

# L' "éducation à l'humanité" et la conception chrétienne de la personne

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

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **41/1950 (1950)**

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-113731>

## **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.

## **L' "éducation à l'humanité" et la conception chrétienne de la personne**

---

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 éducations 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 III<sup>e</sup> 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 incon-

venient, 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 »<sup>1</sup> 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 l'être irréductiblement singulier, qu'il est virtuellement, de telle façon qu'il incarne un des modes, infinis en nombre, de l'Être infini ;

<sup>1</sup> 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.

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'école<sup>1</sup>, par définition, l'école de culture ou l'école de la personne.

Telle que l'ont conçue, 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 : *Exposé de la méthode d'éducation de*

<sup>1</sup> Il convient de distinguer l'école de l'éducation. Si l'on définit l'éducation comme l'ensemble de toutes les actions formatrices 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.

*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'opuscule *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 destination<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> 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).

d'elles contribue à cette fin ; et si, à elles toutes, elles constituent une information complète et harmonieuse de la personne humaine.

\* \* \*

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 secondaire 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 nécessité, 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<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle, des sciences fondées par les Grecs, et la constitution, au XIX<sup>e</sup> 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 âge<sup>1</sup>. Parce qu'en un mot, pour nous, les sciences sont partie

<sup>1</sup> 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.

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.

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 actes<sup>1</sup> 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 !

<sup>1</sup> Du temps où l'on parlait latin, on disait : *Philologia est humanitatis in verbo cognitio ; historia est humanitatis in actu cognitio.*

car l'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 présent, 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 accès 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, pein-

ture, 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 philosophie<sup>1</sup>, rien de mieux ! Mais les faits principaux, dans ces divers domaines, doivent être présentés et évalués dans le premier cycle du cours d'histoire générale<sup>2</sup>, 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<sup>e</sup> et au XVI<sup>e</sup> 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

<sup>1</sup> 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-alémaniques cherchent actuellement à donner à l'enseignement dans leurs gymnases cette portée philosophique, qui lui manquait jusqu'ici, et qu'ils s'appliquent à avoir dans les nôtres.

<sup>2</sup> 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*.

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'écolier 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 resterait incomplète ; et que notre école secondaire ne constituerait pas une authentique éducation à l'humanité. Il convient donc de les maintenir à son programme<sup>1</sup> 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 inepte 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

<sup>1</sup> 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*.

connaissance ! Il suffit cependant d'expliciter 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 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle*, que deux êtres se touchent ; ils communiqueraient 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 commence à le comprendre<sup>1</sup> : 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.

\* \* \*

Au terme de cette rapide revue, nous constatons donc que notre type éducatif ne répond pas trop imparfaitement, compte tenu des besoins particuliers de notre temps, au propos d'une éducation intégrale de la personne humaine. Son programme comporte les disciplines indispensables à l'actualisation et à

<sup>1</sup> Cf. mes deux articles intitulés : *L'éducation esthétique dans nos collèges*, dans *L'Éducateur*, 20 et 27 mars 1948.

l'information de la personne (si elles sont toujours introduites au moment le plus favorable est une question que je ne puis pas examiner ici). Il peut, par conséquent, constituer, là où il est imparti en pleine conscience de ses multiples exigences, cette éducation à l'humanité dont Pestalozzi exposait le propos à son ami M. A. Jullien, au cours des entretiens relatés par ce dernier.

On pourrait, bien sûr, modifier de cent façons le dosage des disciplines figurant au programme ; et quelqu'un, peut-être, y trouverait chaque fois son compte ; mais non pas celui en fonction de qui seul doit être organisée l'école : l'écolier ! Le jeu stérile qui consiste à retrancher, ici une heure de latin, là une heure de français, pour mettre à sa place une heure d'allemand ou d'arithmétique, réclamée par la corporation des maîtres de mathématiques ou de langues étrangères, a grignoté trop longtemps les forces des éducateurs. Qu'ils les appliquent donc aux points vitaux : les méthodes d'enseignement et l'atmosphère de la classe !

Notre type scolaire *permet*, en effet, une actualisation et une information de la personne totale ; mais encore faut-il que cet excellent outil soit utilisé de la bonne manière. Car il en va de l'œuvre éducative comme de l'œuvre d'art : ce qui en fait la valeur, ce n'est pas seulement la qualité de ses matériaux (thèmes et motifs), mais leur présentation. Le programme de notre école secondaire comporte tous les matériaux nécessaires au grand œuvre... si seulement ils sont présentés comme ils doivent l'être. C'est-à-dire de façon à informer en l'écolier, non seulement l'intelligence, mais aussi la sensibilité et le caractère, en structurant en lui les diverses activités par lesquelles il se cultivera et accédera à l'humanité, sa destination.

Car la culture est un développement endogène, ayant donc son principe ou son ressort en l'activité propre du sujet. Un de mes maîtres avait coutume de nous dire, quand notre attention lui paraissait fléchir : « L'entonnoir de Nuremberg n'est malheureusement pas encore inventé ! »<sup>1</sup> Elèves et maîtres se

<sup>1</sup> Ce propos qui nous intriguait, mais dont nous entendions assez bien le sens, avait, sans doute, été suggéré à notre maître par la lecture de *Sartor resartus* ; précisément, par le passage où Carlyle évoque : « cet inanimé, mécanique Moulin à Gêrondif, dont on pourra, en un siècle prochain, fabriquer le pareil à Nuremberg avec du bois et du cuir » ; et demande comment une telle opération « pourrait aider au développement de quoi que ce soit, à plus forte raison au développement de l'Entendement, qui ne croît (...) que par le mystérieux contact de l'Esprit. » (p. 125 de la trad. fr.)

comportent encore trop souvent comme s'il l'était ; comme si l'œuvre de culture pouvait s'accomplir dans une salle d'école où le maître seul parle, et où les élèves écoutent ou se donnent l'air d'écouter.

Il faut donc que l'écolier soit actif, ce qui n'implique pas nécessairement qu'il manie ciseaux, marteau ou pinceau à coller. Il faut que son esprit soit actif (et, toutes les fois qu'il y aura à cela un réel avantage, ses doigts aussi). Qu'il observe donc et compare ; qu'il infère et raisonne ; qu'il se pose des questions et, guidé par son maître, s'efforce d'y répondre. Les notions qu'il aura ainsi découvertes et ordonnées seront durablement acquises ; et, surtout, il aura développé en lui les pouvoirs qui permettent, non seulement un enrichissement illimité du savoir, mais proprement la vie selon l'esprit, la vie personnelle, sur le plan de la pensée, du sentiment et de l'action. L'enseignement ne sera donc qu'exceptionnellement « magistral » : la plus grande partie de la leçon sera consacrée à d'innombrables exercices d'application, oraux et écrits, allant de l'interrogation collective à la composition française, en passant par les exercices de rédaction, les problèmes de tout genre, l'analyse littéraire, le jeu dramatique...

Ce sont ces techniques actives que l'effort des éducateurs doit tendre à mettre au point, s'ils veulent assurer à notre enseignement secondaire son rendement *optimum*. Et, dans la mesure où ils feront de chacun de leurs élèves l'agent principal de son information à l'humanité (leur rôle à eux étant celui d'entraîneur ou de guide), ils créeront aussi dans la classe l'atmosphère tonique — sereine, grave et heureuse — qui assure à cette opération le climat le plus favorable.

Or, il faut le reconnaître, c'est là le point faible de notre école secondaire : elle est plus instructive qu'éducative. C'est ce qu'on entend, je pense, quand on la dit intellectualiste. L'intelligence doit être cultivée ; mais ni exclusivement, ni comme une fin en soi. Elle doit être cultivée dans la personne totale, et pour elle. Ce n'est pas un latiniste, un mathématicien ou un angliste, ni même un dialecticien ou un critique, que l'enseignement secondaire doit former, mais une personne au service de la communauté. Or cela ne s'enseigne pas ! L'éducation n'est pas une des branches du programme : en tant qu'auto-éducation, elle résulte de l'activité déployée par l'enfant pour s'instruire et s'informer ; en tant qu'hétéro-éducation, elle est



la résultante de l'action exercée sur celui-ci par la personne du maître et par le climat de la classe. Sur ce plan donc, le maître agit, non pas tant par ce qu'il dit ou fait, que par ce qu'il est. L'éducation (l'hétéro-éducation) est ainsi l'acte ineffable d'une personne informant une autre personne ; elle est de l'ordre de l'initiation. Et le maître exerce cette action, directement, par une sorte de contagion spirituelle : l'enfant s'identifiant avec lui ; indirectement, par la lente action du milieu, comparable à ce qu'on appelle en biologie : mimétisme.

On dirige une classe comme un quatuor d'archets ou un chœur. Et je pense à ce chef, qui faisait monter ses chanteurs sur l'estrade, se recueillait un instant au bas des marches et, alors, saisissait sa baguette ! C'est son être même que le maître donne à ses élèves, pour qu'ils accèdent à l'être. Et, de même qu'il ne suffit pas de connaître à fond la musique pour diriger (inspirer) un ensemble instrumental ou vocal, il ne suffit pas d'être un esprit cultivé, ni même un psychologue — quelque indispensable que cela soit — pour exercer sur ses élèves cette action qui, polarisant leurs énergies incohérentes, suscite en eux la vie personnelle.

La psychotechnique n'est, semble-t-il, pas encore outillée pour déceler chez un adolescent ce pouvoir : autorité, ascendant spirituel, rayonnement, ou de quelque autre nom qu'on veuille l'appeler. Mais le semblable connaît le semblable ; et l'éducateur, l'éducateur. Il serait donc très désirable que les candidats à l'enseignement ne soient pas seulement soumis à l'examen de spécialistes du savoir (à une épreuve de grammaire française, d'allemand ou d'histoire), mais aussi à l'examen d'un spécialiste de l'être, d'un authentique éducateur. Qu'on ne s'assure donc pas seulement que leurs connaissances sont à l'aloï et leur intelligence normale ; mais qu'ils sont suffisamment accomplis sur le plan de la personne pour pouvoir aider leurs élèves à devenir ce qu'ils doivent être, et que d'eux émane cette action proprement initiatrice, cet ascendant, ce rayonnement, postulés par la notion même d'éducation à l'humanité.

De tels maîtres sauront faire de leur classe ce milieu éducatif, dont nous avons dit que l'action, indirecte, s'ajoute à leur action directe. Ou plutôt, sans même se le proposer expressément, ils créeront l'ambiance, conformément à leur être. Et alors, nos écoles secondaires impartiront effectivement à leurs élèves l'éducation que leur programme les met en mesure d'impartir : cette éducation à l'humanité qu'aurait impartie l'institut d'Yverdon, si les collaborateurs de Pestalozzi avaient su entrer dans les

vues du précurseur, de l'humble et grand humaniste, qui souhaitait d'être « l'éveilleur » en eux de la conscience éducative. Rappelons donc, pour terminer, le programme éducatif implicite au type scolaire dont nous avons évalué le programme d'instruction.

Une école se réclamant de la conception pestalozzienne de l'éducation doit constituer un milieu tel que l'enfant, puis l'adolescent, y acquièrent toutes les « vertus » dont l'harmonieux équilibre fait l'homme accompli. Et, tout d'abord, s'y libèrent des comportements infantiles qui les empêcheraient d'atteindre à la maturité émotionnelle : susceptibilité, dissimulation, timidité morbide ou, au contraire, indiscrétion, vantardise, lâcheté, brutalité... Mais surtout (car la méthode positive est plus efficace que la méthode répressive ; et le bon grain, généreusement semé, étouffe l'ivraie) un milieu dans lequel ils soient, non seulement encouragés, mais proprement obligés d'acquérir les comportements qui feront d'eux des hommes accomplis, à la gloire de Dieu et au service de la communauté : courage moral, véracité, loyauté, générosité, initiative, respect... Je pense à ce maître dont ses anciens élèves disaient : « On n'aurait pas pu lui mentir ; et « chinder » était aussi inconcevable, dans sa classe, que d'interpeller le pasteur au milieu de son sermon ! »

Une telle action est, par définition, individuelle. Si donc, sur le plan intellectuel, l'école doit, dans la mesure du possible, proposer à chaque enfant les exercices que requiert sa forme particulière d'intelligence ; sur le plan moral, elle doit offrir à chacun l'aide que requiert sa « vocation » singulière. Ce qui implique que l'éducateur connaisse intimement chacun de ses élèves. Or il ne le pourra — supposé qu'il ait des antennes sensibles — que s'il n'en a pas un trop grand nombre, et s'il est renseigné sur leurs conditions de vie et les influences qu'ils ont subies ; si donc ses collègues et les parents veulent bien l'en informer. Faute de quoi, il s'expose à de lourdes erreurs, qui troubleront ou ruineront la confiance de ses élèves. Or, sans confiance, pas d'action éducative profonde !

Mais cette éducation morale, individuelle, ne constituera une authentique éducation à l'humanité que si elle marche de pair avec l'éducation du sens social. La personne ne s'accomplit, en effet, que dans le service de la communauté. Ce n'est donc pas assez que la classe soit le lieu où chaque élève poursuit, pour son propre compte, son perfectionnement ; elle doit encore être le lieu de la mise en commun, de la collaboration. L'école

de la personne ne saurait être l'école du chacun pour soi ; sa forme est définie par notre devise helvétique : Un pour tous, tous pour un !

Ecole-communauté, donc ! comme l'était déjà l'institut de Pestalozzi. Le mode collectif, qui est celui de notre enseignement public, l'y prédestine d'ailleurs. Bien que la classe soit, en effet, une société artificielle (composée d'élèves d'âge voisin et d'un seul adulte, tandis que tous les âges et toutes les conditions se mêlent dans la société naturelle), elle n'en constitue pas moins une société. Or, entre six et douze ans environ, les intérêts dominants du « petit d'homme » sont précisément les intérêts sociaux. L'école répond ainsi au besoin qu'il ressent si fortement à cet âge — et de nouveau après la phase d'introversion, caractéristique de la préadolescence — de vivre dans la société de ses pairs. Si donc le maître (le maître primaire, d'abord ; puis le maître secondaire) sait s'y prendre, il lui sera aisé de faire de sa classe un milieu où l'enfant apprenne à goûter les joies et à assumer les responsabilités de la vie communautaire ; ce qu'un éducateur-poète de la Suisse alémanique, Fritz Enderlin, appelle d'un terme heureusement choisi : Verantwortliche Liebe.

C'est en quoi excellait aussi Madame Boschetti, recréant dans sa classe de Muzzano ou d'Agno le climat spirituel qui avait si vivement frappé M. A. Jullien, durant son séjour à l'institut d'Yverdon. Elle révélait à ses élèves, par son attitude plus que par ses paroles, tous les secrets de « la politesse du cœur ». Les pires vauriens ne tardaient pas à se comporter les uns à l'égard des autres avec une gentillesse et une courtoisie parfaites. Les plus âgés ou les anciens entouraient et accueillaient les plus jeunes ou les nouveaux venus ; leur servant de guides et, au besoin, de protecteurs...

Bon nombre de nos maîtresses et de nos maîtres savent, comme elle, faire de leur classe le lieu où les enfants se libèrent de tout ce qui les empêcherait, adultes, de s'associer pour une œuvre commune ; où ils apprennent, en les pratiquant, la camaraderie, la bonne humeur, le tact, la générosité et l'esprit d'accueil, le respect mutuel, la collaboration ; chacun faisant ce qu'il est le plus capable de faire ; s'effaçant ou s'affirmant tour à tour, recevant et donnant avec la même simplicité. Mais ce devrait être le climat de toutes nos classes !

Car une telle communauté scolaire constitue, par surcroît, la plus efficace initiation à la vie d'une communauté démocra-

tique. C'est cette expérience, durant l'enfance et l'adolescence, de la vie communautaire qui, plus sûrement que tous les « cours de civisme », nous donnera les électeurs, les fonctionnaires, les magistrats conscients de leur devoir et résolus à le remplir ; les citoyens dont l'effort, cohérent et ordonné, permettra l'adaptation la plus heureuse des institutions politiques et sociales aux tâches et aux besoins nouveaux. Des enfants habitués à vivre dans une telle atmosphère, entraînés à mieux que la tolérance : à la compréhension, au respect mutuel et à la collaboration, sont prêts à s'intégrer à la communauté nationale, cette « grande amitié », comme disait Michelet.

L'éducation civique, ou nationale, ainsi entendue n'est, d'ailleurs, qu'un aspect de cette éducation œcuménique, au bénéfice de laquelle Pestalozzi déjà s'efforçait de mettre les élèves de son institut : Suisses romands et Suisses alémaniques, Français, Allemands, Scandinaves, Anglo-Saxons, Espagnols, Italiens, protestants et catholiques... Le premier moment de cette éducation mondiale, comme nous disons, impérieusement postulée aujourd'hui par l'interdépendance matérielle et spirituelle de toutes les parties du monde : tendant à former des hommes qui, tout en s'appliquant à la promouvoir sous l'un de ses modes, aiment et respectent l'humanité sous toutes ses formes ; qui considèrent la civilisation comme l'œuvre collective de toutes les cultures, se plaisent à découvrir, dans les traditions les plus différentes, des valeurs de même sens que celles définies et promues par la leur, et travaillent ainsi, chacun dans sa ligne, à faire une vivante réalité de cette société des peuples, encore virtuelle.

Une école tendant à informer en l'adolescent la personne au service de la communauté prochaine, mais dans cette perspective universaliste, ne saurait, enfin, se désintéresser de l'éducation du sens religieux. D'une part, en effet, son abstention dans ce domaine agirait sur l'enfant comme une prise de position négative<sup>1</sup> et, d'autre part et surtout, une attitude religieuse en présence du mystère de l'Être est un des attributs de cette humanité, qu'elle se propose de promouvoir en chacun de ses élèves.

Car l'homme religieux, c'est l'homme pleinement humain ; et le sens religieux « valorise » tous les autres modes de l'humain. Si donc elle veut aider efficacement l'adolescent à « devenir

<sup>1</sup> Réjouissons-nous donc que l'article 27 de la Constitution fédérale ne prescrive pas à l'école suisse cette neutralité négative, qui la rendrait impropre à sa tâche informatrice, mais seulement le tact ; qu'il ne proscrive pas Dieu, mais seulement l'esprit sectaire.

celui qu'il est »<sup>2</sup>, l'école doit l'entraîner, dans toute la mesure de son pouvoir, à sentir, à penser, à agir en pleine conscience de la relation qui l'unit — qui unit tous les hommes — à l'Être et à l'Éternel. Sans prétendre se substituer à l'Église, mais sans avoir non plus à lui demander une sorte d'investiture : de son droit humain, qui est tout aussi bien droit divin ; en tout respect, mais en toute liberté. Ainsi, du moins, l'adolescent ne s'imaginera pas que la religion et la culture soient sur deux plans, comme deux révélations rivales, entre lesquelles il faudrait choisir !

Comment, d'ailleurs, le maître d'humanités (d'humanité), dont une des tâches est de présenter à ses élèves les hommes en qui l'humanité s'est le plus pleinement manifestée, pourrait-il faire abstraction des grandes personnalités religieuses, en lesquelles se fondent — rare et puissante synthèse ! — la profondeur du sentiment, la pénétration de l'intelligence, le sens de la grandeur et l'esprit de service ? Ou comment, passant en revue les diverses attitudes que l'on peut assumer en face de l'existence, pourrait-il faire abstraction de la seule position religieuse ? L'école de culture n'a pas le droit, notamment, de traiter par préterition le système de valeurs qui a renouvelé la civilisation occidentale : le christianisme. Quand bien même elle ne pourra pas l'évaluer sans opérer certaines dissociations : sans dissocier, par exemple, la religion chrétienne des églises qui, trop souvent, se sont servies de Dieu au lieu de Le servir ; ni sans dégager expressément l'Évangile (la bonne nouvelle) des institutions trop humaines qui ont fait peser sur les consciences une direction étouffante, qui se sont, parfois, compromises avec un régime politique, ont soutenu un ordre social inique, et cru servir le Dieu d'amour par les autodafés et les dragonnades...

Par delà toutes les approximations de Dieu que constituent les religions positives, l'école de culture entraînera donc ses élèves à sentir, penser et agir dans une perspective religieuse. Sous l'invocation de Celui qui se donne à connaître, non moins dans les lois du monde physique que dans les intuitions de la conscience morale ; non moins dans la rigoureuse démarche de la raison que dans l'imprévisible jaillissement de la création poétique ; que révèlent certains discours de Socrate non moins que les épîtres de saint Paul ; que confesse Thomas l'expérimental non moins religieusement que saint Jean le mystique ! Sous le

<sup>2</sup> Ce mot paradoxal est de Pindare. Cf. Goethe : *Was du bist, werde es !*

signe de l'ineffable Totalité, dont toutes les cultures ont balbutié le nom, et que les meilleurs hommes, sous tous les ciels, dans tous les siècles, ont servi et servent selon leurs lumières.

Ce n'est, en effet, pas à la forme de civilisation actuelle qu'une « éducation à l'humanité » doit intégrer l'adolescent, mais à l'humanité qui tend à être ; consciente de son unité et respectueuse de ses diversités ; à cette humanité unanime, qui est la fin et la raison d'être de la création.

On voit que la formule pestalozzienne répond, sur le plan éducatif aussi, à toutes les exigences de notre état présent, même à celle dont nous ne sommes devenus pleinement conscients que depuis quelques décennies : cette éducation du sens mondial, tendant à éveiller chez l'enfant, et à cultiver chez l'adolescent, le sentiment de son appartenance à l'humanité.

Nous pouvons donc, aujourd'hui encore, nous réclamer de l'« éveilleur » de l'institut d'Yverdon, pour faire de notre école secondaire, sur le plan éducatif, comme elle l'est déjà, en droit tout au moins, sur le plan instructif, une authentique et complète information de la personne, une éducation à l'humanité.

LOUIS MEYLAN

Professeur à l'Université de Lausanne.