

L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux [suite]

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

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **39 (1966-1967)**

Heft 12

PDF erstellt am: **27.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851672>

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'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux

par *Louis Meylan*,

Professeur à l'Université de Lausanne

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

L'étude historique de notre civilisation occidentale, éclairée par celle des cultures dont elle procède, la grecque et la romaine – cultures dont les élèves prennent simultanément, dans les auteurs qu'ils lisent, une connaissance fragmentaire, mais directe –, enracine, en quelque sorte, l'adolescent dans l'humus nourricier de sa tradition spirituelle. Mais, faite comme elle doit l'être, elle n'asservit pas l'avenir au passé. Car l'histoire, qu'est-ce autre chose, en somme, que la suite des initiatives par lesquelles du nouveau a été produit, par lesquelles le trésor de la civilisation, lentement constitué, a été, siècle après siècle, réévalué et enrichi. Ainsi la connaissance du passé aide l'adolescent à être véritablement présent à soi-même et à son temps¹²; ce qui est l'objectif central de l'éducation à l'humanité. Etre présent à soi-même, n'est-ce pas, en effet, avoir reconnu sa vocation et y répondre? Etre présent à son temps, n'est-ce pas, semblablement, savoir ce que réclame l'heure, et le lui donner? qu'il s'agisse de besoins matériels, comme ceux auxquels ont répondu un Pasteur ou un Edison, ou de besoins spirituels, comme ceux auxquels répondent aujourd'hui un Bergson, un Croce, un Huxley, un Huizinga, un Jaspers. Or seule la courbe du passé, prolongée par delà le point sans durée du présent, permet de prévoir la courbe de l'avenir.

¹² Le passé de l'histoire est, en effet, un passé-présent. C'est ce qui distingue l'histoire (évaluation) de la chronique (simple relation d'un passé mort). Cf. Benedetto Croce: «La storia è la storia viva, la cronaca la storia morta (...). Ogni storia diventa cronaca quando non è più pensata, ma solamente ricordata nelle astratte parole, che erano un tempo concrete e la esprimevano.»

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 (le verre, les étrennes ou la lettre de change) ou d'une invention (l'aviation, d'Icare aux frères Wright, en passant par Léonard de Vinci). En même temps qu'une des disciplines de l'enseignement de culture, l'histoire est donc un point de vue auquel il est utile de se placer fréquemment, quelle que soit la matière qu'on enseigne. C'est même par ce biais que le maître dont l'horizon intellectuel et affectif s'est élargi, par delà sa propre culture, à toutes les cultures et à toutes les valeurs qui, à elles toutes, constituent l'humanité, trouve moyen d'introduire dans le champ conscienciel de ses élèves certaines valeurs produites par de «petites nations», à peine mentionnées dans le manuel, et ces cultures extra-européennes auxquelles le cours d'histoire générale réserve si peu de place: la culture islamique, les cultures de l'Inde, celles de l'Extrême-Orient, et les cultures primitives, dont subsistent quelques traces au cœur du continent africain ou dans les archipels de la Polynésie¹³. Dans la perspective œcuménique qui est celle d'un authentique humanisme, et plus indispensablement que jamais dans l'état présent de la civilisation, les adolescents doivent être initiés à l'histoire universelle; et notre école de culture devra, sur ce point, élargir son programme traditionnel.

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 culture, et la civilisation humaine – «héros» de cette geste. Il faut donc qu'on lui ait présenté, dans les domaines les plus divers, les œuvres véritablement significatives, celles qui expriment le plus fidèlement et le plus suggestivement la nature et la vocation de l'homme; les actes et les œuvres par lesquels, dans tous les

¹³ Et encore le peu qu'on en dit n'est – paraît-il – pas exact! Au Séminaire organisé par l'Unesco à Bruxelles (juillet-août 1950), des délégués de pays musulmans ont signalé que la plupart des manuels présentaient l'Islam sous un jour inexact, confondant en particulier la religion instituée par Mahomet avec les mœurs ou l'organisation sociale des peuples arabes.

temps et dans toutes les cultures, l'homme s'est affirmé créé «à l'image de Dieu», les actes créateurs et les œuvres d'amour: l'effort des hommes les plus humains pour supprimer certaines coutumes inhumaines ou barbares; pour résoudre dans la justice le problème économique, le problème social ou le problème politique; pour libérer l'homme de certaines servitudes: famine, épidémies, métiers malsains ou dangereux; et pour favoriser en lui l'épanouissement de la vie de l'esprit.

Dans l'école de la personne totale, l'histoire enseignée doit ainsi être universelle et intégrale; elle doit mettre le petit d'homme en possession de tout son patrimoine. Que certains aspects de l'effort par lequel l'homme tend à devenir l'homme fassent, dans les classes supérieures, l'objet d'un enseignement plus approfondi; histoire des arts figurés, histoire de la musique, histoire de la philosophie¹⁴, histoire des religions, rien de mieux! Si le temps dont on dispose le permet. Mais tout ce qui est essentiel, dans ces divers domaines, doit être présenté et évalué dans le cours d'histoire générale, de telle façon qu'au terme de leurs études de culture, les adolescents n'aient pas seulement une idée schématique de la succession des empires et des dynasties, mais aient revécu, par l'imagination et la sympathie (*Erlebnis*) le devenir de l'humanité¹⁵.

Si son passé donne à la civilisation son assise et sa direction générale, le milieu géographique est, dans un sens plus concret encore, son assise, et la détermine aussi à bien des égards. La découverte de terres nouvelles, au XVe et au XVI^e siècle, a profondément transformé, non seulement l'état économique et social, mais encore la conception que l'Européen se faisait du monde et des choses. L'exploration de l'Afrique, de l'Indochine ou de l'Australie, a ouvert à l'humanité (qui n'en a, hélas! guère fait un usage

¹⁴ Pour la philosophie, c'est même indispensable; l'adolescent ne s'intéresse profondément à ces problèmes que vers la fin de ses études secondaires. Cela me paraît aussi très désirable pour l'histoire des beaux-arts; car Vinet a raison quand il écrit: «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. Et C.-F. Ramuz, n'a pas moins raison quand il affirme que l'art n'est pas seulement une satisfaction de luxe ou une distraction du dimanche, mais qu'il est pour les hommes la seule véritable nourriture. Or un cours d'histoire de l'art peut utilement contribuer, dans les classes supérieures, (après que les élèves aient pris pendant des années un contact vivant et direct avec l'œuvre d'art) à illustrer ces deux positions, humanistes par excellence.

¹⁵ Le troisième groupe du Séminaire de Bruxelles (déjà mentionné) s'est occupé des manuels d'histoire et, plus généralement, de l'enseignement de l'histoire dans les divers pays du monde. Il souligne la nécessité de présenter à *tous* les élèves, avant l'âge de 15 ans – âge auquel la plupart quittent l'école de culture – un tableau succinct, mais substantiel de l'histoire *universelle*, des origines à l'époque moderne.

judicieux) de nouvelles carrières. Et la mise en valeur du Sahara ou de l'Hylé amazonienne décongestionnerait les pays surpeuplés!

La présentation à l'adolescent du globe – c'est dire que la géographie étudiée à l'école de culture est, par définition, la géographie universelle – sur lequel s'est déployé 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 la civilisation, le lieu de notre présence à l'humanité. Discipline très vaste d'ailleurs, dont les divers aspects ont récemment conquis une relative autonomie: géographie physique, géographie politique, géographie économique, géographie humaine. Tout ce qu'on peut faire, c'est donc de présenter à l'élève quelques exemples des innombrables problèmes dont s'occupe cette science: orographie et hydrographie; mouvements de l'écorce terrestre: surrections et effondrements; les richesses naturelles: minéraux, houille blanche; comment la route crée le type social, et comment le travail de l'homme modifie le visage de la terre, par l'irrigation, le drainage ou les reboisements... De ce globe, qui n'est qu'un point, d'ailleurs, la pensée s'élanche et embrasse l'univers: ses milliards de soleils et ses millions de galaxies! C'est donc avec raison que la cosmographie (quelques notions dans le cours élémentaire de géographie, complétées par une rapide synthèse au gymnase) est généralement considérée comme le couronnement nécessaire de l'enseignement géographique.

*

Tout cela! mais ce n'est pas encore tout. Dans tout cela, en effet, il y en a surtout pour l'intelligence. Or l'école de la personne ne saurait ignorer que l'être humain a aussi une vie physique et une vie affective. De fait, chichement et d'assez mauvaise grâce, chez nous du moins, elle fait une modeste place à la culture physique et à la culture esthétique. Sur la trentaine d'heures que comporte l'horaire hebdomadaire, cinq environ sont abandonnées aux «petites branches»: la gymnastique, le dessin et le chant. Mais, sans ces «petites branches», l'école de culture ne mériterait pas son nom! Elle formerait des hommes incomplets, laissant en friche une partie du champ qu'elle doit mettre en valeur.

Les maîtres concients de la nature et de la fin de l'information qu'ils sont chargés d'impartir trouvent, heureusement, dans le cadre des enseignements plus largement dotés, l'occasion de contribuer utilement à la culture physique de leurs élèves, surveillant leur tenue en classe, ou le conditionnement de l'air (s'appliquant donc à diminuer pour eux les

inconvenients de «l'école assise»); ou rattachant au cours d'anatomie et de physiologie humaines quelques conseils d'hygiène. Beaucoup de nos maîtres saisissent de même dans les leçons d'histoire, de langues, de sciences ou de mathématiques toutes les occasions de cultiver la sensibilité esthétique. Si bien qu'en fait, aujourd'hui, la culture impartie à l'adolescent dans notre section classique et, d'une façon générale, dans notre école de culture n'est pas trop incomplète, ni trop déséquilibrée. Il serait cependant utile que ces indispensables compléments, à bien plaisir, soient déclarés par le plan d'études partie intégrante de l'éducation humaniste.

Il serait fort nécessaire aussi que la situation de la philosophie fût partout¹⁶ réglée dans un esprit plus authentiquement humaniste. Pour répondre aux intérêts qui s'éveillent à cet âge en l'adolescent un peu partout, dans la ou les deux dernières années, l'enseignement prend un tour plus philosophique: on aborde dans les cours d'histoire ou de sciences certaines questions en relation avec le problème de la connaissance; on lit en grec un dialogue de Platon, en latin le poème de Lucrèce ou un traité philosophique de Cicéron; dans les cours de littérature française, on étudie Montaigne, Pascal, Montesquieu, Rousseau, Taine; dans celui de littérature allemande, Schiller, Goethe, peut-être Schopenhauer ou Nietzsche. L'adolescent est ainsi initié à quelques aspects du problème philosophique.

Mais, si l'on considère qu'en Faculté la plupart de ces adolescents n'entendent plus jamais parler

¹⁶ Ce n'est que dans les gymnases confessionnels catholiques qu'une place suffisante est faite à cette étude.

de ces questions, on arrive à la conclusion qu'elles devraient être systématiquement discutées dans la dernière année de l'école de culture. Cela pourrait se faire, là où il y a déjà un cours d'introduction à l'histoire de la philosophie, dans le cadre de ce cours: le problème de la connaissance, le problème de l'être, le problème éthique et le problème esthétique étant successivement posés, puis illustrés par l'examen de quelques-unes des solutions qui lui ont été données, de Platon à Bergson et à Heidegger. Mais, sous une forme ou sous une autre, cette activité, si caractéristique de l'homme et de sa condition, la philosophie, ne peut pas être ignorée au degré où elle l'est, dans une école qui se propose d'initier l'homme à l'homme¹⁷.

Quelles que soient ses insuffisances – j'ai, en passant, signalé les plus graves –, nous pouvons cependant conclure, au terme de ce rapide survol, que le plan d'études de notre section classique répond, pour l'essentiel, aux multiples exigences d'une harmonieuse et complète information à l'humanité. Et que, dans la mesure où les deux autres sections mettront leurs élèves – le dosage seul différant – au bénéfice de tous les enseignements que nous venons de passer en revue, elles pourront constituer, elles aussi, une authentique école de la personne. Mais ce ne sera le cas que si ces divers enseignements sont impartis dans l'esprit qui, seul, en peut faire des disciplines informatrices. Et cette condition vaut pour la section classique non moins que pour les deux autres!

¹⁷ Cette position a été affirmée avec vigueur et pertinence, depuis longtemps, par M. Henri-L. Miéville et, tout récemment, par Mme Jeanne Hersch.

(à suivre)

Das Prinzip der Ganzheit und die Aufmerksamkeit in der Pädagogik

Josef Püttmann

Daß die Aufmerksamkeit für Unterricht und Erziehung von grundlegender Bedeutung ist, kann wohl von niemandem ernstlich bestritten werden. Ohne der Aufmerksamkeit seiner Schüler gewiß zu sein, kann der Lehrer auch ein erfolgreiches Lehren und Lernen nicht erwarten, so selbstverständlich gehört die Aufmerksamkeit zum Lehren und Lernen hinzu. Daher muß es eine der ersten Aufgaben des Lehrers sein, die Voraussetzungen für die Aufmerksamkeit seiner Schüler nicht nur zu schaffen, sondern auch zu kennen. Diese Selbstverständlichkeit jedoch, die hinsichtlich der Aufmerksamkeit für den Erfolg des Unterrichts und der Erziehung besteht, bedeutet ja nun nicht, daß dann auch die hier sich ergebenden Fragen einfach übergangen wer-

den können, weil vermeintlich eben die Aufmerksamkeit für Unterricht und Erziehung die selbstverständlichste Sache von der Welt ist, so daß sich ein Nachdenken darüber erübrigt. Leicht verliert das Wort «selbstverständlich» auf diese Weise seinen ursprünglichen Sinn, an dessen Stelle dann ein anderer tritt und das pädagogische Denken beherrscht. Im gleichen Augenblick aber, wo das Wort: selbstverständlich in der Pädagogik nicht oder auch nicht mehr ganz seinem Sinn nach verstanden wird, wird auch das Prinzip der Ganzheit in der Form eines unabweisbaren Problems wirksam, um dann den in dem Wort selbstverständlichen sich bergenden Sinn irgendwie wieder «voll und ganz» zur Geltung zu bringen. Wenn man dieses Wort richtig zu verste-