

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 43/1952 (1952)

Artikel: Instruction et éducation
Autor: Meylan, Louis
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114026>

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: 10.01.2026

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

PREMIÈRE PARTIE

Instruction et éducation

Condorcet, l'auteur du plus remarquable de ces Projets que la Constituante, la Législative, puis la Convention discutèrent, votèrent et n'eurent pas le temps de réaliser, assignait pour tâche à l'école, exclusivement, l'instruction des citoyens. Pour lui, l'éducation était du ressort de la famille et de l'Eglise ; et l'école devait se borner à enseigner des faits, à équiper l'enfant du savoir et des techniques indispensables à la vie sociale, de façon à assurer son indépendance économique et politique.

Et, quelque importance qu'attachât à l'éducation ce Pestalozzi, qu'on doit considérer comme le Père de l'école éducative moderne, la tâche qu'il assignait à l'école élémentaire était tout d'abord l'instruction : la fameuse « méthode » était une méthode d'enseignement.

Ce propos se justifiait, d'ailleurs, car ce dont les enfants manquaient alors le plus communément, c'étaient précisément ces connaissances, ces indispensables techniques. L'éducation, ils la recevaient à la maison et dans la communauté. La famille paysanne ou artisanale se prêtait alors parfaitement à constituer un milieu éducatif ; et Pestalozzi, précisément, a dit l'irremplaçable valeur de « la chambre de famille » ; le village et la cité, d'autre part, étaient encore des communautés éducatives.

Aujourd'hui, l'enfant arrive à l'école sachant déjà beaucoup de choses, et le milieu lui offre une information étendue — disparate — sans même qu'il ait besoin de savoir lire, sous les espèces de ces moyens audio-visuels qui l'assailtent de toutes parts. Il a donc surtout besoin qu'on l'aide à organiser ce savoir hétérogène. Par contre, la famille est moins propre aujourd'hui qu'autrefois à s'acquitter de sa fonction éducative, et s'en décharge volontiers sur l'école. Quant au milieu social, il constitue plus souvent une contre-éducation qu'une éducation positive.

Pour répondre à sa fin (qui n'a pas changé, qui est donc toujours, et qui sera toujours d'aider le « petit d'homme » à remplir le mieux possible sa destination d'homme), l'école devrait ainsi, pour tenir compte de

l'état de fait, s'appliquer avant tout à donner à l'écolier ce qui lui manque désormais : elle devrait être principalement éducative ; centrer donc son effort sur l'éducation de l'intelligence, du goût, du caractère, sur l'entraînement à la collaboration et à l'esprit de service. Mais la machine va toute seule : l'école ne cesse de perfectionner les techniques d'enseignement, sans que d'ailleurs son rendement s'élève à proportion, car tout se tient dans la personne humaine...

Ce qu'elle devrait faire, c'est de prendre conscience des conditions *actuelles* de son action et d'en tenir compte ; de repenser donc dans cette perspective sa fin permanente ; et, alors, d'élaborer les techniques les plus propres à l'atteindre ; au lieu de perfectionner des techniques qui tendent à aggraver encore la disproportion entre ce que l'homme sait et ce qu'il peut.

Les deux techniques maîtresses de notre école sont toujours, en effet, la leçon et le manuel. La première est fort ancienne : elle remonte pour le moins au moyen âge, où enseigner s'appelait *legere librum* (lire et expliquer un livre), et où le rôle de l'élève était, symétriquement, *audire librum* (écouter cette lecture et ces explications). C'est la leçon didactique ou magistrale. Le maître parle, dans le cas le plus favorable pense, devant ses élèves ; la bonne doctrine passe ainsi — c'est l'hypothèse formulée — de lui en eux, par infusion ; et la mémoire l'enregistre. Cette technique se justifiait en un temps où l'on pensait que toute science se trouvait dans les œuvres des Anciens, œuvres qui n'existaient qu'à de rares exemplaires, dans quelques bibliothèques.

L'autre de ces techniques est récente : les manuels étaient encore rares à la fin du XVIII^e siècle ; mais on a rattrapé le temps perdu et, aujourd'hui, l'édition des manuels scolaires est une des rares branches prospères de la librairie.

Le Persan de Montesquieu constaterait avec étonnement que l'école n'a guère tenu compte des changements qui ont mis, par le moyen du livre, du journal, des revues, des magazines, sans parler du cinéma et de la radio, les connaissances les plus diverses à la portée de chacun. De fait, la place réservée dans nos écoles normales aux exercices d'enseignement et l'importance attachée au manuel, tant par les maîtres que par nos Départements de l'instruction publique, prouvent que la leçon et le manuel sont, encore aujourd'hui, considérés comme les techniques de base de l'institution scolaire.

Or cela ne se justifierait que si le besoin primordial auquel l'école devait répondre aujourd'hui était toujours l'instruction, l'acquisition d'un savoir. Et encore ! même à cet égard, on pourrait peut-être invoquer le mot de Montesquieu : que les gens qui veulent toujours enseigner empêchent fâcheusement d'apprendre ; et l'on pourrait, d'autre part, reprocher aux manuels de présenter une science figée en formules, et non la science qui se fait, la science vivante ; si bien que la leçon magistrale et le manuel ne constitueraient la technique *optimum* qu'en

vue de la *récitation*, pour préparer donc l'élève à un examen de connaissances.

Admettons cependant que la leçon et le manuel constituent les techniques d'instruction les plus efficaces. Mais, si ce dont les enfants et les adolescents de ce temps-ci ont besoin avant tout, ce n'est pas tant l'enrichissement d'un savoir déjà exubérant, que l'éducation de leur intelligence et surtout la formation de leur caractère, on voit d'emblée que perfectionner encore les techniques d'enseignement, c'est tourner le dos au but, puisque, pour l'atteindre, ce seraient les techniques d'éducation morale et de formation du caractère qu'il serait urgent de mettre au point.

Il ne faut donc pas poursuivre, en quelque sorte automatiquement, dans cette ligne ; il faut s'arrêter et penser ! exactement : repenser la fin permanente de l'éducation en fonction des conditions présentes ; prendre une claire conscience de ce qu'elles requièrent de l'école (en quoi consiste *aujourd'hui* cette aide que l'adulte doit à l'adolescent, pour qu'il puisse répondre à sa vocation d'homme) ; et, alors, élaborer, expérimenter, mettre au point les techniques les mieux adaptées à cette exigence : des techniques d'éducation et de formation du caractère.

Dans le domaine spirituel, en effet, comme le rend sensible une grandiose image de Bergson, la vie ne se perpétue qu'en se réaffirmant, en se renouvelant ; les institutions ne gardent leur valeur qu'à condition d'être constamment réajustées, par la continue confrontation des moyens avec leur fin, par l'incessante élaboration de moyens nouveaux, propres à réaliser cette fin *dans les conditions présentes*. L'esprit est en effet présence et à l'éternel et à l'actuel : incarnation de l'éternel dans l'ici et dans l'aujourd'hui.

Or ce dont l'enfant et l'adolescent ont le plus urgent besoin, aujourd'hui et ici, ce n'est pas que l'école accroisse en eux un savoir disparate et mal digéré ; mais qu'elle les aide à l'organiser (éducation intellectuelle) ; qu'elle les aide surtout à s'organiser, à se structurer, à se construire, à devenir donc ce qu'ils sont appelés à être, des personnes (éducation morale). Et l'école ne peut répondre à ce besoin qu'en mettant en œuvre des techniques qui, n'agissant pas seulement sur l'*avoir*, mais tendant à modifier l'*être* même, aident efficacement l'adolescent à « devenir celui qu'il est ».

* * *

La formule dont s'est réclamée pendant près d'un siècle notre école élémentaire : l'éducation par l'instruction, a contribué au malajustement dont nous souffrons. Elle procédait en effet de cette conception superficielle, intellectualiste et optimiste, qu'on se faisait communément de l'homme dans la seconde moitié du siècle passé. Les hommes de

quarante-huit, comme les philosophes du XVIII^e siècle et les révolutionnaires, attendaient le millénium social de la diffusion de *l'instruction* dans toutes les couches de la population.

Je ne nie pas que cette formule ne contienne une part de vérité ; mais elle ne saurait constituer à elle seule la solution du problème pédagogique. D'une part, en effet, l'instruction est une partie de l'éducation ; au lieu que la formule : l'éducation par l'instruction donnerait plutôt à penser que c'est, au contraire, l'éducation qui est en quelque sorte contenue dans l'instruction. D'autre part, s'il est indispensable, aujourd'hui comme au siècle dernier, que l'adolescent sache beaucoup de choses, pour pouvoir participer activement à la vie de la communauté, et si l'introduction dans la synthèse personnelle de certaines connaissances peut appréciablement modifier l'être et le comportement (si la connaissance de certains faits peut donc constituer un réel enrichissement de la personne), encore faut-il que ces connaissances soient devenues partie intégrante de la personne ; ce qui n'est le cas que dans certaines conditions, ce que je rappellerai brièvement.

Dans tous les domaines, l'écolier, comme il le faisait enfant, se développe en reconnaissant *lui-même* dans le milieu et en *s'assimilant*, par des exercices cent fois répétés, les biens communs (techniques ou valeurs) élaborés par la communauté humaine : langage, numération, usages coutumiers, mœurs ; plus tard, institutions, systèmes économiques ou juridiques, concepts et lois scientifiques, arts, philosophie, morale... s'appropriant ainsi ce patrimoine, que chaque génération doit en quelque sorte re-créer, pour le posséder véritablement.

Mais il y a, dans ce patrimoine, pour chaque enfant ou adolescent, des milliers et des milliers de faits, d'idées, de notions, qu'il n'éprouve pas le besoin de s'assimiler, et qu'il n'est pas capable de recréer à son usage. Il n'éprouve en effet ce besoin qu'à l'égard de ce qui se rattache organiquement, en lui, à un intérêt à la fois actuel et anticipatif : à ce qu'il désire faire ou devenir.

Meubler sa mémoire de noms, d'idées, de notions, de maximes, de faits, de lois scientifiques qui ne répondent pas — quelque « intéressants » qu'ils puissent être — à ses actuels besoins de croissance, ce n'est donc pas le cultiver. Seule cultive l'assimilation *pratique* de tout cela. S'il y a quelque exagération peut-être, il y a une grande part de vérité dans la formule de John Dewey : connaître en faisant, connaître pour faire. Et Benjamin Franklin a mis dans le mille en observant que ce qui nourrit l'homme, ce n'est pas ce qu'il ingère, mais ce qu'il digère (transforme en sa propre substance).

C'est cette activité assimilatrice, cette expérience, qui développe la personne et la modifie dans son être même. Ce n'est ainsi pas le savoir qui fait l'homme cultivé, mais l'activité par laquelle il l'a acquis. Car, selon l'image suggestive de Nietzsche, ce sont *nos actes* qui nous forment : « Les actes qui nous sont le plus habituels finissent par former

autour de nous comme un édifice solide... La première conséquence de toute action, c'est qu'elle travaille à nous édifier. »

L'homme cultivé, ce n'est ainsi pas celui qui sait... tout ce qu'un homme cultivé doit savoir ; mais celui qui est et fait tout ce qu'il faut qu'il soit et fasse, pour répondre à sa vocation d'homme ; l'homme qui s'exprime efficacement par tout ce qu'il sent, dit ou fait, qui s'est donné un caractère, une unité ; tel qu'en lui-même enfin ses actes l'ont changé.

* * *

On voit dans quelles limites est valable la formule : l'éducation par l'instruction. Dans la mesure où il s'agit d'un savoir acquis par un travail personnel, et véritablement assimilé. Et encore l'éducation n'est-elle, dans cette perspective, que l'heureuse incidence de techniques visant principalement à instruire (gréer ou équiper) l'adolescent des connaissances et des pouvoirs indispensables à la vie économique et sociale. Mais, dans un temps comme le nôtre, où le besoin primordial est l'éducation, on ne saurait se contenter d'une éducation, si je puis dire, par la bande. Il faut donc recourir à des techniques expressément éducatives, agissant directement sur l'*être*, par l'intermédiaire du milieu scolaire, conditionné de telle façon que l'adolescent s'y forme *en agissant*. Techniques d'activité, donc, par lesquelles, plutôt qu'il n'est formé, le caractère de l'adolescent se forme par ses propres expériences. Précisons-le brièvement.

On peut considérer, *grossost modo*, le caractère comme la résultante de quatre forces : la volonté, le jugement, le sentiment et l'élan intérieur. Et ces quatre pouvoirs sont en étroite interdépendance. Le dernier, en particulier, exerce sur les trois autres une influence décisive, d'où l'importance centrale de l'atmosphère, du climat de l'école.

Or, le développement de la volonté, du jugement et du sentiment (composantes éminemment éducables, à la différence de l'élan intérieur à qui, si nous en croyons Charles Péguy, le mieux qu'il puisse advenir à l'école, c'est de n'être pas contristé ou brisé ; mais que le milieu et l'influence du maître peuvent du moins, nous le savons, soutenir et confirmer) requiert avant tout une activité qui puisse se déployer librement, dans des circonstances très variées. C'est là un des principes directeurs de la pédagogie pestalozzienne : que c'est *par l'exercice* que les divers pouvoirs de notre nature se développent et s'articulent les uns aux autres pour constituer la personne.

Pour que la volonté devienne forte, il faut en effet que l'idée et le sentiment puissent aboutir à l'acte, constamment, librement ; et qu'ils aient cent fois, mille fois, dix mille fois abouti à l'acte. Pour que l'intelligence devienne capable de raisonner et de juger, il faut qu'elle se soit formée en élaborant elle-même images et concepts, à partir d'une expérience personnelle (comme l'illustre Pestalozzi, d'une façon

familière et charmante, dans son *Journal de l'éducation de son fils Jacobli*; puis en formulant des jugements : jugements d'inclusion, d'exclusion, de qualification ; et en accomplissant d'innombrables actes d'intelligence : poser un problème en ses termes précis, élaborer une hypothèse pour le résoudre, instituer une expérience qui vérifie ou infirme l'hypothèse posée. Pour que le sentiment s'affine, il faut que le milieu permette à l'enfant de faire les expériences intérieures les plus variées : expériences esthétiques (sous leur mode expressif et non pas seulement impressif) ; expériences morales (sur le plan des rapports humains) ; s'entraînant ainsi à sentir et à réagir humainement, dans le domaine des relations de personne à personne et d'être à être.

Il faut, en un mot, qu'à l'école l'enfant et l'adolescent puissent faire d'innombrables *expériences* : des expériences complètes, organiques, des expériences qui aillent jusqu'au bout. C'est par de telles expériences, en effet, expériences agies, pensées ou senties, que l'être se forme, que le caractère s'affirme, que la personne s'organise. En d'autres termes, c'est vivre qui forme (las de l'avoir répété tant de fois sans succès, Pestalozzi le disait parfois avec une légère ironie : la vie aussi forme la personne). C'est assez évident pour l'auto-éducation. Mais l'hétéro-éducation ne saurait être efficace qu'en recourant aux méthodes naturelles, à ce que Pestalozzi appelait la vénérable démarche de la nature, la méthode, donc, de l'auto-éducation. L'école doit être non seulement une efficace préparation à la vie, mais elle-même une vie complète. Et le principe de Coménius : *agenda agendo discantur* (tout ce que l'on apprend en vue de le faire, on ne peut l'apprendre qu'en le faisant) vaut non seulement dans le domaine pratique, mais également dans le domaine de la pensée et dans celui du sentiment. Sur ce dernier point, relisons le *Stanserbrief* :

« Il faut d'abord donner aux enfants, écrit Pestalozzi, une conscience morale, en éveillant en eux des sentiments purs ; il faut ensuite, par l'exercice, les accoutumer à se vaincre eux-mêmes, pour qu'ils soient capables de faire ce qu'ils estiment juste et bon ; il faut enfin les amener à se faire, par la réflexion et la comparaison, une idée précise des droits et des devoirs qui résultent pour eux de leur position et de leur entourage. » Exactement le contraire, on le voit, du *cours de morale* (religieuse ou laïque), et de ce qu'on appelle familièrement des laïus.

Or ce principe d'activité ou d'expérience, valable dans l'éducation intellectuelle (à laquelle seul il confère toute sa vertu), mais absolument indispensable dans le domaine de l'éducation morale (sous peine d'impuissance par verbiage et verbalisme), ce principe dont se sont inspirés tous les vrais éducateurs, bien avant Pestalozzi ou même Coménius, est trop souvent tenu en échec, dans l'école d'aujourd'hui, par la prépondérance des deux techniques dont nous avons parlé, techniques d'instruction et non d'éducation : la leçon magistrale et le manuel ; le maître-livre et le livre-maître !

Cette inadaptation des techniques scolaires aux besoins de notre temps se manifeste très particulièrement sur un point, d'une importance centrale dans un état démocratique: l'éducation à l'autonomie et à l'initiative. Psychologues, sociologues, moralistes proclament à l'envi la nécessité de cultiver, chez ceux qui seront demain responsables du destin de notre communauté, l'initiative personnelle pratique, orientée par des maximes générales véritablement assimilées, intégrées à la synthèse personnelle. Mais comment une pensée autonome, comment l'initiative se développeraient-elles dans une école où tout est réglé par l'horaire, le programme et de continues instructions ; où l'activité principale de l'élève est de suivre l'exposé du maître ou l'exposé du livre ? Seules des expériences (de vraies expériences, dans lesquelles on puisse chercher sa voie et marcher à son allure) permettraient à l'enfant et à l'adolescent d'acquérir, sur les plans intellectuel, affectif et pratique, cette autonomie, cette initiative ; de répondre, conformément à son être propre, aux exigences de la vie commune ; d'être présent, en un mot, à lui-même et à son temps.

Plus d'un maître, je le sais (et le dis une fois pour toutes), met ses élèves au bénéfice de cette éducation à la liberté dans la liberté. Je me réjouis notamment qu'un nombre croissant de nos maîtres proposent à leurs élèves, soit en cours d'année, soit pendant les vacances, de ces travaux personnels, librement choisis et librement poursuivis ; de ces travaux dont beaucoup de nos anciens élèves se rendent compte qu'ils ont été pour eux l'occasion des progrès et de l'enrichissement les plus précieux. Mais les limites imposées à cet article ne me permettent pas, à mon grand regret, de nuancer comme il le faudrait cette caractéristique, trop générale, de notre école publique.

* * *

L'école sous le signe de la leçon magistrale et du manuel a formé trop de ces hommes qui ont toujours l'air de réciter une leçon, dictionnaires ambulants plutôt qu'hommes sentant, agissant et parlant « comme ils ont le bec fait » ; C. F. Ramuz l'a accusée de nous avoir « dénaturés ». Notre temps a besoin d'hommes qui sentent et qui pensent par eux-mêmes, et dont la pensée, naturellement, aboutisse à l'acte ; ce qui implique qu'à l'école ils aient toujours pu « expériencer », comme dit le traducteur français de William James, les notions présentées jusqu'à l'acte inclusivement, se les assimiler donc par une expérience complète. D'hommes qui non seulement sachent, mais agissent, en quelque sorte nécessairement, conformément à ce qu'ils sentent ou savent. Heureux, disait le Christ, ceux qui savent ces choses et qui les font !

Voilà plus d'un siècle que Pestalozzi proclamait, par une métaphore plus vigoureuse que poétique, la nécessité de « retourner le

char de l'école » ; pour substituer à un enseignement principalement verbal — on se rappelle tel propos sur « les hommes de phrases et de gueule » — une institution dans laquelle le « petit d'homme » puisse s'approprier et élaborer, en fonction de sa vocation personnelle, le trésor commun de la culture, non seulement sur le plan de la connaissance, mais également sur le plan du sentiment et sur celui de la volonté ; par l'activité synergique donc de tous ses pouvoirs : cœur, tête et main !

Et l'école que lui paraissait requérir la lutte contre le « totalitarisme » napoléonien, et que notre lutte requiert bien plus impérieusement encore, c'est l'école éducative : milieu conditionné de telle façon que l'enfant y puisse faire toutes les expériences par lesquelles se constitue la personne, et libérer en lui, au service de la communauté, un maximum d'intelligence, de sensibilité, de savoir-faire, de joie au travail et d'esprit de service.

L'école, qui n'est qu'une technique (un moyen donc au service des valeurs de culture) et non je ne sais quel tabou ; l'école, qui n'est pas obligée à l'égard du passé, mais de l'avenir, incarné en l'enfant ; l'école, qui doit être organisée en fonction de l'élève, et non l'élève forcé de s'étendre sur le lit de Procuste d'un plan d'études ou d'une technique d'instruction ; l'école, dont les envahissantes exigences ne sont tolérables que dans la mesure où elle se met véritablement au service de la personne et de la communauté... l'école doit donc — sans négliger l'instruction toujours nécessaire et, surtout, l'organisation du savoir — considérer aujourd'hui comme sa tâche *première* la formation en l'adolescent de la raison, de la sensibilité, du caractère ; et s'ordonner de façon à pouvoir s'en acquitter ; déduisant en quelque sorte de cette exigence, et des lois désormais mieux connues du développement de l'être humain, les moyens propres à l'atteindre (nous venons, à titre d'exemples, d'en indiquer quelques-uns) ; inventant et réévaluant constamment sa méthode, ses dispositifs, ses techniques : des techniques non plus d'instruction, mais d'éducation !

C'est seulement ainsi que notre école assurera à ses élèves cette éducation à une complète humanité (*Erziehung zur vollen Menschlichkeit*), dans laquelle, vers la fin de sa vie, Pestalozzi reconnaissait la tâche centrale de l'éducation. Et que toutes nos classes pourront être ce que sont déjà — leurs maîtres en soient remerciés ! — bon nombre d'entre elles : non plus le lieu où l'on se prépare, en récitant, à un examen-déballage, où sévit peu ou prou la fraude scolaire et cette plus subtile insincérité qui consiste à feindre de partager les idées ou l'admiration de son maître ; mais une école de droiture et de vérité, d'honnêteté et de courage, de respect et d'amour du vrai. Non plus le lieu où la vertu la plus prisée est le conformisme, la docilité ; mais où l'enfant, encouragé par l'ambiance et l'exemple de son maître à l'initiative disciplinée, puisse se rendre, selon le mot d'Alexandre

Vinet, maître de lui-même pour être mieux le serviteur de tous. Non plus le lieu où les élèves rivalisent les uns avec les autres et pour le reste s'ignorent, mais où, chacun s'appliquant à donner tout ce qu'il peut, ils s'entraînent à la collaboration, dans un esprit d'amitié et de respect mutuel, sous le signe de notre devise : Un pour tous, tous pour un.

Et si l'on m'objectait que ce ne serait plus l'école, je dirais : Tant mieux ! Mais ce serait vraiment là l'école éducative ; propre à aider l'adolescent à « devenir celui qu'il est ». Or les meilleurs de nos maîtres le savent : le besoin de croissance, en l'enfant ou en l'adolescent, n'est pas, centralement, besoin de *savoir* ceci ou cela, mais besoin de devenir ce qu'il sent qu'il doit *être*. L'enfant et l'adolescent éprouvent, avec une acuité que l'adulte a peine à imaginer, le besoin d'ordonner, en les hiérarchisant, les tendances contradictoires qu'ils sentent en eux, pour être plus pleinement ; et c'est pourquoi ils aiment les maîtres exigeants qui, leur rappelant constamment que « plus est en eux », les aident à répondre à leur vocation.

* * *

L'école que réclame ce temps-ci sera donc celle qui mettra au service de ce besoin d'*être* les techniques *éducatives* les mieux adaptées : celles qui se déduisent de cette fin, y étant en quelque sorte implicites. Mais si l'école utilise des techniques, l'éducation n'est pourtant pas centralement une technique : c'est bien plutôt un art, qui ne se résout pas en pratiques, en dispositifs pédagogiques, en techniques.

L'éducation est un *acte* de la personne entière, ce qui lui confère un caractère propre, par lequel elle se distingue de l'agriculture — la technique à laquelle elle ressemble le plus — de la chirurgie ou de la métallurgie. Elle est, en son centre vif, initiation ; ou comme l'écrivait Georges Duhamel : « le présent ineffable de l'âme à l'âme, de l'être à l'être » ; le bon maître étant celui qui donne à chacun de ses élèves « le sentiment de la communion intime ».

C'est ce dont tous nos maîtres n'ont peut-être pas toujours non plus une conscience assez claire. A entendre tel d'entre eux, on pourrait croire, en effet, que c'est le matériel didactique qui fait le bon maître. Si j'avais des films éducatifs ! vous dira-t-on, par exemple, pour vous faire entendre que, si l'on n'obtient pas de meilleurs résultats, c'est faute du matériel nécessaire. Ou si j'avais aux murs de ma classe de belles reproductions en couleurs d'œuvres d'art !

Tout cela est évidemment désirable, mais rien de cela n'est premier. L'instituteur de village dont nous parle Francesco Chiesa, dans son roman autobiographique : *Tempo di marzo* (qui réussissait à faire oublier à ses élèves le froid glacial d'une matinée de novembre en leur jouant des airs sur sa clarinette ou en leur racontant de ces histoires de bêtes, tellement plus amusantes, à leur gré, que les histoires

d'hommes) n'avait rien de tout cela, et il a cependant donné au futur poète plus que certains de ses professeurs de gymnase, qui disposaient, eux, de tout le matériel « moderne ».

Il n'est pas de maître, s'il est un éducateur, qui puisse être gravement handicapé par l'absence de matériel. Et inversement, il n'est pas de matériel didactique qui puisse suppléer à l'insuffisance *personnelle* du maître. Le fétichisme du matériel ou d'un procédé didactique trahit une notion superficielle de la nature et de l'opération de l'éducation : acte de la personne adulte sur la personne en devenir de l'élève, initiation à la vie personnelle par le rayonnement d'une vie personnelle généreuse. Il y a des outils, il y a des procédés et des techniques propres à favoriser cette action ; et il faut y recourir... mais sans en attendre plus qu'ils ne peuvent donner.

Car ces outils et ces techniques n'opèrent pas magiquement (*ex opere operato*). C'est la principale différence entre le domaine mécanique et le domaine humain : à l'usine, les techniques opèrent sans qu'il soit nécessaire que les agents humains, qui embrayent et débrayent les machines, soient clairement conscients de la fin poursuivie ; et sans que leur attitude intérieure (l'intérêt qu'ils prennent à ce qu'ils font ou, au contraire, l'ennui ou la rancœur qu'ils éprouvent) ait un effet appréciable sur le résultat final. Sur le plan spirituel, l'engagement de la personne entière est indispensable ; car ce qui est déterminant, c'est la bonne volonté, l'intention droite, l'esprit de service et, s'agissant d'éducation, le don de soi, l'amour.

Après avoir cherché longtemps à mécaniser l'instruction, puis à la psychologiser, avec le propos de mettre au point une technique qui pût être appliquée avec succès par le premier venu, Pestalozzi, devenu l'« éveilleur » de l'Institut d'Yverdon, proclame, avec une insistance impressionnante et cette éloquence sans art qui fait de ses *Discours* un des monuments les plus originaux de la littérature pédagogique, et le document le plus saisissant de cet « éros pédagogique » dont il était possédé, que la seule puissance éducative, c'est l'amour.

« L'amour est le seul, l'éternel instrument qui puisse nous former à l'humanité », disait-il, par exemple, le jour de l'An 1809. « On a commis une grave erreur, on s'est incroyablement trompé en pensant que je cherchais le développement de la nature humaine dans l'exclusive culture d'un savoir de tête, par le calcul et la mathématique ; non, je le cherche par l'amour qui embrasse tout. Je ne cherche pas une formation à la mathématique ; je cherche une formation à l'humanité, et celle-ci a sa source dans l'amour (...). L'enseignement, comme tel et en soi, n'engendre pas l'amour, pas plus que, comme tel et en soi, il n'engendre la haine. C'est pourquoi l'instruction n'est pas l'essence de l'éducation. C'est l'amour qui en est l'essence. Lui seul est cette émanation éternelle de la divinité qui a son trône au-dedans de nous, le centre d'où part tout ce qui dans l'éducation est essentiel. »

Et c'est pourquoi, en dépit de l'insuffisance de ses connaissances, de la confusion de ses théories, Pestalozzi est éducateur par excellence. Tandis que Schmidt ne saurait prétendre qu'au nom de technicien de l'enseignement mathématique.

En éducation donc, je me suis appliqué à le montrer, le choix des techniques a une importance décisive ; mais seulement dans la mesure où une autre condition est réalisée : celle précisément que nous venons d'entendre définir par Pestalozzi. C'est pourquoi j'éprouve toujours une inquiétude — comme si je voyais un enfant s'aventurer sur une branche d'arbre trop frêle pour le porter — quand je lis dans une revue pédagogique l'éloge d'une technique nouvelle : self-government, contrat individuel, coopérative scolaire, jeu dramatique, travail libre par groupes. Je sais la valeur éducative de ces techniques ; mais je crains toujours que certains maîtres n'attendent de leur emploi des résultats qu'elles ne sauraient produire à elles seules ; et que seul peut produire ce don de soi, qui est l'âme même de l'éducation. Je crains qu'ils ne s'imaginent que cela peut les dispenser de ceci. Achetez l'appareil X ! Utilisez le dispositif Y ! Organisez dans votre classe telle activité !... et vous verrez la personne se construire, l'humanité s'épanouir en chacun de vos élèves ! — Hélas !

Certes chacune de ces techniques peut « rendre », chacun de ces procédés éducatifs peut être efficace aux mains d'un authentique éducateur ; et celui-ci se doit, et doit à ses élèves, de recourir toujours aux techniques les plus efficaces, les plus sûres. Mais l'éducation du « petit d'homme » n'est pas un métier comme un autre, à quoi suffirait le judicieux usage de techniques adéquates. L'éducation est un ministère, dont l'exercice exige que l'on se soit établi sur un certain plan de vie — puisqu'on n'éveille l'humanité en ses élèves qu'à la mesure de sa propre humanité, et qu'on ne les incline à se soumettre à l'Ordre que dans la mesure où l'on s'y soumet soi-même !

Un des premiers à le rappeler à l'école moderne, intoxiquée par une foi en la technique, alors à son apogée — à l'aube donc de ce siècle — fut l'admirable éducateur qui devait plus tard, sous Hitler, affirmer au péril de sa vie les valeurs définies par l'idéalisme allemand : F. W. Föster. C'est pourquoi il me plaît de traduire ici quelques lignes de son œuvre maîtresse : *L'Ecole et le caractère* :

« L'éducateur moderne cherche continuellement de nouvelles méthodes toujours plus ingénieuses, pour combattre les défauts et les insuffisances de ses élèves : il oublie trop souvent que l'action éducative n'est pas avant tout le résultat d'une technique raffinée (...) mais plutôt le fruit d'une puissante force d'âme, d'une volonté bien ordonnée ; et que c'est par là seulement que la volonté désordonnée peut être heureusement influencée en autrui. L'éducateur ne peut libérer en son élève que ce qu'il a conquis de haute lutte sur soi-même (...). Notre personnalité, notre être supérieur, voilà ce qui, par

excellence, élève (...). Tout ce qu'un homme a dépensé d'efforts pour se discipliner lui-même, toutes les victoires intérieures qu'il a remportées se retrouveront ici — ou bien, au contraire, il expiera durement sa négligence dans l'œuvre de sa propre éducation. »

L'éducateur — redisons-le une dernière fois — doit recourir aux techniques les plus efficaces, les plus conformes à la fin qu'il se propose d'atteindre — aux techniques *éducatives* ; mais il doit savoir que c'est par ce qu'il *est*, non par ce qu'il dit, fait ou fait faire à ses élèves, ni même par la manière dont il le leur fait faire — quelle qu'en soit l'importance — qu'il exerce sur ses élèves l'action éducative la plus profonde ; que l'action éducative est, centralement, construction et affirmation de la personne en soi, pour aider l'élève à se construire et à s'affirmer lui-même ; qu'il y a donc, enfin, dans cette activité si spécifiquement humaine : l'éducation, un moment irrationnel, un incoordonnable, comme disait Jean-Jacques Gourd ; et que cet irrationnel, c'est ce que Pestalozzi appelait le don de soi ou l'amour.

LOUIS MEYLAN

Professeur à l'Université de Lausanne.

L'éducation personnaliste

On n'a peut-être jamais tant parlé comme à notre époque de formation et d'éducation de l'homme.

C'est que chacun réalise la nécessité de préparer l'individu pour les tâches historiques qui s'imposent à lui, à ce tournant de la civilisation, avec une ampleur, une urgence et une nouveauté jamais atteintes.

D'où les efforts des idéologies les plus diverses, qui veulent commander la marche du monde, pour accaparer l'éducation à leur profit afin de pouvoir forger les hommes selon les exigences de leurs mobiles et de leurs consignes.

Il est remarquable d'autre part que l'on ne s'est pourtant jamais trouvé devant un maquis aussi inextricable de théories au sujet de l'éducation. Parce que l'on ne s'accorde pas sur la nature de l'homme et sur le sens du développement auquel il est appelé.