Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 90 (1961)

Heft: 6-7

Artikel: La culture générale à l'heure des réformes scolaires

Autor: Marmy, Emile

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1040460

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

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

90e année 15 juin 1961 Nos 6-7

Bulletin pédagogique

Organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Rédacteurs : Gérard Pfulg, inspecteur scolaire, à Fribourg.
Paul Genoud, instituteur, à Zénauva.

Administration : Raymond Progin, inspecteur scolaire, route des Alpes 28, à Fribourg. Compte de chèques postaux IIa 153.

Le *Bulletin pédagogique* paraît 14 fois par an, soit le 15 de chaque mois (sauf en août) et le 1er des mois de mars et mai.

Le *Faisceau mutualiste* paraît 6 fois par an, soit le 1er des mois de février, avril juin, juillet, octobre et décembre.

SOMMAIRE. – La culture générale à l'heure des réformes scolaires. – Jeunes filles. – Semaine chorale d'Estavayer-le-Lac. – VIIIe Semaine pédagogique internationale. – L'école et l'industrie fribourgeoise. – Œuvre suisse des Lectures pour la jeunesse. – Bibliographie.

La culture générale à l'heure des réformes scolaires

Les notes qui suivent, destinées primitivement à un exposé oral au cours d'un congrès, ne prétendent pas faire le tour de la question de la culture générale et de l'enseignement gymnasial. Leur but, beaucoup plus modeste, est de proposer quelques réflexions sur l'un ou l'autre de ses aspects actuels. Un vaste mouvement d'idées et de réformes tend à faire prendre conscience que l'accès à la culture est une des dimensions de ce qu'on a coutume d'appeler la question sociale. Mais la notion traditionnelle de culture s'en trouve elle-même modifiée. D'une part, elle entre en compétition avec l'information des masses qui a pour véhicule les techniques modernes de diffusion ; d'autre part, elle met l'accent sur la nécessité de l'adaptation, ce qui a pour conséquence de survaloriser l'élément subjectif au détriment de l'élément objectif de la connaissance.

L'accès à la culture comme aspect de la question sociale

1. La plupart des problèmes actuels de l'enseignement gymnasial proviennent du fait que cet enseignement occupe une place intermédiaire entre le primaire et le supérieur, situation analogue à celle de l' « enfant du milieu » dans la constellation familiale. Ce sont des problèmes d'articulation : articulation du primaire ou secondaire, soit directement, soit indirectement par le secondaire inférieur conçu primitivement comme un prolongement du primaire ; articulation du secondaire supérieur à l'université et aux Hautes-Ecoles. Le gymnase, d'une part, subit la poussée socio-démographique qui vient d'en-bas; d'autre part, subit la pression scientifique qui s'exerce d'en-haut.

Ce qui rend difficile la soudure du primaire et du secondaire est l'existence, entre ces deux degrés, d'une certaine solution de continuité et d'un manque de coordination qui s'expliquent historiquement par le fait que l'école primaire et l'école secondaire n'ont pas les mêmes origines sociales : la première, créée à l'intention des masses, s'est développée en partant du bas, tandis que la seconde, conçue primitivement pour les classes privilégiées, s'est développée à partir du haut, c'est-à-dire de l'université. Dans nos systèmes scolaires traditionnels, les degrés d'enseignement ne forment pas une série continue, mais deux séries parallèles, semblables aux deux voitures d'un funiculaire dont l'une descend tandis que l'autre monte.

Au fur et à mesure des nécessités historiques, le primaire a été pourvu de rallonges (cours complémentaires, cours de développement, enseignement moyen inférieur, peu importe d'ailleurs les formules et les dénominations) dont le point d'attache direct est la vie pratique et non les études à poursuivre ; de son côté, le secondaire classique qui fut à l'origine, comme nous allons le voir, une propédeutique à l'université, s'est détaché de cette dernière pour devenir l'organe spécialisé de la culture générale.

Si la soudure du primaire et du secondaire est un problème dont l'urgence s'est imposée à une époque toute récente, en revanche, l'articulation du secondaire et du supérieur a une plus vieille histoire. Elle constitue l'un des thèmes classiques de la problématique du gymnase suisse. Il s'agit, ici comme là, d'une question de justice sociale et d'égalité des chances pour tous. Mais, elle se double d'une autre qui est celle des rapports entre la culture générale et la spécialisation scientifique.

Concernant ce dernier point il existe, en Suisse, une double pression du Supérieur sur le gymnase : c'est, d'une part, l'enseignement universitaire des sciences physico-mathématiques qui, à cause de sa systématisation poussée, a un caractère strictement progressif que n'a pas l'enseignement des lettres et qui demande que l'étudiant, pour acquérir des notions nouvelles, possède une assiette de notions fondamentales

qu'il est plus facile de définir, donc d'exiger ; et c'est, d'autre part, l'enseignement médical, ou plutôt le corps médical que l'on peut considérer ici comme un « groupe de pression » qui, pour protéger la profession contre un afflux pléthorique de candidats et contre une contamination par l'esprit « scientifique », a toujours combattu pour le maintien du latin comme condition *sine qua non* des études médicales : d'où l'obligation de passer un examen complémentaire de latin pour les futurs étudiants en médecine candidats au baccalauréat du type C, qui ne comporte pas cette branche à son programme.

2. Le collège, cette institution-clef de l'enseignement du second degré et qui porte des noms différents suivant les pays (gymnase, lycée, athénée, *grammar school*, *high school*) faisait partie au moyen âge de l'Université ; il n'avait pas d'existence autonome et se confondait avec la Faculté des Arts où étaient enseignés les sept arts libéraux, divisés en deux cyles : le *trivium*, qui comprenait la grammaire, la rhétorique, la dialectique, et le *quadrivium* qui comprenait la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique.

Cette école médiévale était réservée aux clercs et aux religieux. Son but était de former les gens d'Eglise, de les préparer à l'exercice de leurs fonctions. Elle était donc une école professionnelle. Les laïcs se formaient d'une autre manière, par l'apprentissage direct dans une famille et un métier. C'était, en outre, une école latine. Le latin y demeura langue d'enseignement jusqu'à une époque tardive, jusqu'au milieu du XVIIIe siècle en France. Et quand le français y fut introduit, le latin conserva une place centrale dans le programme, mais comme objet d'étude cette fois-ci, d'où l'appellation d' « école latine » qui était fréquente.

Mais nous anticipons un peu. C'est au cours du XIVe-XVe siècle que le collège acquit son autonomie. Une double évolution se produisit, l'une de nature institutionnelle, l'autre de nature sociale.

L'enseignement des Arts cessa peu à peu d'être donné à l'Université pour émigrer dans les établissements d'accueil où étaient logés les étudiants pauvres, les « boursiers ». Ces maisons étaient appelées *collèges*, *pédagogies* ou *domus artistarum*. Dès ce moment-là, le collège tel que nous le connaissons aujourd'hui était né. Il fut donc à l'origine un pensionnat où se donnait en même temps un enseignement emprunté à l'Université.

Quant au fait nouveau d'ordre social, il a consisté en ceci que le recrutement de ces écoles cessa, à partir du XVe-XVIe siècle, d'être exclusivement ecclésiastique. Elles s'ouvraient également aux laïcs. Nobles, bourgeois, mais aussi familles des milieux populaires y envoyèrent leurs fils, car on appréciait la tenue et la discipline qui régnaient dans ces collèges. La Compagnie de Jésus, récemment

fondée, prit en main l'Institution pour en faire, dans toute l'Europe, le foyer de culture de l'Ancien Régime.

3. Il ressort des études historiques récentes que le collège d'Ancien Régime ne fut pas, comme on serait porté à le croire, une institution réservée à une classe sociale. Son recrutement s'étendait en principe à toutes les classes sociales. C'est au XIXe siècle seulement que s'accomplit le changement, préparé au XVIIIe siècle par les idées des « philosophes ». Il est assez piquant de voir le siècle des lumières émettre des jugements comme ceux-ci, que l'on trouve dans les lettres de Voltaire, son grand coryphée : « Je vous remercie, écrit-il à La Chalotais, de proscrire l'étude chez les laboureurs. Il est à propos que le peuple soit guidé, et non pas qu'il soit instruit : il n'est pas digne de l'être... Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants. » Ce thème deviendra l'idée essentielle du Conservatisme social du siècle suivant. On pensera désormais que l'instruction doit être réservée aux riches car, étendue aux pauvres, elle les détourneraient des conditions manuelles et en ferait des ratés. Pour maintenir le peuple dans les travaux manuels, il faut le maintenir dans l'analphabétisme et l'ignorance. Tout au plus lui concédera-t-on plus tard une instruction réduite aux techniques élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul, devenues nécessaires dans l'exercice même des métiers et des droits démocratiques. Quant à la culture, elle fut réservée à la classe des dirgeants et son organe, le collège, fut aménagé de telle façon que seuls ces derniers y eurent pratiquement possibilité d'accès : institution d'une limite d'âge, légale ou coutumière, au-delà de laquelle se ferme la porte d'entrée des classes inférieures du secondaire ; renforcement de la barrière par un examen d'admission ; filtrage à la sortie par l'examen du baccalauréat ; obligation de l'internat pour décourager les bourses modestes.

A la base de tout cela il y eut des impératifs économiques. C'est l'époque de la révolution industrielle, commencée au XVIIIe siècle déjà en Angleterre (dont les philosophes inspirèrent les Encyclopédistes) réalisée au siècle suivant sur le Continent. Les détenteurs des moyens de production avaient besoin, dans leurs manufactures et usines, d'une main-d'œuvre nombreuse, qui recevait par ailleurs des salaires de misère. D'autre part, il fallait que ces « prolétaires », comme on commençait à les appeler, restassent attachés à leur travail. Or Bacon avait dit : *Knowledge is power :* l'instruction est pour l'homme un facteur de puissance et de libération. Donc pas d'instruction pour ceux dont la condition est de servir.

Robert Lowe, ministre de l'Education en Angleterre, écrivait vers les années 1860 : « Les écoles élémentaires sont destinées aux gens du peuple qui ne peuvent pas payer des études à leurs enfants. Nous n'avons pas l'intention de donner à ces garçons une instruction qui

pourrait élever leur niveau intellectuel au-dessus de ce que requièrent leur état et la profession de leurs parents. » Le Règlement de l'école populaire prussienne de 1854 prescrit aux élèves des écoles normales de suivre strictement le manuel imposé, « qui contient tout ce que le futur maître doit savoir » et bannit des bibliothèques à leur usage « toutes les œuvres de la littérature dite classique », estimant qu'il leur suffit de bien apprendre la calligraphie.

4. Aujourd'hui, c'est-à-dire depuis peu, nous assistons à un renversement de la vapeur. Plus que jamais « Knowledge is power ». Mais l'économie, au lieu d'avoir besoin de prolétaires analphabètes, a besoin de scientifiques et de techniciens qui ont passé par les écoles : c'est la condition de son essor et de sa survie. Le pouvoir que confère la connaissance est devenu, de ce fait, un pouvoir partagé entre les détenteurs de moyens de production et leurs agents d'exécution. Loin de restreindre l'instruction, il faut la généraliser, mais au degré secondaire et supérieur cette fois-ci : la généraliser par une extension *démographique;* par la substitution d'une sélection fondée sur le critère de *l'aptitude individuelle* à la sélection fondée sur le critère de l'appartenance sociale (ce qui entraîne la nécessité d'une *orientation* scolaire et professionnelle) ; par la multiplication des *types d'études et de formation*, afin de répondre au mieux à la diversité des aptitudes ; par un assouplissement qui facilite les *passages* d'un *type* à l'autre en cas de fausse orientation (libre circulation horizontale grâce à des « passerelles ») ; par d'autres assouplissements qui facilitent le passage d'un *degré* à l'autre, du primaire au secondaire, du secondaire inférieur au secondaire supérieur, du deuxième degré aux Hautes Ecoles (libre circulation verticale grâce à la suppression des barrages sociaux empêchant la mise en service des aptitudes et compétences individuelles).

Ces mesures ne supprimeront nullement les différences sociales, ni la domination de certaines classes sociales par d'autres classes sociales. Il faudrait être naïf et connaître peu la nature humaine pour le croire.

L'élévation du niveau d'instruction, pas plus que l'élévation du niveau de vie dont elle est l'un des effets et l'une des manifestations, n'apportera le paradis sur terre. Tout est simplement transposé à un autre plan, un plan qui est plus spiritualisé, plus proche de cette différence spécifique humaine dont parlent les philosophes. C'est en cela, en cette montée vers la conscience, que consiste le progrès – un progrès réel cette fois-ci, mais qui, d'autre part, est mis en échec par l'écart de plus en plus grand qui le sépare du progrès moral, beaucoup plus lent.

Il est vrai cependant que le progrès de la démocratie tend à faire de l'éducation, naguère privilège d'une minorité, le patrimoine de tous. La *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* dit que « toute personne a droit à l'éducation » et que « l'accès aux études supérieures

doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite » (art. 26).

Or cette démocratisation des études paraît, à première vue, difficilement conciliable avec le but assigné traditionnellement à l'enseignement secondaire et supérieur, qui est de former des élites. Démocratiser, c'est accueillir tout le monde ; d'autre part, l'élite suppose par définition qu'il y ait sélection.

Il faut donc que le principe de la sélection soit maintenu, mais que cette sélection s'opère sur une plus large base que par le passé, selon d'autres critères et d'autres moyens.

5. La modification de la structure sociale dans les écoles secondaires, en particulier au gymnase, n'est pas en Suisse un fait accompli. Elle existe à l'état de tendance, soit dans l'opinion publique, soit dans les mesures législatives prises actuellement.

Un stage d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco en 1959 faisait la constatation suivante : « Une conclusion s'impose, lit-on dans le rapport final, toute désagréable qu'elle soit au pédagogue ou à l'homme d'Etat : l'école supérieure est aujourd'hui encore une école de classe; elle l'est d'une manière infiniment plus marquée qu'on ne le suppose communément. La composition unilatérale de la population scolaire secondaire a certainement des causes diverses. On peut tout d'abord admettre que les enfants de familles intellectuelles sont mieux doués que leurs camarades de milieux manuels. En plus de dons héréditaires probables, les enfants de médecins, d'avocats ou de pédagogues possèdent sur leurs condisciples d'autres avantages très certains : un milieu familial propice au développement intellectuel, la mise à disposition d'une bibliothèque privée et, sinon une chambre individuelle, du moins un endroit où les travaux personnels peuvent être exécutés en toute tranquillité d'esprit. Ce sont là des stimulants extrêmement puissants, que ne possède pas l'enfant d'ouvrier, qui trouve rarement, dans un petit logement urbain, la tranquillité et l'isolement nécessaire à la concentration intellectuelle.

Au surplus, de nombreux ouvriers sont encore intimement persuadés que leurs enfants ne peuvent aucunement aspirer à une culture supérieure et que les barrières sociales sont pratiquement infranchissables. On ne renonce d'ailleurs pas facilement à un gain immédiat.

Il y a enfin le problème du financement d'études très coûteuses. Il ne fait pas de doute que cette dernière question est très importante ; elle est parfois seule déterminante. De nombreux parents, surtout dans les classes moyennes, reculent devant une demande de bourse, celle-ci étant considérée comme une sorte d'aumône. »

Ces constatations sont d'ordre général. A l'échelon local elles ne sont pas partout également valables. Une enquête entreprise en 1960 au Collège Saint-Michel de Fribourg a révélé une forte augmentation,

durant ces vingt dernières années, des étudiants de familles ouvrières, une diminution des fils d'agriculteurs, due sans doute à la diminution de la population agricole elle-même et un état à peu près stationnaire des autres catégories socio-professionnelles (fils de commerçants, d'artisans, d'employés, de fonctionnaires, d'industriels et de membres des professions libérales). Il est à noter que le Collège Saint-Michel abrite sous le même toit un gymnase (un double gymnase même, français et allemand) et une école de commerce : cela n'est pas sans influencer la structure sociale de sa population estudiantine.

6. La vie moderne exige plus que jamais des connaissances nombreuses, des compétences techniques et une compréhension des faits sociaux étendues. Dans tous les domaines, c'est la « matière grise » qui compte de plus en plus. Cela se traduit, dans l'enseignement, par l'inscription au programme de matières nouvelles ou par l'inclusion de questions supplémentaires dans les matières traditionnelles.

Mais, d'autre part, les programmes existants sont déjà surchargés. Tout le monde se plaint du surmenage scolaire et du « bachotage » qui en sont la conséquence.

Il faut donc trouver le moyen de concilier les exigences intellectuelles de la vie moderne et celles qu'imposent à l'enseignement les forces physiques, les capacités d'assimilation des élèves et le temps dont ils disposent pour leur travail.

La culture générale, plaque tournante de cette conciliation, est une notion sur laquelle il est loisible d'épiloguer à l'infini. Il suffira à notre propos de développer maintenant quelques idées sur deux tendances actuelles qui mettent particulièrement en danger la culture générale. L'une et l'autre ont pour origine la sursaturation de l'univers de la connaissance consécutive au progrès humain dans tous les domaines. La première substitue à la culture la simple information ; la seconde, plus insidieuse, substitue à l'objet à connaître, devenu trop encombrant, un training mental qui aurait sa fin en lui-même. L'une fait que l'homme papillonne autour de l'objet sans jamais s'y arrêter ; l'autre sait que l'homme se détourne de l'objet pour se concentrer sur sa propre subjectivité.

Etre informé n'est pas nécessairement être cultivé

1. Nous sommes à une époque où les moyens d'information sont devenus si nombreux, si perfectionnés, si faciles d'accès, si rapides dans le temps et si omniprésents dans l'espace que pratiquement chacun peut être renseigné sur n'importe quoi. Les ravitailleurs de nos curiosités éphémères ont les formes changeantes de Protée, les paroles ailées d'Ulysse et ils ne connaissent plus l'inviolabilité du domicile. Pour la première fois dans l'histoire, le musée imaginaire est ouvert à

tous et à toute heure. Journaux, magazines illustrés, revues de vulgarisation, digests, bibliothèques, cinéma, radio, télévision, disques, expositions, musées, congrès, tourisme populaire : on n'a que l'embarras du choix.

Sous ce déluge d'informations, le danger est que l'esprit s'y noie, qu'il ne trouve pas le temps ni n'éprouve le besoin de les digérer pour les « com-prendre ».

A l'égard des nouveaux moyens de diffusion et de leur influence sur les masses on peut avoir *trois attitudes* différentes.

Les uns sont plutôt pessimistes. A leurs yeux, le bilan est déficitaire. Le résultat obtenu jusqu'à présent n'est pas une élévation du niveau culturel, mais bien plutôt une dégradation de la culture. Cette culture au rabais offerte à tout le monde est pour eux la forme moderne de l'analphabétisme.

Du point de vue étymologique, il faudrait lui donner un autre nom, car ces masses savent maintenant lire et écrire, contrairement aux «gueux ignorants» de jadis. Mais, précisément, parce qu'elles savent lire et écrire, il a été possible de les endormir sans douleur par ces soporifiques que sont les *mass media* qui servent à former et contrôler l'opinion. Ces moyens, certes, ne sont pas mauvais en eux-mêmes ; ils sont ontologiquement quelque chose de très parfait et moralement quelque chose d'indifférent. Mais l'homme qui en use peut, lui, n'avoir pas de conscience ou avoir une conscience oblitérée. Le fait est que les masses dont l'instruction scolaire a permis de recevoir la demi-culture distribuée par les nouveaux régents ne sont peut-être guère plus avancées dans leur aptitude à discerner le vrai, le beau et le bien et à en faire leur nourriture, que les manœuvres dont Voltaire disait avoir besoin pour cultiver ses terres. Dans le monde de la demi-culture, les hommes cultivés, eux, font figure d'originaux : « leur culture, dit Joseph Folliet, paraît les séparer progressivement des masses et même de l'humanité courante. Sans qu'ils s'en rendent compte, elle devient une manière de spécialisation qui les limite et les enferme. »

– D'autres se montrent plus optimistes. « Il n'y a peut-être jamais eu davantage de culture populaire, dit Georges Hourdin. Le fait est sans précédent historique. Loin d'être morte, la culture est renaissante. » S'en prenant à ceux qui prétendent le contraire, il ajoute : « cette critique, vient toujours du même côté de l'opinion publique. Ceux qui le font, sans s'appuyer sur une démonstration sociologique valable, appartiennent à cette race de faux conservateurs qui refusent de croire à l'homme et à son avenir terrestre, qui s'imaginent détenir la seule forme de culture authentique et sont tentés d'en refuser aux autres le bénéfice, surtout si ceux-ci l'ont acquise par les chemins qu'ils n'ont pas fréquentés eux-mêmes. Leur objection n'est pas fondée. »

La « démonstration sociologique » à laquelle il est fait allusion con-

siste, par exemple, à donner des statistiques sur la vente du livre, du disque, des postes de radio et de télévision, à montrer que le cinéma n'a pas tué le théâtre, que l'image n'a pas tué le livre, que la peinture, la belle musique, la littérature ont aujourd'hui beaucoup plus d'amateurs qu'autrefois, que la curiosité intellectuelle et le goût artistique ont gagné de vastes couches de la population : autant de faits dont la réalité est incontestable.

– Selon une troisième opinion, tout dépend du point de vue auquel on se place. Si, pour juger la valeur de la culture populaire, on prend pour étalon la culture traditionnelle des gens cultivés, il est bien évident que la première est d'un niveau inférieur à la seconde. Mais si l'on compare la culture populaire d'aujourd'hui à l'absence de culture d'autrefois, il est non moins évident que le premier état est supérieur ou second. On peut donc affirmer à la fois et sans se contredire que le niveau de la culture s'est abaissé et qu'il s'est élevé : abaissé, du fait que la culture, pour se mettre à la portée du grand nombre, a dû rabattre sur ses exigences ; élevé, du fait même que le grand nombre a accès à la culture.

Il serait peut-être plus juste de distinguer plusieurs niveaux *sociologiques* de la culture : *a*) tout au bas de l'échelle, nous aurions ceux qui ne peuvent pas avoir de culture parce qu'ils ne possèdent pas les techniques élémentaires qui permettent de l'acquérir : stade de l'analphabétisme ; *b*) puis viendraient ceux qui possèdent plus ou moins bien ces techniques, mais sans s'en servir pour se cultiver : stade de la simple instruction primaire ne débouchant pas sur des préoccupations d'ordre intellectuel ; *c*) le troisième groupe, de loin le plus important sociologiquement, serait constitué par ceux qui ont fait des études, quelles que soient la nature et la longueur de ces dernières, mais dont les préoccupations sont restées avant tout utilitaires et non pas culturelles (réussir à l'examen, obtenir un diplôme, se faire une situation) : niveau de ce que Folliet appelle la « Semi-culture » et pour lequel les *mass media* et les jeux radiophoniques du genre *Echec et Mat* ont été faits sur mesure ; *d*) la culture supérieure, qui suppose, d'une part, une vaste culture générale avec un large éventail d'intérêts intellectuels et, d'autre part, une spécialisation poussée dans l'un ou l'autre domaine du savoir car l'épanouissement ultime de l'esprit, comme le dit Maritain, « est nécessairement particularisé à une branche donnée du savoir. »

Disons plutôt, avec André Siegfried, que la culture générale ne s'enseigne pas en tant que telle, mais qu'il y a « une façon d'enseigner la spécialité qui, en la situant, permet et comporte un enseignement de culture générale ». Le même auteur ajoute : « J'ai souvent observé en effet qu'un cours cherchant à se limiter aux préoccupations générales manque de base. Les cours du type « Introduction à la connaissance

générale du droit », « Introduction à la connaissance générale de la géographie » sont quasi impossibles à mettre sur pied : si l'on veut être précis et solide, on enseigne le droit ou la géographie ; et si on s'interdit de le faire, on demeure dans le vague et l'on ne réussit pas à saisir la réalité. » Ainsi donc, la culture générale n'est pas un objet d'enseignement parmi d'autres ; elle est une dimension qui se retrouve dans la manière d'envisager tous les objets, y compris ceux des diverses spécialisations, elle est un mode d'être de toute connaissance.

2. La simple accumulation de *connaissances* ne constitue pas par elle-même une *culture* de l'esprit. Un tas de briques ne fait pas une maison, ni un sachet de graines déversé sur la plate-bande, un jardin d'agrément où les fleurs sont groupées avec art.

Les « concepts », comme disent les logiciens, sont les matériaux du jugement, mais c'est le jugement qui est l'acte par excellence de la vie intellectuelle, celui où s'accomplit vraiment la connaissance. Les connaissances (au pluriel) n'enrichissent l'esprit si elles mènent à la connaissance (au singulier). En d'autres termes, l'*information* n'est pas la *formation ; savoir* sans comprendre n'est pas savoir. Personne n'a exprimé cela mieux que J. Vialatoux, professeur émérite des Facultés catholiques de Lyon. Il vaut la peine de le citer tout au long :

« Savoir sans comprendre, dit-il, n'est pas savoir ; ce n'est pas connaître et dominer, mais subir. Le vrai savoir est celui qui comprend. La sagesse est la connaissance de ce qui fait comprendre.

Qu'est-ce que *comprendre?* Le mot signifie : prendre avec.

C'est d'abord *prendre*, appréhender. On ne comprend qu'à la condition d'avoir pris, d'avoir saisi quelque chose à com-prendre. Cependant, il ne suffit pas d'avoir pris pour avoir compris. Pour comprendre, il faut *prendre-avec*.

D'abord, *avec autre chose*. Comprendre, c'est lier, rattacher. Comprendre un théorème, c'est le prendre avec les théorèmes antécédents qui lui servent de principes et dont il est la conséquence. Comprendre l'ascension de l'eau dans le tuyau de la pompe aspirante, c'est prendre ce fait avec celui de la pesanteur de l'air équilibrant la pesanteur de l'eau.

Mais c'est aussi prendre *avec soi*, faire sien, assimiler. Comprendre un théorème d'Euclide, c'est le redécouvrir soi-même comme Euclide. Comprendre un poème, c'est le recréer soi-même avec le poète.

Mais comprendre est plus encore ; et le mot, cette fois, reste en dessous de l'idée. Comprendre est plus que prendre avec. C'est *être pris avec*. Ne soyons pas dupes ici de ce verbe passif. En un sens, comprendre, c'est bien se rendre ; car la vérité comprise chasse l'erreur admise. Mais ce verbe passif cache une activité de l'esprit, sans laquelle l'esprit

ne comprendrait pas. Comprendre, c'est *se donner* à la vérité qui se montre.

Nous pourrions dire tout cela d'un mot. Comprendre, c'est, de façon ou d'autre, *unifier*. Et c'est la raison qui unifie. L'incompréhensible, c'est le multiple qui ne serait *que multiple*, qui ne serait point unifié – c'est ce qu'on appelle le chaos.»

L'information, l'amas de « connaissances », c'est ce multiple qui n'est que multiple et qui n'est pas encore unifié.

3. Un danger plus grand encore est qu'un besoin opposé risque de s'implanter peu à peu au sein des masses: celui qui consiste à ne plus pouvoir se passer des friandises audio-visuelles et qui, à la limite, deviendrait le besoin de ne pas réfléchir, donc de ne pas se cultiver. Ce serait une toxicomanie d'un nouveau genre qui, à la différence de l'alcool, du tabac ou des drogues, affecterait, non pas l'organisme, mais la fonction de connaissance, plus précisément la phase sensorielle et préintellectuelle de cette fonction. Copieusement et agréablement nourri d'informations, dont il lui faudrait sa ration journalière ou hebdomadaire, l'homme en viendrait à mettre en veilleuse ce besoin de savoir-pour-comprendre qui sommeille au fond de son être.

Un jeune collégien nous disait récemment son enthousiasme pour les récits de *Tintin*. Rien à redire à cela : c'est de son âge et les adultes eux-mêmes ont souvent du plaisir à lire les histoires de *Tintin*. Mais il ajoutait qu'il préférait *Tintin* à Balzac (le nom de Balzac était cité à tout hasard comme synonyme d'auteurs littéraires) parce que, pour comprendre les histoires de *Tintin*, il n'avait pas besoin de *réfléchir*, tandis que la lecture de Balzac exigeait un effort de pensée qu'il jugeait au-dessus de ses forces. Il avouait le plus candidement du monde que devoir réfléchir est une perte de temps, une chose ennuyeuse et qu'il n'était pas au collège pour cela !

Ce besoin d'excitation est fréquent chez les enfants : « il peut se constater, dit J. Dewey, dans plus d'un Jardin d'enfants. Il est aussi aisé de créer un appétit de l'œil ou de l'oreille pour des sensations agréables que d'habituer le sens du goût à certaines saveurs. On peut trouver des élèves de Jardins d'enfants qui ont aussi besoin de l'excitation produite par des couleurs violentes et des sons agréables que le buveur de son verre d'alcool... »

Quand il se maintient chez l'adulte à ce point-là, c'est le signe que celui-ci est resté ou redevenu infantile intellectuellement et que la matière grise de son cerveau, engorgée par la cellulite audio-visuelle, a besoin d'une cure de désintoxication.

La formation générale du gymnase ne consiste pas à accumuler des connaissances, à avoir touché à tout dans tous les domaines. Les professeurs d'Université ont fait souvent la constatation suivante : leurs meilleurs étudiants, ceux qui partent en flèche, dans leurs études,

ne sont pas les élèves du collège qui ont beaucoup de connaissances, qui ont déjà « une idée » de tout ce qui va leur être enseigné, mais ceux, au contraire, qui ont pris l'habitude d'observer et de réfléchir, même s'ils sont moins universellement renseignés que les autres. Les premiers sont en outre moins agréables, insupportables parfois par leur suffisance. Ils croient en savoir plus que leur professeur pour avoir lu un article dans *Sélection* ou un volume de la Collection *Que sais-je?* sur l'objet du cours.

La culture conçue comme une gymnastique mentale

1. Dans un article, par ailleurs remarquable, sur les perspectives de l'enseignement, l'économiste français Jean Fourastié écrit : « A l'intérieur de chaque science et de chaque technique, les connaissances nécessaires à l'action quotidienne progressent si vite que ce n'est plus le *stock* de connaissances acquises qui compte pour le technicien, mais *l'aptitude à acquérir des connaissances nouvelles*... Les méthodes, ajoute-t-il, importent plus que les résultats ; l'aptitude à comprendre des réalités nouvelles et à assimiler des connaissances nouvelles importe plus que la mémoire des connaissances anciennes. »

Fourastié pense surtout aux techniciens. Mais ce qu'il dit de leur formation, d'autres le disent de toute formation quelle qu'elle soit, de la culture intellectuelle considérée dans son essence même.

« De plus en plus, écrit le pédagogue belge T. Jonckheere, nous devons nous convaincre que dans l'enseignement, tant au degré secondaire qu'au degré primaire, il s'agit bien plus de développer des aptitudes que de fournir des connaissances multiples et disparates. Aux yeux des meilleurs éducateurs, les matières qu'ils enseignent ne sont pas des fins en elles-mêmes, mais des instruments de culture générale. Ils proclament que la valeur de l'éducation intellectuelle, dans les établissements d'enseignement moyen, se mesure, non à ce que l'élève, au moment où cette éducation se termine, peut avoir de notions sur d'innombrables sujets, mais à ce que ses années d'études auront laissé après elles de goût, d'entrain et de capacité à s'instruire... Apprendre à apprendre : voilà le véritable rôle de toute éducation intellectuelle. »

2. Cette conception instrumentaliste de la culture intellectuelle est aujourd'hui fort répandue. Elle se manifeste à tous les degrés d'enseignement, du primaire à l'Université. On la voit exprimée dans les ouvrages et revues de pédagogie, dans les considérants et les projets de réformes scolaires.

Elle se fonde sur les faits suivants :

– sur le plan de l'*école*, elle est une réaction contre l'abus de la mémorisation, de l'enseignement livresque, du bachotage ; une tentative de remédier à la surcharge des programmes et au surmenage qui en

résulte. Elle pense trouver la solution adéquate au problème du passage d'un degré à l'autre : du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur ;

– au plan de la *vie pratique*, elle est la conséquence du progrès rapide et incessant des connaissances, de leur fabuleux accroissement en nombre et en complexité. Il en résulte que pour réussir dans la vie professionnelle et sociale, il faut avoir une grande puissance d'adaptation mentale. Apprendre à apprendre devient plus important qu'apprendre *quelque chose*, étant donné que ce « quelque chose » évolue d'un jour à l'autre et que son extension est telle qu'on ne sait plus très bien ce qu'il faut en prendre et en laisser, ni par quel biais l'aborder ;

– sur le plan des *idées*, elle est un prolongement des philosophies pragmatistes et instrumentalistes, qui définissent l'intelligence uniquement comme une fonction d'adaptation au réel et qui ignorent sa fonction spéculative de connaissance de la vérité. La notion d'adaptation est devenue l'un des clichés mentaux de la pensée scientifique moderne, en particulier des sciences psychologiques et pédagogiques, comme aussi de la psychothérapie. L'expression : « enfance inadaptée » a pris la place des expressions plus anciennes : « enfance anormale », « enfance irrégulière » ou d'autres encore.

3. Essayons, nous-mêmes, d'y voir clair. Les deux auteurs cités plus haut ont parfaitement raison de s'en prendre à une conception *quantitative* de la culture ! (connaissances multiples et disparates»), pour lui substituer une conception *qualitative* (« aptitude à comprendre... »). Mais la question est de savoir comment il faut entendre ce développement qualitatif de l'intelligence.

Une manière *erronée* de l'entendre serait de croire que l'intelligence puisse se fortifier et se cultiver « à vide » pour ainsi dire, indépendamment de la qualité de l'objet connu. Celui-ci serait pour l'intelligence une occasion de s'exercer plutôt qu'une nourriture, un instrument plutôt qu'une fin. Il aurait seulement une valeur d'exercice, il ne serait qu'un stimulant mettant en branle l'activité mentale, sans que sa possession soit jugée désirable en elle-même. A la limite, n'importe quoi serait prétexte à culture, n'importe quel objet de connaissance pourrait être utilisé pour ces exercices de gymnastique mentale. Telle est la tendance sous-jacente aux théories qui minimisent la valeur du savoir objectif au profit du développement des aptitudes intellectuelles subjectives. « Il y a des personnes, dit J. Maritain, qui pensent que c'est une chose admirable d'avoir un esprit prompt, habile, prêt à voir immédiatement le pour et le contre, avide de discuter, et de discuter n'importe quoi ; elles croient qu'un tel esprit est ce à quoi l'éducation universitaire doit se proposer de donner carrière – sans faire cas de *ce* dont la pensée s'occupe ni de *ce* qu'on discute, ni de l'importance ou de

la futilité de la matière en question. Ces personnes ne s'aperçoivent pas que si elles réussissaient à faire prévaloir une pareille conception, ce qu'elles obtiendraient de mieux serait de transformer les universités en écoles de sophistique. En fait, elles ne produiraient même pas des sophistes, qui ont une certaine force, mais plutôt des esprits bavards et désarmés, qui croient qu'ils sont bien informés, mais vivent de mots et d'opinions... Car si nous commençons par nier qu'un objet quelconque soit en lui-même, et selon la vérité des choses, plus important qu'un autre, alors nous nions en réalité qu'un sujet quelconque ait en lui-même une importance quelconque, et tout s'évanouit dans la futilité. »

La manière *juste* de concevoir la culture qualitative est de commencer par reconnaître que l'intelligence est une fonction qui se définit par sa relation à l'objet connu. L'intelligence n'est pas un mécanisme qui puisse fonctionner à vide, qu'il soit possible de débrayer ou d'embrayer à volonté. Elle est intrinsèquement ordonnée à l'objet à connaître et à posséder spirituellement tel qu'il est dans la réalité extramentale : possession qui s'appelle la vérité. Outre sa *valeur d'exercice*, l'objet a une *valeur de connaissance*, ou plutôt c'est sa valeur de connaissance qui fait en même temps sa valeur d'exercice. L'école doit apprendre à apprendre, si l'on veut ; mais elle doit apprendre à apprendre quelque chose qui vaille la peine d'être appris, et non pas n'importe quoi.

La valeur formatrice de ce « quelque chose » peut être considérée selon *deux dimensions* différentes : selon sa place dans la hiérarchie des connaissances et selon le degré de profondeur ou de pénétration dont est susceptible l'intelligence à son égard. Les scolastiques exprimaient cela en distinguant une intelligibilité *quoad se* et une intelligibilité *quoad nos*, c'est-à-dire, d'une part, le potentiel noétique ou la richesse intelligible de l'objet lui-même et, d'autre part, ce que l'intelligence est capable d'en saisir.

a) Le savoir humain a, en effet, une structure pyramidale. Il y a une *hiérarchie* des sciences et des connaissances. La valeur de connaissance dont nous parlions plus haut comporte des degrés.

Certaines connaissances sont de peu de valeur, elles n'apportent pas grand-chose à l'esprit, on peut aisément, on doit même quelquefois s'en passer ; d'autres, au contraire, sont enrichissantes, elles cultivent vraiment l'esprit et on ne saurait s'en passer. Ainsi, du point de vue axiologique, il y a une gradation décroissante quand on passe de la connaissance de sagesse au savoir scientifique et du savoir scientifique au savoir empirique. Chacun de ces types de savoir comporte lui-même des gradations internes (sagesse mystique, sagesse de foi, sagesse philosophique – sciences du 3e, du 2e et du 1er degré d'abstraction – empirismes supérieurs et empirismes inférieurs). Et à côté de ces savoirs théoriques, il y a tout l'immense domaine des savoirs pratiques.

b) La deuxième dimension se situe, non du côté de l'objet, mais du côté du *sujet*. Face aux grands types formels de savoir qu'on vient d'énumérer, l'intelligence se présente avec ses propres variables ; variables qui tiennent :

– à la structure mentale *générale :* l'activité intellectuelle est un complexe fonctionnel où entrent en jeu l'esprit et les sens, la mémoire, l'imagination, etc.

– à la structure mentale *différentielle* qui comporte elle-même des sous-variables :

- le sexe (intelligence masculine et intelligence féminine) ;
- l'âge (intelligence enfantine, juvénile et adulte) ;
- l'idiosyncrasie caractérologique (types d'intelligence, familles d'esprit) ;

– à la structure mentale *individuelle* qui est la résultante personnelle de ces divers facteurs (niveau mental).

Les réformes scolaires

C'est en jouant sur ce double clavier, celui des hiérarchies du Savoir objectif et celui des variations subjectives du sujet connaissant – l'un et l'autre étant conditionnés en outre par leur « situation » existentielle dans l'histoire et dans la Société – que l'Ecole doit organiser ses plans d'études, ses programmes et ses méthodes. La formule d'équilibre qu'il s'agit de trouver ne saurait être déterminée une fois pour toutes. En effet, l'équilibre à obtenir n'est pas du type *statique*, il est du type *dynamique*, ce qui revient à dire qu'il est une harmonie tensionnelle entre des forces qui s'opposent et se conjuguent. L'histoire de la pédagogie atteste qu'à toutes les époques il a été question de réformes scolaires. Il est en quelque sorte normal que l'école se trouve dans un état de revision permanente. L'Eglise ne fait-elle pas de même par ses Conciles œcuméniques ?

Mais, d'autre part, il n'est pas facile d'obtenir une vue d'ensemble du « problème scolaire » tel qu'il se pose en tel point déterminé de l'espace ou du temps. Cette vue d'ensemble est pourtant nécessaire à ceux qui doivent assurer le fonctionnement du système ou qui doivent procéder à ces réajustements qu'on appelle réformes scolaires.

La vague de réformes scolaires qui déferle sur le monde depuis la dernière guerre a eu pour effet de perfectionner la technique elle-même de ces réformes, de l'amener du stade de l'empirisme de jadis à un stade de rationalisation plus poussée.

Il est devenu évident, tout d'abord, que l'entreprise ne peut être menée à bonne fin que par un travail d'*équipe*. Il est impossible à un seul individu d'être spécialisé dans tous les domaines qui constituent

les coordonnées de la situation. Au juriste échapperont en partie les problèmes pédagogiques, au pédagogue les problèmes économico-financiers, au financier les problèmes humains, et ainsi de suite.

D'où la nécessité que cette équipe soit composée de représentants des principales *spécialités* afférant à l'organisation de l'enseignement. En d'autres termes, elle doit réunir non seulement des individus divers, mais des compétences diverses.

Le nombre et la qualification de ces experts dépendent évidemment de la nature et de l'ampleur des problèmes à résoudre. S'il s'agit d'un problème particulier de pédagogie ou de méthodologie scolaire on fera appel tout d'abord aux gens de la profession. S'il s'agit de réformes de structure qui engagent l'avenir de la communauté, il est nécessaire alors de faire appel en outre aux spécialistes qui représentent les secteurs de liaison entre l'école et l'intérêt général du pays.

Un Institut allemand qui a fait des recherches assez poussées à ce sujet a établi une sorte de *panel* des diverses catégories de compétences amenées à se prononcer à la table ronde du planning éducationnel.

Il y aurait en premier lieu, bien entendu, les gens du métier : enseignants, inspecteurs et responsables de la formation des uns et des autres. Il y aurait ensuite des représentants des secteurs auxiliaires de la pédagogie, des sciences « informatrices » et des sciences « directrices » de l'éducation. Il y aurait enfin, conditionnant le tout dans l'ordre des causalités matérielles, qui sont les plus fondamentales sans être ontologiquement les plus parfaites, les techniciens de l'organisation : administrateurs, financiers, juristes, secondés par le statisticien, etc.

On est allé plus loin encore, mais il s'agit cette fois-ci du planning sur une vaste échelle. La suggestion vient des spécialistes de l'éducation comparée et des fonctionnaires des grandes organisations internationales. Ils ont pensé qu'on pouvait appliquer avec fruit au planning éducationnel la technique de la *recherche opérationnelle?* Celle-ci n'est en somme rien d'autre qu'une version scientifiquement élaborée du travail en équipe. On l'a définie : « une préparation scientifique des décisions ». Elle a pour but d'établir, dans une situation donnée où une décision est à prendre, celle qui, parmi toutes les décisions possibles, convient le mieux à cette situation. L'équipe de spécialistes qui effectue un travail de recherche opérationnelle ne prend pas elle-même la décision. Elle ne fait que conseiller et assister les responsables, qui sont libres de suivre ou de ne pas suivre – à leurs risques et périls – la voie s'avérant la meilleure.

Les principales phases d'un travail de recherche opérationnelle sont les suivantes : 1° énoncer le problème ; 2° établir un modèle mathématique représentant le système étudié ; 3° envisager une solution à partir du modèle ; 4° mettre à l'épreuve le modèle et la

solution qui en découle ; 5° élaborer les moyens de vérifier la solution 6° mettre la solution en pratique, tout en la complétant.

La recherche opérationnelle connaît depuis quelques années un essor exceptionnelle. Elle est utilisée dans les grandes entreprises, les grandes administrations, les services publics, les états-majors. Elle a permis aux armées alliées de gagner la guerre contre Hitler.

Mais ne faisons pas du roman d'anticipation ! Il n'est cependant jamais tout à fait inutile de savoir dans quel sens évoluent les techniques qui nous touchent de plus près et quelles sont éventuellement leurs possibilités d'application. Il y a toujours une idée à prendre dans ce qui paraît être à première vue une utopie.

Conclusion

Nous sommes à un tournant de l'histoire, c'est devenu un lieu commun de l'affirmer. Notre génération et celles qui suivront se trouvent dans une situation absolument inédite qui consiste en ceci que, pour résoudre les problèmes auxquels elles ont à faire face, elles ne peuvent pas s'inspirer du passé, parce que ces problèmes sont essentiellement nouveaux, sans analogues dans les âges précédents. Nous ne pouvons pas copier, ni imiter, le « modèle » n'existant pas. Nous devons inventer de toutes pièces. Il n'y a en effet pas de modèles historiques d'une civilisation de la science et de la technique, de l'électronique, de l'automation et de l'énergie nucléaire, d'une civilisation industrielle et « tertiaire », d'une civilisation des loisirs de masse, d'une civilisation des techniques de diffusion, d'une civilisation de consommateurs où l'épargne est socialisée. Nous n'avons pas de modèles historiques d'une vie planétaire où deux Blocs et deux idéologies s'affrontent face au reste du monde sous-développé, d'une Suisse qui se trouve dans l'alternative de se scléroser ou de s'intégrer à une Europe en train de se faire.

La culture conçue exclusivement comme la transmission d'un héritage, l'homme moderne sent plus ou moins qu'elle ne lui suffit plus pour résoudre tous ces problèmes vitaux qui subitement se sont dressés devant lui. Dans son inconscient il attend la venue des saints, des génies et des héros qui le conduiront vers la Terre promise. La culture-*initiation* doit se doubler d'une culture qui développe l'*initiative*, l'imagination, l'audace, le sens de la conjoncture et de la prévision.

Dans la vie des sociétés comme dans la vie de l'individu, les problèmes qui se posent aux tournants décisifs sont toujours des problèmes de *finalités :* ce qui est le plus nécessaire en ces moments-là, c'est la *vision*, la perception du but à atteindre. Les problèmes d'orientation émergent au premier plan. La philosophie de l'éducation est malheureusement entrée dans un grand silence, submergée par les nécessités

du *primum vivere* et par la vague des techniques éducationnelles (qui ne sont pas toujours des techniques éducatives). Revenir aux principes est ce dont notre temps a peut-être le plus urgent besoin.

EMILE MARMY.

Jeunes filles

qui allez quitter définitivement l'école, vers quel travail vous dirigerez-vous ? à la fabrique probablement où vous croyez trouver plus de liberté : vos soirées, vos samedis, vos dimanches ; où le salaire vous paraîtra plus gros ? Avez-vous cependant réfléchi que ce qui vous restera de ce montant ne sera plus bien lourd après avoir payé votre pension, votre chambre, etc.

La jeunesse abandonne de plus en plus le travail de maison, et cependant l'entretien d'un ménage est grandement facilité depuis l'emploi, presque partout, des appareils tels que cireuses, aspirateurs – les appartements sans confort, soit sans chauffage général et eau chaude, sont de plus en plus rares. Combien de familles, d'autre part, prennent leurs dispositions pour assurer des congés hebdomadaires à leurs employées ! Enfin, avez-vous pensé à l'avantage d'encaisser un salaire très raisonnable qui ne se trouve plus diminué de frais d'entretien de première nécessité ?

Est-il donc permis de prier Mesdemoiselles les institutrices de dernière année scolaire primaire d'attirer l'attention de vos élèves sur ce qui précède et de leur signaler la possibilité de s'adresser à l'*Office cantonal du Travail pour Personnel féminin*, qui leur trouvera certainement la place leur convenant ! (rue Pierre Aeby 188 ; tél. 2.34.88).

Semaine chorale d'Estavayer-le-Lac (Suisse)

23 - 31 août 1961

En principe, on n'accepte plus d'inscription de stagiaires chef de chœur (sauf cas exceptionnels.) Par contre, il y a encore quelques places pour les choristes : chanteuses et chanteurs. L'année prochaine, l'abbé Kælin, retenue par d'autres engagements, ne pourra pas diriger de semaine chorale.

Renseignements : Semaine chorale, Chemin Mon-Foyer 1, Fribourg/Suisse. Tél. 2.16.03