin des valeurs, une dégénérescence qui s'incarnent dans l'environnement urbain⁶. La grande ville devient le symbole de l'abaissement moral, de la cupidité et du penchant aux plaisirs faciles. La dénomination même de «*Landerziehungsheim*» forme programme contre le monde moderne. Contre l'individualisme forcené, ces établissements ne prennent pas la forme d'écoles, mais bien de 'foyers' (*Heime*), d'espaces de vie communautaire conçus sur le modèle de la famille; si ces foyers sont installés à la campagne (*Land*), c'est pour couper la jeunesse des influences néfastes de la ville; enfin, il ne s'agit pas seulement d'enseigner mais bien d'éduquer de façon globale (*erziehen*).

La fondation du premier de ces *Landerziehungsheime* par Hermann Lietz à Ilsenburg est strictement contemporaine des débuts du *Wandervogel* et sera en quelque sorte la matrice des écoles expérimentales ultérieures. Deux des collaborateurs de Lietz, Gustav Wyneken (1875-1964) et Paul Geheeb (1890-1961), font du reste très vite sécession de ce premier projet pour fonder en 1906 la *Freie Schulgemeinde* (Communauté scolaire libre) de Wickersdorf. Leur coopération sera de courte durée, et Paul Geheeb fondera de son côté, en 1910, une «*école d'humanité*», l'*Odenwaldschule*. Comme dans le cas de nombreux mouvements de cette époque, les lignes de fracture qui distinguent ces différentes expériences pédagogiques de l'avant-guerre se prolongent après la Première Guerre mondiale, au prix de déplacements d'accent significatifs et, bien

4 Voir Ulrich Schwerdt: «Landerziehungsheimsbewegung». In: Diethart Kerbs / Jürgen Reulecke (éd.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*. Wuppertal 1998.

5 École expérimentale fondée en 1890 par Cecil Reddie.

6 Il faut noter que ce même fond de *Kulturkritik* vulgarisée, idéologisée et souvent dévoyée forme le soutènement idéologique de nombreux mouvements de la *Lebensreform*, y compris des mouvements de jeunesse, même si ceux-ci ont souvent rejeté ou atténué une telle filiation pour se réclamer d'une sorte de spontanéisme juvénile.

souvent, d'une radicalisation des enjeux. Il est cependant caractéristique que ces lignes de faille qui parcourent la *Pädagogische Bewegung* soient parallèles aux débats idéologiques qui déchirent le *Wandervogel*, puis la *Freideutsche Jugend* : il s'agit notamment d'une part du problème de la communauté et de la place qu'occupe l'individu au sein du groupe, d'autre part de la question de l'autorité et du guide.

La *Kulturkritik* fait un usage massif de notions antithétiques censées renvoyer à des conceptions et des modèles alternatifs d'organisation de la vie humaine. Parmi ceux-ci, le couple *Gesellschaft/ Gemeinschaft* occupe une place particulièrement importante. Le second de ces termes, uniformément connoté positivement, se retrouve sous diverses formes dans de nombreux programmes des mouvements de jeunesse, mais aussi de presque tous les projets de réforme pédagogique, et apparaît jusque dans les dénominations de ces divers projets – ainsi de la *Schulgemeinde* de Wickersdorf. Malgré les différences qui opposent les systèmes proposés et les discours qui les sous-tendent, cette notion de communauté apparaît comme un pivot à la fois théorique et pratique. Il s'agit en effet à chaque fois de remplacer la classe, unité pédagogique traditionnelle⁷ par des groupes organiques et soudés. À l'utilitarisme rationnel, principe de la philosophie politique classique et fondement de tout contrat social, les tenants de la communauté opposent un lien de type irrationnel. Pour Hermann Lietz, la structure de base de l'école doit être une cellule familiale de fonctionnement patriarcal ; chez Wyneken ou Geheeb, il s'agit d'un petit groupe d'enfants qui se rassemble autour d'un guide ou d'un 'chef de famille', qui n'est pas obligatoirement un homme. Après-guerre, cette catégorie centrale est reprise par le *Wende-Kreis* qui, en 1919, fonde des *Lebensgemeinschaftsschulen* dans le sillage du *Schulkompromiss* de la Constitution de Weimar. Bien souvent, le nom donné à ces écoles ou ces projets accentue le caractère essentiellement communautaire des dispositifs pédagogiques, et l'on peut même noter une gradation vers la fusion communautaire entre les foyers (*Heime*) de Lietz, les communes (*Gemeinden*) de Wyneken et les communautés de vie (*Lebensgemeinschaften*) du *Wende-Kreis*.

Dans tous ces cas, une telle *Schule der Gemeinschaft* – titre d'un recueil de 1925⁸ – se présente comme un groupe coupé des influences extérieures et uni par des liens humains qui s'oppose directement à la relation intellectuelle et peu affective, qualifiée de froide et de distante, censée régner entre élèves et professeurs dans la pédagogie herbartienne. Wyneken, dans *Der Krieg und die*

7 L'herbartianisme dominant au XIX^e siècle avait de plus défini cette catégorie de façon fort rigide, comme groupe d'élèves de même âge, et non de même niveau.

8 Heinrich Deiters : *Die Schule der Gemeinschaft*. Leipzig 1925.

Schule (1915), nomme ce lien «*Kameradschaftlichkeit*»⁹, en premier lieu par allusion directe au lien censé exister entre soldats et auquel il est amené par le contexte et la teneur de son article. Il faut cependant noter la fortune parallèle de ce mot dans le contexte des mouvements de jeunesse. Ancré dans un imaginaire militaire fort présent à l'époque, il dénote à la fois l'intensité des relations interpersonnelles et leur déssexualisation, et il est donc abondamment employé pour qualifier les relations entre les jeunes membres de la *Jugendbewegung*, notamment de sexe opposé. C'est Elisabeth Busse-Wilson qui, dans *Die Frau in der Jugendbewegung* (1920), analyse avec finesse les implications concrètes de l'idéologie que véhicule ce terme. Elle souligne le caractère construit de cette «chasteté radicale» (*radikale Keuschheit*) pourtant donnée comme naturelle :

So entstand jene sterile Atmosphäre der "Harmlosigkeit", jene allzu bewußte Naivität, die schon wiederholt getadelt wurde.¹⁰

Ultimement, c'est la question de la «*Jugendliche Erotik*»¹¹ mais surtout les craintes attachées à la '*Geschlechterfrage der Jugend*' qui structurent toute la réflexion sur la cohabitation des jeunes entre eux. Cependant, cette question ne deviendra publique – au-delà du cercle de la revue *Der Anfang*, qui propose des solutions hardies à ce sujet – qu'au prix d'une déssexualisation radicale de la notion d'érotisme. Ainsi affaibli, le terme d'*Eros* devient omniprésent¹² comme signe d'un affranchissement dont on aurait désamorcé la charge subversive¹³, et c'est encore dans ce cadre et en ces termes qu'est pensé le lien communautaire. Ainsi, pour Max Tepp, membre du *Wendekreis*, ce sont les «forces de l'érotisme» – entendu au sens le plus général – qui fondent les «degrés de la communauté : camaraderie, amitié, amour» (*die Stufen der Gemeinschaft: Kameradschaft, Freundschaft, Liebe*)¹⁴. L'*Eros* décrit ici est principalement tributaire d'une conception platonicienne

9 Gustav Wyneken: «Der Krieg und die Jugend» (1915). In: *Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze*. Jena 1919, p. 84: «*Kameradschaftlichkeit* muß das Lösungswort der neuen Schule werden.»

10 Elisabeth Busse-Wilson: «Liebe und Kameradschaft» (*Die Frau und die Jugendbewegung*. Hamburg 1919). In: Werner Kindt (éd.): *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf/ Köln 1963, p. 329 et 332.

11 C'est le titre d'un article de Herbert Blumenthal dans *Der Anfang* en 1913.

12 Notion qui se retrouve chez Hans Blüher (*Der Wandervogel als erotisches Phänomen*, 1912) comme chez Gustav Wyneken (*Eros*, 1921), dans un éventail d'implications et de définitions, depuis l'érotisme pur et simple jusqu'à un idéal du rapport pédagogique.

13 Citons le mot de Benjamin, à propos de la vogue de ce terme: «panerotische Exzesse mit Familienrückhalt» (Walter Benjamin: « Erotische Erziehung » [*Die Aktion*, 1914]. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. II.1. Frankfurt am Main 1989, p. 71).

14 Max Tepp: *Tanz, ein Bekenntnis zum Menschen*. Wolfenbüttel 1919. Cité par Jürgen Oelkers: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/ München 1996, p. 279.

qu'on retrouve, à la même époque, chez Gustav Wyneken, beaucoup plus que de la conception psychanalytique¹⁵.

Eros : le terme vidé de sa portée sexuelle a l'avantage de connoter une force irrationnelle et obscure qui fait écho à l'irrationalisme de la *Kulturkritik*. À la place de l'unité artificielle de la classe, les projets de réforme de la pédagogie posent, grâce au recours à ce terme, une communauté *organique* comme cadre de la relation pédagogique globale. Or une telle conception reprend la structure de base du *Wandervogel* : des groupes d'égaux, protégés des hiérarchisations sociales implicites ou explicites, et donc caractérisés par un haut degré d'indifférenciation¹⁶. Il est évident par ailleurs qu'un tel organicisme prête le flanc à diverses récupérations idéologiques. Pour de nombreux auteurs de l'immédiat avant-guerre mais surtout après la Première Guerre mondiale, la communauté scolaire, tout comme les « hordes » de jeunes randonneurs, doivent mimer, imiter ou préfigurer la *Volksgemeinschaft* centrale dans les idéologies nationalistes et *völkisch*.

La question du rapport entre les générations s'articule directement à cette conception de la communauté scolaire. Dans les conceptions développées à partir de l'expérience des *Landerziehungsheime*, les petits groupes soudés par la camaraderie ou l'*Eros* pédagogique sont assemblés autour d'un adulte qui n'est pas professeur (*Lehrer*), mais bien éducateur (*Erzieher*). Chez Lietz comme chez Geheeb, celui-ci est explicitement assimilé à un chef de famille (*Familienoberhaupt*). Wyneken, lui, parle plus volontiers de « guide » (*Führer*), comme le fait également Hans Blüher dans son essai *Führer und Volk in der Jugendbewegung* (1917). Interprétant, avec une quinzaine d'années de recul, l'histoire du *Wandervogel* comme l'histoire d'un chef, Karl Fischer, Blüher pose comme central le rapport d'obéissance à un individu plus âgé. Ce qui fonde la communauté, explique-t-il, ce n'est pas l'adhésion de ses membres, mais en

15 Le terme d'*Eros* connaît un véritable engouement dès la première décennie du XX^e siècle. Si la psychanalyse freudienne ne l'emploie de façon courante qu'à partir de la décennie 1920-1930, il apparaît dans de nombreuses publications de la *Lebensreform* soit pour désigner l'érotisme lui-même, soit plus couramment pour signifier un lien affectif fort mais spiritualisé, de nature à souder entre eux les membres d'un groupe.

16 C'est par exemple ce qu'exprime Hermann Lietz en 1918, dans un texte écrit pour commémorer le vingtième anniversaire de la fondation du premier *Landerziehungsheim* : « Nicht zu blödem, anmaßendem Geschwätz soll sie [die freie Aussprache der Kinder, JFL] Gelegenheit geben, nicht soll mit ihr ein 'Selbstbestimmungsrecht' kleiner Bolschewiki verliehen sein. Zur Mitverantwortung, zur lebendigen, persönlichen Anteilnahme am 'Ganzen' will sie erziehen » (Hermann Lietz : *Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform*. Veckenstedt 1918. Cité par Dietrich Benner / Herwart Kemper [note 1], p. 84-85). Seul Paul Geheeb se démarque de cette conception en exprimant le primat de l'individu sur la communauté.

quelque sorte la force propre d'un tel guide. Wyneken partage avec Blüher cette admiration pour le chef, dont on trouve de nombreuses traces dans ses textes¹⁷.

Cependant, cette fascination pour le rapport d'autorité, même toute spirituelle comme chez Wyneken, est loin de faire l'unanimité au sein de la *Reformpädagogik* comme de la *Jugendbewegung*. On le sait, la présence d'un adulte au sein des groupes de randonnée du *Wandervogel* a fait l'objet de vifs débats, et c'est même l'une des pommes de discorde qui conduit à la scission du *Altwandervogel* en 1907 et à la création du *Deutscher Bund*. De même, la question de la position de l'adulte comme guide dans la relation pédagogique constitue l'un des points de désaccord entre Wyneken et Geheeb et pousse ce dernier à modifier sensiblement ce rapport au sein de l'*Odenwaldschule* qu'il fonde après son départ de la *Freie Schulgemeinde*¹⁸. Mais c'est surtout le *Wende-Kreis* qui remet le plus en cause cette conception hiérarchique et le schéma de transmission intergénérationnelle qu'il implique. Fritz Jöde explique en 1919, dans un article intitulé *Lehrergemeinschaft und Gemeinschaftsleben in der Schule*:

Nicht mehr die Kinder unterrichten, auch nicht nur mit ihnen arbeiten, sondern leben mit ihnen, leben in unbedingter Kameradschaft – das ist unser Wille.¹⁹

Ce n'est donc pas la seule notion de communauté qui permet de faire le départ entre les diverses réformes pédagogiques proposées, mais bien la question de l'autorité et de la forme que prend le groupe. Dans le *Wende-Kreis*, la communauté, de hiérarchique qu'elle était pour Wyneken, prend l'aspect d'un cercle, « *Kreis von Führern und Geführten* », dans lequel il s'agit de communier dans une fraternité en esprit (« *das Einssein, Brudersein im Geiste* »²⁰).

Un premier bilan de notre étude révèle donc une proximité entre les mouvements pédagogiques réformateurs et les mouvements de jeunesse au cours des deux premières décennies du XX^e siècle. Si elle n'est pas étonnante

17 Voir par exemple Gustav Wyneken: *Eros*. Lauenburg an der Elbe 1921. Cité par Dietrich Benner/Herwart Kemper (note 1), p. 101: « Zu dieser Idee des Führertums bekennen wir uns, bekennt sich mehr und mehr auch der edelste Teil der Jugend. Durch das Führertum, und nur durch dieses, vollzieht sich die höchste und wertvollste Erziehung, die einzige, die wahrhaft menschenbildend und darum schöpferisch ist. » Chez Wyneken cependant, la hiérarchie n'est pas seulement fondatrice de la communauté – notion certes présente, mais somme toute assez secondaire dans sa propre conception – mais de la *Jugendkultur*, problématique tant comme réalité que comme concept.

18 Voir Dietrich Benner/ Herwart Kemper (note 1), p. 110-114.

19 Fritz Jöde: « *Lehrergemeinschaft und Gemeinschaftsleben in der Schule* ». In: *Pädagogische Reform* (1919). Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 295 et 296.

20 Fritz Jöde: « *Lehrergemeinschaft und Gemeinschaftsleben in der Schule* ». Cité par Dietrich Benner/ Herwart Kemper (note 1), p. 138-139.

en soi, il faut noter cependant qu'elle est fondée plutôt sur une communauté de questionnements que sur des contacts personnels. Le *Wandervogel* est bel et bien né dans un lycée traditionnel et non dans une école expérimentale, et, à l'exception notable de Ludwig Gurlitt, les enseignants qui ont encadré ses débuts n'ont rien de pédagogues réformateurs. Par ailleurs, tous les tenants de la réforme pédagogique, à l'exception de Martin Luserke (1888-1968) qui dirige dès 1910 l'école de Wickersdorf, appartiennent à des générations bien antérieures à celles des premiers *Wandervogel*, et ils mettront souvent du temps à percevoir l'ampleur du phénomène. Wyneken lui-même avouera ce retard dans son allocution prononcée le 12 octobre 1913 sur le Haut-Meissner :

Vieles schon habt ihr getan, mehr als ich lange Zeit gewußt habe.²¹

Il s'agit donc, en tout état de cause, de questionnements parallèles, qui indiquent que les deux mouvements se sont nourris aux mêmes sources idéologiques. Mais les véritables échanges commencent plus tard, juste avant et juste après la Première Guerre mondiale; et ces échanges révèlent finalement plus de dissensions que de coopération.

II.

Après Ludwig Gurlitt (1855-1931), pédagogue²² et professeur au lycée de Steglitz, présence constante aux côtés du *Wandervogel* depuis sa fondation, c'est Gustav Wyneken qui, au moment de la réunion sur le Haut-Meissner, devient le relais principal entre mouvements de jeunesse et réforme pédagogique. Autour de la date de cette célébration, Wyneken consacre à ces relations plusieurs articles et discours, mais également un livre entier, *Schule und Jugendkultur* (1913). Dans la plupart de ces textes, il répète inlassablement une argumentation en forme de critique autour du concept de 'culture juvénile' (*Jugendkultur*). Ce concept relativement neuf²³ constitue selon lui, comme il l'écrit dans un article de 1913, le slogan général mais aussi l'enjeu ultime de la *Jugendbewegung*, car c'est bien de la définition d'une telle culture juvénile que dépend selon lui la portée du mouvement. Wyneken souligne du reste le risque de malentendu de la part même des membres des mouvements de jeunesse :

Das Schlagwort der neuen Jugendbewegung heißt: *Jugendkultur*. Es ist oft so mißverstanden worden, als wolle die Jugend aus sich heraus und in ihrem Kreise eine "Kultur" schaffen, die sie an die Stelle der herrschenden Kultur der Erwachsenen setzen wolle, etwa so, wie

21 Gustav Wyneken: «Rede auf dem Ersten Freideutschen Jugendtag 1913». In: Wyneken (note 9), p. 230.

22 On lui doit un ouvrage qui fait date en 1905: *Der Deutsche und seine Schule*.

23 Il y est à peine fait mention avant 1910.

futuristische Kunstrichtungen²⁴ mit aller gewesenen und bestehenden Kunst aufräumen wollen und nur ihre eigene gelten lassen.²⁵

Wyneken oppose une autre définition à cette présomption d'une création culturelle *ex nihilo*, qui prétendrait s'affranchir des filiations et des transmissions. Il s'agit selon lui certes de tenir compte de la spécificité juvénile mais de ne jamais céder à la tentation de la facilité, dont ne pourrait procéder qu'une culture 'au rabais' :

Die Forderung einer Jugendkultur bedeutet, daß an die Stelle der gegenwärtigen Lebensführung der Jugend, die aus ihr allzusehr nur ein Anhängsel der Erwachsenen macht, sie in jugendfremde Lebensgewohnheiten der Alten zwingt und sie in Verhältnisse hineindrängt, in denen sie zur Betätigung des ihr eigenen, spezifisch jugendlichen Lebensgefühls keine Möglichkeit findet – daß an die Stelle dieses Zustandes für die Jugend Lebensformen gefunden werden, die einerseits ihrem besonderen Wesen und ihren Bedürfnissen entsprechen, andererseits auch wirklich den Namen "Kultur" verdienen. Vom ersten ist man ausgegangen, zum zweiten wurde man dann weitergeführt, und das schon von Anfang an.²⁶

Le concept continue d'intéresser Wyneken, au point qu'il constitue même le titre d'un article paru en 1914 dans la revue *Der Kunstwart* de Ferdinand Avenarius ; Wyneken y reconnaît certes au *Wandervogel* le mérite d'avoir tenté d'isoler la jeunesse et de la couper ainsi des influences néfastes de la civilisation urbaine et des familles, mais il souligne le danger inhérent d'un tel développement en vase clos, sans adulte pour la guider :

Die Gefahr dieser Entwicklung [des *Wandervogel*, JFL] besteht darin, daß die Jugend ohne geistige Führung bleibt. Ganz auf sich selbst angewiesen, der eigenen geistigen Leitung überlassen, kann sie nur allzu leicht geistiger Unzucht verfallen. Und der *Wandervogel* ist nach meiner Überzeugung diesem Schicksal nicht entgangen. Es hat sich in ihm ein Geschmack entwickelt [...], der deutliche Spuren geistiger Unterernährung trägt. Man hat sich mit billigen, leicht zugänglichen Werten begnügt und nicht Sinn und Kraft für geistige Arbeit ausgebildet, keinen Hunger nach Höchstem, keine Strenge gegenüber dem Halbguten, kein Vorwärtsdrängen, kein Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber dem Geist. Seit ich diese Kritik am *Wandervogel* geübt habe, ist ihre Berechtigung mehr und mehr

24 Le futurisme est effectivement à l'époque extrêmement récent. Le *Manifeste* de Marinetti, paru dans *Le Figaro* en 1909, vient en effet d'être traduit en allemand à l'occasion de la première exposition berlinoise du mouvement italien à la *Sturm-Galerie* (printemps 1912).

25 Gustav Wyneken : « Die deutsche Jugendbewegung » (*Frankfurter Zeitung*, 28 décembre 1913). In: Wyneken (note 9), p. 97.

26 *Ibid.*, p. 97-98.

von Führern des Wandervogels anerkannt worden, und schon gibt es mancherlei Ansätze zu neuem Streben.²⁷

Le danger qui émane de l'absence de guide serait donc, selon Wyneken, de l'ordre d'une déchéance intellectuelle, une « *geistige Unzucht* » procédant d'un laisser-aller et d'un manque d'exigence incapable de créer quoi que ce soit « qui mérite le nom de "culture" », comme il le disait déjà en 1913. Le terme de *Jugendkultur*, que Wyneken oppose autant à une telle déchéance qu'à la sécheresse de la culture dominante, ressemble cependant – la structure du composé le montre – à la recherche d'un compromis entre l'héritage de la haute culture savante occidentale et les caractéristiques supposées de la jeunesse. Il s'agit en effet pour Wyneken de trouver une synthèse qui réconcilie la jeunesse avec une culture dont on ne voit plus très bien, à vrai dire, ce qui fait son caractère 'juvénile', mis à part tout au plus une différence de qualité ou d'intensité. La culture juvénile dont parle Wyneken semble en effet consister en un accès plus vivant, plus exigeant, à un fond culturel qui demeure celui de la nation entière, et en cela, peu différent de la culture dominante des adultes :

Es muß eine Synthese gefunden werden, eine Versöhnung der Jugend mit jener Kultur, die doch nun einmal von den Erwachsenen bewahrt und gepflegt wird, und eine Möglichkeit, ohne Preisgabe jugendlicher Eigenart doch nicht auf Führung verzichten zu müssen.²⁸

Selon Wyneken, cette synthèse qui est réconciliation plutôt que renouvellement, ne peut être donnée que par l'école, mais une école qui s'appuie sur les acquis du *Wandervogel*, surtout l'isolement de la jeunesse des influences extérieures. Cependant, la reprise des avancées de la *Jugendbewegung* ne va pas jusqu'à l'application du principe « *Jugend führt die Jugend* » : l'isolement envisagé ici n'exclut pas la présence d'adultes aptes à diriger et faire fructifier la *Jugendkultur*. Isolement et volonté réformatrice fondent en cela la « nouvelle école » nécessaire à son développement :

Ich kann mir keine andere echte und ganze Jugendkultur denken, als eine, die durch eine neue Schule vermittelt wird.²⁹

Le projet de Wyneken procède donc bel et bien d'une volonté de réforme qui conserve l'institution scolaire et le rapport unidirectionnel entre maître et élève. En outre, son caractère explicitement élitiste explique le rôle dévolu aux *Führer* adultes. Loin d'être seulement dépositaires du savoir et en charge de leur transmission, la définition même de la *Jugendkultur* veut des personnalités qui éduquent par l'ascendant, mystique et irrationnel, qu'elles exercent sur la jeunesse.

27 Gustav Wyneken : « *Jugendkultur* » (*Der Kunstwart*, mars 1914). In : Wyneken (note 9), p. 122.

28 *Ibid.*, p. 123.

29 *Ibid.*, p. 125. C'est Wyneken qui souligne.

In der Jugendbewegung aber dürfen nicht die trägen Masseninstinkte zur Herrschaft kommen, sondern die Jugend muß aus der geistigen Lebendigkeit ihrer Führer schöpfen, an ihrem Leben ihr eigenes immer wieder entzündend. Das ist der Weg, auf dem wir zu einer Jugendkultur kommen werden. Sie ist kein Programm, sondern eine Idee, keine Mosaik von Lebensreformen, sondern ein neues Leben.³⁰

Il ne s'agit donc plus seulement de transmettre du savoir, mais de la vie. En ce plaçant sur ce terrain rhétorique, Wyneken est très conscient d'une proximité dangereuse avec les idéologies de la *Lebensreform* qui, pour déterminantes qu'elles aient été dans le développement de la *Reformpädagogik* comme de la *Jugendbewegung*, pouvaient discréditer son projet. C'est pourquoi il prend bien soin ici de prendre ses distances de ces mouvements de réforme de la vie jugés velléitaires (« *Programm* ») et parcellaires (« *Mosaik* »). Une telle attitude est du reste également caractéristique de la partie de la *Jugendbewegung* qui, groupée autour de la revue *Der Anfang*, est la plus proche de Wyneken³¹. Le danger de confusion se révèle particulièrement grand dans le cas des théories pédagogiques plus directement tributaires de la *Lebensreform*; pour s'en démarquer, Wyneken souligne une opposition classique et distingue une pédagogie ayant pour but de ramener l'enfant à la – ou sa – 'nature', et la sienne, qui vise une nouvelle 'culture':

Die Freie Schulgemeinde hat ganz und gar nichts zu tun mit jener Pädagogik, die lediglich die sogenannte Natur walten lassen will. Das ist eine Pädagogik ohne Ziel, die sich selbst und die Jugend nur im Kreise herumdreht. Nicht das ewige, langweilige und selbstverständliche "Werde der du bist" ist ihre Losung, nicht eine nur wieder natürlich gewordene Jugend schwebt ihr vor, sondern eine edle, gebildete und geformte.³²

Le débat autour de la notion de *Jugendkultur* marque le point de contact exact entre *Jugendbewegung* et *Reformpädagogik* autour de 1913. En effet, Wyneken oppose sa propre définition à une autre, qu'il ne définit du reste jamais explicitement, une culture juvénile qui se serait révélée insuffisante. Dans un article de 1914³³, où sa critique prend un tour plus global, Wyneken affirme en termes généraux et abstraits le constat d'un double échec: celui du *Wandervogel* et celui des *Landerziehungsheime* qu'il avait pourtant contribué à créer:

30 *Ibid*, p. 127.

31 Walter Benjamin met ainsi sur le même plan le pathos nationaliste et le pathos des *Lebensreformer*, notamment l'idéologie de l'abstinence (Walter Benjamin: « Die Jugend schwieg » [Die Aktion, 1913]. In: Walter Benjamin (note 13). Bd. II.1, p. 167).

32 Wyneken: « Jugendkultur » (note 27), p. 125.

33 Wyneken: « Die Aufgabe der freien Schule » (*Die Tat*, mars 1914). In: Gustav Wyneken (note 9).

Den Versuch, dem Jugendlieben Stil³⁴ zu geben, hat auch der Wandervogel gemacht; aber dieser Versuch ist mißlungen: statt des Stiles wurde es Manier. Das lag daran, daß der Wandervogel als solcher zwar eine Tat bedeutet, genauso wie die gleichzeitige Gründung des Landerziehungsheims, nämlich die Befreiung des Jugendliebens vom Zwang der Konvention. Auch *seine* große Errungenschaft war die Freiheit, aber auch er wußte diese Freiheit nicht zu erfüllen mit Schöpfung. So blieben ihm nur Surrogate und Künstlichkeiten übrig. So wenig es dem Landerziehungsheim gelungen war, aus der Schule und aus der Arbeit der Jugend die neue Jugendkultur zu entwickeln, so wenig gelang dies dem Wandervogel aus der Freiheit und dem Spieltrieb.³⁵

Liberté et instinct ludique: voici donc, dans une définition minimale, les fondements de la *Jugendkultur* proposée par le *Wandervogel*. S'il n'en précise pas le contenu, il est cependant probable qu'il faille entendre par là tout ce que les membres de ces mouvements auraient probablement revendiqué comme leur apport propre: des œuvres (livres fétiches, chants et danses populaires) mais aussi des comportements, des rites et une sociabilité particuliers (randonnée, campements, veillées), voire ce que les anthropologues nomment «culture matérielle» (tenue, ustensiles, instruments de musique). Wyneken dénie catégoriquement à ces phénomènes le statut culturel qui leur permettrait de prétendre à être cette culture juvénile qu'il appelle de ses vœux. Contre eux, mais aussi contre ce qu'il considère être les limites des écoles de Lietz, il définit son propre projet comme un double dépassement au sein d'un schéma dialectique de tonalité hégélienne³⁶:

Erst wo beide sich finden werden auf einer höheren Ebene und in einer höheren Einheit überwunden sein werden, erst da beginnt Jugendkultur. Diese höhere Ebene bildet die Freie Schulgemeinde, die Stätte, an der das Eigenleben der Jugend sich gerade durch ihren Dienst am Geist, also durch eine neu geartete Schule am schönsten und stärksten entfaltet. Dies freilich darf man nur aussprechen, weil und solange es eine wirkliche Freie Schulgemeinde gibt. Als Formel und Programm ist es leeres Wort [...].³⁷

L'école réformée de Wyneken s'affirme donc ici comme le couronnement d'une autonomie (*Eigenleben*) que la jeunesse aurait conquise de haute lutte. Son existence réelle, son placement historique qui lui permet de tirer les leçons des erreurs passées, tout cela distingue un projet de renouveau culturel qui ne s'en

34 Le vocabulaire de Wyneken est ici, comme souvent, volontiers nietzschéen, qui met en avant le concept de «style» pour définir la différence qualitative qui fonde la *Jugendkultur*.

35 Wyneken: «Die Aufgabe der freien Schule» (note 33), p. 11.

36 On sait que Wyneken avait consacré sa thèse de doctorat à Hegel et Kant.

37 Wyneken: «Die Aufgabe der freien Schule» (note 33), p. 11.

tient pas aux objurgations de la *Kulturkritik*. Dans ce schéma, tout se passe comme si les mouvements de jeunesse avaient été une étape préliminaire, effectuant le 'travail du négatif' nécessaire pour détruire les anciens cadres de l'école ou pour en révéler la caducité après une longue période d'immobilité figée. Cependant, ce moment négatif, incapable de « remplir » cette autonomie par une « création », se révèle faible et insuffisant. Il ne peut devenir fertile que par la soumission librement consentie à l'Esprit pour reformer une « unité supérieure ». Processus à la dialectique complexe que Wyneken résumera ailleurs par cette parodie de Nietzsche : « Wiedergeburt der Schule aus dem Geiste der Jugend ».

III.

C'est surtout du *Jungwandervogel*, vers 1913-1914, que vinrent les résistances à la tentative de mainmise des adultes sur les mouvements de jeunesse. Déjà, dans le discours du Hanstein, Willie Jahn, même s'il vise le corps enseignant traditionnel et exempté plutôt Wyneken d'une critique trop violente, insiste sur les forces d'auto-éducation de la jeunesse, « *die selbsterzieherischen Kräfte der Jugend* ». Wyneken lui-même, revenant fin 1913 sur les critiques formulées contre lui, souligne le rôle central que joue le *Jungwandervogel* dans le repli des mouvements de jeunesse sur une culture juvénile où les adultes n'auraient point de part. C'est également de 1914 que date l'éloignement de Walter Benjamin et d'une partie du groupe de *Der Anfang*³⁸. Cependant, la critique la plus nette de Wyneken provient après 1918 du sein même du mouvement de réforme pédagogique, mais d'une génération qui est passée par les mouvements de jeunesse. Les jeunes enseignants (Max Tepp, Fritz Jöde, Friedrich Schlünz, Kurt Zeidler) qui se réunissent à Hambourg après-guerre au sein d'un groupe dont le nom est programmatique – le *Wende-Kreis* – ont en effet pour beaucoup été membres de la *Freideutsche Jugend* et ont entre-temps connu la guerre.

La création du *Wende-Kreis* en 1918 donne lieu à la publication de nombreux textes – livres, essais, programmes – dont la coloration nettement polémique remonte à une entrevue avec Wyneken en 1917, en présence de Knud Ahlborn et de représentants de la *Freideutsche Jugend*. C'est en écho à cette discussion que Friedrich Schlünz prend pour cible en 1919³⁹ les « tribuns » de la *Jugendbewegung*, friands de théories et de grandes paroles mais prompts à restreindre le champ d'action réel de la jeunesse. Il critique les « *Wandervogelphilister* » qui ont pris la parole sur le Haut-Meissner – Wyneken, mais aussi Paul Natorp, Eugen Diederichs, etc. –, et leur désir de baliser et de normaliser les voies que devait prendre selon eux le mouvement de la jeunesse, au mépris des grandes

38 Voir à ce propos Benjamin : *Gesammelte Werke* (note 13), Bd. II.3, p. 880-888.

39 Friedrich Schlünz : *Wandervogel, wach auf!* Hamburg 1919. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 285.

déclarations de principe au sujet de l'autonomie de la jeunesse. À pareille mainmise, Schlünz oppose une liberté *de* mouvement et *du* mouvement, qu'il ne s'agira pas de faire entrer de force dans des cadres définis à l'avance, mais dont il faudra développer la forme propre: « *Wir wollen dies Chaos in die Richtungen drängen, durch die es ein Kosmos wird* »⁴⁰.

Parmi ces cadres prédéterminés qu'ils rejettent, Schlünz et Jöde combattent notamment l'idée d'une 'nouvelle école', c'est-à-dire d'une simple réorganisation qui en conserverait le caractère institutionnel et reconduirait de fait la confiscation de la jeunesse par les adultes. Ils proposent au contraire une « révolution scolaire » (*Schulrevolution*), expression qui, en 1918, renvoie directement au contexte politique mais n'a pourtant rien à voir avec les théories scolaires socialistes comme celles, contemporaines, de Rühle⁴¹. Une telle réorganisation (*Umgestaltung*) de l'école ne serait rien d'autre que l'expression d'une faiblesse (« *ein Ausdruck der Schwäche* »), alors qu'il devrait s'agir au contraire d'arriver à un « complet retournement en nous-mêmes » (« *vollkommene Umkehr in uns selbst* »). La réforme scolaire, à leurs yeux, demeure système et rationalité, sans nécessité ontologique (*Wesensnotwendigkeit*) ni sérieux intérieur (*innerer Ernst*)⁴². En d'autres termes, Schlünz comme les autres représentants du *Wende-Kreis* n'exigent rien moins que le passage de la *Jugendkultur* (au sens de Wyneken) à une *Gegenkultur*, une contre-culture autonome. Quelques années plus tard, dans un contexte d'échec relatif, Fritz Jöde – plus connu pour son rôle éminent, depuis 1917, dans la *Jugendmusikbewegung* – souligne l'importance essentielle, dans ce processus, de l'expérience du mouvement de jeunesse (*Erlebnis der Jugendbewegung*)⁴³. Il voit dans l'expérience d'avant-guerre, et notamment dans la *Freideutsche Jugend*, un essai de libérer la jeunesse de l'institution scolaire par l'accentuation du caractère rénovateur de la vie elle-même (*Lebenserneuerung*)⁴⁴. En ce sens, les expérimentations radicales du *Wende-Kreis* se placent dans le droit fil de la période classique de la *Jugendbewegung* et en poursuivent les aspects les plus originaux, tandis qu'au même moment, la jeunesse *bündisch* s'éloigne de

40 *Ibid.*

41 Cf. par exemple Otto Rühle: *Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm*. Berlin 1920.

42 Toutes ces citations: Friedrich Schlünz: *Von der wesentlichen Haltung. Wider die Schulreform*. Hamburg 1920. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 285.

43 Fritz Jöde: *Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule*. Wolfenbüttel 1924. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 291.

44 Fritz Jöde: « Wendeschool – Wendehof ». In: *Wende. Blätter vom Wesen und Werden*. Lauenburg an der Elbe 1920. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 298.

plus en plus nettement de cet héritage⁴⁵ pour se tourner vers le culte de l'ordre, de la hiérarchie, et se trouve dans de nombreux cas soumise aux récupérations idéologiques.

Dans l'immédiat après-guerre, six écoles expérimentales sont créées à Hambourg dans l'esprit du mouvement de jeunesse; c'est là qu'est tentée ce qu'on a pu nommer «*Schulrevolution*»⁴⁶. Dans cette pédagogie qui n'est pas déduite de principes abstraits mais «à l'écoute de l'enfant» (*Pädagogik vom Kinde aus*), il s'agit en premier lieu d'abolir les formes traditionnelles – et que les premiers réformateurs avaient encore considérées comme intangibles – de l'institution scolaire: discipline, emploi du temps figé, obligation d'assiduité, et de faire ainsi des instituts de dressage (*Dressuranstalten*) des écoles du talent (*Begabungsschulen*). Dans ce lieu qui n'est plus école mais bien «le pays des enfants»⁴⁷, on veut que les élèves se trouvent eux-mêmes, qu'ils découvrent leurs propres talents et donc leur propre «voie»⁴⁸. Il ne s'agit pas tant d'organiser, c'est-à-dire de donner ou d'imposer forme, que de créer les conditions d'une croissance harmonieuse⁴⁹. L'école ainsi recrée doit donc se limiter à n'être qu'un «lieu de vie de la jeunesse»⁵⁰ dans lequel l'élève n'est tenu à rien de plus qu'à grandir harmonieusement.

Une telle pédagogie est en soi une «fin de l'école»⁵¹, en tout cas de celle dont rêvait encore Wyneken, mais elle ne fait que poursuivre et radicaliser, si l'on en croit les auteurs du *Wende-Kreis*, la logique de déscolarisation que proposait selon eux le *Wandervogel* – bien que ce dernier s'en soit vigoureusement défendu à l'époque de sa fondation. Il est intéressant du reste que des auteurs comme Schlünz et Jöde se réclament beaucoup plus explicitement des mouvements de jeunesse que des expériences éphémères d'avant-guerre (notamment des écoles autogérées sous l'influence des idées de Gustav Landauer) avec lesquelles leur propre projet partage pourtant de nombreux traits; il est vrai cependant qu'il s'en distingue justement par la suppression de l'école elle-même comme institution et qu'il porte peut-être effectivement plus nettement la marque des revendications

45 Voir par exemple Hermann Buddensieg: «Meißnerformel, 'Jugendkultur' und neuer Aufbruch» (*Vom Geist und Beruf der Freideutschen Bewegung*, 1924). In: Werner Kindt (note 10), p. 207-219.

46 Heinrich Scharrelmann: *Bausteine für intime Pädagogik*. Braunschweig 1922. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 279.

47 Wilhelm Lamszus: *Der Kinder Land, Gedanken zum Neuaufbau*. Hamburg 1919. Cité par Jürgen Oelkers (note 14), p. 280.

48 *Ibid.*: «sich selber und ihre Talente und damit den richtigen Weg ins Leben zu finden».

49 Heinrich Scharrelmann (note 46): «Statt zu organisieren, wollte man wachsen lassen».

50 Max Kuckei (éd.): *Lebensstätten der Jugend*. Kettwig an der Ruhr 1923.

51 Max Kuckei: *Das Ende der Schule*. Kettwig an der Ruhr 1924.

du *Jungwandervogel*. Les *Wende-Schulen* ne parviennent pas toutefois à résoudre de façon satisfaisante et durable les difficultés engendrées par la tension entre le postulat d'autonomie et de liberté et les exigences institutionnelles. Désordre et absentéisme ont gangrené très tôt ces écoles où on évitait toute discipline afin de développer chez l'élève une autonomie d'apprentissage et de comportement. Avec le remaniement définitif de ces projets se profile la fin d'une expérience d'appariement radical des expériences pédagogiques les plus avancées et des thèses les plus audacieuses des mouvements de jeunesse des années 1910. La conjoncture des années 1920, marquée par une remise en cause profonde de l'exigence d'autonomie de la jeunesse, n'est sans doute pas étrangère à cet échec. Ni ce qui reste de la *Freideutsche Jugend*, ni encore moins la *Bündische Jugend* n'était prêtes à soutenir de tels projets.

Les liens entre *Jugendbewegung* et *Reformpädagogik* sont marqués par la proximité réelle des enjeux, des problématiques, et même des acteurs. Après une première décennie de relative indifférence réciproque, les deux domaines se sont montrés assez poreux l'un à l'autre. Certes, les figures assurant le trait d'union, Wyneken, Schlünz, Jöde, ne pensaient pas leur rapport dans les mêmes termes, mais il est frappant de constater la permanence des interrogations. Les penseurs de la pédagogie ont eu tendance à voir dans les mouvements de jeunesse une sorte de laboratoire de grande dimension où faire l'essai de leurs postulats et de leurs systèmes. La jeunesse auto-organisée offrait de fait l'exemple concret d'un processus d'autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire; on pouvait y suivre l'émergence de formes spécifiques de vie et de communication interne à une communauté isolée des influences du monde social. Certains, tel Wyneken, ont insisté sur l'insuffisance de cette organisation autonome et prôné l'intervention organisatrice d'adultes, individus d'exception et d'esprit, pour faire fructifier l'énergie de la jeunesse du pays. D'autres au contraire, comme les acteurs du *Wende-Kreis*, ont vu dans les mouvements de l'avant-guerre une expérience à poursuivre, à mener au-delà du degré d'autonomie encore insuffisant qu'ils avaient selon eux atteint.

En retour, les mouvements de jeunesse ont vu avec méfiance et rejet ces tentatives qui les traitaient comme matériau d'expérimentations futures. L'opposition à Wyneken conduit à la rupture, tandis que les *Wende-Schulen* semblent aller à contre-courant du mouvement général des mouvements *bündisch* dont elles sont contemporaines: ayant récupéré et développé des aspects des mouvements d'avant-guerre dont ceux-ci se sont plutôt départis, ces 'écoles' se sont retrouvées du côté honni par une grande partie des mouvements de la *Jugendbewegung* des années 1920, surtout d'obédience *völkisch*, qui ont voulu y reconnaître le danger révolutionnaire, la dissolution de l'ordre, les expériences «débilitantes» de la *Lebensreform*. À partir des années 1920, les

expérimentations pédagogiques et les mouvements de jeunesse semblent clore un chapitre d'interrogations communes et d'échanges fructueux, fruit semble-t-il d'une configuration particulière aux deux premières décennies du XX^e siècle, et qui ne réapparaîtra ensuite que dans les années 1960.