

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	32 (1959-1960)
<b>Heft:</b>	11
<b>Artikel:</b>	Ecole publiques - Ecoles privées
<b>Autor:</b>	Pauli, L.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851291">https://doi.org/10.5169/seals-851291</a>

### 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:** 08.02.2026

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

5. Nennen wir noch einen Grund, der manche freie Schule ins Leben rief, womit wir gar nicht sagen wollen, daß nicht auch andere Gründe, die nicht auf der höchsten Stufe der ethischen Werte stehen, gelegentlich mitbeteiligt waren. Manche Schule verdankt ihr Werden der *Schöpferfreude genialer Lehrer und Erzieher*. Der Pädagoge ist ein Künstler. Sein Eros ist die liebende Gestaltungskraft. Er flieht die Enge der Schulpaläste, die Anonymität des staatlichen Beamten entspricht ihm nicht. Er liebt die Freiheit, selbst um den Preis der Sicherheit des Alters. Er fühlt sich berufen, den jungen Wein seiner Begeisterung in neue Schläuche zu gießen. Er wagt das Wagnis einer neuen Gründung. Nicht jedem wird der Wurf gelingen. Und doch wie schade, wenn deshalb das Wagen verboten würde. — Mögen sie uns nie fehlen, die kühnen Pioniere, die im Erfolg, wie auch im Scheitern, uns neue Impulse schenkten!

Wie soll ich schließen?

Ich möchte es tun mit einem Wort des Dankes und des Glaubens.

*Ein Wort des Dankes:* Ich danke Ihnen, verehrte Damen und Herren, im Namen aller, die Sie als Lehrer bereichert haben.

Wer sich im Leben aufopfert, frägt sich zuweilen

mit dem Dichter: «Wird, was ich säte, der Wind verweh'n?» — Auf diese Frage gibt es nur eine Antwort: Nein! Nie werde ich vergessen, was mir ein hochverdienter Lehrer als Vermächtnis anvertraute: «Glaubt mir, kein einziges gutes Wort geht ganz verloren.» Kein einziges gutes Wort! Wenn dem so ist, dann haben Sie alle viel gewirkt. Sie leben als verehrtes Bild im Herzen Ihrer Schüler; Sie haben nicht umsonst gelebt.

Seien Sie glücklich!

*Und ein Wort des Glaubens,* des Glaubens an die Größe Ihres Werkes. Die Privatschule ist kein sozialer Parasit und kein historisches Fossil. Vielmehr, sie ist ein Eckstein der abendländischen Kultur, sie ist ein großer Freund der Jugend und ein Bekenntnis zur menschlichen Freiheit.

Ich weiß, es gibt keine Größe, die nicht auch Schatten wirft, kein Ideal, das von der Wirklichkeit je ganz erreicht wird.

Aber nicht die Pessimisten bauen die Welt, und nicht die kleinen Meckerer; sondern die großen Seelen, die an das Gute glauben und ihre Werke in Liebe tun. Von ihnen steht geschrieben: «Die viele zur Gerechtigkeit geleitet, werden am Himmel leuchten wie die Sterne» (Dan. 12, 3).

*Ludwig Räber*  
Rektor der Stiftsschule Einsiedeln

## Ecole publiques — Ecoles privées

Sensible à l'honneur que vous m'avez fait en m'associant à votre fête, je me suis réjoui à l'idée de partager ce privilège avec mon collègue et ami le RP. L. Räber. Il y a dix ans que nous collaborons soit au sein de la Conférence des directeurs de gymnases, soit dans les diverses activités de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Le fait d'être réunis au milieu de vous à Ragaz nous rapproche une fois de plus. A ce sentiment agréable se mêle cependant un souci, une inquiétude: combien de discours, de conférences, de livres, d'articles consacrés ces dernières années aux problèmes que posent l'enseignement et l'éducation? Ces nombreux travaux, ces efforts semblent demeurés sans effet sur nos écoles. Tout se passe comme si on n'avait rien dit et rien écrit.

Directeurs d'écoles publiques ou privées nous sommes absorbés par nos tâches quotidiennes. Nous manquons de temps pour réfléchir et méditer sur l'essentiel: le sens, la signification profonde de notre mission dans le monde d'aujourd'hui.

Vous fêtez votre cinquantenaire au moment où

le monde évolue de façon extraordinaire. Déclaration banale, le mot est usé. Qui parvient à prendre conscience de la cadence de cette évolution? Permettez-moi de recourir à une image qui aide à comprendre à quel rythme nous vivons aujourd'hui. Si l'on ramène l'histoire connue de l'humanité à 12 mois, jusqu'au milieu de la journée du 30 décembre l'homme n'a disposé que d'une puissance mécanique d'un dixième de CV; le 30 décembre à 16 heures fonctionne le premier chemin-de-fer français; le 31 décembre à 5 h. 31 Edison invente la première lampe électrique; à 14 h. 12 Blériot traverse la Manche; à 16 h. 14 commence la première guerre mondiale. A cette heure les hommes d'occident disposent d'une puissance mécanique de huit dixièmes de CV. En un jour cette puissance a donc été multipliée par huit; mais ce même jour, au onzième coup de minuit, les Français disposent de 8 CV chacun, les Américains de 60 CV, les habitants de New-York de 270. Au douzième coup de minuit explose la bombe atomique sur Hiroshima. L'ère atomique et l'ère électronique commencent. Cette puissance

technique de l'homme met en question son essence même. A l'annonce des grandes découvertes ou de nouveaux exploits des fusées interplanétaires, une question pressante se pose: A quoi servirait-il à un homme de gagner le monde entier s'il perdait son âme? Il y a 2500 ans le savant chinois Tschuang Tsi parlait déjà du danger de l'emploi des machines pour l'homme. Il vaut la peine de citer ici un passage de ses écrits reproduit par le physicien W. Heisenberg dans un article paru dans le No 73 de la NRF (janvier 1959):

«Lorsque Tsi Gung traversa la région au nord de la rivière Han, il vit un vieil homme qui travaillait dans son potager. Il y avait aménagé des rigoles d'irrigation. Il descendait lui-même dans le puits et remontait dans ses bras un récipient plein d'eau qu'il vidait dans les rigoles. Tout en se donnant une peine extrême, il n'aboutissait qu'à peu de chose. Tsi Gung dit: ,Il existe un moyen d'irriguer cent rigoles en un seul jour. Avec peu de peine on arrive à de grands résultats. Ne veux-tu pas l'utiliser?' Le jardinier se redressa, le regarda et dit: ,Et que serait-ce?' Tsi Gung dit: ,On prend un levier de bois, lourd à l'arrière et léger à l'avant. C'est ainsi que l'on peut puiser de l'eau à profusion. On appelle cela un puits à chaîne.' La colère monta à la figure du vieux qui dit en riant: ,J'ai entendu dire, mon maître: Celui qui utilise des machines exécute machinalement toutes ses affaires; celui qui exécute machinalement ses affaires se fait un cœur de machine. Or celui qui porte un cœur de machine dans sa poitrine perd sa pure innocence. Celui qui a perdu sa pure innocence devient incertain dans les mouvements de son esprit. L'incertitude de l'esprit ne peut s'accorder avec le sens vrai. Ce n'est pas que j'ignore ces choses — j'aurais honte de m'en servir.'»

Ce qui nous distingue du vieux chinois c'est que nous n'avons plus honte de nous servir des machines. Bien plus, le profane ébloui par les moyens que la science moderne met à sa disposition: autos, avions, télévision, etc., ne se doute guère que non seulement la vocation de l'homme est remise en question mais que les conceptions, la structure des sciences sont ébranlées dans une certaine mesure.

Pour la première fois au cours de l'histoire l'homme se trouve seul avec lui-même sur cette terre. Dans un monde qu'il a totalement et radicalement transformé l'homme ne rencontre plus que des structures dont il est l'auteur. Le sujet de la recherche scientifique n'est plus la nature en soi, mais la nature livrée à l'interrogation humaine. Dans l'article cité plus haut Heisenberg montre que la connaissance des atomes et de leur mouvement en soi, c'est-à-dire indépendante de notre observation

expérimentale, n'est plus le but de la recherche. Nous nous trouvons plutôt, dès l'abord, au sein d'un dialogue entre la nature et l'homme, si bien que la division conventionnelle du monde en sujet et objet, en monde intérieur et monde extérieur, en corps et en âme, ne peut plus s'appliquer et soulève des difficultés.

Je m'éloigne apparemment du sujet, mais nos écoles ne continuent-elles pas à former de futurs intellectuels, pasteurs, médecins, avocats, ingénieurs, qui n'ont aucune idée de ces problèmes et qui au cours de leurs études universitaires n'auront guère le temps d'y réfléchir? Sur quoi fonder l'enseignement si ce n'est sur une philosophie de la connaissance? Or précisément les fondements de toute théorie de la connaissance sont remis en question. Pressés et bousculés par le souci de préparer nos élèves à des examens, nous n'avons pas de temps à consacrer à ces événements. Valéry, il y a 25 ans, constatait déjà que l'on ne savait plus très bien quels pouvaient être le sens et le but de l'éducation. Ces propos sont si actuels que je ne résiste pas au plaisir de vous les lire:

«Quand on examine ce qui est, on est frappé de voir combien les méthodes en usage, si méthodes il y a, (et s'il ne s'agit pas seulement d'une combinaison de routine, d'une part, et d'expérience ou d'anticipation téméraire, d'autre part), négligent cette réflexion préliminaire que j'estime essentielle. Les préoccupations dominantes semblent être de donner aux enfants une culture disputée entre la tradition dite classique, et le désir naturel de les initier à l'énorme développement des connaissances et de l'activité modernes. Tantôt une tendance l'emporte, tantôt l'autre; mais jamais, parmi tant d'arguments, jamais ne se produit la question essentielle:

— *Que veut-on et que faut-il vouloir?*

C'est qu'elle implique une décision, un parti à prendre. Il s'agit de se représenter *l'homme de notre temps*, et cette *idée de l'homme* dans le milieu probable où il vivra doit être d'abord établie. Elle doit résulter de l'observation précise, et non du sentiment et des préférences des uns et des autres, — . . . Je n'hésite jamais à le déclarer, le diplôme est l'ennemi mortel de la culture. Plus les diplômes ont pris d'importance dans la vie, (et cette importance n'a fait que croître à cause des circonstances économiques), plus le rendement de l'enseignement a été faible. Plus le contrôle s'est exercé, s'est multiplié, plus les résultats ont été mauvais.

Mauvais par ses effets sur l'esprit public et sur l'esprit tout court. Mauvais parce qu'il crée des espoirs, des illusions de droits acquis. Mauvais par tous les stratagèmes et les subterfuges qu'il suggère;

les recommandations, les préparations stratégiques, et, en somme, l'emploi de tous expédients pour franchir le seuil redoutable. C'est là, il faut l'avouer, une étrange et détestable initiation à la vie intellectuelle et civique. ... Si je regarde les effets du contrôle en général, je constate que le contrôle, en toute matière, aboutit à vicier l'action, à la perversir ...» (*Variétés III*, — Le bilan de l'intelligence).

Ces réflexions ne s'appliquent-elles pas exactement aux rapports des écoles privées et des écoles publiques? Nous dépendons les uns et les autres d'une Commission fédérale de maturité qui s'accroche comme un rocher de la vérité une et indivisible à un programme qui, dans sa conception, son esprit, date de 80 ans (c'est là notre misère commune, encore que les écoles publiques aient la liberté d'interpréter ce programme, alors qu'il lie à la lettre les écoles privées). Mais l'instrument du contrôle que la Commission fédérale de maturité exerce sur les écoles privées n'est rien d'autre que le corps enseignant des écoles publiques et tout ce que Valéry dit du contrôle s'applique à la mission confiée deux fois par an à nos maîtres.

Il y a 20 ans que je participe, soit comme examinateur, soit comme expert, aux examens fédéraux de maturité. Chaque session a provoqué en moi un malaise profond. Ce qui s'y passe est, en fait, la négation de toute culture. Quelle dérision que ces examens si l'on songe aux problèmes qui se posent à notre pays et à l'Europe. Le moment est venu de réunir une équipe d'hommes de bonne volonté qui acceptent non pas de participer à quelques séances, mais qui prennent la peine de se réunir loin du bruit, des soucis immédiats, durant quelques jours pour réfléchir, pour réexaminer, pour repenser la totalité du problème: but et organisation des examens fédéraux de maturité.

La question organique semble plus facile à résoudre. Je me permets de répéter ici ce que j'ai déjà eu l'occasion de dire ailleurs:

1<sup>o</sup> les examens devraient être décentralisés. Pourquoi réunir dans un même lieu une centaine de candidats? On crée ainsi inutilement une atmosphère d'excitation et d'énervernement qui nuit à la qualité du travail. A cela s'ajoutent des problèmes de logement qui ne sont pas toujours faciles à résoudre.

2<sup>o</sup> ce n'est un secret pour personne que la difficulté des examens varie d'une session à l'autre. De plus, des candidats qui subissent les examens en deux sessions sont interrogés par deux groupes d'examineurs dont les méthodes et les conceptions sont souvent très différentes. Enfin, un maître d'une école publique n'est pas nécessaire-

ment un bon examinateur, quelles que soient ses qualités: on n'interroge pas un élève inconnu durant un quart d'heure comme on interroge un de ses élèves. Ne conviendrait-il pas de créer une équipe d'examineurs compétents qui assumeraient durant plusieurs années la responsabilité de tous les examens?

3<sup>o</sup> l'organisation des examens eux-mêmes devrait être modifiée radicalement. Actuellement on s'efforce de placer le maximum d'examens dans une journée; les examinateurs courrent d'une salle à l'autre, les élèves ne sont que des numéros. Ne faudrait-il pas donner au candidat le temps d'exposer tranquillement un sujet, prévoir la place nécessaire à un entretien entre le candidat et l'examineur, en un mot s'efforcer de donner quelque humanité à ces sessions d'examens?

Nous sommes conscient que nous obligerions la Commission fédérale de maturité à sortir de la routine, c'est pourquoi seul un projet bien étudié, jusque dans ses moindres détails, est indispensable si l'on désire obtenir quelque résultat.

Mais l'organisation des examens ne touche que la surface des choses. Former un homme, cela prend du temps et, paradoxalement, plus de temps aujourd'hui qu'autrefois, à cette époque où la vitesse a tant d'importance. Nous avons, écoles publiques et écoles privées, à lutter contre la hâte, le désir d'obtenir le plus rapidement possible et par tous les moyens le diplôme convoité. A cet égard votre situation est plus difficile que la nôtre: il existe entre vos écoles une concurrence qui ne joue aucun rôle dans l'enseignement public. Ne serait-il pas possible de prévoir entre vous une convention ou un accord tacite ou formel sur la durée des études nécessaire avant de se présenter aux examens fédéraux de maturité? Une telle convention contribuerait à augmenter la réputation de vos écoles. Je n'ignore pas que dans certains cas le problème matériel se pose de façon aiguë, que tel étudiant qui décide, après des années de travail dans un bureau ou une usine, de reprendre des études doit se présenter aux examens de maturité aussi rapidement que possible. Il conviendra toujours d'examiner ces cas particuliers avec bienveillance, ils sont exceptionnels.

Il est nécessaire d'aller jusqu'au fond des choses, de répondre à la question de Valéry: Que veut-on et que faut-il vouloir? L'élaboration d'un nouveau programme de maturité s'impose en fonction des problèmes de notre époque. La question de la durée des études gymnasiales se pose. L'étudiant muni de son certificat de maturité qui aborde les études universitaires va se spécialiser. Quelles que soient

les disciplines choisies, les cours de philologie sont aussi techniques, aussi arides et inhumains que tels cours d'une école polytechnique. C'est avant les examens de maturité qu'il faut s'efforcer d'ouvrir l'horizon des élèves, les faire réfléchir sur les problèmes philosophiques que nous avons mentionnés dans la première partie de notre exposé. L'enseignement de la philosophie est désormais indispensable. A cet égard je songe avec beaucoup d'admiration au travail accompli au cours de la dernière année de lycée de l'école d'Einsiedeln. Ne devrons-nous pas allonger la durée des études d'une année au moins, afin que nos élèves disposent du temps nécessaire pour lire, observer, méditer? Accorder plus de place au travail personnel demande aussi plus de temps.

Il est un autre aspect de nos tâches actuelles que nous voudrions mettre en évidence. Notre pays manque de maîtres, primaires, secondaires et gymnasiaux; le besoin d'ingénieurs, de mathématiciens, de physiciens est considérable. Mais que de forces gaspillées! La course aux titres de tous genres conduit à placer dans des administrations, des banques, des juristes qui font un travail qu'un bon élève d'une école de commerce ferait aussi bien qu'eux et peut-être même mieux. Combien de mathématiciens diplômés occupés dans les compagnies d'assurances à des besognes élémentaires qui n'exigent nullement des études supérieures. Dans les laboratoires de physique, de chimie, dans les centres de recherches qui s'organisent, nous sommes convaincu qu'on pourrait remplacer des ingénieurs ou des physiciens par des praticiens qui auraient reçu une formation scientifique suffisante sans faire d'études universitaires. La place du calcul numérique dans la recherche moderne exige la formation de calculateurs spécialisés pour lesquels les études supérieures sont inutiles également. Les écoles publiques ont besoin de beaucoup de temps pour comprendre et organiser la formation de ces «praticiens»; les écoles privées, elles, peuvent ouvrir la voie. Il faut de l'audace. Mais plutôt que de hisser avec peine aux examens fédéraux de maturité des candidats peu doués pour des études supérieures, le moment ne serait-il pas venu de leur offrir d'autres possibilités?

En parcourant la liste des membres de votre fédération j'ai été surpris par le nombre des écoles qui préparent aux examens de maturité. Ne pensez-vous pas que vous allez au devant de difficultés insurmontables si vous ne procédez pas à une réorganisation? N'y aurait-il pas lieu d'établir une collaboration étroite entre vos écoles qui permettrait, à l'une de garder des élèves de 10 à 16 ans par exemple, à une autre de préparer ces mêmes élèves aux examens de maturité? Une telle division du travail per-

mettrait d'améliorer les résultats et de créer les écoles nouvelles dont nous venons de parler.

En terminant nous souhaiterions vous faire part d'une tâche commune à nos deux groupes d'écoles, à laquelle nous pouvons nous consacrer les uns et les autres immédiatement, indépendamment de toute réforme de fond ou de structure: donner à nos élèves une formation réelle en langue maternelle. Dans la conférence présentée en 1954 aux directeurs de gymnases suisses le philosophe Pierre Thévenaz disait:

«Si la culture s'identifie à la conscience que nous prenons du monde et de nous-mêmes, il n'y aura qu'une seule branche qui puisse être dite branche de culture: c'est la langue maternelle; une seule qui soit formatrice, la langue maternelle. Toutes les autres branches enseignées seront, en regard d'elle, des manières de réinstituer les significations les plus diverses des langues, de l'histoire, des sciences naturelles —, mais de les réinstituer dans la langue maternelle et dans la conscience maternelle. Cessons donc de dire que le Gymnase donne *la culture générale*. Il n'y a pas, il n'y a jamais eu de culture générale. Il n'y a qu'une culture et une seule, celle de la langue maternelle, dans la langue maternelle. Les mathématiques, le latin, l'histoire ne sont pas des branches de culture par elles-mêmes, elles ne le sont jamais qu'en fonction de la langue maternelle, parce qu'elles permettent d'exprimer des significations nouvelles dans la langue maternelle et d'enrichir la conscience *de sa propre langue* ou la conscience de soi *dans sa propre langue*, ce qui revient au même.»

Le rôle de l'enseignement secondaire, public ou privé, c'est de permettre, de favoriser de toutes manières cette prise de conscience. Dans la mesure où un élève aura assimilé une notion et pourra, dans sa langue, la réexprimer avec ses mots et ses phrases propres, cette notion l'aura enrichi; elle constituera un apport culturel véritable. Il ne s'agit pas d'augmenter le nombre des heures consacrées à la langue maternelle, mais d'accorder dans chaque discipline la place nécessaire à l'expression orale et écrite. Il faut organiser une lutte impitoyable contre le verbalisme, les mots incompris, les phrases toutes faites. Cela prend du temps —, et nous y insistons à nouveau —, mais c'est à ce prix que les intellectuels de demain seront capables de faire face à leurs responsabilités. Puissions-nous, écoles privées et écoles publiques, collaborer pour le bien de la jeunesse de notre pays.

*L. Pauli*  
Directeur du Gymnase cantonal, Neuchâtel