

Zeitschrift:	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
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	34 (1961-1962)
Heft:	5
Artikel:	L'"éducation à l'humanité" et la conception chrétienne de la personne
Autor:	Meylan, Louis
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851615

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: 24.02.2026

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

Ein großes Gewicht wird allgemein der Beschuldigung beigemessen, daß Kinder seelisch erkranken, weil ihre Eltern sie nicht genug *lieben*. Das mag stimmen. Doch kann «*Liebe*» nicht eine Frage der Schuld sein. Liebe kann nicht erzwungen werden; sie unterliegt keinem Willensakt. Außerdem ist «*Liebe*» kein klar umschriebener Begriff; die gesamte Leiter der Affekte von leiser Zärtlichkeit bis zu brutalem Sadismus, wird in seinen Rahmen gepräßt. In der gestörten Eltern-Kind-Beziehung kann mit dem Begriff «*Liebe*» überhaupt nicht operiert werden, da er sich jeder Beeinflussung entzieht. Die Grundlage dieser Beziehung muß das *Verstehen* sein. Es ist oft erschütternd, wie wenig Eltern ihre Kinder verstehen, wie machtlos ein kleines Kind ist, sich verständlich zu machen, selbst dann, wenn es sich sprachlich schon mit ihnen verständigen kann. Es ist oft, als sei es durch einen unüberbrückbaren Abgrund von ihnen getrennt. Das ist es, was das Kind am meisten leiden macht und was ihm das Gefühl der Einsamkeit verursacht. Dieser Abgrund kann jedoch nicht unüberbrückbar sein oder zu mindest, er muß es nicht sein! — da doch jeder Erwachsene in seiner Vergangenheit ein Kind gewesen ist und ähnliche Entwicklungsphasen durchgemacht hat. Das Verständnis seiner eigenen Vergangenheit und die Versöhnung mit ihr ist die Brücke, die zum Verstehen des eigenen Kindes führt. Und wo Verstehen ist, da ist auch, wenn nicht Liebe, so doch wenigstens eine liebevolle Bereitschaft.

Je tiefer man sich in die psychologischen Verwicklungen einlebt, die bei der Entstehung von Störungen kleiner und junger Kinder eine wesentliche

Rolle spielen, desto klarer wird die Sinnlosigkeit eines Zuganges, der mit Anklage und Beschuldigung der Eltern operiert. Im Moment, wo der Schwerpunkt vom Lieben auf das Verstehen verlegt ist, eröffnen sich auch Mittel und Wege, das Verstehen zu vermitteln. Psychologische Beratung, Weisung und Aufklärung müßte in weitem Maßstabe jungen Menschen vor der Eheschließung, vor dem Eltern-Werden zugänglich sein. Vor diesem entscheidenden, nicht mehr rückgängig zu machenden Ereignis müßten die jungen Menschen zu einem gewissen psychologischen Verständnis ihrer eigenen Persönlichkeit gelangen, das ihnen die Möglichkeit geben würde, zu überlegen und zu entscheiden, ob sie fähig sind, die Verantwortung auf sich zu nehmen, ein Kind in die Welt zu setzen. Es müßte eine gewisse Art von psychologischer Geburtenkontrolle eingeführt werden, um die Anzahl der unglücklichen Kinder, die zu unglücklichen Menschen heranwachsen — ob sie nun neurotisch oder anders gestört sind — zu verringern. Sowie sich die Gesellschaft um die physische Gesundheit des noch nicht geborenen Kindes kümmert und den werdenden Müttern Unterweisung zukommen läßt in allem, was das Körperliche betrifft, müßten Beratungsstellen eingerichtet werden, mit geschulten und erfahrenen verantwortungsvollen Psychologen und Psychiatern, und die jungen Menschen müßten verpflichtet sein, neben anderen Bürgerpflichten, auch die Vorbereitung für ihre Rolle als Eltern durchzumachen. Es ist eine eminente Frage der Präventivmedizin und Hygiene und eine der dringlichsten Fragen der Gegenwart.

L'«éducation à l'humanité» et la conception chrétienne de la personne

Louis Meylan

Chaque civilisation élabore son système éducatif: il y a une éducation spartiate, une éducation athénienne, une éducation gréco-romaine; l'Islam a développé une forme particulière d'éducation; et l'on peut parler d'une éducation chrétienne.

Ce qu'il y a de typique dans chacune de ces éductions découle, nécessairement, de la conception de la vie et de l'homme propre à chacune de ces civilisations. Et, aussi longtemps que dure une civilisation, tout en subissant le contre-coup des changements politiques ou sociaux et de l'évolution des mœurs, ses institutions éducatives accusent certaines constantes, dont la somme constitue précisément ce qu'on appelle un type éducatif.

Quel est, en effet, le double but de l'éducation?

Puisqu'à la différence de l'animal qui est, pour ainsi dire, dès sa naissance tout ce qu'il sera, le «petit d'homme», lui, a une longue enfance et une longue adolescence, pour devenir ce qu'il n'est encore qu'en puissance, n'est-ce pas, d'une part, d'actualiser en lui la personne virtuelle; et, d'autre part, de l'adapter aux exigences de l'état social dans lequel il devra faire œuvre d'homme?

Mais ces exigences et, surtout, l'idée qu'on se fait de la personne humaine varient d'une époque à l'autre et, plus radicalement encore, d'une civilisation à l'autre. Ni la constitution politique et sociale, ni l'idéal de l'homme, n'étaient les mêmes à Sparte qu'à Athènes. Et l'Islam se fait une autre idée que le christianisme de la destination et de la perfection

de l'être humain. C'est pourquoi les types éducatifs propres à chacune de ces civilisations diffèrent si profondément les uns des autres.

On peut juger insuffisant le programme spartiate: faire de tous les jeunes hommes des guerriers intrépides et «débrouillards»; de toutes les jeunes filles des femmes qui, tendant leur bouclier à leur mari, leur disent, en guise d'au revoir (ou d'adieu): «Avec ou dessus!» Mais une telle éducation était une nécessité pour une caste de quelques milliers de conquérants qui devaient tenir en respect une population asservie, vingt ou trente fois plus nombreuse qu'eux.

De même l'éducation athénienne. Cette culture harmonieuse du corps, de l'intelligence et de la sensibilité; ce gymnase comportant, à côté de l'auditoire, un vaste terrain pour l'entraînement athlétique; la musique et la poésie concourant avec la gymnastique et les disciplines intellectuelles à faire de l'adolescent un homme accompli sur tous les plans . . . cette éducation était commandée, elle aussi, par le genre de vie des Athéniens, obligés d'exporter certains produits (de leur sol et de leur industrie) pour se procurer le blé, que leurs collines rocheuses ne fournissaient pas en quantité suffisante: artisans donc, armateurs, négociants; et surtout par leur table de valeurs spirituelles: beauté, mesure, eurythmie.

L'on discerne la même relation, étroite et nécessaire, entre l'éducation romaine (avant l'hellénisation, donc jusque vers le milieu du IIIe siècle) et le génie romain, exclusivement tourné vers l'action et la politique. De même entre l'éducation islamique et les dogmes centraux de la religion mahométane.

Les caractères originaux de l'éducation chrétienne (j'entends par là, en un sens historique, et non dogmatique, l'éducation telle qu'elle s'est développée, dès le triomphe du christianisme, au cours du moyen âge et des siècles modernes, dans l'Europe occidentale et les territoires d'outre-mer où la civilisation européenne s'était implantée) ne découlent pas moins nécessairement de la conception nouvelle que, sous l'action de l'évangile du Christ, on se faisait dès lors de l'homme et de sa destination. Et, quelque profondément qu'il ait pu se modifier, chaque fois que se produisait une de ces transformations politiques, sociales ou spirituelles, dont la succession constitue l'histoire d'une civilisation, ce type éducatif n'en présente pas moins, considéré dans son ensemble, certains traits qui le différencient nettement, et de l'éducation spartiate, et de l'éducation romaine, et même de l'éducation harmonieusement humaine qui, d'Athènes, se répandit, après Alexandre, dans l'Orient hellénisé.

Pour rendre plus sensibles son originalité et sa

nouveauté, comparons-le tout d'abord aux types éducatifs de l'antiquité classique: on ne prend conscience de soi qu'en se comparant à autrui!

L'éducation antique était partielle, spéciale; et, essentiellement, technique. C'est pourquoi elle pouvait, sans grand inconvénient, être impartie par des maîtres différents, faisant chacun son travail sans s'occuper de ses collègues. L'adolescent avait son maître de grammaire, son maître de philosophie, son professeur de culture physique ou de musique . . . L'éducation chrétienne, elle, est, essentiellement, une éducation générale ou intégrale, impartie en principe dans le même lieu, par un maître ou un corps de maîtres homogène. Cette différence, dont dérivent tous ses caractères distinctifs, tient à la différence qui sépare la religion chrétienne des religions antiques.

Celles-ci, ritualistes et collectives (il s'agissait essentiellement d'assurer à la communauté la bienveillance et la protection de ses divinités particulières) n'intéressaient guère en l'homme que le citoyen. La religion chrétienne, elle, tend à s'emparer de l'homme tout entier: cœur, pensée et volonté («Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ta force et de toute ta pensée»), et à «informer»¹ en lui tous les modes de l'être: non seulement son comportement civique et social, mais sa vie affective et intellectuelle.

L'éducation revêt, ainsi, aux yeux du chrétien, une importance et une dignité qu'elle ne pouvait pas avoir au même degré pour un Grec ou un Romain. «Le chrétien seul, écrivait Alexandre Vinet, conçoit toute la dignité de l'instruction.» Dans la cité antique, en effet, l'éducation ne tendait à former que le citoyen: guerrier et magistrat; à Rome, sous l'Empire, (tous les pouvoirs étant concentrés entre les mains du Prince, et une armée de métier ayant remplacé l'ancienne milice) elle ne visait plus guère qu'à former des rhéteurs. L'éducation chrétienne, elle, se propose d'informer l'enfant pour cette vie et pour la vie éternelle; pour lui-même, pour la communauté et pour Dieu!

Plus précisément (car ces fins, en apparence diverses, sont convergentes) elle se propose d'aider l'enfant, puis l'adolescent à devenir ce que Dieu veut qu'il soit, à réaliser la forme de perfection à laquelle Il l'a appelé, en le douant de certains pouvoirs. Ce qui implique tout d'abord l'actualisation en lui de

¹ J'emploie les mots «informer» et «information», de même l'adjectif «informateur», dans leur sens philosophique, conformément d'ailleurs à l'étymologie: «informer», c'est donner à un être ou à une institution sa «forme», en actualisant toutes ses virtualités; s'agissant de l'être humain, c'est, dans la perspective chrétienne, l'amener à prendre conscience de sa vocation, et l'aider à y répondre.

l'être irréductiblement singulier, qu'il est virtuellement, de telle façon qu'il incarne un des modes, infinis en nombre, de l'Etre infini; mais aussi, la cité humaine étant voulue de Dieu pour l'accomplissement de la personne et de son Règne, l'éveil et la culture en lui de l'esprit de service; pour que tout homme soit «ouvrier avec Dieu», et que puisse se constituer, entre tous ces ouvriers au service du même Maître, une authentique société, la société des personnes.

La conception chrétienne de l'éducation comporte, comme dans la cité antique, une formation sociale et civique; et, comme à Athènes, la culture harmonique du corps, de l'intelligence et de la sensibilité; mais «mises en place» dans une information de la personne totale. Elle comporte aussi l'acquisition de cet instrument d'actualisation de l'être, la parole, objectif suprême, pour ne pas dire unique, de l'école gréco-romaine; mais considérée comme *une* partie de l'éducation, non comme l'éducation tout entière. Information donc de la personne complète; cette dernière étant elle-même «mise en place» dans l'Ordre divin; ce qui exclut, par exemple, une culture purement individualiste, le dilettantisme ou le débridement de la volonté de puissance.

On retrouve ainsi, dans le type éducatif chrétien, les éléments caractéristiques des types précédents (avec d'autres, nous le verrons, qui lui sont propres); mais, au lieu d'être des fins dernières, des fins en soi, ils n'y sont plus que des moyens au service d'une fin plus ample, dans laquelle ils s'ordonnent en se hiérarchisant. Dans la perspective chrétienne, l'éducation est donc, essentiellement, l'information, non seulement de certains pouvoirs de la personne, mais de la personne totale; et l'école², par définition, l'école de culture ou l'école de la personne.

Telle que l'on conçoit, et en quelque mesure réalisée, sous l'invocation de ce Saint-Cyran qui définissait si profondément la tâche de l'éducateur comme le service de Dieu en la personne des enfants, ou le service des enfants en Dieu, ces MM. de Port-Royal, durant le peu d'années que restèrent ouvertes leurs «petites écoles»; ou telle que Pestalozzi en développait le propos, dans ses entretiens avec Marc-Antoine Jullien, dont le précieux témoignage:

² Il convient de distinguer l'école de l'éducation. Si l'on définit l'éducation comme l'ensemble de toutes les actions informatrices s'exerçant sur l'enfant et l'adolescent, on se rend compte, en effet, que l'école n'est qu'une de ces actions; et même pas la plus puissante, en droit tout au moins. C'est d'ailleurs de l'école que nous nous occuperons ici; de l'école à laquelle, aujourd'hui, la carence de l'éducation familiale et de l'éducation par le milieu confère un si redoutable pouvoir.

Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, nous renseigne, plutôt que sur l'institut d'Yverdon, sur la pensée éducative de son fondateur.

Pour l'essentiel, d'ailleurs, la pensée de Pestalozzi n'a guère varié, au cours de sa longue carrière, si riche en dramatiques péripéties. L'éducation de l'homme à l'humanité, l'actualisation de la personne en l'individu anarchique, c'est, en effet, pour lui, — parce que c'est la fin dernière de la Création — la fin prochaine et de la politique et de la pédagogie. La conviction que l'homme, tout homme, est créé pour atteindre à la perfection de l'humanité, et que la tâche essentielle, pour ne pas dire unique, de l'Etat et des institutions sociales est d'aider efficacement chacun des membres de la communauté à y atteindre, constitue le thème commun et de ses écrits politiques et de ses écrits pédagogiques.

Et cette «éducation à l'humanité», il l'envisageait dans la perspective chrétienne. C'est ce qui ressort d'innombrables déclarations, dont je ne rappellerai que deux. La première se lit dans l'opuscle *Zweck und Plan einer Armen-Erziehungsanstalt*, 1806: «Tout homme qui étudie à fond la nature humaine finira inévitablement par reconnaître que l'éducation de l'homme ne saurait avoir d'autre but que le développement des forces et des facultés dont l'harmonieux équilibre l'accomplit à l'image de Dieu.» L'autre se trouve dans l'ouvrage intitulé: *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend*, 1804: «Il n'y a pas d'éducation véritable, d'authentique éducation à l'humanité, sans le respect des lois de la culture établies par Dieu et inhérentes à la nature même de l'homme.»

L'éducation à l'humanité, telle que la concevait Pestalozzi et telle qu'il s'est efforcé de la réaliser à Neuhof, à Stans, à Yverdon, c'est ainsi, dans son propos essentiel, adaptée aux besoins d'un siècle à bien des égards différent du nôtre, l'éducation postulée par la conception chrétienne de l'homme et de sa destination³.

Il ne sera donc pas sans intérêt de confronter, avec la position de celui en qui l'on s'accorde à reconnaître le Père de l'école moderne, notre type éducatif romand, plus précisément notre école secondaire romande. Considérons d'abord les disciplines figurant à son programme, pour voir en quelle mesure chacune d'elles contribue à cette fin; et si, à elles toutes, elles constituent une information complète et harmonieuse de la personne humaine.

*

³ Je me suis appliqué à le montrer dans deux études: *Pestalozzi et l'éducation à l'humanité* (dans le volume d'hommage à Fritz Medicus: *Natur und Geist*, Eugen Rentsch, 1946) et *Education fonctionnelle, Claparède et Pestalozzi* (Cahiers de Foi et vérité, Genève).

Une éducation à l'humanité dans la perspective chrétienne ou personnaliste implique, en quelque mesure, cet «encyclopédisme» que d'indéfendables excès ont fait, improprement, dénoncer comme l'erreur de base de l'école actuelle. Pour susciter en l'enfant tous les pouvoirs de la personne, et permettre à chaque adolescent de discerner sa vocation particulière, il est nécessaire, en effet, de lui présenter — non pas d'étudier à fond, d'évoquer, suggestivement — toutes les «créations» par lesquelles l'humanité s'est efforcée de répondre à sa vocation générique: organisation économique et politique, vie sociale, styles de vie; sciences et techniques; langues et littérature; arts figurés, musique, philosophies, religions.

Il convient, pour éviter les excès qui ont jeté le discrédit sur la »culture générale», de se borner, dans chacun de ces domaines, aux éléments, c'est-à-dire à ce dont la connaissance est rigoureusement indispensable à la mise en place de ces diverses activités dans l'ensemble; mais une authentique éducation à l'humanité implique qu'aucun adulte ne se sente complètement étranger à aucune de ces créations, dont la somme constitue la civilisation.

Le christianisme, proclamant l'égalité substantielle de tous les hommes, et mettant sur le même plan que l'amour de Dieu le service du prochain, implique en effet que tout «petit d'homme» soit mis en état de participer activement à la vie de la communauté et, à cette fin, initié, d'une part à ce que l'humanité a déjà produit dans les domaines les plus divers et, d'autre part, aux techniques spirituelles par lesquelles les hommes communiquent entre eux, se déclarent leurs pensées, leurs découvertes, leur volonté, leurs sentiments.

L'enfant doit donc être aidé, notamment, à acquérir, dans toute la mesure où il en est capable, la propriété des choses et des idées humaines, en les nommant et en les exprimant dans une langue précise et nuancée; si bien qu'il sache exactement ce qu'il dit quand il parle, et entende exactement ce qu'on veut lui faire entendre quand on lui parle. C'était, on le sait, un des axiomes de la pédagogie pestalozzienne, que nous n'avons une intuition nette des choses, des idées ou des sentiments, que dans la mesure où nous sommes capables de la formuler.

D'où l'importance capitale de l'étude de la langue maternelle (importance dont on n'a d'ailleurs pris conscience qu'assez tardivement, puisque ces MM. de Port-Royal furent, avec Amos Komensky, les premiers à enseigner le latin en fonction de la langue maternelle, et à faire composer en cette langue). Portons donc à l'actif de notre école secon-

daire qu'elle réserve à cette discipline la place qui lui revient dans une éducation à l'humanité .

Le latin et le grec qui, pour des raisons d'ordre littéraire chez les premiers et confessionnel chez les seconds, tenaient une place disproportionnée dans les collèges jésuites et les gymnases réformés, gardent aujourd'hui encore, en dépit du merveilleux essor des littératures modernes, une réelle valeur éducative, du moins pour ceux que des dons supérieurs à la moyenne destinent à jouer dans la Cité un rôle hégémonique. Les Réformateurs y voyaient avant tout l'indispensable instrument de redécouverte de la Parole de Dieu, oblitérée ou déformée par des interprétations humaines. Pour nous, c'est sans doute le meilleur moyen de discerner certaines valeurs permanentes de notre tradition spirituelle.

Cette discipline, c'est-à-dire, d'une part, l'initiation, par la lecture des œuvres écrites dans ces langues, aux deux civilisations dont procède la nôtre; et, d'autre part, ces exercices de traduction qui, bien faits, concourent si efficacement à donner à l'adolescent, d'abord, la propriété de sa langue maternelle, au degré indispensable pour entrer en société avec ces hommes plus pleinement hommes que les autres: les philosophes, les artistes, les poètes, les savants; puis à le rendre peu à peu capable d'exprimer, dans ces divers domaines, ses propres idées et ses propres sentiments . . . les études gréco-latines, donc, constitueront longtemps encore, toujours peut-être, dans notre civilisation, issue d'Athènes et de Rome, puis renouvelée par l'événement chrétien, une des parties les plus efficaces de l'éducation à l'humanité. Aussi bien convient-il que, dans les sections autres que la classique, les adolescents, s'ils ne peuvent avoir l'entier bénéfice de cette discipline, n'ignorent du moins pas tout de la civilisation et des littératures grecque et romaine.

La valeur de culture des langues étrangères modernes — je ne m'arrête pas à examiner, ce qui ne me paraît guère contestable, si certaines d'entre elles peuvent, dans un «gymnase moderne», constituer en quelque mesure un équivalent du grec et du latin — par le moyen desquelles on entre en société avec des hommes d'autres cultures, se déduit directement, elle aussi, de cette idée implicite à l'humanisme éternel, mais dont notre temps a pris plus nettement conscience, que les diverses cultures sont, en quelque sorte, les membres d'un corps unique: l'humanité. Les relations multiples qui, aujourd'hui, sur les plans économique et culturel, tendent à faire de toutes les nations et de toutes les civilisations une unité, matériellement et spirituellement indissoluble, confèrent à la connaissance de quelques-unes au moins de ces langues un caractère d'impérieuse né-

cessité, dans un type scolaire se réclamant de la conception pestalozzienne de l'éducation à l'humanité.

Que, par ailleurs, la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères soit désormais indispensable dans un nombre toujours plus grand de professions, est un fait que personne ne songe à contester. Mais ce n'est pas pour cette raison qu'elles doivent être inscrites au programme de l'école de culture. L'école de culture n'est pas l'école professionnelle! et rien ne doit y être enseigné que pour sa valeur d'information de la personne humaine!

C'est pour des raisons du même ordre que doivent nécessairement figurer, en outre, au programme de toutes les sections de l'enseignement secondaire, les sciences, et les mathématiques, leur forme commune. Non pas, donc, parce qu'il y a des carrières «scientifiques», ni parce que les mathématiques sont indispensables à l'ingénieur, à l'économiste, au physicien, mais parce que l'essor, au XVII^e et au XVIII^e siècle, des sciences fondées par les Grecs, et la constitution, au XIX^e siècle, de celles qui ne pouvaient pas se constituer avant (chimie, physiologie, biologie) sont deux péripéties, parmi les plus riches en conséquences, de l'histoire de notre civilisation; et parce que le raisonnement expérimental, instrument de cette conquête du monde physique, représente un outil de beaucoup plus universel service que le syllogisme, exclusivement utilisé au moyen âge⁴. Parce qu'en un mot, pour nous, les sciences sont partie intégrante des humanités, ces humanités, qui constituent la matière même d'une éducation à l'humanité.

Il ne peut, évidemment, s'agir au degré secondaire — et nos récents manuels, publiés sous la direction de M. Louis Baudin, s'inspirent de ce principe — que d'une très sommaire initiation aux principales de ces sciences: mécanique, optique, acoustique, physico-chimie, botanique, zoologie, physiologie, biologie. Dans l'école de culture, on n'enseigne pas les sciences: on les illustre par quelques exemples, choisis de telle façon que l'adolescent réfléchi puisse se faire une idée nette de la méthode de chacune et de sa portée. C'est parce qu'elles sont une expression — une des plus magnifiques! — du génie humain que les sciences constituent une discipline indispensable de l'école d'humanité.

⁴ Le raisonnement syllogistique ne peut cependant pas être complètement négligé; car, dans le raisonnement expérimental, il y a aussi un moment déductif. C'est donc avec raison que la logique formelle constitue une des branches du programme de notre enseignement secondaire. Branche qu'il convient, d'ailleurs, de tailler court, pour faire place à la méthodologie, couronnement de l'étude des sciences au gymnase.

J'ajoute que la psychologie, communément enseignée au titre: philosophie, doit être considérée comme une de ces sciences, aux méthodes et aux principaux résultats desquels tous les jeunes gens doivent être initiés. C'est même, de toutes les sciences de faits, celle dont la connaissance contribue le plus directement et le plus efficacement à épanouir en l'être humain une authentique humanité. Pour que ceux des élèves de l'enseignement secondaire qui ne poursuivront pas leurs études jusqu'au gymnase en aient quelque notion, il est donc désirable que l'enseignement littéraire s'inspire de préoccupations, non pas exclusivement stylistiques, mais psychologiques et stylistiques.

La conception chrétienne de l'homme et de sa destination, implicite à une éducation à l'humanité dans la perspective pestalozzienne, comporte encore, puisque l'éducation doit rendre l'adolescent capable d'une *action* véritable, que tout «petit d'homme» soit instruit des actes⁵ dont la succession constitue l'histoire; et n'ignore pas non plus le milieu qui impose à son activité des limites et des contraintes inéluctables: le globe terrestre, son habitat. Seule, en effet, la connaissance des conditions de l'action permet une action efficace.

L'étude historique de notre civilisation moderne, complétée par celle des civilisations dont elle procède, la grecque et la romaine — dont les «classiques» ont déjà pu prendre, dans les auteurs, une connaissance fragmentaire — enracine, en quelque sorte, l'adolescent dans l'humus nourricier d'une tradition. Mais, faite comme elle doit l'être, elle ne l'asservit pas à ce qui a été! car histoire, qu'est-ce autre chose que la suite des initiatives par lesquelles du nouveau a été produit, par lesquelles le trésor de la culture, lentement constitué, a été, siècle après siècle, réévalué et enrichi? C'est en ce sens que la connaissance du passé permet d'être véritablement présent à soi-même et à son temps; objectif central d'une éducation à l'humanité! Aux antipodes donc du propos «archéologique» dans lequel l'école secondaire a cherché, à certaines époques, un confortable alibi!

On fait d'ailleurs de l'histoire dans les leçons de langues, de mathématiques ou de sciences, toutes les fois qu'on remonte aux origines d'un usage, d'une doctrine ou d'une invention. En même temps qu'elle constitue une des disciplines de l'enseignement de culture, l'histoire est donc un point de vue, auquel tous les maîtres feront bien de se placer, fréquemment; mais toujours en référence expresse au pré-

⁵ Du temps où l'on parlait latin, on disait: *Philologia est humanitatis in verbo cognitio; historia est humanitatis in actu cognitio.*

sent, dans lequel ils doivent rendre leurs élèves capables de *vivre*.

Dans les manuels d'histoire du siècle passé, il y avait principalement des noms propres: souverains, ministres, généraux; des batailles et des traités. Cette histoire exclusivement politique — ou plutôt extérieurement politique — tend à faire place, dans notre enseignement secondaire, à l'histoire de la civilisation. On ne saurait trop s'en réjouir: car c'est cela, l'histoire propre à informer véritablement la personne!

Il s'agit, en effet, que la génération qui relèvera, demain, les générations révolues, sache dans quel sens s'est exercé l'effort de création et d'évaluation par lequel a pris forme notre civilisation. Il faut qu'elle connaisse, dans tous les domaines, les œuvres significatives, celles qui expriment, le plus fidèlement et le plus profondément, la vocation de l'homme: les œuvres constructives! et non ces aberrations: les Jacqueries ou les guerres de conquête; comment vivaient les hommes des siècles passés, et non pas seulement comment ils s'exterminaient et s'asservissaient à tour de rôle!

Dans l'esprit d'une éducation à l'humanité, ce qu'il importe de présenter à l'adolescent, ce ne sont donc pas les crimes d'un Néron ou les «divorces» d'un Henri VIII, ni ces abcès de férocité collective qui crevèrent, en quelque sorte, lors des guerres de religion ou au cours des derniers conflits mondiaux; mais les actes et les œuvres par lesquels l'homme s'affirme créé à l'image de Dieu: le progrès de la civilisation matérielle et de l'organisation sociale, des sciences, des arts (littérature, peinture, sculpture, architecture, musique), des religions et des philosophies...

Que certains aspects de cet effort, par lequel l'homme tend à devenir l'homme, fassent, dans les classes supérieures, l'objet d'un enseignement plus développé: histoire de l'art, histoire de la philosophie⁶, rien de mieux! Mais les faits principaux, dans ces divers domaines, doivent être présentés et évalués dans le premier cycle du cours d'histoire

⁶ Pour la philosophie, c'est même indispensable; car l'adolescent ne s'intéresse profondément à ces problèmes que vers la fin de ses études secondaires. Je n'ai pas le temps, dans ce rapide survol, de marquer la nécessité, dans un cours d'études prétendant constituer une éducation à l'humanité, non seulement d'une sommaire initiation à la discipline philosophique, mais, chez tous les maîtres de ce degré, d'un tour d'esprit philosophique. Je l'ai dit dans un chapitre de mon ouvrage *Les humanités et la personne*. Et il n'est pas sans intérêt de noter que nos collègues suisses-allemaniques cherchent actuellement à donner à l'enseignement dans leurs gymnases cette portée philosophique, qui lui manquait jusqu'ici, et qu'il s'applique à avoir dans les nôtres.

générale⁷, de telle façon que les élèves quittant le collège à 16 ans n'en emportent pas seulement un cadre vide, mais une image colorée du devenir de l'humanité. Bon nombre de nos maîtres, heureusement! l'ont compris et s'ingénient à évoquer, dans tous ces domaines, les figures et les œuvres les plus riches de valeur humaine.

Si son passé donne à une civilisation son assise et sa direction générale, le milieu géographique la conditionne et la détermine aussi à bien des égards. La découverte de terres nouvelles, au XV^e et au XVI^e siècle, a profondément transformé, non seulement l'état économique et social, mais encore la conception que l'Européen se faisait de sa place dans l'univers. L'exploration de l'Afrique (Livingstone, Stanley) ou la conquête des pôles (Nansen, Scott, Amundsen) ouvrent à l'humanité de vastes perspectives. Et la mise en valeur de l'Hylé amazonienne décongestionnerait les pays surpeuplés!

La présentation à l'adolescent du globe sur lequel s'est déployée l'activité humaine, et qui lui réserve encore tant de possibilités, s'impose donc pour les mêmes raisons que l'étude des faits essentiels de l'histoire. C'est le cadre de notre civilisation, le lieu de notre présence à l'humanité. De ce point infime, d'ailleurs, la pensée s'élance et possède l'Univers: ses milliards de soleils et ses millions de galaxies. Le Cosmos, cette sublime conquête du génie humain! et la cosmographie, couronnement nécessaire du cours de géographie, dans une école considérant comme sa tâche de présenter à l'adolescent les plus exaltantes conquêtes de l'humanité! Il est donc heureux que nos atlas et nos manuels en donnent quelque idée à nos élèves.

En nous appliquant ainsi à déduire, de la conception pestalozzienne de l'éducation à l'humanité, la liste des disciplines au bénéfice desquelles l'élève doit être mis, pour qu'il puisse remplir sa destination d'être humain et répondre à sa vocation personnelle, nous avons retrouvé presque tout ce qui figure au plan d'études de notre école secondaire: les techniques spirituelles élémentaires, (que nous nous sommes borné à rappeler, parce qu'elles sont, pour l'essentiel, acquises avant l'entrée au collège) la langue maternelle, les langues classiques et les langues modernes, les mathématiques et les sciences, l'histoire et la géographie. Il ne manque plus que la gymnastique, le dessin et le chant. Mais on voit d'emblée que, sans ces trois disciplines (auxquelles une large place était réservée à l'institut d'Yverdon), l'information de la personne humaine

⁷ C'est ce que réussit à faire l'auteur d'un petit volume de 309 pages, récemment sorti de presse: René Sédillot, *Survol de l'histoire du monde*.

resterait incomplète; et que notre école secondaire ne constituerait pas une authentique éducation à l'humanité. Il convient donc de les maintenir à son programme⁸ et, s'il est impossible de leur accorder plus de temps, d'assurer du moins le plus haut rendement à ces 5 ou 6 heures hebdomadaires.

En fait, on l'admet assez généralement pour la culture physique, encore que la façon inerte dont le sport est pratiqué (et exploité) indispose contre elle un certain nombre d'esprits délicats. Mais c'est justement parce que le sport commercialisé menace l'harmonieux équilibre de la personne que l'école de culture doit inspirer, à tous ses élèves, la volonté de se mettre et de se maintenir en parfaite forme physique, de telle façon qu'ils aient en leur corps un docile et souple interprète, un serviteur qui ne trahisse pas leur bonne volonté. Et, si je compare les leçons de gymnastique données aujourd'hui dans nos collèges avec celles que j'ai subies, collégien, il n'est pas excessif de dire que c'est le jour et la nuit.

Il y a encore, dans notre corps enseignant, trop de maîtres qui considèrent comme du temps perdu les heures de dessin et de chant, à la fin desquelles l'élève ne peut réciter aucune connaissance! Il suffit cependant d'expliquer le contenu implicite de la formule pestalozzienne: éducation à l'humanité, pour se convaincre que ces branches, appelées par nos Confédérés (conformément d'ailleurs à l'étymologie) branches «musiques», ne sont pas des branches gourmandes. L'homme, en effet, n'est parfaitement

⁸ C'est ce qu'ont reconnu, pour les deux dernières, les membres de la Société vaudoise des maîtres secondaires, en adoptant, en septembre 1946, les conclusions d'un rapport présenté par M. Jean Mottaz, et publié depuis: *L'art à l'Ecole secondaire*.

homme que s'il est capable d'exprimer sa façon personnelle de sentir, son être profond, par le moyen d'un de ces arts, dont le dessin et le chant sont les plus accessibles au plus grand nombre; ou, du moins, d'entendre ce que le graveur, le peintre, le musicien s'offrent à lui révéler.

Deux penseurs de notre pays l'ont, dans le second quart du XIX^e siècle et au début de ce siècle-ci, rappelé à une école devenue infidèle à la pensée pestalozzienne: «Ce n'est pas par l'intelligence, écrivait notre Vinet, dans ses *Etudes sur la littérature française au XIX^e siècle*, que deux êtres se touchent; ils communiquerait de la sorte pendant des années sans devenir intimes; mais le cœur est le véritable moi de chaque homme.» Et, dans *L'éducation, la famille et la société*: «Les beaux-arts (...) sont une voix de l'humanité et l'expression, sous des formes muables, de ce qu'il y a d'immuable en elle, et par conséquent de commun à tous les êtres qui la composent.» A quoi fait écho, dans les *Questions* de C. F. Ramuz: «L'art (...) n'est pas seulement une satisfaction de luxe ou une distraction du dimanche, mais (...) pour les hommes, sous ses diverses formes et à ses divers degrés, la seule véritable nourriture.»

Notre corps enseignant secondaire à le comprendre⁹: dans bon nombre de nos collèges, les maîtres de dessin et de chant sont considérés par leurs collègues comme de précieux collaborateurs; et les branches «musiques» peuvent dès lors jouer leur rôle, leur indispensable rôle, dans une institution tendant à épanouir en l'adolescent tous les pouvoirs dont l'harmonie constitue l'humanité. (à suivre)

⁹ Cf. mes deux articles intitulés: L'éducation esthétique dans nos collègues, dans *L'Éducateur*, 20 et 27 mars 1948.

Zum Literaturunterricht auf der Oberstufe

Von Dr. F. Löhrer

Elegien

Kränze und Blumen auf das Grab sind ein Zeichen der Liebe und Verehrung, eine Erinnerung an den Toten. Ein Zeichen der Liebe und Verehrung ist auch der Nachruf — seien nun die Worte durch den Priester, den Zeitungsredaktor oder — den Dichter gesprochen.

Da ist zunächst jenes Dichterwort, das aus dem wahren, im tiefsten Innern schwingenden Fühlen strömt, ohne Zweck, einzig um dem persönlichen Schmerz Ausdruck zu geben, wie in den Traueroden auf den Tod des Vaters:

«... Ach, sie haben
Einen guten Mann begraben,
Und mir war er mehr!» (M. Claudius)

«*Selig, Vater, selig bist auch du!*...» (Ch. Hölty)

Oder auf den Tod der Frau:

«*Soll ich von deinem Tode singen?*
O Marianne, Welch ein Lied...» (A. v. Haller)

Denken wir ferner an die tiefempfundenen Gedichte Eichendorffs über den Tod seines Kindes.

Da ist die Klage über den Hinschied von Freunden:

«*Ihr Edleren, ach, es bewächst*
Eure Male schon ernstes Moos!...»
(Klopstock, Die frühen Gräber)

«*So umschatten mich Gedanken an das Grab*
Der Geliebten...» (Klopstock, Die Sommernacht)