Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 37/1951 (1952)

Artikel: Education interculturelle et éducation générale
Autor: Meylan, Louis
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-48156

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: 05.07.2025

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

Education interculturelle et éducation générale

Par Louis Meylan, Professeur à l'Université de Lausanne

Dans un article paru ici-même, en 1946,[1] je me suis appliqué à définir et articuler entre elles les fins de l'école générale ou de culture: celle qui, à la différence de la formation technique ou professionnelle, est proposée, au degré où ils en sont capables, à *tous* les adolescents d'une communauté démocratique.

Ces fins peuvent se ramener à trois: accomplissement de la personne, sous les espèces complémentaires de l'individualisation et de la socialisation; orientation vers la forme de service répondant le mieux à ses dons; intégration à l'humanité, au double sens, compréhensif et extensif, de ce terme.

Ces trois fins, d'ailleurs, s'impliquent mutuellement, dans cet acte indivisible qu'est l'éducation. Et, si l'éducation doit être progressive, elle n'a de valeur que dans la mesure où elle est, à son terme, intégrale; c'est à dire produit, vers la fin de l'adolescence, des personnes harmonieusement développées, aptes et résolues à servir la communauté prochaine, tout en éprouvant, à l'égard des autres collectivités dont se compose l'humanité, le sentiment d'appartenance, sur lequel se fonde le sens mondial. Si, en effet, la personne ne s'accomplit qu'au service de la communauté prochaine, la communauté prochaine est, elle-même, au service des valeurs humaines communes à l'humanité tout entière.

Depuis qu'a paru l'article dont je viens de rappeler le thème, l'Unesco a inséré, dans sa «Déclaration universelle des droits de l'homme», une définition développée – une brève description, si l'on préfère – de l'éducation que toute collectivité humaine doit à ses membres. Il ne sera pas sans intérêt de la confronter avec celle que nous en donnions alors. Voici donc l'essentiel de l'article 26: «Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous, en fonction de leur mérite. – L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. . . »

---

[1] Les constantes de l'école de culture (pp. 24–36).

Si l'on y joint l'article 27, premier alinéa: «Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent»; et l'article 29, premier alinéa: «L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible»; on retrouve, me semble-t-il, nos trois fins: accomplissement de la personne, orientation et préparation à un service précis, intégration à l'humanité dans la riche et complémentaire diversité de ses modes de vie. Cette coïncidence nous encourage à penser que ce sont bien là les constantes essentielles de l'éducation générale.

* * *

Mais, si la seule éducation méritant le nom d'éducation générale est celle qui vise, et atteint, ces trois fins solidaires; selon les lieux ou les temps, un de ces moments peut revêtir, aux yeux de ceux qui l'administrent, une importance particulière. Ce qui différencie les divers types éducatifs qui se sont succédés au cours des siècles (ou que préconisent, en un même temps, des régimes différents) c'est, si je puis dire, le dosage de ces trois moments: l'accent principal étant mis, soit sur l'accomplissement de la personne individuelle, soit sur son enracinement dans sa tradition particulière et son ordination à la communauté nationale, soit sur son intégration à la société la plus ample, l'humanité.

Ainsi le type scolaire qui a trouvé son expression la plus caractérisée dans les collèges jésuites du XVIIe et du XVIIIe siècle se proposait avant tout – on pourrait presque dire exclusivement – l'accomplissement de l'être individuel, par ce que l'on appelait alors les humanités: la fréquentation des hommes les plus accomplis du siècle de Périclès et du siècle d'Auguste. (Vers le même temps, par contre, en Allemagne et chez nous, le gymnase protestant, organisé et contrôlé par l'Etat, se préoccupait, dans une assez large mesure, de préparer les ministres et les magistrats nécessaires à la collectivité.)

Le type scolaire défini sous la Révolution française, entre autres par Condorcet, mettait l'accent sur l'orientation et la préparation de l'adolescent aux diverses carrières dans lesquelles le citoyen peut servir l'Etat; et sacrifiait nettement la formation générale à la formation civique et professionnelle. Aujourd'hui, en réaction à l'individualisme excessif, qui caractérise de nouveau l'école dès la Restauration, les éducateurs «progressistes» (comme disent les pédagogues anglo-saxons) mettent l'accent sur l'entraînement à la vie communautaire, préconisant donc la classe-communauté ou l'école-cité.

Simultanément, l'interdépendance croissante des économies et des cultures, et la forme, nouvelle, de guerre qui en résulte: la guerre totale, menaçant d'anéantir la civilisation spirituelle non moins que la civilisation matérielle, semblent réclamer des gouvernements et des éducateurs qu'ils se préoccupent de supprimer, tout au moins d'atténuer, les «tensions internationales» qui menacent, à tout instant, de déclencher une conflagration géné-

rale ruineuse; et qu'ils mettent donc l'accent sur l'intégration de l'adolescent à l'humanité. Dans certains pays de l'Europe occidentale, dans les dominions britanniques ou aux Etats-Unis d'Amérique, l'école tend donc à considérer comme sa tâche numéro un l'éducation interculturelle, l'éducation du sens mondial.

* * *

Mais chacune des trois tâches, définies sous le nom de constantes de l'éducation générale, mérite tout aussi bien d'être appelée sa tâche numéro un; elles sont d'égale importance et d'égale dignité; et si, jusqu'ici, l'éducation n'a pas produit tous les fruits qu'on est en droit d'en espérer, c'est, entre autres raisons, parce qu'elle a toujours été partielle ou partiale, négligeant, ou sous-estimant, l'une ou l'autre de ses trois fins complémentaires.

Education interculturelle, donc, mais sans négliger l'intégration à la communauté nationale, ni l'éducation de la personne individuelle. Puisque seule mérite le nom d'éducation générale celle qui, dans un même acte, accomplit la personne (corps, intelligence, sensibilité et volonté) et la rend propre à un service précis; l'enracine dans sa propre culture et l'intègre à la communauté nationale; élargit son horizon intellectuel et affectif à toutes les cultures, à toutes les nations qui, à elles toutes, constituent l'humanité.

Il est difficile à l'homme, dont l'esprit est borné et le cœur étroit, de tenir, comme dit Pascal, les deux bouts de la chaîne et tous les anneaux intermédiaires. Il ne voit bien un objet, il n'éprouve un sentiment dans sa plénitude, qu'en se refusant, en quelque sorte, aux autres objets, aux autres sentiments. C'est ainsi qu'au XVIIe siècle, en France, on n'était sensible qu'à la symétrie des parcs à la Lenôtre, tandis qu'ailleurs on n'aimait que les jardins paysagers. C'est ainsi qu'après les découvertes de Pasteur, on ne s'est préoccupé que de détruire les agents pathogènes, sans plus penser que ces agents sont sans action sur un organisme vigoureux. On pourrait multiplier ces exemples: l'humanité, constate mélancoliquement Erasme, est comparable à un cavalier pris de vin, qui tombe tantôt à droite, tantôt à gauche, incapable de se tenir droit en selle...

Mais cette inaptitude à embrasser tous les termes d'un problème entraîne, sur le plan éducatif, des conséquences infiniment plus graves que sur les plans littéraire ou esthétique par exemple, où peuvent s'éterniser, sans grand inconvénient, la querelle de l'idéalisme et du réalisme, celle du classicisme et du romantisme, ou celle de la peinture pure et de la peinture figurative. Si, donc, l'interdépendance accrue des économies et des cultures, et la menace qui pèse sur la civilisation, font à l'éducateur un devoir impérieux de se préoccuper, beaucoup plus qu'aux siècles passés, d'élargir l'horizon intellectuel et affectif de l'adolescent, et de le persuader qu'il appartient, par delà les groupes sociaux et politiques dans lesquels se sont écoulées les premières années de son existence, à l'humanité tout entière; il faut se garder de négliger, pour répondre à cette exigence – quelque pressante qu'elle soit – les autres exigences, permanentes, d'une éducation synthétique ou intégrale.

L'éducation interculturelle doit donc être définie dans le cadre de l'éducation générale, dont elle n'est qu'un aspect ou un moment; et , plus généralement, l'éducateur doit constamment repenser (ré-évaluer) en fonction de la situation présente toutes les constantes d'une authentique et complète éducation.

* * *

Or il les harmoniserait plus aisément, et les articulerait plus sûrement entre elles si, remettant en honneur un des plus beaux mots de notre langue, il appelait «humanités» cette éducation générale que la société doit à chacun de ses membres. C'est là, en effet, son véritable nom; il convient donc de le revendiquer, lui rendant du même coup son sens étymologique et philosophique, obscurci dès la Renaissance: l'éducation par la vertu de laquelle le «petit d'homme» est informé à l'humanité.[1]

Ce serait bien autre chose qu'un changement de vocable: un changement d'horizon. Car l'éducateur se rendrait, dès lors, clairement compte de ce qu'il fait; or, comme le disait le maître fondeur évoqué par Schiller dans son «Chant de la cloche»,

Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht was er vollbringt.
Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.

En matière d'éducation, les erreurs ou les insuffisances les plus graves ont, en effet, le plus souvent, leur principe dans l'idée insuffisante ou erronée que se fait l'éducateur de la fin à laquelle tendent les enseignements et les exercices proposés à ses élèves. Son effort aurait de tout autres résultats, s'il était toujours conscient que ce qu'il leur doit, ce sont des humanités; c'est à dire son aide et celle de l'humanité tout entière pour qu'ils deviennent des hommes accomplis au service de la communauté humaine; si, par exemple, établissant jour après jour son plan de travail pour le lendemain, il s'arrêtait quelques instants à méditer l'expression fâcheusement tombée en déshérence: faire ses humanités.

Il se rappelerait tout d'abord, que l'enfant a, pour cela, absolument besoin de l'aide de ses aînés; qu'à la différence de l'animal qui est, presque dès sa naissance, tout ce qu'il sera à l'âge adulte, le «petit d'homme» a une longue enfance et une longue adolescence, pour être élevé et pour s'élever à la pleine

---

[1] J'ai exposé, dans la première partie de mon ouvrage: *Les humanités et la personne*, comment, confondant les moyens avec la fin, les humanistes du XVIe siècle ont donné le nom d'humanités à l'instrument arbitrairement élu par eux à cette fin: l'étude des chefs d'œuvre des littératures grecque et latine; et comment, aujourd'hui, des humanités impliquent nécessairement, en plus de cette initiation à la civilisation antique, l'étude des sciences, l'histoire et la géographie universelles, les langues modernes... bref, tout ce qui figure au plan d'études de notre école de culture.

stature de l'homme. Serrant de plus près le terme, il noterait alors que c'est l'adolescent lui-même qui est l'agent principal de cette information. (C'est lui qui «fait ses humanités», et son maître ni personne ne saurait les faire à sa place.) Il en conclurait qu'à mesure qu'apparaissent en lui les intérêts manifestant ses divers besoins de croissance (physiques, intellectuels, affectifs, esthétiques, éthiques, religieux), le rôle de l'éducateur – rôle discret, mais irremplaçable – c'est de lui proposer les objets ou les activités les plus propres à y répondre; et que c'est cela qu'il faut s'ingénier à faire, qu'il s'agisse d'éducation physique, d'éducation sensorielle, d'éducation du jugement, de l'exercice de la raison, du développement de la sensibilité, de l'éveil et de l'affinement du sens moral, de l'affermissement du caractère, de la culture du sens religieux...

Imagine-t-on ce que deviendrait l'école, si le maître se demandait ainsi chaque soir: Dans ce que nous ferons ensemble demain, qu'y aura-t-il pour former et assouplir le corps de mes élèves, pour mûrir leur jugement, pour fortifier leur caractère, pour cultiver en eux l'esprit de service ou le sens religieux? Les étrangers qui passaient par Fribourg, au temps du Père Girard, s'émerveillaient de l'intelligence et de la distinction morale des enfants auxquels il leur arrivait de demander leur chemin. Tout cela parce que le Préfet des écoles françaises avait donné pour mot d'ordre à ses collaborateurs: On agit comme on pense, et l'on pense comme on aime; et que ceux-ci s'en inspiraient fidèlement, jour après jour.

L'homme, ce n'est en effet ni un corps, ni une intelligence, ni un cœur seulement; et l'adolescent en qui l'éducation n'aurait cultivé que le corps, l'intelligence ou la sensibilité, serait un monstre. Il faut donc que l'éducation favorise en lui le développement de tous ses pouvoirs. Main, tête et cœur, disait Pestalozzi.

* * *

Mais nous sommes loin d'avoir explicité tout ce qui est implicite dans le concept d'homme; partant, dans le concept d'humanités, et dans l'expression que nous avons prise pour thème de notre méditation: faire ses humanités. L'être considéré jusqu'ici est en effet une abstraction: ce qui est immédiatement donné, ce n'est pas l'homme, mais les hommes; des hommes qui se ressemblent entre eux, et répondent à leur vocation commune dans la mesure où ils manifestent certains de ces traits communs, mais qui diffèrent aussi les uns des autres; qui ont donc, à côté de leur vocation commune, une vocation individuelle, à laquelle l'éducation doit aussi les aider à répondre. Madame Necker de Saussure, après avoir donné de l'éducation une définition très voisine de celle de Pestalozzi (élever un enfant, c'est le mettre en état de remplir un jour le mieux possible la destination de sa vie) ajoutait finement: «La destination de l'être humain n'est pas *la* perfection, mais *sa* perfection; chaque être est appelé à être parfait, mais à sa manière; il ne serait même pas parfait, s'il ne l'était à sa manière.»[1]

Renonçant à cette abstraction paresseuse: l'élève moyen, le maître se demandera donc, non seulement: Qu'y a-t-il dans ce que nous ferons ensemble demain pour l'éducation de la tête, du cœur, de la main? mais encore, évoquant chacun de ses élèves (Pestalozzi disait: ses enfants): Qu'y a-t-il pour l'intelligence de Pierre ou celle de Jacques, pour le cœur de Jean ou de Marie? Ou plutôt encore, en classe, répondant à l'appel muet de chacun de ceux qu'il doit aider à «devenir celui qu'il est», s'adressant personnellement à Pierre, à Jacques, à Jean, à Marie, il donnera à chacun ce que requiert sa vocation singulière, obscure encore pour lui.

Mais il leur fera sentir en même temps que, s'ils ont à incarner, chacun, un mode singulier, unique de l'Etre, ce n'est pas pour leur délectation seulement, mais pour leurs camarades, pour cet être collectif qu'est le groupe; que les différences sont complémentaires, et qu'en les mettant en commun ils réaliseront une forme d'être supérieure, plus riche que chacun des êtres qui la constituent: la société des personnes. Ainsi se concilient deux exigences, en apparence contradictoires: l'école individualisée (école sur mesure) et l'école-communauté: la personne ne se réalise qu'au service de la communauté; mais, seules, des personnes peuvent constituer entre elles une authentique communauté. (Et c'est précisément en quoi la communauté se distingue de la masse, et l'esprit communautaire de l'esprit grégaire.)

Poursuivant l'analyse de cette inépuisable notion: les humanités, éducation à l'humanité, le maître que j'imagine méditant chaque soir le sens de son effort éducatif s'aviserait, un jour ou l'autre, que la personne communautaire et le groupe scolaire n'épuisent pas le concept d'humanité; que l'humanité comprend une multiplicité hiérarchisée de groupes: groupe de travail et groupe de jeu; groupes sociaux (qui, sous leur forme dégénérée, sont ces coteries, ces chapelles dans lesquelles s'enlise la vie spirituelle); groupements politiques: commune, canton, nation, confédération ou empire; associations culturelles de tout ordre: littéraires, artistiques, scientifiques, philanthropiques, religieuses... Et que la personne doit apprendre à concilier, en les hiérarchisant, ses obligations envers chacun des groupes auxquels elle se rattache.

* * *

Mais quittons cette fiction, dont l'unique propos était de montrer comment les problèmes pratiques, qui se posent à chaque instant à l'éducateur, trouvent leur solution, dès l'instant où celui-ci se rend clairement compte de la fin, du sens de son effort. Aussi bien est-ce dans cette perspective que nous nous appliquerons à préciser la place de l'éducation interculturelle ou mondiale dans l'éducation générale, que doit impartir l'école de culture.

Les humanités (l'information du «petit d'homme» à l'humanité) impliquent donc, en plus de tout ce qui tend à faire de lui une personne ac-

[1] *L'éducation progressive*, livre I, chapitres I et III.

complie, apte à un service précis – et dont nous n'avons pas à parler plus longuement ici – son intégration à l'humanité, somme de toutes ces formes d'existence que sont les êtres individuels et les groupes divers, dans lesquels la personne s'accomplit en les servant.

Cette intégration, progressive, commence dans la famille; c'est la découverte essentielle de Pestalozzi, aux yeux de qui l'école est d'autant plus parfaite qu'elle ressemble davantage à la *Wohnstube;* elle se poursuit dans le groupe de jeu, et M. Cousinet a montré comment l'école pourrait la promouvoir, en organisant le groupe de travail sur le modèle du groupe de jeu.[1] Mais, quelque essentiel que soit l'apprentissage, dans le groupe de jeu et le groupe scolaire, de la vie en commun et des vertus qu'elle implique et développe (camaraderie, tolérance, entraide, équité; et cette collaboration qui est l'art de s'affirmer et de s'effacer à propos, conformément à l'exigence du but poursuivi en commun), l'enfant doit prendre, progressivement, conscience des relations unissant son groupe à d'autres groupes dont, pour l'instant, il reçoit; mais auxquels il doit se préparer à donner à son tour, pour réaliser, avec son «prochain» d'abord, cette société authentique, caractérisée par la mutualité du service.

On éveillera donc son intérêt et sa gratitude à l'égard de tous ceux grâce au travail desquels sa vie s'écoule commode, heureuse, protégée: les maçons et les charpentiers qui ont construit la maison qu'il habite et l'école où il élargit les premières expériences sociales faites dans le cadre familial; les paysans qui lui donnent le lait, le pain, les fruits; tous les corps de métiers, du tisserand qui l'habille à l'imprimeur qui lui fournit ces instruments de croissance spirituelle, les livres. On l'intéressera au fonctionnement des services publics: voirie, service des eaux, contrôle des denrées, police... Il sera alors véritablement intégré au groupe prochain: village, commune, cité.

A cette socialisation concrète fera suite une autre forme de socialisation, qu'on peut appeler abstraite, pour la distinguer de la précédente; mais qu'il vaudrait peut-être mieux appeler: politisation. Cette étape ne peut être franchie par l'adolescent que lorsqu'il est capable de comprendre des idées telles que: liberté, sécurité, affinités, valeurs économiques et spirituelles, centralisation, autonomie locale, fédéralisme... C'est en effet pour assurer leur liberté et leur sécurité, pour promouvoir tous ensemble, et, s'il le faut, défendre, les valeurs primordiales à leurs yeux, que des groupes d'hommes, ayant entre eux certaines affinités spirituelles et des intérêts matériels communs, s'unissent pour constituer soit un état unitaire, soit une fédération.

C'est peut-être l'étape qu'il est le plus malaisé de faire franchir à l'adolescent et à l'adolescente.[2] La méthode traditionnelle: le cours d'instruction

---

[1] Roger Cousinet: *La vie sociale des enfants,* Editions du Scarabée, 1950.

[2] M. M. Bastian, secrétaire de la Commission nationale suisse pour l'Unesco, en fait, après d'autres, la remarque, à la page 20 de son étude intitulée: *La participation de la Suisse à l'Unesco se justifie-t-elle?* (1951).

civique, n'a pas donné les résultats qu'on en attendait; probablement parce qu'il ne s'appuyait pas sur une expérience suffisante de la vie communautaire. La classe-communauté, c'est en effet le seul climat dans lequel les notions politiques puissent être expérimentées, et ainsi assimilées. Et des adolescents qui se sont entraînés, pendant des années, dans le cadre d'une telle classe, à la recherche ou au travail en commun, qui ont appris à trouver le terrain d'entente sur lequel on peut construire, ces adolescents sont tout prêts à comprendre comment se posent et se résolvent les problèmes politiques. Et c'est bien par ce biais-là que, sous le nom de sciences sociales, les éducateurs des Etats-Unis d'Amérique abordent et traitent ces problèmes, essentiels pour l'adaptation de l'adolescent et à la communauté nationale et à la communauté mondiale.

Ces notions acquises, il n'est en effet pas trop difficile de lui faire entendre que des problèmes analogues se posent dans toute communauté politique; et que les diverses collectivités nationales leur ont donné des solutions assez différentes les unes des autres, mais en somme équivalentes, *si seulement elles respectent les droits essentiels de la personne humaine*. Il comprendra dès lors, sans qu'il soit nécessaire de le lui expliquer longuement, qu'aucune de ces solutions n'est parfaite de tous points, pas même celle qui a prévalu dans son pays; que tout avantage sur un point comporte certains inconvénients corrélatifs, et que tout système politique est donc indéfiniment perfectible.

* * *

Le cours d'histoire illustrera, d'ailleurs, ces considérations abstraites. L'histoire, non pas le catalogue des crimes et des turpitudes de ces monstres, dont le nom même devrait être rayé des fastes de l'humanité: Sardanapale, Néron, les Borgia, Blaise de Montluc ou le baron des Adrets; ni l'interminable liste de ces guerres, qui ont retardé et compromis la prise de conscience par l'humanité de sa vocation véritable, ou de ces traités qui y ont mis fin... en préparant la prochaine; mais l'évocation de tous les efforts constructifs, sur les plans politique, social et culturel, grâce auxquels les communautés humaines pourraient vivre, aujourd'hui, une vie de plus en plus conforme à leur vocation: législateurs, fondateurs d'ordres, bons serviteurs de la chose publique, inventeurs, poètes, héros et saints; tout ce qui, du passé, garde pour nous une valeur positive et actuelle: le trésor que l'effort des générations successives a amassé, et que nous devons transmettre à nos après-venants intact ou, mieux encore, accru.

Cette intégration à l'humanité éternelle, telle qu'elle s'affirme au cours de la préhistoire et de l'histoire, c'est en effet un moment essentiel de ces humanités, que la collectivité doit à chaque «petit d'homme»; un moment essentiel, mais non le seul. A l'histoire doit s'ajouter la géographie, par la vertu de laquelle l'adolescent sera intégré à l'humanité actuelle, dans sa totale et concrète extension. Car des humanités (dans la perspective d'où nous les considérons ici), c'est une institution tendant à intégrer l'adolescent

à l'humanité au double sens, compréhensif et extensif, que comporte ce mot;[1] de telle façon que, riche des valeurs incarnées dans sa propre culture, il se sente uni par le lien d'une authentique société à tous ceux qui, sous tous les cieux, riches des valeurs incarnées dans leurs diverses cultures, entendent, comme lui-même, les mettre au service de la communauté humaine.

Non seulement donc à ces hommes qui ont fixé notre destin et en qui nous pouvons révérer les Pères de notre propre culture (c'était là, rappelons-le en passant, tout le programme des humanités érasmiennes), mais encore aux hommes et aux cultures dans lesquelles s'incarnent d'autres modes d'humanité, qui s'offrent à nous, aujourd'hui, comme des moyens d'approfondir la nôtre. Et c'est dans la mesure où il réussira à leur faire sentir ce qu'ils doivent, non seulement à leur propre patrie (la petite et la grande), mais encore aux autres groupes politiques et culturels; non seulement à leurs propres Pères spirituels, mais à ceux de toutes les cultures en lesquelles actuellement s'incarne l'humanité... que l'éducateur s'acquittera de toute sa tâche à l'égard de ceux qu'il doit «nourrir aux humanités». Ce qu'ils doivent à tous ces hommes et à toutes ces cultures, aux deux sens du mot devoir: ce qu'ils en ont reçu et en reçoivent, ce qu'ils peuvent et doivent leur donner en retour; établissant ainsi, entre eux et les incarnations les plus authentiques de l'humanité, au cours des siècles et sous tous les cieux, une relation vivante et animatrice, sur le plan de la réciprocité; dans l'esprit de l'image suggérée à C.F. Meyer par la Fontaine Médicis à Rome: la vasque qui reçoit et qui verse.[2]

* * *

---

[1] Du point de vue de la compréhension, l'humanité, c'est l'ensemble de toutes les manières d'être, de toutes les valeurs authentiquement humaines; du point de vue de l'extension, c'est l'ensemble des êtres et des groupes dont elle est la somme.

[2] L'ordre adopté pour cette présentation à l'enfant de l'humain, sous les espèces de la géographie et de l'histoire, me paraît être un problème, technique, d'importance secondaire. Ici comme partout, c'est l'esprit qui vivifie. Pour l'enseignement de la géographie, on préfère en général, chez nous, partir du lieu natal, du milieu naturel (géographie locale) et, après l'étude approfondie du canton, passer à l'étude des autres cantons, de la Suisse, des autres pays d'Europe et des autres continents. A procéder ainsi, on court évidemment certains risques, dont le plus grave, c'est que l'adolescent attribue à son propre pays, par rapport aux autres, des dimensions et une importance excessives. Mais on y peut obvier, par exemple, en lui montrant toujours, sur la carte, son pays à la même échelle que ceux qu'il étudie par la suite; ou en suspendant au mur de la classe, à côté de la carte du canton et de la Suisse, la mappemonde, rappel permanent du tout dont on considère successivement les parties. Pourvu que d'innombrables relations soient établies entre tous ces pays, le résultat essentiel sera atteint. On peut même imaginer, à la limite, un enseignement universaliste de la géographie dans une école dont le plan d'études ne comporterait que la géographie nationale! – De même pour l'histoire. Que l'on commence par l'histoire nationale et qu'on la mette ensuite en relation avec l'histoire des autres nations et des autres cultures; ou qu'on la situe, dès le moment où elle débute, dans une série d'amples fresques allant de la préhistoire à l'époque actuelle, peu importe! pourvu que l'intérêt et la sympathie des élèves soient éveillés, en faveur de tout ce qui s'est produit d'authentiquement humain, de tout ce

Et pour que l'adolescent se sente plus profondément uni à cet être collectif, l'humanité; à cet organisme, encore imparfait sans doute, mais désormais, du moins, conscient de sa raison d'être: s'affirmer dans la riche diversité de ses modes et la convergence profonde de ses meilleures aspirations; son maître d'humanités (d'humanité, tout aussi bien) l'entraînera à discerner, sous les institutions et les expressions les plus diverses, une intention ou des aspirations convergentes: le propos de définir, d'incarner et de défendre certaines valeurs que, seule, la pacifique collaboration de toutes les cultures peut sauver d'une destruction totale, et manifester sous des modes toujours plus accomplis.

Ainsi la science, dont un Berthelot disait, au milieu du siècle passé: «La science n'a pas de nationalité; elle est aussi bien allemande, anglaise, italienne, russe ou japonaise, que française. Elle progresse par les petites nations aussi bien que par les grandes; chacune apporte son concours à l'œuvre commune; et... toute perte éprouvée par l'une d'elles ou infligée à l'une d'elles est une perte pour l'ensemble de l'humanité.» Ce qui serait, aujourd'hui, plus vrai encore qu'en 1850, si le secret de certaines techniques (de détection ou de destruction) n'était pas jalousement gardé par leurs détenteurs, à des fins offensives ou défensives.

De même le droit et l'éthique, tendant à formuler des maximes de jugement et de comportement universellement valables, des principes acceptés par tous. Aux élèves les plus jeunes, le maître fera, par exemple, constater la convergence générale des règles de conduite énoncées dans les proverbes de toutes les nations. Aux plus âgés, il montrera que, si les diverses vertus n'ont pas toujours exactement la même cote dans les diverses cultures (ici, une franchise presque brutale; ailleurs, une extrême réserve), tous les peuples de la terre ont en commun certains principes, constituant l'éthique universelle et le droit des gens; ce qui permet, dès à présent, d'élaborer des chartes universelles, substantielles encore que très générales, telle la «Déclaration universelle des droits de l'homme».

L'adolescent découvrira lui-même, dans l'art, un autre de ces organes universels de l'organisme qu'est l'humanité. Il constatera, en effet, que tous les peuples ont un art, que l'art de toutes les cultures est, dans une assez large mesure, accessible à des hommes de toutes les cultures; et que même, plus une œuvre d'art est originale, plus fidèlement donc elle exprime ce qu'il y a d'irréductiblement particulier dans une culture, plus aisément aussi elle passe les frontières et s'impose à l'admiration universelle.

Mais il faudra l'aider à discerner le fondement même de cette société universelle des peuples dans le sens religieux qui, considérant toutes choses

---

qui, de ce long passé, garde pour nous une valeur actuelle. – En dehors de l'enseignement systématique de ces deux disciplines (qui ne peuvent être abordées, l'histoire surtout, que lorsque l'enfant est capable d'établir des relations de cause à effet entre les phénomènes et les événements), le maître a, d'ailleurs, mille occasions d'entretenir chez ses élèves cette curiosité sympathique, qui leur est naturelle, dès un certain âge, pour ce qui se passe ailleurs ou s'est passé autrefois.

sub specie totius et universi, élève individus et collectivités au-dessus de leurs intérêts particuliers; et relie tous les hommes, tous les groupes humains les uns aux autres, en reliant chacun d'eux à l'Etre universel. Il faudra l'amener à sentir, dans l'esprit de ce cardinal romain, Nicolas de Cusa, qu'une même attitude intérieure se manifeste sous la diversité des rites.[1] Les grandes religions du monde lui apparaîtront, dès lors, comme des voies diverses vers la même source de vie; si bien qu'après avoir, pendant des millénaires, dressé haineusement hommes et cultures les uns contre les autres, une conception religieuse du monde et de l'homme lui apparaîtra comme le seul climat dans lequel toutes les nations de la Terre puissent vraiment s'unir, pour faire de l'humanité, conformément à une belle image de notre Vinet, le concert de toutes les pensées et le concours de toutes les volontés vraiment humaines.

* * *

C'est seulement vers la fin de l'adolescence (au gymnase pour les privilégiés qui y achèvent leurs études de culture, dans les cours post-scolaires pour tous les autres) que ces notions pourront être assimilées et ces comportements acquis. Mais ce résultat ne serait jamais atteint, si, dès le principe, éducateurs naturels (parents), et éducateurs de profession (maîtres d'école à tous les degrés) ne s'ingéniaient à le préparer. D'une part, en évitant tout ce qui pourrait compromettre l'évolution affective normale de l'enfant et de l'adolescent, soit en le «fixant» à l'un des stades qu'il doit traverser, soit en voulant l'amener prématurément au stade ultime; et, d'autre part, en mettant en œuvre les moyens les plus efficaces pour l'incliner, à mesure qu'il apprendra à les connaître, à nourrir un sentiment d'appartenance, profond et animateur, à l'égard de tous les groupes, hiérarchiquement articulés les uns aux autres, qui composent l'humanité une et diverse. Aux degrés élémentaires de notre école publique, la tâche incombant à l'éducation interculturelle est donc, principalement, propédeutique et prophylactique.

Commençons par ce qu'il faut éviter de faire. D'abord ne brûler aucune étape.[2] Les fruits forcés sont souvent véreux; et l'homme dont parle, je crois, Voltaire, qui aime les habitants du Kamchatka pour se dispenser d'aimer son prochain, n'aime pas plus les naturels de cette lointaine presqu'île, qu'il n'aime ses parents ou ses voisins. Car le sentiment d'appartenance aux groupes humains les plus étendus ne possède de chaleur animatrice que dans la mesure où il l'emprunte, en quelque sorte, au lien le plus organique, le plus biologique: celui qui unit l'enfant à ses procréateurs et, en particulier, à sa mère. Dans cet ordre d'idées, le mot de Gotthelf est rigoureusement

---

[1] Una religio in rituum diversitate, una veritas in varietate resplendet.

[2] M. le conseiller d'Etat Picot note judicieusement, dans son discours de Promotions (juillet 1951), qu'il ne faut pas passer trop rapidement du cercle qui représente la patrie, à la sphère qui contient tous les peuples de l'humanité.

exact: ce n'est qu'au foyer familial que peut naître ce qui brillera ensuite sur un plus vaste théâtre.[1]

C'est dire qu'aucune de ces intégrations successives ne doit affaiblir, si peu que ce soit, aucune des précédentes. On ne saurait être véritablement intégré à l'humanité, dans son extension et sa compréhension la plus vaste, que dans la mesure où l'on s'est parfaitement intégré, d'abord, à tous les groupes, emboîtés les uns dans les autres, que sont, en partant du centre, la famille, la commune, la nation, la culture... et où on leur reste intégré.

Il n'est pas moins nécessaire d'éviter tout ce qui empêcherait, plus tard, l'enfant et l'adolescent de franchir normalement, l'une après l'autre, ces diverses étapes. Or comment l'adolescent pourrait-il adopter, à l'égard des autres cultures, l'attitude de compréhension sympathique définie ci-dessus, s'il a toujours entendu dire que les Méridionaux sont paresseux, les Français immoraux, les Allemands pédants, les Anglo-Saxons formalistes; ou s'il a été nourri de récits, plus ou moins fantaisistes, dans lesquels le traître est toujours un Balkanique, l'homme d'affaires véreux un Yankee, le maquignon retors un Juif, et le ténor à effets un Italien ?[2]

Ou comment pourrait-il se montrer équitable à l'égard des autres peuples, l'homme qui, élève, aurait appris dans son manuel d'histoire que les ennemis de son pays étaient tous des fourbes et des lâches, tandis que ceux qui défendaient son honneur étaient tous braves et chevaleresques; et que s'ils ont été parfois battus, c'est parce qu'un traître se trouvait parmi eux (cf. *La Chanson de Roland*) ? Ou celui que l'on a, pendant des années, invité à flétrir la sauvagerie des soudards bourguignons, souabes, autrichiens, de tous les soudards, sauf ceux qui combattaient sous le drapeau de son pays; ou à s'indigner des actes d'intolérance commis par les catholiques à l'égard des protestants, ou vice-versa, mais toujours par les uns à l'exclusion des autres ?[3]

A quoi bon, d'autre part, exhorter l'adolescent à la tolérance, et lui parler de compréhension interculturelle si, en classe, son maître avait toujours raison, lui et ses camarades toujours tort; et si toute manifestation d'originalité était aussitôt réprimée ou ridiculisée ? Ou que pourra signifier pour lui: collaboration entre les cultures, s'il s'est toujours entendu prescrire de travailler seul, et si aider un camarade était considéré comme un crime ?

---

[1] Denn im Hause muß beginnen, was leuchten soll im Vaterland. – A en croire les psychanalystes, les jeux seraient faits dès la fin de la deuxième année.

[2] Dans une récente étude sur *Les tensions affectant la compréhension internationale*, M. Otto Klineberg a donné de nombreux exemples de ces «stéréotypes nationaux», montrant sur quelles bases fragiles reposent toutes ces généralisations.

[3] Il n'est question, ici, que de l'école et de ceux qui préparent directement l'enfant à son action. Mais l'effort de l'école et de la famille, même s'il est parfaitement synergique, peut être annihilé, ou du moins sérieusement compromis, par une presse à sensation, une radio trop complaisante à l'égard de ceux auxquels elle devrait fournir un complément d'humanités, et par les fautes de goût de ceux qui exploitent commercialement la télévision.

L'éducation à la compréhension et à la collaboration interculturelles implique ainsi, tout d'abord, un certain climat; dont bénéficieront aussi, d'ailleurs, la compréhension et la collaboration dans les groupes politiques et sociaux plus restreints. L'éducation à la compréhension et à la collaboration, qui est l'éducation à la paix, est ainsi indivisible; et c'est dans tous les secteurs: famille, classe, commune, canton, nation, qu'il faut gagner la bataille contre le caporalisme brutal, l'intransigeance, le mépris et l'intolérance.

Dans un climat tel que puissent s'y épanouir, dans le respect et l'esprit de service mutuels, ces formes supérieures de la sociabilité que sont la compréhension et la collaboration, tout ce que le maître dira, à la rencontre, des autres cultures et de leurs styles de vie, sera accueilli par l'élève avec un intérêt sympathique. Par l'imagination, l'enfant de 8 à 12 ans vivra les travaux et les jours du chasseur de fourrures de la baie d'Hudson, du pêcheur de perles de l'Océan Indien, du gaucho dans la Pampa, du planteur, du Terre-neuvard. L'élève plus âgé s'intéressera aux formes cérémonieuses de la politesse chinoise, à ces étranges danses immobiles du Cambodge ou de Bali, où de subtils mouvements des mains expriment toutes les nuances de la vie intérieure, aux relations qui, chez les peuples arabes, s'établissent entre les pères et les fils... Ce qu'il ne pourra pas comprendre ou approuver, il le respectera du moins; l'idée qu'il se fera de l'homme tendra à être adéquate à la diversité de ses manières d'être. Et tel jugement porté par un étranger sur sa propre culture lui ouvrira des perspectives neuves. Je pense, par exemple, à ce mot d'un Maure à un ingénieur français: Vous, Européens, vous avez conquis l'empire de la Terre; nous gardons les royaumes du Ciel.[1]

Mais les préventions qui dressent les uns contre les autres des êtres ou des groupes qui s'estimeraient ou s'aimeraient, s'ils se connaissaient tels qu'ils sont, ces généralisations indues aboutissant aux stéréotypes étudiés par M. Klineberg, semblent être un produit spontané de l'esprit humain. Il ne suffit donc pas que l'éducateur s'abstienne d'en infecter l'enfant: il faut encore rendre celui-ci incapable d'en mettre lui-même en circulation; et c'est un des buts que doit se proposer cette éducation du sens critique, qui constitue, ou devrait constituer, un des articles essentiels du programme fonctionnel de l'école de culture à tous ses degrés J'ai signalé, dans une étude publiée par l'Unesco: *Dans la classe avec les moins de treize ans,* puis dans une série d'articles intitulés: *L'école et l'éducation du sens mondial*[2] (articles dans lesquels je tenais plus largement compte de nos conditions particulières), quelques dispositifs éducatifs propres à donner à l'enfant l'habitude de l'exactitude, de l'objectivité et de l'équité dans ses jugements sur autrui. Je me permets d'y renvoyer le lecteur, qui y trouvera aussi le développement de tout ce que je n'ai pu qu'effleurer dans ce rapide survol.

* * *

---

[1] Ernest Psichari: *Le voyage du Centurion,* p. 139.

[2] *L'Ecole bernoise,* 1948/49.

Car il est temps de conclure. Parcourant ce qui précède, l'instituteur, le maître secondaire, se sera dit, à plus d'une reprise: Mais il n'y a rien là de nouveau; tout ce qu'on nous recommande ou suggère se fait dans nos classes, et s'y faisait avant l'Unesco. Il est exact que la constitution particulière de notre pays et sa situation (géographique et spirituelle) entre trois ou quatre grandes cultures, l'avaient conduit, avant même que l'idée d'une organisation mondiale eût pris forme dans la S.D.N. ou l'O.N.U., à donner à l'enseignement public, plus particulièrement au degré secondaire, une orientation moins étroitement nationaliste que certains grands pays, plus homogènes.

L'éducation nationale, d'ailleurs – dont la conciliation avec l'éducation interculturelle peut poser des problèmes délicats – revêt nécessairement, dans un pays comme le nôtre, le caractère d'une éducation inter-groupes; et, de l'éducation inter-groupes à l'éducation interculturelle, le pas est aisé à franchir: il suffit en effet de transférer, des groupes nationaux aux cultures étrangères, les sentiments et les comportements acquis par l'adolescent, pour qu'il soit au bénéfice d'une valable éducation du sens mondial.

Si bien qu'un jeune Vaudois, un jeune Tessinois ou un jeune Zuricois, quand il est arrivé à se sentir Suisse, membre actif de cette communauté de communautés, diverses par la langue, la confession, le genre de vie, que sont nos vingt-deux cantons; quand il s'est persuadé que sa patrie est plus riche et plus forte d'être composée de communautés si diverses, si seulement elles se respectent assez les unes les autres pour admettre leurs différences, mieux encore pour les vouloir et assument, joyeusement et fièrement, toutes les difficultés, mais aussi les merveilleuses possibilités spirituelles de cette forme particulière d'association, la fédération... comprend et sent tout ce qu'il est essentiel de sentir et de comprendre, pour se comporter en bon citoyen du monde.

Dans nos écoles secondaires, en outre, l'éducation interculturelle, épanouissement normal d'une éducation inter-groupes, était tout au moins amorcée. Sur le plan littéraire, on faisait, en effet, leur place, non seulement (comme partout) aux poètes et aux penseurs de l'Antiquité classique, qui constitueront longtemps encore, toujours peut-être, une part du trésor commun à toutes les cultures, mais encore aux plus grands poètes des cultures modernes. Dans certaines sections, le plan d'études comportait un cours de littérature générale; et, dans toutes, l'on trouvait l'occasion de faire goûter aux adolescents un récit de Tolstoï ou de Selma Lagerlöf, le Dante et Cervantès; on n'ignorait ni les contes d'Andersen, ni le roman anglais; les élèves des grandes classes jouaient, dans le texte ou en traduction, des pièces de Calderon, de Molière ou de Giraudoux, de Schiller, de Goethe, d'Hofmannsthal, de Shakespeare ou de Bernard Shaw. Les petits mettaient en scène des contes orientaux, russes, tchèques ou finlandais. L'histoire de l'art contribuait encore à multiplier ces contacts sympathiques avec les cultures les plus diverses, et de succinctes indications sur l'histoire d'une

découverte scientifique suggéraient à l'adolescent que la recherche de la vérité est une activité supra-nationale... Tout cela pouvait, du moins, être utilisé pour l'éducation du sens mondial; ce que les différents maîtres faisaient, sans doute, dans une mesure assez variable.

* * *

Le lecteur qui estimait n'avoir rien trouvé de nouveau dans nos recommandations n'avait donc pas entièrement tort: presque tout cela se faisait déjà, ici ou là, occasionnellement. Il s'agit que, désormais, tout cela se fasse partout, systématiquement. Et cela se fera – et, en outre, ce qui ne se faisait, il faut en convenir, que très insuffisamment dans nos écoles: cet entraînement à la vie communautaire et cette éducation du sens critique, dont nous avons dit la nécessité – dans la mesure où le maître repensera constamment sa tâche, sous l'invocation de ces humanités dont nous avons vu qu'elles impliquent, en plus de l'information et de l'orientation de la personne, son intégration à l'humanité dans son entière extension. C'est d'ailleurs ainsi, et ainsi seulement qu'il pourra satisfaire aux multiples exigences de cette éducation générale, qui nous est apparue comme indivisible. On ne peut, en effet, atteindre aucune des fins particulières que l'analyse y distingue, si l'on ne vise simultanément toutes les autres; si bien que l'éducation de la personne et l'éducation nationale ne bénéficieront pas moins que l'éducation interculturelle de la reprise de conscience, dont celle-ci aura été l'occasion.

En répondant ainsi à ce que le temps présent réclame de lui, l'éducateur œuvrera en fidélité à une tradition d'humanisme, qui est une des valeurs les plus précieuses de notre patrimoine national. Au cours des siècles, en effet, les plus clairvoyants et les plus généreux de ceux qui ont exercé parmi nous le ministère de l'éducation – et j'entends par là les poètes, les artistes, les penseurs, les ecclésiastiques, non moins que les maîtres d'école – ont toujours senti et déclaré par des actes que c'est en nous appliquant à comprendre les valeurs produites par les autres cultures, que nous prendrons le plus clairement conscience de celles que nous avons pour vocation d'illustrer et d'incarner, dans notre comportement individuel et dans nos institutions publiques.

Et si l'on m'objecte que les circonstances ont changé, que le temps n'est plus, où notre petit pays pouvait jouer le rôle de truchement ou d'ambassadeur entre les cultures qui s'interpénètrent sur son territoire, je répondrai, comme le Taciturne, que point n'est besoin d'espérer pour agir, ni de réussir pour persévérer. Ce n'est pas parce qu'une conflagration universelle peut éclater d'un instant à l'autre, anéantissant ces cultures et la nôtre, que nous abandonnerons une position inséparable de notre vocation nationale, et qui a l'avenir pour elle, quoi qu'il puisse arriver demain.