

# Les constantes de l'école de culture

Autor(en): **Meylan, Louis**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen**

Band (Jahr): **32/1946 (1946)**

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-44555>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Les constantes de l'école de culture

*Par Louis Meylan, Directeur du Gymnase de jeunes filles  
et Professeur à l'université de Lausanne*

La culture de la personne, l'information en l'adolescent de la forme d'être considérée, dès l'avènement du christianisme, comme la destination ou la vocation de l'homme, constitue une « nouveauté » irréductible à tout ce que les temps antérieurs avaient entendu sous le nom d'éducation, un commencement absolu, la nouvelle alliance, comme disent les théologiens. L'éducation dans la cité antique ne visait, en effet, qu'à former le citoyen (et, avant tout, le guerrier). L'éducation romaine, sous l'Empire, ne tendait qu'à former l'orateur. L'éducation chrétienne, elle, se propose d'informer l'enfant pour cette vie et pour la vie éternelle; pour lui-même – la personne étant « le vœu de la création » –, pour la cité humaine et la cité de Dieu. A une pédagogie de l'*avoir* s'est substituée une pédagogie de l'*être*; c'est ce qu'il convient, en effet, d'entendre par: école de culture ou école de la personne.

On peut donc dire que le problème éducatif ne s'est posé dans toute son ampleur, dans notre civilisation méditerranéenne, que dans la perspective ouverte par l'avènement du christianisme. La tâche de l'éducation est même devenue si vaste que chaque époque, chaque système pédagogique n'en ont aperçu que quelques exigences seulement. L'éducation « intégrale », postulée par la position chrétienne, reste ainsi, aujourd'hui encore, un concept normatif ou idéal, dont les divers types éducatifs s'approchent de plus ou moins près, en un point ou en quelques points, jamais de tous points, ni de tout près.

Ces exigences, que nous allons passer en revue sous le nom de « constantes de l'école de culture », ne se trouvent ainsi jamais toutes présentes et harmonieusement composées dans aucune des institutions scolaires qui se sont succédées en Europe, du Haut Moyen âge à nos jours. Mais elles sont toutes postulées par la conception chrétienne de l'éducation. Ce sont donc, à rigoureusement parler, les constantes virtuelles de l'éducation moderne, par opposition à l'éducation antique; et c'est au fil de cette dialectique objective: l'histoire, qu'on les voit s'affirmer successivement, chaque époque en mettant plus particulièrement en lumière une ou quelques-unes.

En suivant le développement de l'institution scolaire en Europe, de l'école carolingienne, exclusivement grammaticale, à nos écoles d'aujourd'hui, qui s'efforcent d'être, selon le mot d'Alexandre Vinet, des fabriques d'hommes, nous verrions donc l'école médiévale, sans négliger complètement les autres, élaborer, avec une prédilection marquée, trois de ces cons-

tantes d'une éducation intégrale: d'une part, une formation intellectuelle, partielle ou partielle, mais vigoureusement poussée dans le sens de la logique (constante intellectuelle); et d'autre part, le propos d'ordonner l'adolescent à l'universel et à l'éternel (constantes œcuménique et religieuse).

Dans le type éducatif préconisé par Erasme ou Vivès, et plus ou moins fidèlement réalisé dans les collèges jésuites et les maisons de l'Oratoire, nous verrions s'affirmer deux nouvelles constantes: l'étude de l'homme dans les chefs d'œuvre de la littérature et cet entraînement au beau langage, objectif de l'école gréco-romaine. Nous verrions poindre, vers le même temps, chez Rabelais ou Comenius, une autre des constantes maîtresses d'une culture complète (qui ne s'épanouira d'ailleurs qu'au XIX<sup>e</sup> siècle): l'étude du monde extérieur, des sciences de la nature.

Dans les écoles réclamées par Luther pour les filles et les garçons, nous verrions apparaître la constante temporelle, c'est-à-dire le souci de préparer l'adolescent à une activité précise, intellectuelle ou économique; et, dans les écoles fondées par les piétistes (Francke) et les philanthropes (Basedow), l'éducation proprement dite, la formation du caractère, passer au premier plan (constante éducative). Et, alors, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et sous la Révolution, devenir conscientes, tumultueusement, les constantes: éducation physique, éducation nationale et orientation professionnelle; tandis que la constante: étude du monde extérieur, déjà reconnue par Rabelais s'affirme agressivement. . .

C'est à cette époque encore que nous verrions se dégager celle de toutes les constantes d'une éducation conforme à l'anthropologie chrétienne, qui découle le plus directement et le plus nécessairement de cette position (la fraternité de tous les hommes, fondée sur la paternité divine); mais qui, paradoxalement, s'affirme une des dernières, la constante démocratique ou, mieux, universaliste: une information de la personne, tendant à aider l'homme à «devenir celui qu'il est», doit être offerte à chaque être humain, à la mesure exacte de son pouvoir à se l'approprier.

Nous verrions enfin le XIX<sup>e</sup> siècle digérer et incarner, dans des institutions stables, les idéals éducatifs élaborés pendant cette période d'intense activité idéologique qu'est la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Et, au XX<sup>e</sup> siècle seulement, les éducateurs prendre clairement conscience de la valeur éducative de l'art, en d'autres termes, de la constante esthétique, partiellement dégagée déjà par l'humanisme.

★

C'est ainsi que s'explique, au fil de la vivante dialectique de l'histoire, tout ce qui était implicite à la notion chrétienne d'une «information» intégrale de la personne humaine. Mais cette analyse excéderait les limites assignées à cet article. La supposant donc faite, passons à la synthèse, c'est-à-dire appliquons-nous à articuler les unes aux autres les constantes notées au cours de ce rapide survol. Car, on s'en est rendu compte, ces exigences se composent, deux à deux, en couples antinomiques: ordination à l'éternel et

adaptation au temporel, éducation œcuménique et nationale, culture générale et orientation professionnelle; ou, du moins, en couples complémentaires: étude de l'homme et du monde extérieur, culture de la raison et de la sensibilité, culture morale et culture du corps. Commençons par cette dernière.

Une école qui prétend aider l'adolescent à devenir tout ce qu'il peut être doit vouer, d'abord, un soin judicieux à son développement physique; car, si le corps est un bon serviteur, lorsqu'on le traite comme il requiert d'être traité, il peut devenir un détestable tyran, quand une mauvaise hygiène laisse les nerfs ou le ventre prendre le dessus... L'ascétisme médiéval croyait devoir traiter le corps en ennemi; nous savons, nous, que, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est dans le corps le plus sain, servie par les sens les plus affinés, que peut se développer la vie spirituelle la plus riche et la plus harmonieuse; nous savons, notamment, que l'épanouissement de l'intelligence est conditionné par l'activité sensorielle et motrice; et que c'est sur le sein de sa mère que l'enfant tette, avec le lait, le germe de la confiance, de la reconnaissance et de l'amour.

L'école doit donc, dans la mesure où l'adolescent ne prend pas déjà suffisamment d'exercice en dehors des heures de classe, organiser à son intention des après-midi de sport, des excursions, des cours de ski ou de natation. Elle doit, dans la même mesure, lui démontrer une méthode de culture physique, par laquelle il puisse se maintenir «en forme» et conserver le plus longtemps possible la santé. Elle doit surtout, et cela dans toutes les circonstances, veiller à ce que l'écolier ne contracte pas, en classe, de mauvaises habitudes physiques; surveiller, par exemple, sa tenue; et ne pas lui imposer, à l'âge critique, un régime de travail qui risque d'entraver son développement corporel ou affectif. Hygiène donc et, accessoirement, sport. Mais – c'est ce qui confère à cette éducation physique, dans le cadre de l'école de culture, son caractère original – non pas le sport pour le sport, ni l'hygiène pour l'hygiène: le sport et l'hygiène au service de la personne!

Éducation intellectuelle, ensuite. Les scolastiques n'avaient pas tort d'attribuer à la raison une importance hors pair. *Rationis particeps*, si ce n'est pas le signe d'appartenance à l'humanité, comme le croyaient les stoïciens, c'est du moins un des signes d'appartenance à l'humanité, un des instruments donnés par Dieu à l'homme, pour qu'il devienne «celui qu'il est». L'école de culture doit donc considérer comme une de ses tâches principales d'informer en l'adolescent la raison, mais une raison complète! Notre conception de la raison, et surtout du raisonnement, diffère, en effet, profondément de celle des scolastiques. Pour eux, il s'agissait, à partir de vérités établies (par l'Église, pour le spirituel; par Aristote, pour le temporel), de déduire ou d'inférer d'autres vérités, aussi nombreuses et fortement liées que possible; l'outil d'universel service était le syllogisme. Pour nous, l'outil d'universel service, sur le plan de la connaissance discursive, ce n'est plus le syllogisme, c'est, d'une part, ce jugement, ce bon sens, dont Montaigne a exalté avec quelque outrance l'irremplaçable valeur (et que l'école peut,

à quelque degré, cultiver); d'autre part, le raisonnement expérimental, cette démarche à la fois hardie et circonspecte, dont la mise au point constitue une des plus profondes révolutions qui se soient accomplies, au cours de l'histoire, et qui puisse se produire, dans l'esprit de l'adolescent, pendant ses études.

Pour former des raisons complètes, l'étude de la logique et celle de la mathématique (quelque valeur qu'elles conservent, surtout cette dernière, incomparable école de rigueur et de précision) ne sauraient donc suffire. Il faut que s'y ajoute cette étude du monde extérieur, si complètement négligée jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Les sciences sont ainsi partie intégrante de ces «humanités» complètes, propos de l'école dont nous esquissons le programme fonctionnel. Comme l'écrit le philosophe Louis Lavelle, «le contact avec les choses modère l'imagination et discipline la pensée; mais, en même temps, il ne cesse de les alimenter et de les enrichir... On ne les tourne pas à son gré; elles nous résistent et elles nous éclairent... En gardant le contact avec les choses, l'esprit acquiert plus de force et plus d'étendue.»

Un plan d'études qui ne présente à l'adolescent que l'homme (quelque grande et insondable merveille que soit l'homme!) ne constitue pas d'authentiques humanités. Or la logique et la mathématique, c'est encore l'homme! Il faut donc présenter aussi à l'adolescent le monde extérieur et les sciences qui nous le révèlent. C'est ainsi seulement qu'on informera en lui une raison complète.

Je ne m'étendrai pas plus longuement sur cette seconde et cette troisième constantes d'une éducation intégrale. Non que j'en sous-estime l'importance, mais, au contraire, parce que cette importance est assez généralement reconnue aujourd'hui, pour qu'il ne soit pas nécessaire de la souligner. J'insisterai, par contre, sur d'autres exigences, moins généralement reconnues, d'une authentique culture.

Former des raisons complètes, mais sans négliger les autres puissances de l'esprit! L'humanité ne consiste pas dans la seule raison! et même la raison n'est parfaite en l'homme que si elle trouve sa limite dans la sensibilité et prend son appui sur l'imagination créatrice. Passons donc à la constante esthétique ou poétique.

Mais on sent combien toute distinction entre ces divers moments de la culture est artificielle. Je devrais le rappeler à chaque pas, je le dis ici une fois pour toutes. Toutes les disciplines du programme peuvent et doivent concourir à cultiver tous les modes de la vie spirituelle.

Il y a cependant certaines disciplines (celles que nos confédérés appellent si joliment *musische Fächer*) dont le propos exprès est d'affiner le sens esthétique: la musique, le dessin et l'histoire des beaux-arts. Je suis de ceux qui estiment insuffisante la place réservée, notamment au degré secondaire, à ces disciplines si propres à cultiver en l'adolescent l'attitude intérieure qui fait le poète (l'homme le plus homme de tous les hommes, comme l'écrit C. F. Ramuz). J'en ai dit les raisons dans mon ouvrage: *Les humanités et la personne*. Néanmoins, puisqu'il s'agit avant tout d'une intention, d'une orien-

tation poétique de l'enseignement, je me garderai de proposer – on m'objecterait d'ailleurs que c'est impossible! – d'introduire ou de développer, dans toutes nos écoles, l'enseignement du dessin et de l'histoire de l'art, le chant, la musique instrumentale, ou cette «méthode Dalcroze», qui constitue le plus parfait instrument de culture eurythmique. Car, si la place expressément réservée à l'art est, dans notre enseignement secondaire, nettement insuffisante, beaucoup de maîtres de langues, d'histoire ou de sciences, grâce au ciel! comblent en quelque mesure cette lacune, en saisissant les nombreuses occasions, que leur offre leur enseignement, de mettre leurs élèves face à face avec le mystère du rythme et de l'harmonie. D'ailleurs, ici plus que partout, c'est la qualité et l'intensité qui importent!

Mais cette façon d'entendre l'information poétique de l'adolescent implique, on le voit, que les maîtres ne soient pas choisis exclusivement en considération de leur savoir et de la qualité de leur raison, mais aussi de leur sensibilité esthétique. Pour que l'éducation soit – conformément à la définition platonicienne – un enfantement dans la beauté, il est en effet indispensable que tous les éducateurs soient doués de quelque résonance poétique, sensibles donc à la beauté, sous l'une au moins de ses diverses manifestations, et habiles à en communiquer la vibration, quelle discipline qu'ils enseignent. Et, sous ce mode «occasionnel», la culture esthétique risquera moins de devenir un but en soi; elle restera ainsi, comme il est indispensable, subordonnée à la fin commune et générale de tous les enseignements et de tous les exercices: l'actualisation de la personne en devenir chez l'adolescent.

A quelle constante répond, dans l'école de culture, l'étude des langues? Il convient de distinguer entre la langue maternelle et les langues anciennes, d'une part; les langues modernes, d'autre part. L'étude de la langue maternelle s'ordonne plus spécialement à la constante dont nous avons déjà parlé: culture de la raison (puisque l'on ne conçoit que ce que l'on est capable d'exprimer et que l'on ne possède véritablement une notion que dans la mesure où on la formule adéquatement) et à la constante: connaissance de l'homme. L'étude des classiques français met, en effet, l'adolescent en contact, non moins informateur et même plus direct que les auteurs grecs et latins, auxquels les humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle demandaient exclusivement cette connaissance, avec des œuvres pleinement issues, dans lesquelles s'expriment, donc, quelques-uns des modes les plus significatifs, les plus démonstratifs de l'humanité.

Mais la possession de sa langue maternelle confère en outre, au degré où l'on y atteint, le pouvoir d'agir sur autrui, de l'enrichir de sa propre expérience, de le gagner à sa manière de voir; instrument donc de cette action au service du prochain et de la communauté, qui constitue un des deux termes inséparables d'une moralité complète. Aidant l'adolescent à s'acquitter de son devoir d'être social, l'étude de la langue maternelle relève donc aussi de la constante: éducation morale, dont nous parlerons dans la suite.

L'étude des langues anciennes accroît merveilleusement l'efficacité de l'étude de la langue maternelle et s'ordonne ainsi aux deux premières des

constantes auxquelles nous l'avons ordonnée (des langues qui ne se parlent plus ne sauraient avoir la vertu sociale de l'idiome maternel). Culture de la raison, tout d'abord: l'analyse minutieuse, à laquelle oblige la traduction du latin ou du grec en français, et vice versa, aiguise, au plus haut point, cette conscience linguistique, sans laquelle on ne possède pas véritablement sa langue maternelle, ni sa raison.

Connaissance de l'homme, ensuite. La valeur humaine d'écrivains comme Lucrèce, Virgile ou Tacite est, en effet, de premier ordre, encore qu'elle soit plus politique que poétique. Quant aux œuvres maîtresses de la littérature grecque, elles représentent des valeurs si irremplaçables que, dans quelques-unes de nos écoles secondaires, on considère comme nécessaire de les faire lire en traduction aux élèves qui ne font pas de grec! C'est assez dire qu'à ces deux points de vue la valeur de culture des langues anciennes est considérable – pour tous les adolescents capables de surmonter les difficultés qu'elles présentent, mais pour ceux-là seuls; la réserve est d'importance.

Quant à l'étude des langues vivantes, si elle peut et doit (dans les sections non-classiques de nos collèges en particulier) s'ordonner en quelque mesure aux mêmes fins que l'étude des langues anciennes, elle est cependant commandée par des considérations d'un ordre très différent et relève donc d'autres constantes: la constante temporelle (préparation à la vie pratique) et la constante œcuménique. En tant qu'elles permettent d'entrer en relations d'affaires avec des hommes d'autres nations, les langues étrangères ont en effet, tout d'abord, une valeur technique ou pratique; et leur inscription au programme se justifie par cette considération, que nous avons vu pénétrer dans l'institution scolaire au XVI<sup>e</sup> siècle, dans les pays réformés: que l'école doit préparer l'adolescent à l'exercice d'une carrière précise, l'adapter aux conditions de la vie économique actuelle.

Mais l'étude de ces langues peut avoir aussi une valeur de culture humaine, œcuménique; et c'est pourquoi elle s'est imposée ailleurs que dans les écoles de commerce et d'administration. Dans un pays comme le nôtre, elle est indispensable pour que s'établissent, entre les diverses régions linguistiques, ces échanges qui constituent la richesse et font le prix de notre forme d'Etat. Dans les pays où l'on ne parle qu'un seul idiome (dans le nôtre aussi, d'ailleurs), la connaissance d'une ou plusieurs langues vivantes est l'instrument privilégié de cet élargissement de la pensée et de la sensibilité, dans l'esprit du mot de Sénèque: «*Non sum uni angulo natus, patria mea totus hic mundus est*», qui n'a pris tout son sens que dans l'ordre chrétien, œcuménique par excellence.

C'est aussi à cette constante œcuménique que s'ordonne l'étude de l'histoire universelle et de la géographie générale, qui, d'une part, ont à s'appuyer constamment l'une sur l'autre et, d'autre part, ne sont pas la chasse gardée du maître spécial chargé de les enseigner. Ces deux disciplines doivent, en effet, servir de correctif à l'étude plus approfondie, dont nous dirons plus loin la nécessité du point de vue national, de l'histoire et de la géographie du pays dans lequel l'adolescent aura à faire acte de présence.

Aussi les professeurs (le professeur de littérature et le professeur de sciences, quand ils mentionnent des œuvres littéraires ou une découverte scientifique étrangères, non moins que le maître spécial d'histoire et de géographie) doivent-ils présenter à leurs élèves ces divers apports au patrimoine collectif de l'humanité, non seulement avec objectivité, mais avec sympathie et générosité; pour combattre ce chauvinisme, qu'une éducation exclusivement nationale risquerait de développer en eux, ces complaisantes et dangereuses illusions que les peuples sont enclins à nourrir sur eux-mêmes: la raison française, la fidélité allemande, l'honnêteté suisse...

★

Si les constantes que nous avons jusqu'ici mises en place dans notre plan d'études avaient, chacune, son instrument privilégié dans une discipline ou un groupe de disciplines, ce n'est plus le cas de celles qu'il nous reste à considérer. Elles ne correspondent à aucune matière particulière, définissant non un enseignement, mais l'esprit de l'institution. Faire, par exemple, de l'éducation morale une discipline à part est, en effet, une erreur, dont la gravité a été illustrée par le discrédit dans lequel est tombé l'enseignement de la morale laïque, dans les écoles françaises. L'éducation morale – celle de ces constantes que nous allons maintenant considérer – n'est pas une des matières du programme. Elle ne saurait être que l'effet de la façon dont les élèves travaillent, de l'ambiance dans laquelle ils vivent et de la manière dont le maître se comporte à leur égard. *Agenda agendo discantur!* disait déjà Comenius.

C'est un nouveau motif de considérer comme le moment capital du problème pédagogique le choix, la préparation et le maintien en forme de l'éducateur. Quand un maître a bien enseigné tout ce que lui prescrit le plan d'études, il ne s'est en effet acquitté que de la moindre partie de sa tâche. Il est là pour aider les enfants, qui lui sont confiés, à réaliser leur être; la discipline qu'il enseigne n'est entre ses mains qu'un moyen; l'autre, c'est lui-même et l'atmosphère qu'il entretient dans sa classe. S'il est une personne, il fera de ses élèves des personnes, quel que soit son enseignement. Et l'action éducative du maître de gymnastique ou de dessin peut être tout aussi profonde que celle du maître de langues ou de sciences, et même du chapelain!

L'éducateur éduque, non par ce qu'il dit, ni même avant tout par ce qu'il fait, mais par ce qu'il est, en vertu de ce qu'il est: tel est, en effet, le principe de base d'une pédagogie «personnaliste», conforme à la conception chrétienne de la personne. Sa table de valeurs sera aussi la table de valeurs chrétienne: l'équilibre complémentaire de toutes les manières d'être qui font l'homme; non seulement donc la perfection de l'intelligence et la plus rigoureuse probité (il y aurait beaucoup à dire sur ce point!), mais tous les modes généreux, expansifs, du sentiment et de l'action: courage, sincérité et amour du juste, équilibrés par le tact, la délicatesse et la charité; entr'aide, camaraderie, esprit d'équipe et esprit de service.



La notion de personne est, en effet, inséparable de celle de communauté; et l'éducation morale, impartie par l'école, ne sera conforme à l'exigence découlant de la position chrétienne que si, tout en aidant chacun de ses élèves à actualiser en lui le mode singulier, unique, de l'être qu'il est appelé à incarner, elle l'entraîne à cette mise en commun, à cette collaboration, à ce service de tous par tous, qu'on appelle aujourd'hui la vie communautaire.

Il ne saurait cependant suffire de substituer l'égoïsme du *nous* à l'égoïsme du *je*. La guerre nous a proposé d'innombrables occasions d'élargir l'esprit de service de nos élèves: «filleuls», prisonniers de guerre, réfugiés et repliés; service agricole, aide aux paysannes surchargées. Il convient qu'en temps de paix l'école de culture reste un foyer rayonnant d'activités sociales. Plus généralement, elle doit être le lieu dans lequel, non en entendant de beaux discours, mais en s'exerçant à les pratiquer, l'adolescent acquière un comportement personnel et un comportement social; où il apprenne à respecter l'image divine en lui et en autrui, s'ordonnant à la fin assignée par l'anthropologie chrétienne à l'individu et à l'espèce humaine: dégager de sa gangue l'élément divin, pour qu'enfin l'homme devienne l'homme!

C'est en ce sens que l'école de la personne satisfera à l'exigence de la constante religieuse (ordination à l'éternel). On n'y enseignera pas les dogmes d'une confession particulière; ce qui serait, chez nous, contraire au principe inscrit dans notre Constitution fédérale; et constituerait, même dans un pays dont les citoyens se réclameraient tous de la même confession, un double emploi et une confusion fâcheuse. L'école n'est pas l'Eglise; à chacune sa fonction propre! L'école de la personne sera religieuse, en ce sens que l'homme que l'on s'appliquera à y former sera, professément, l'homme tel que Dieu veut qu'il soit, tel qu'Il l'a créé en puissance, lui laissant la dignité d'actualiser en lui ces virtualités. Religieuse, parce que maîtres et élèves se soumettront librement à cet Ordre, à la fois immanent et transcendant, que la vocation de l'homme est de reconnaître et de servir; s'identifiant ainsi par l'amour à la volonté divine, manifestée par la double vocation adressée à tout être humain: réaliser en soi l'humanité, mais la réaliser sous le mode unique que lui assigne sa constitution particulière.

Ceci nous amène à considérer une autre des constantes de l'école de culture. La destination de l'être humain n'est pas *la* perfection, mais *sa* perfection. Chaque homme est appelé à être parfait, mais à sa manière et il ne serait même pas parfait s'il ne l'était à sa manière, unique:

*Keiner sei gleich dem Andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.  
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.*

L'école de la personne ne saurait donc se proposer de conformer tous ses élèves à un seul et même type: le saint, le clerc, l'esthète ou le savant. Si elle doit cultiver, en tous, tous les pouvoirs et toutes les attitudes dont la somme constitue l'humanité, elle doit orienter chacun dans la direction où

l'appellent ses dons particuliers. Cette orientation doit être la préoccupation constante de l'éducateur. Qu'y a-t-il en lui ? dans quelle activité s'accomplira-t-il le plus sûrement, tout en servant le plus utilement la collectivité ? Telles sont les deux questions que le maître doit se poser constamment, en écoutant ses élèves et en les regardant travailler.

C'est à ce souci de tenir compte des diversités individuelles, autant qu'au propos de préparer l'adolescent à une activité pratique, que nous devons, après le système des cours, adopté sous la Convention, la division de nos écoles secondaires en sections classique, réelle et scientifique ; et, de même, au degré primaire, la différenciation du plan d'études à l'intention des campagnards et des citadins ou la distinction entre programme minimum et programme de développement. Tout cela est dans l'esprit de la conception chrétienne de l'homme et de sa destination : tous n'ont pas reçu, pour les faire valoir, le même nombre de talents, ni les mêmes ; il est donc normal que tous ne reçoivent pas la même formation. Cependant, quelque différents que soient leurs dons, tous les « petits d'homme » ont droit à une éducation, constituant une authentique information de la personne ; tous, même ces déshérités (Pestalozzi eût dit : avant tout ces déshérités), dans l'âme confuse desquels s'affirme parfois une sensibilité ou une affectivité si exquises ; c'est de ce principe que s'inspirent, par exemple, les éducateurs de nos déficients.

Mais, si l'on organise des écoles spéciales à l'intention du « quartile inférieur » il convient d'en organiser aussi à l'intention du « quartile supérieur ». Nos écoles secondaires ne le sont pas toujours autant qu'il le faudrait ; c'est pourquoi on a créé, ici ou là, pour ces enfants médiocrement doués, que leurs parents veulent cependant au collège (dont ils alourdisent intolérablement la marche), des sections dites « techniques » ou « de culture générale » ; de telle façon que les études classiques ou scientifiques proprement dites ne soient suivies que par les seuls élèves capables d'en retirer un réel profit. Et c'est dans la même intention qu'ici ou là, aussi, on limite le nombre des élèves admis dans la section A du gymnase (*numerus clausus*).

Une des tâches essentielles des directeurs d'écoles et du corps enseignant consiste donc à obtenir que les parents – souvent étrangement aveugles ou obstinés – consentent à inscrire leur enfant dans la section la mieux adaptée à ses possibilités intellectuelles et à ses aptitudes. Ce n'est là cependant qu'un premier pas ; et l'orientation individuelle de chaque élève, à l'intérieur de ces diverses sections ou subdivisions, constitue la plus haute prérogative des maîtres de classe et des maîtres spéciaux.

Les diverses sections de l'école de culture ne doivent, d'ailleurs, différer les unes des autres que par la place de l'accent, si je puis dire : par l'importance relative donc qu'elles attribuent, l'une aux sciences, l'autre aux mathématiques et l'autre aux langues. Car, si l'école de culture doit orienter chacun de ses élèves dans sa ligne, elle doit le faire de telle façon que, devenus hommes et suivant chacun sa voie particulière, tous se sentent néanmoins de la même famille spirituelle, capables de s'entendre et de collaborer. Dans un système éducatif se réclamant de la conception chrétienne de la personne,

la division des élèves en sections spéciales doit aussi intervenir le plus tard possible. C'est un crime de lèse-humanité que de prétendre «spécialiser» un enfant de 10 ans!

La constante: orientation doit donc avoir son correctif ou son contre-poids dans la constante: culture générale. J'ai insisté, dans *Les humanités et la personne*, sur la nécessité de présenter, à tous les petits d'homme, incarnés dans les «héros» de la vie de l'esprit, tous les pouvoirs, toutes les attitudes exemplairement humaines, et de leur fournir l'occasion de s'entraîner, en quelque mesure, à vivre ces diverses attitudes. Ainsi chacun arrivera à connaître, en quelque sorte expérimentalement, son pouvoir (qui ne coïncide pas nécessairement avec la première élection qu'il aura faite d'un maître de vie); mais il ne sera pas fermé aux autres formes de l'être; il en saura respecter et admirer d'autres modes que celui qu'il s'appliquera à incarner dans sa personne et dans son action.

Cette intention «humaniste» pourrait paraître incompatible avec le propos de préparer les élèves à la vie pratique, dont nous avons fait, sous le nom de constante temporelle, une des exigences d'une éducation intégrale. Il y a là, cependant, non pas deux termes contradictoires, mais deux termes antinomiques, qu'il faut maintenir résolument l'un et l'autre.

Comment composer ces deux propos? Surtout pas en enseignant à l'adolescent, en même temps qu'on prétendrait lui donner une culture générale, tout ce que doit *savoir* l'étudiant en droit ou en médecine, et encore moins toutes les connaissances requises par la pratique d'une profession précise. Mais, d'abord, en extirpant de nos programmes ce qui peut y être resté de ce mandarinisme, dont étaient si gravement entachées les «humanités» des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Puis, en faisant porter notre effort principal sur l'acquisition des *pouvoirs* indispensables dans toute profession (intellectuelle, artistique, sociale ou pratique) et, notamment, des habitudes d'esprit qui permettront à l'adolescent, une fois sa profession choisie, d'acquérir rapidement les connaissances techniques qu'elle requiert; en accusant donc le caractère instrumental ou propédeutique des études secondaires.

L'école de culture préparera à une activité pratique, à toute activité pratique, dans la mesure où elle donnera à ses élèves l'habitude (le besoin) de la réflexion, de l'ordre, de l'exactitude, de la clarté; où elle les entraînera aux diverses formes de raisonnement, en particulier au raisonnement expérimental, et fortifiera en eux ce jugement, ce sens commun (qui est loin d'être commun!); où, d'un mot, elle leur apprendra à apprendre et les rendra capables de s'instruire en vivant.

Nous retrouvons ainsi la notion formulée, entre autres, par Pestalozzi et M<sup>me</sup> Necker de Saussure, que la première éducation doit être essentiellement instrumentale, tendant donc à former les instruments, grâce auxquels l'homme pourra poursuivre jusqu'à sa mort son «éducation progressive». Et nous retrouvons, en même temps, la notion d'école active, déjà sommairement élucidée à la rencontre, puisque c'est par l'exercice que se fortifient ces pouvoirs. L'école active, quel que soit son plan d'études, constitue donc la

préparation la plus efficace à toute forme d'activité. C'est ainsi, et non en se préoccupant d'enseigner à l'adolescent les connaissances dont il aura besoin à l'Université ou dans sa profession, que l'école de culture satisfera à l'exigence posée par la constante temporelle : éducation pratique, préparant à la vie.

On pourrait hésiter à mettre au nombre des constantes d'une éducation définie en fonction de la civilisation chrétienne, œcuménique, le propos d'instruire plus spécialement l'adolescent de ce qui concerne son propre pays ; ce qu'on entend aujourd'hui par éducation nationale. Il convient cependant de le faire ; car, quelle que puisse être un jour l'organisation politique de l'Europe ou du monde, et quel sort qu'on y réserve à la nation – qui a fait assez de mal à l'humanité, sous certaines des formes qu'on l'a vu prendre au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles – l'homme aura toujours un « prochain », il aura toujours, dans son proche entourage, le centre et le lieu de son activité ; et, quelque intérêt qu'il porte au « genre humain », il n'exercera jamais d'action réelle sur son devenir qu'en s'occupant de son prochain et en travaillant dans le milieu limité, où il est appelé à être « présent ».

Disons donc quelques mots de l'éducation nationale. Il faut que, non seulement l'adolescent connaisse intimement la communauté dans laquelle il fera œuvre d'homme, mais encore que le sentiment de ce qu'il doit à son pays soit éveillé en lui ; de telle façon qu'il sorte de l'école, non seulement capable d'un utile service, mais décidé à s'acquitter de sa dette et résolu à faire tout ce qui est en son pouvoir, pour que sa patrie devienne encore plus digne de l'amour qu'on lui aura inspiré pour elle.

Les exigences de l'éducation nationale varient d'un pays à l'autre ; chez nous, elles impliquent une initiation au style de vie de nos confédérés des deux (ou trois) autres régions linguistiques. Comment pourrions-nous, en effet, être « un peuple de frères », ignorant tout de la manière de penser et de sentir d'un Bâlois, d'un Zuricois, d'un Uranais, d'un Tessinois ou d'un Romanche ? Chez nous, d'ailleurs, comme dans tous les pays, l'éducation nationale comporte une étude approfondie de la géographie et de l'histoire du pays, et une initiation aussi poussée que possible à l'esprit de ses institutions politiques et sociales.

Il n'y a aucun risque que cette étude soit négligée au degré primaire. Au degré secondaire, par contre, l'ampleur croissante du programme d'histoire et de géographie générales tend à réduire excessivement le temps réservé à l'étude de la géographie et de l'histoire nationales. Il y faut veiller, mais sans oublier que, dans ce domaine comme dans tous les autres, l'intention de l'enseignement importe plus que sa matière. Tel maître de latin ou d'allemand peut, à l'occasion des œuvres qu'il explique, éveiller puissamment l'intérêt de ses élèves pour certains aspects de la vie nationale et les initier utilement aux grands problèmes politiques ou sociaux. Et cette culture nationale « occasionnelle » peut même être plus efficace qu'un cours développé ! Si tous les maîtres ont à cœur de satisfaire à l'exigence de cette constante, quelques heures suffiront au maître d'histoire et de géographie, pour nouer la gerbe.

Information de la personne, considérée comme l'inextricable intrication du corps, de l'esprit et de la sensibilité (formation donc, en l'adolescent, d'une raison complète, par l'étude de l'homme et du monde extérieur, culture du langage, éveil du sens poétique, entraînement à la vie personnelle et communautaire); ordination de la personne ainsi libérée à la communauté prochaine (nationale) mais aussi à l'humain total et à l'éternel, par la vertu d'un enseignement œcuménique, sous-tendu par une position religieuse de sens chrétien; simultanément, orientation et préparation à une activité pratique; et tout cela offert à tous, à l'exacte mesure du pouvoir de chacun à se l'assimiler: telles sont ainsi les constantes d'une éducation conforme à la conception de l'homme et du monde qui est la nôtre, en droit, dès l'avènement du christianisme.

C'est dire que seules des personnes, ou une société de personnes complémentaires, peuvent impartir une telle éducation. On dira que c'est demander beaucoup. Mais, dans la perspective chrétienne, assignant à la personne humaine une valeur suprême, seuls sont dignes d'éduquer la jeunesse ceux qui, non pas sont déjà des personnes accomplies – la personne est, en effet, un concept normatif, un idéal – mais, du moins, y tendent sincèrement. Il le faut et il n'en faut pas davantage! Ainsi l'école de culture sera, en fait, ce qu'elle est en droit: une société de personnes en devenir, les unes trempées par la lutte et dépouillées d'un certain nombre de leurs imperfections; les autres sans expérience encore et qui doivent être trempées; mais tous, maîtres et élèves, en marche vers le même but et s'aidant les uns les autres à vivre dans l'Ordre!

Qu'une seule, en effet, des constantes que nous venons de reconnaître soit négligée, l'éducation est déséquilibrée; et, si l'adolescent ne trouve pas, dans sa famille ou dans son milieu, ce qui lui a manqué à l'école – or, aujourd'hui, on peut le déplorer, mais on doit le constater, la famille se décharge de plus en plus sur l'école de sa prérogative éducative; et quant au milieu, son action est, souvent, tout qu'éducative! – il court le risque de devenir un de ces hommes avortés, chez qui l'absence d'une seule des constituantes de l'humanité complète gauchit et fausse le jeu solidaire des autres.

Ainsi donc, non seulement l'avènement du christianisme a posé, comme nous le disions en commençant, le problème éducatif dans toute son ampleur; mais encore cette conception de l'homme et de son information exige de l'éducateur un ensemble complexe de qualités, qu'on n'eût même pas songé à attendre du maître d'école gréco-romain. Pour administrer la culture dont la définition est implicite à la notion, chrétienne, de «personne», il faut ainsi, non des spécialistes, mais des hommes! Des maîtres qui sachent à fond ce qu'ils doivent enseigner, sans doute, mais qui soient plus que d'excellents spécialistes: des hommes! comme Pestalozzi, dont le nom est venu déjà quelquefois sous ma plume et à qui j'emprunterai ma conclusion.

On lit, en effet, dans le *Chant du cygne*: «Le développement unilatéral d'une seule de nos facultés ne constitue pas une éducation véritable, une éducation selon la nature; ce n'est qu'un semblant d'éducation. . . L'unité de

nos facultés naturelles est, pour notre espèce, le fondement essentiel de tous les moyens humains qui nous ont été, éternellement et divinement, donnés pour nous ennoblir; et, de ce point de vue aussi, il reste éternellement vrai que l'homme ne doit pas séparer ce que Dieu a uni. . . Tout accent exclusif mis sur l'éducation d'une de nos facultés nous conduit, en effet, à nous abuser nous-mêmes par des prétentions mal fondées, à méconnaître nos faiblesses et nos lacunes et à juger durement tous ceux qui ne donnent pas leur assentiment à nos vues erronées et étroites. . . »

Or Pestalozzi ne s'est pas contenté de proclamer, dans ses principaux ouvrages et sous les formes les plus diverses, la nécessité de cette information intégrale de la personne humaine (et divine); il a incarné cette idée, dans ses instituts de Berthoud et d'Yverdon, avec une telle conséquence et par des dispositifs si ingénieux, que, si l'on me demandait où chercher le modèle de l'éducation dont nous venons d'énumérer les constantes, je répondrais: dans les instituts pestalozziens! Quelque imparfaitement, en effet, que telles de ces constantes y fussent mises en place, aucune n'y était complètement négligée; et l'effort de Pestalozzi tendait justement à les composer en une institution harmonieusement équilibrée.

Dans les instituts « animés » par Pestalozzi, donc, ou dans ces Ecoles Nouvelles, qui ont repris son propos vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.