

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: 42 (1969-1970)

Heft: 12

Artikel: Rôle et responsabilité de l'éducation dans le monde actuel

Autor: [s.n.]

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851926>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.10.2024

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

Rôle et responsabilité de l'éducation dans le monde actuel

Faut-il une justification pour ce thème que les organisateurs ont mis sur le programme? * N'est-il pas – peut-être – trop vaste, trop général, trop présomptueux, trop rhétorique?

S'il nous faut une justification, je la trouve dans une phrase du compte-rendu pour l'année scolaire 67/68, rédigé par le Directeur de l'Ecole secondaire des jeunes filles de la ville de Fribourg, M. Michel Bavaud. Je cite mon auteur selon le rapport de «La Liberté» du 10 juillet 1968:

«Le fait est le même partout dans l'enseignement, à tous les échelons, il faut parer sans cesse au plus urgent *sans avoir la possibilité de s'attarder à l'essentiel*».

Voilà la raison d'être de ce court exposé:

Tâchons de nous rendre compte de ce que nous faisons, jour par jour, année par année.

Que faisons-nous?

Nous travaillons dans l'éducation, nous travaillons pour l'éducation. Nous *aimons* notre métier – le métier de l'inspecteur, du directeur, du professeur. Et nous servons notre tâche avec fidélité, avec conviction. Et quand même: n'y a-t-il pas des moments où des doutes profonds nous tourmentent: Est-ce que tout cela a vraiment un sens? A quoi bon tout cet «appareil» d'administration? La culture, la civilisation conduisent-elles l'humanité véritablement sur une route ascendante?

Voilà les questions que je me pose. Et ce sont des questions réelles, sérieuses, pas fictives. Je ne les pose pas seulement à vous, mais avant tout à moi-même. J'en ai souffert moi-même, croyez-le bien. Mais, nous ne voulons pas nous contenter de quelques réponses superficielles qui tranquillisent pour un moment la conscience du professeur et qui légitiment son existence vis-à-vis de ses étudiants. Il ne s'agit pas d'une apologie rhétorique. Ce serait trop bon marché. Car, l'éducation dans le monde actuel est une tâche si gigantesque et tellement coûteuse que sa justification doit pouvoir tenir à toutes les attaques, avant tout aussi aux attaques du fisc.

Notre thème, tel qu'il est formulé, présente à mon avis de 3 aspects:

1. Nous parlons de *responsabilité*. La responsabilité présuppose un fait psychique: la liberté humaine. Il n'y a pas de responsabilité morale et juridique là où il n'y a pas une certaine liberté d'action et de pensée.

* Conférence faite au Mont-Pélerin VD le 4 oct. 1968, dans le cadre d'un cours de formation continue pour des responsables de l'enseignement publique et privé.

Si l'éducation d'aujourd'hui est réellement responsable du monde de demain, cela veut dire que cet avenir proche ou lointain n'est pas – ou pas seulement – le produit de facteurs qui agissent avec une nécessité absolue et aveugle, mais plutôt le produit de facteurs dont nous déterminons l'action nous-mêmes. Nous avons la *possibilité* d'éduquer, on *peut* réellement *former* un homme; l'avenir de la société, de l'humanité est déterminable, faisable. L'homme est ouvert à l'horizon de la liberté: *homo educabilis!*

Mais en est-il ainsi? C'est cela l'objet du point 1.

2. *Le deuxième aspect: Le «rôle» de l'éducation.*

L'éducation joue un certain rôle dans notre société. Mais *quel* est ce rôle? Est-ce que c'est un rôle accessoire, peut-être toléré, mais nullement fondamental? Tel était l'avis de bien des personnes au siècle dernier, ou même encore dans notre siècle. Le Département de l'Instruction publique n'était pas recherché par aucun Conseiller d'Etat, au moins pas par ceux qui aimaient se mettre au premier rang.

Mais, la situation a fort changé: La conviction des sciences humaines – la pédagogie, la psychologie, la sociologie, à portion la théologie et la morale – la conviction de ces sciences de la nécessité fondamentale de l'éducation pour le développement physique, psychique et intellectuel de l'homme est devenue une conviction commune. L'éducation s'écrit aujourd'hui en Majuscules. L'homme ne devient homme que par l'éducation. L'homme a absolument besoin de l'éducation. Il *doit* être éduqué pour pouvoir réaliser sa finalité propre. – Donc: *homo educandus*.

3. *Et le 3^e aspect: Quel est le rôle de l'éducation dans le monde actuel? c'est-à-dire dans le monde «qui se fait» aujourd'hui, et qui sera le monde de demain?*

Ces trois questions pourraient aussi être formulées dans les termes des 3 questions que le peintre Gauguin a écrits sous son dernier tableau, son fameux Triptyque:

«D'où venons-nous,
que sommes-nous,
où allons-nous?»

*

I. *D'où venons-nous?*

Nous descendons tous d'un passé proche et lointain: Le passé de notre *propre famille*, à laquelle nous devons notre existence physique et une très grande partie de notre existence psychique. Que serions-nous sans l'éducation de nos parents, sans le milieu familial si formatif de nos frères et sœurs, de nos voisins, de nos

camarades? Nous avons derrière nous le passé de toutes les *écoles* que nous avons fréquentées. Que de richesses ne devons-nous pas à nos maîtres et professeurs, à leurs leçons, et plus encore, à leur exemple qui est devenu peut-être un des orientations décisives de notre vie.

De plus, le monde spirituel des églises ou des communautés religieuses qui ont laissé leur trace dans notre âme. Ajoutons à tous ces facteurs l'éducation fonctionnelle des paysages ou de la ville qui ont fourni à notre imagination une richesse infinie d'images et d'impulsions. Ajoutons à cela nos souvenirs de vacances et de voyages, et avant tout le contact avec nos meilleurs amis, soit des hommes, soit des livres.

Et tout cela ne s'est pas déroulé d'une manière automatique, mais grâce à l'initiative personnelle de nos parents, de nos maîtres, de nos pasteurs, de nos amis. Et eux-mêmes, ils n'ont pu agir que grâce à un milieu éducatif favorable: nos institutions publiques et privées qui appuient et encouragent les initiatives privées.

Un court moment de réflexion suffit donc pour nous convaincre que toute notre vie aurait pris une autre direction sans telle et telle parole au bon moment, sans ce conseil-ci, sans ce contact-là, etc. etc., sans telle orientation, sans tel encouragement. Et cela nous dit en même temps combien est grande la *responsabilité* de ceux qui se sont chargés dans notre jeunesse de la direction et de la formation de notre vie.

Mais, passons plus loin: Le petit monde de notre propre vie et de notre propre génération n'est qu'une fraction infiniment petite et courte d'un monde beaucoup plus large et d'un passé beaucoup plus long. Restons dans le secteur scolaire: Nos écoles ont leur tradition: la tradition des Pestalozzi, Fellenberg et Père Girard, la tradition de l'humanisme et de la Réforme, la tradition du Moyen-Age, la tradition du christianisme primitif, la tradition gréco-latine, à ne pas oublier les influences celtiques, alémaniques et tout ce fleuve culturel dont les premières sources nous restent inconnues.

Et tout cela est encore vivant, il est intégré dans notre éducation moderne. Tous ces facteurs nous ont formés. Mais, en dernière ligne, il ne s'agit pas de «facteurs» impersonnels, mais de personnes vivantes qui ont agi à leur époque par leur propre *initiative*, à leur propre *responsabilité*.

Ce que nous sommes, nous ne le sommes que par le fait que d'autres ont *pensé* à nous, ont *travaillé* et *souffert* pour nous, que par le fait qu'ils ont eu une *imagination créatrice* de l'avenir, que par le fait qu'ils ont eu *la foi* en l'homme et sa destination; que par le fait qu'ils ont consacré toute une vie au service du prochain, et cela par amour du prochain et très souvent aussi par amour de Dieu.

Notre existence n'est donc pas uniquement le résultat de facteurs physiques qui agissent avec une nécessité absolue et aveugle; non, nous n'existons en dernier lieu que grâce à *l'amour libre* de ceux qui nous ont *aimés* et qui ont *voulu* notre bien, notre existence.

Il faudrait nier toute l'histoire de l'humanité, toute sa culture et son évolution pour nier le fait que *l'éducation* est réellement un *facteur primordial* dans la vie de l'homme, aussi bien de l'individu que de l'humanité toute entière.

Et de là aussi *notre propre responsabilité* pour ceux qui sont autour de nous et qui seront après nous. Une responsabilité énorme si l'on pense aux conséquences possibles de tous nos actes et plus encore de toutes nos omissions.

Je souscris pleinement à l'expression forte d'un auteur allemand, Heinrich Roth, qui parle d'une responsabilité «presque insupportable»: «eine fast unerträgliche Verantwortung . . . für die Gestaltung unserer gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse» (H. Roth, Pädag. Anthropologie, I, 263).

Où en sommes-nous dans notre exposé? J'ai tâché de montrer que l'éducation de l'homme était une tâche possible, une chance séduisante, mais aussi une charge très lourde.

Mais à quoi bon, cette *apologie de l'éducation*? Je pense qu'elle n'est pas inutile; et cela par le fait que nous connaissons tous aussi les facteurs que rendent la tâche de l'éducateur quelquefois si difficile ou même presque impossible: *l'hérédité* et *le milieu*. En dernier lieu, il s'agit de la *question fondamentale*, si *l'optimisme* éducatif est *justifié*, si les agents *positifs* sont plus efficaces que les agents *négatifs*? Il s'agit de la question de savoir si tout cela *sert* à quelque chose. (Camus: «Si la vie vaut, on ne vaut pas d'être vécu» – Mythe de Sisyphe).

L'éducation a sa «foi» comme la religion ou la médecine. Les soins du médecin et les recherches de la médecine ne se justifient que par la conviction que la nature humaine réagit très souvent d'une manière positive aux interventions médicales.

De même en pédagogie. *A la base d'une théorie pédagogique solide*, il y a donc une «*anthropologie pédagogique*». Cette science est encore très jeune, mais actuellement en pleine effervescence, puisqu'elle se base sur les données et les recherches récentes dans le domaine de la psychologie animale et humaine, de plus la sociologie, la biologie – pour ne parler que des travaux d'Adolf Portmann à Bâle – et puis ce vaste domaine des sciences convergeantes rangées autour de leur objet commun, l'homme, donc *l'anthropologie*.

Parmi ces travaux, je pense avant tout à une synthèse toute récente et vraiment remarquable: la «Pädagogische Anthropologie» de Heinrich Roth, Professeur à l'Université de Göttingen; vol. I, «Bildsamkeit und Bestimmung». Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 1966.

Un vaste chapitre de ce travail (p. 151–268) est consacré au problème de la «Bildsamkeit» de l'homme. «Bildsam» veut dire «apte à être formé tel que le bois se laisse travailler, le fer se plie sous le marteau du forgeron».

Mais, la philosophie sous-jacente de ce mot remonte aux mystiques chrétiens qui croient que l'homme porte

en lui l’empreinte de l’image de Dieu et que nous travaillons toute une vie notre propre nature pour ressembler mieux à l’image-modèle.

Dans le cadre de cet exposé, je ne peux que synthétiser en quelques phrases la synthèse claire et convaincante de ce chapitre fondamental: «Der freie Raum der Erziehung zwischen Erbe und Umwelt (Fakten und Probleme menschlicher Bildsamkeit)». H. Roth en arrive aux *conclusions* suivantes:

1. 3 *facteurs* déterminent la formation de la personne humaine: *l’hérédité*, *le milieu* et *le «moi»* de la personne elle-même, «Das Ich». Ce «moi» peut *réagir* et *combiner* les facteurs déterminants. Et par cela, il peut *surmonter* des difficultés qui semblaient jusqu’à présent insurmontables (p. ex. en cas de maladie).

2. Tout l’ensemble des données héritées (le «fardeau» de notre héritage) n’est pas une grandeur purement fixe et donnée, mais un ensemble de puissances qui laissent une marge plus ou moins grande de variabilité: «eine mehr oder weniger große Variationsbreite» (263).

3. La nature typique de tout être, soit plante, animal, homme, race, espèce se prête à *la variabilité* de *l’individuation*. Il y a une *tendance* vers la variabilité et l’individualité.

La *suprastructure culturelle* aussi bien de la personne que des peuples est moins l’effet de l’héritage reçu que le produit du milieu, de la situation personnelle de l’individu et de sa fantaisie créatrice:

«Entscheidend für die Erziehung ist, daß sowohl der kulturelle Oberbau der Einzelperson wie der von Völkern stärker von der Umwelt, Lebensgeschichte und Erfindungsgabe der Menschen bestimmt wird als vom Erbe» (S. 263).

4. *L’héritage* et *le milieu* sont *rarement* tels qu’ils agissent avec une nécessité quasi absolue.

En *général*, la donnée héritée demande pour son épanouissement un *milieu* favorable, et le *milieu* n’exerce son influence que s’il peut s’appuyer sur certaines données.

Le facteur milieu ouvre donc en tous cas une porte très large aux multiples influences pédagogiques, et cela grâce à l’éducation *intentionnelle* qui sait ou tâche de se servir des facteurs fonctionnels, tels que le milieu, la nature, etc.

5. Les *fonctions héritées* (p. ex. fonctions corporelles ou intellectuelles) se plient à *l’exercice*. Elles se laissent augmenter et se perfectionner. «Alle Funktionen sind übbar und steigerungsfähig».

Et bien des fonctions ne semblaient pas exister aussi longtemps que le *milieu* favorable à leur épanouissement manquait totalement.

L’homme du néolithique, par exemple, ne s’occupait pas du calcul intégral, mais il en aurait été capable comme bien des cas de «primitifs modernes» nous prouvent qu’ils passent pendant une génération de la civilisation agraire à la civilisation du monde industrialisé.

6. La plupart de nos actions sont le produit d’une multitude de facteurs, internes et externes. La *sus-*

pension de l’un de ces facteurs se laisse *compenser*. La possibilité de l’échange des facteurs ouvre de nouveau à l’éducation un très vaste champ d’action; la fantaisie créatrice de l’éducateur cherche les *possibilités* de *compensation*: p. ex. l’écriture des aveugles.

7. La *plasticité* de l’homme diminue en proportion de l’âge. Mais, les différentes facultés ne diminuent pas dans le même rythme. Les fonctions motrices déclinent en premier, et les fonctions intellectuelles sont – heureusement – en général les plus persistantes.

8. Ce qui est chez l’enfant *le plus préformé* par *l’hérédité*, ce sont les organes corporels et ses *fonctions*.

Mais, tout ce qui concerne le *contenu*, acquis par ces fonctions, est *acquis* et *appris*, donc pas prédéterminé. «Alles Inhaltliche ist erworben» (264).

9. Les actes d’un homme ne sont pas seulement le produit fatal de ses puissances et qualités héritées, mais aussi le produit d’un *procès d’apprentissage*. Le résultat final de notre maturation est le produit complexe de qualités *héritées* et du *procès d’apprentissage*, p. ex. la maturation sexuelle, à l’âge de la puberté, se fait à la fois sous l’impulsion interne de facteurs indogènes et sous l’impulsion exogène du milieu, donc de l’éducation. «Die menschliche Entwicklung ist ein kompliziertes Ineinander von Reife- und Lernprozessen» (265).

10. Le *procès d’évolution* d’un individu se réalise à des étapes différentes et spécifiques. Il y a des «*phases critiques*»: «Es gibt in der Entwicklung der Anlagen kritische Phasen» (265).

Manquer le moment *critique* d’intervention veut dire très souvent manquer la possibilité d’intervention tout court.

«Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.» C’est pour cela que dans le domaine de l’éducation les *péchés par omission* peuvent être plus graves que les *péchés par action*.

11. Parmi tous les facteurs qui forment l’homme, il y en a qui ne se laissent guère changer, p. ex. la constitution corporelle, l’énergie vitale, le tempérament, etc. Mais, il y a aussi des facteurs qui se plient facilement à l’intervention de l’éducation intentionnelle: tels les besoins, les intérêts, les motivations, l’éducation scolaire, le système des valeurs, etc. «... die Verhaltenseigenschaften, Werthaltungen, Gesinnungen, Ansichten, Lebens- und Weltanschauungen» (266).

12. Nous n’avons pas le droit d’être pessimistes en pédagogie aussi longtemps que nous n’avons pas fait tout ce qui est réellement possible.

«Bevor erzieherisch nicht *alles* getan wurde, was möglich war, ist kein erbbiologischer Pessimismus am Platz» (266).

Et quel est l’ultime but de toute éducation? Rendre l’homme *capable* de devenir lui-même *responsable* de sa vie et de ses actions.

Donc «Appell an die wachsende *Selbsteinsicht* und *Selbsterziehung*» (267).

L’éducation vit donc en dernière ligne en général et dans chaque cas concret *de la foi* de l’éducateur qu’une

orientation ou un changement dans la direction du mieux est possible.

«Wer erziehen will, darf wie der Arzt den *Glauben* nicht aufgeben, daß *eine Wendung*, wenn nicht zum Guten, so doch zum Besseren jederzeit noch möglich sein kann» (267).

Nous terminons ce 1^{er} paragraphe de notre exposé par la constatation bien fondée – me semble-t-il – que *l'homme se prête à l'éducation*. On peut éduquer = *Homo educabilis*.

De ce fait découle comme *conséquence logique* que *l'homme a besoin de l'éducation: homo educandus!*

*

II. *Que sommes-nous donc?*

Nous sommes des êtres qui révèlent dès leur naissance *un besoin urgent d'éducation physique (biologique), psychique et intellectuelle*. La nudité corporelle du nouveau-né n'est que le symbole de l'impuissance totale de l'enfant de devenir homme sans *l'aide continue* de son entourage pendant une période de maturation très *longue*. Chaque médaille a son revers. Le revers du fait que l'homme est *éducatif* c'est la nécessité urgente d'être *éduqué*. En allemand, nous dirions: Der Mensch ist *erziehungsfähig*, und eben darum auch *erziehungsbedürftig*.

Heinrich Roth se sert même de ces expressions dans leur forme superlative: Der Mensch ist das «*erziehungsfähigste und erziehungsbedürftigste Wesen*» (Pädag. Anthropologie I, 147).

Il va sans dire que la preuve explicite de ces affirmations demanderait plus qu'une conférence entière, *tout un livre*.

Contentons-nous donc de *l'esquisse* d'une preuve en soulignant *quelques faits anthropologiques fondamentaux*.

Parmi ces faits, il y en a un qui se place de plus en plus au centre des recherches anthropologiques, au moins là où il s'agit de trouver la ligne de démarcation entre l'homme et l'animal. La philosophie classique voyait le signe distinctif dans la raison de l'homme. Pour le moment, nous ne discutons pas cette affirmation. Je crois même que cette affirmation reste encore valable. Mais, les anthropologues ne parlent pas tant de cette raison (cause) dernière, mais plutôt des *conséquences* de cette cause, c'est-à-dire de la *liberté* de l'homme.

Mais, «liberté» est de nouveau un terme philosophique. Et les anthropologues préfèrent des termes descriptifs, des termes qui expriment le *comportement* de l'homme.

Dans ce domaine, le domaine du «behaviour» humain, on est frappé par le manque de spécification de l'homme, p. ex. de sa main. L'homme *manque* de *sûreté, d'instinct* dans son comportement, il manque d'instruments et d'organes développés au commencement de sa vie, l'homme a besoin d'une *longue* période de maturation – la puberté prolongée est un fait in-

connu dans le règne animal. L'homme doit, par ex., s'acquérir une *langue* comme symbole d'expression, il doit apprendre péniblement la vie en communauté, dans la famille, dans l'état, etc.

L'homme est un être qui a son passé et son avenir, et il se voit ballotté entre ces deux points de référence, etc. etc.

Le résultat de cette situation anthropologique est le fait que l'homme subit continuellement des influences qui viennent du dehors, il est *malléable*. L'homme subit des influences de *transformation* et de *manipulation*.

En disant cela, je ne voudrais quand même pas nier – en tous cas pour ma part – une certaine *constance* de la «nature» humaine. Mais ce que nous avons appelé la «nature» de l'homme dans la philosophia perennis est sans doute un concept très général qui se prête à des spécifications et individuations d'une variété presque infinie.

«*Manipulation* des Menschen als Schicksal und Bedrohung» est le titre d'un article publié récemment dans la «Weltwoche» (no 1807, 28 juin 1968, abgedruckt in «Schweizer Schule» 55 (1968, no 18, 686–690) par le prof. Ad. Portmann.

L'auteur compétent nomme ce fait un «*fait central*» de l'existence humaine: «eine *zentrale* Tatsache des menschlichen Seins» (p. 686).

Les faits qui appuient cette affirmation sont entre autres le langage. Tout langage préfabriqué donne à l'homme une empreinte définitive et spécifique. Nous manipulons l'homme par notre vocabulaire, notre grammaire, notre syntaxe.

Un autre fait: Le milieu social et culturel: l'école, notre histoire, notre civilisation. Aller à l'école à New York ou à Lausanne, à Schwyz ou à Pékin, c'est décider d'une grande partie de toute notre existence humaine!!

L'école est mon sort, «*mein Schicksal*».

Un troisième domaine où l'homme se voit manipulé, c'est l'âge de la puberté. Le fait de l'accélération anticipe la maturité biologique, tandis que nos formes sociales existantes refoulent la satisfaction biologique et sociale jusqu'à des termes presque impossibles. Le jeune homme de 17 ans se sent maturé, mais il ne peut légitimement ni épouser son amie ni participer au vote. L'homme de 21 ans peut commander en tant que caporal, mais il n'a rien à dire comme étudiant à l'université. L'homme de 30 ans se voit père de famille, mais il n'a rien à dire dans l'administration de l'établissement où il gagne sa vie.

Nous sommes tous des manipulés. . . . Et ce serait une utopie de penser que demain tout irait autrement (ou: . . . demain cela irait tout autrement?).

L'homme a *besoin* d'être manipulé. Mais par qui, comment, quand et jusqu'à quelle limite?

Je pense que ces quelques remarques suffisent pour donner une idée du *rôle de l'éducation*:

Tout ce que nous appelons «esprit humain», spiritualité personnelle, n'est réel et réalisable que par l'éducation.

«Daß der Mensch ein Wesen ist, das erzieht, erzogen wird und auf Erziehung angewiesen ist, ist selbst eines der fundamentalsten Kennzeichen des Menschenbildes (Hr. J. Langeveld, Einführung in die Pädagogik, Stuttgart, 1962³, S. 168).

III. Il nous reste à répondre à la dernière question:

Où allons-nous?

Nous allons *vers* «le monde de demain». Si belle que soit une certaine forme d'éducation qui a donné, dans le passé, la preuve de sa valeur, p. ex. l'humanisme gréco-latin, les universités du Moyen-Age, nous vivons aujourd'hui, et plus encore demain, sur une planète complètement transformée.

Quelles sont les exigences du monde de demain?

Je vois *quatre exigences fondamentales* auxquelles notre éducation doit satisfaire, si l'homme d'aujourd'hui doit être «homme» et rester «homme» dans le monde qui vient.

Notre éducation doit *rendre le jeune homme, l'homme de demain, capable*:

1. de *vivre*, car l'homme est un être *biologique*;
2. de *vivre en communauté*, car l'homme est un être *social*;
3. de participer activement à la vie *culturelle* et *pluraliste* de la société, car l'homme est un être *intellectuel*;
4. de savoir vivre en *résignation* et *espérance*, car l'homme est à la fois un être *mortel* et un être *transcendant*.

Certes, tous ces problèmes se posaient aussi à l'homme du Wildkirchli et au citadin d'Avenches.

Mais, ils se posaient avec un accent tout différent. Le monde d'aujourd'hui et de demain nous met en face de dimensions tout à fait nouvelles.

Notre distingué collègue S. Roller caractérise ce monde dans un article tout récent («Réflexions sur notre école») par 4 faits fondamentaux:

1. La montée des peuples,
2. L'expansion de la technique,
3. L'avènement du loisir,
4. La mobilité du monde.

Tous ces faits ont leurs répercussions sur le rôle que nous donnons dans l'éducation à nos fonctions humaines.

1° La fonction de la vie biologique

Que faut-il *pour pouvoir vivre demain?*

Nous parlons de l'humanité de l'an 2000, une humanité de 6 milliards d'hommes. Et une Suisse de 8-9 millions, coincée entre le Jura et les Alpes, par km² de terrain disponible: 800-900 hommes. Cette humanité doit se nourrir, s'habiller, se chauffer, habiter des maisons, respirer de l'air et pas du carbone dioxyde. Il lui faut de l'eau potable, des forêts pour se promener, des îlots de silence, des piscines pour nager, des terrains de

football, le chant des oiseaux, le jeu des animaux et l'odeur d'un champ de blé. Car, si nous perdons ce contact immédiat avec la nature et ses éléments, l'homme dégénère au bout d'une seule génération. Mais, pour réaliser ce programme gigantesque – déjà énorme dans le domaine suisse et infiniment plus difficile à l'échelon mondial – il faut de la «matière grise». Certes, ce n'est pas l'école qui fabrique cette «matière», mais elle la travaille. Que serait la Suisse sans ses écoles? Et que serait-elle demain sans une accélération aussi rapide que possible de son rythme de travail, sans une croissance très imposante de ses effectifs d'intellectuels? Vous connaissez les chiffres, il est donc inutile de les répéter.

Mais, il faudra encore bien davantage:

Il faudra du *courage* pour affronter et «voir» ces réalités, et il faudra de la *génialité créatrice* pour répondre à nos besoins – aux besoins de la Suisse, et plus encore aux besoins du globe.

2° La fonction de la vie sociale

L'homme de l'an 2000 vit en ville ou dépend de la vie citadine comme débouché de ses produits.

Nous serons des citoyens de «Metropolis». L'administration de nos communes et de nos états sera un organisme – ou une machine – dont le fonctionnement deviendra de moins en moins transparent.

Nous serons tous des «administrés», des manipulés. Comment faut-il organiser cette vie pour qu'elle reste humaine, personnelle, chaude et intéressante?

Plus que jamais, nous aurons besoin de l'amour, de la compassion, de la patience (sur la route et devant le guichet).

Il nous faudra réorganiser notre vie dans le cadre des équipes de travail, dans le cadre du quartier et du «bloc», dans le cadre de nos intérêts, de nos loisirs, de nos croyances. Notre éducation doit donc penser très intensément au développement de nos facultés sociales. Nos convictions politiques, culturelles et religieuses doivent s'exprimer dans des formes *nouvelles* de socialisation, ou elles perdront leurs fidèles.

3° La fonction de la vie culturelle

Les «massen-medien» nous font les témoins oculaires et auditifs des événements du globe entier. Les dimensions du temps et de l'espace disparaissent. L'homme de Néandertal, les temples du Nil, les jeux olympiques nous sont présents sur le même écran, dans le même fauteuil.

C'est grandiose, et en même temps très angoissant!

Nous devons apprendre à vivre à des dimensions multiples, tel que l'astronaute doit apprendre à manger dans une cabine n'ayant plus de centre de gravitation.

Plus ces centres extérieurs disparaissent, plus il deviendra urgent de donner à l'homme des points de repère nouveaux.

Le monde des clos fermés – soit des familles, des vallées, des cultures, des cantons, des églises, ce monde fermé a déjà disparu, et demain, il aura disparu définitivement. Nous sommes et nous serons tous des êtres pluralistes. La collaboration, la tolérance, le tact, l'œcumenisme seront les vertus les plus indispensables pour pouvoir et savoir vivre comme un être intelligent. Mais, donnons-nous déjà à ces vertus leur place primordiale?

Et que faire de la production littéraire, artistique et scientifique? Pensons aux chiffres, au nombre de publications de livres, revues et articles! Comment digérer ces mêmes monstres, comment conserver la santé et l'intimité de son âme et la pureté du corps dans un monde qui cultive à l'excès la juxtaposition des impressions et sensations momentanées et qui nie la continuité d'une réalité personnelle? Est-ce que tous les maîtres et tous les parents voient ces problèmes?

4° *La fonction transcendante*

Ce que les croyances religieuses ont toujours affirmé, la psychologie des profondeurs telle que C. G. Jung et bien d'autres la comprennent, le confirme:

L'homme ne sait pas vivre sans une affirmation absolue. Le cri désespéré de nos jeunes n'est en dernière ligne rien d'autre que le cri vers le ciel *perdu*. On rêve d'une manière infantile d'un paradis social puisqu'on ne croit plus à un Dieu qui, dit-on, «est mort». «Gott ist tot», et son nom disparaît du vocabulaire même de certains théologiens. Mais, l'homme ne *peut* pas vivre sans absolu.

Et pourtant – on n'en parle pas dans bien des écoles et dans bien des manuels. Je n'accuse personne, mais le système s'accuse lui-même.

Ex fructibus cognoscetis.

Est-ce que nos jeunes nous confirment par leur comportement de leur avoir appris à vivre et à mourir? Ou nous retirons-nous discrètement au moment où les yeux désespérés cherchent une réponse? Je le répète: je n'accuse personne. Mais, reconnaissons au moins sincèrement que notre éducation tâtonne terriblement. Et c'est très compréhensible. Car notre monde a perdu son équilibre. Nous sommes dans une période de transition. Un monde nouveau veut naître. Nous passons par les heures douloureuses de la naissance d'une époque nouvelle.

Les feux qui nous menacent ne doivent pas être les feux de la fin du monde, peut-être est-ce le feu fulgurant d'une nouvelle Pentecôte?

Max Silberschmidt, prof. d'histoire à l'Université de Zurich, voit la cause de notre angoisse mondiale dans la perte de l'équilibre entre la population, la production et la culture. La cause de cet équilibre perdu est l'explosion démographique. Et ce phénomène nous inquiète, puisque nous ne le comprenons pas encore.

«Die Angst und Unsicherheit unserer Zeit, das Unheimliche, das sie birgt, kommt davon her, daß wir den Sinn dieser Welt im Umbruch nicht erfassen können,

daß wir ratlos sind» (M. Silberschmidt, Das Bevölkerungswachstum – eine Herausforderung unserer Zeit. In: Festschrift Karl Schib. Thayngen 1968, S. 472).

Où en est la réponse?

Il n'y a pas de doute que le déséquilibre actuel nous force à chercher un nouvel équilibre entre la population, la production et la culture.

Mais, nous sommes d'accord avec le Prof. Silberschmidt que la réalisation de ce programme dépend de l'éducation et de la formation de *nouvelles élites* qui croient à l'existence de valeurs absolues et qui feront participer les peuples à la vénération de ces valeurs.

Mais, qu'est-ce que cela veut dire dans la réalité concrète de nos familles, de nos classes et de nos bureaux?

Il me semble que notre éducation doit s'orienter sur *deux vertus* qui sont fondamentales pour l'homme de demain:

Mut und Demut – une attitude *courageuse* et une attitude vraiment *sociale*.

Il nous faut du courage pour affirmer la réalité. Notre Dieu est un Dieu *créateur*, et non pas le Directeur d'une Assurance Immobilière. Nos *institutions* sociales et ecclésiastiques doivent donc *s'ouvrir* à l'avenir plus encore que de *conserver* le passé.

Notre avenir demande des hommes libres, pleins d'initiative spontanée, riches en fantaisie créatrice. Des hommes qui risquent leur vie et leur sûreté pour réaliser ce qui n'est pas encore.

Et de plus ce monde nouveau ne sera humain et beau que si les hommes aiment la coopération, le dialogue et s'ils sont prêts à *servir* leur prochain.

Dans tous les documents du Concile Vatican II, il y a un mot qui est répété d'une manière presque infinie: *servir*. C'est si simple, c'est si peu de chose, et c'est si grandiose.

C'est le geste le plus expressif et symbolique, il est le message d'un Dieu qui est amour. Le fils de l'homme est venu pour servir ses frères. Notre éducation doit faire comprendre à nos jeunes que nous vivons dans un monde et pour un monde qui a un sens, parce que c'est un monde divin. Le but de notre éducation est donc de former des hommes qui s'affirment comme des êtres responsables. «Persönlichkeiten von sozialer Verantwortung und schöpferischem Gestaltungswillen» (Dr. K. Berger-Kirchner, In: «Grundsätzliche Forderungen an die moderne Schule», Bern, 1967, S. 4).

Voilà ces quelques avis modestes sur le *rôle* et la *responsabilité* de *d'éducation* dans le monde de *de-main*.

D. G.

Adreß-Änderungen

können wir nur vornehmen, wenn neben der neuen auch die alte Adresse aufgegeben wird.

Administration und Versand der Schweizer Erziehungs-Rundschau

Künzler Buchdruckerei AG, 9000 St.Gallen 2

In einem neu zu eröffnenden

Klein-Heim

für taubblinde Kinder in Zürich sind auf

1. Mai 1970 oder nach Uebereinkunft

folgende Stellen zu besetzen:

1-2 Erzieherinnen

1 Erzieher

1 Kinderkrankenschwester

(als Hausmutter)

Bewerber, welche glauben, sich für die Tätigkeit zu eignen, wollen sich in Verbindung setzen mit:

Dr. A. Weber, Psych. Abt. Kinderspital Zürich,
Steinwiesstraße 75, 8032 Zürich.

Stellenausschreibung

Oberstufe Wädenswil

Auf Beginn des neuen Schuljahres ist, vorbehaltlich der Zustimmung durch die Erziehungsdirektion, eine Lehrstelle an der Oberschule zu besetzen.

Falls sich ein geeigneter Lehrer mit guten **Italienisch-** und evtl. einigen Spanisch-Kenntnissen finden läßt, planen wir eine

Eingliederungsklasse für fremdsprachige Schüler

Unsere freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen. Sie ist bei der Gemeindepensionskasse versichert.

Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Außer-kantonale Bewerber kommen als gleichberechtigte Verweser ebenfalls in Betracht.

Die Pflege beteiligt sich aktiv an der Lösung einer allfälligen Wohnfrage.

Wädenswil, am Zürichsee, hat ausgezeichnete Verkehrsanschlüsse (z. B. Autobahn nach Zürich).

Bewerber werden freundlich eingeladen, unter Beilage des Real- oder **Primarlehrer-Patentes** sowie anderer geeigneter Ausweise ihre Anmeldung bis 15. März 1970 dem Präsidenten der Oberstufenschulpflege, Hrn. Dr. H. Grimm, Seestraße 95, 8820 Wädenswil, einzureichen.

Weitere Auskünfte durch Sekundarlehrer Peter Walt (Telefon privat 75 21 38, Schule 75 35 13).

Evangelische Mittelschule Schiers

Graubünden

Wir suchen für unsere Seminar- und Gymnasial-Abteilung auf Frühjahr 1970 (evtl. später) einen Hauptlehrer für

Französisch und Italienisch

und auf Sommer 1970 einen Hauptlehrer für

Biologie

Bewerber oder Bewerberinnen, welche Freude haben, an einer evangelischen Schule mitzuwirken, mögen sich an den Direktor unserer Schule wenden, welcher auch gerne weitere Auskünfte erteilt.

7220 Schiers, Telefon 081 53 11 91

Oberstufenschule Bülach

An unserer Schule ist eine **Lehrstelle an der Realschule** definitiv zu besetzen. Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen und ist bei der Beamtenversicherungskasse versichert. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Die Schulpflege ist gerne bereit bei der Vermittlung einer Wohnung mitzuhelfen.

Wir bitten Sie Ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen dem Präsidenten der Schulpflege, Herrn E. Meier-Breitenstein, Weinbergstr. 16, 8180 Bülach, einzureichen.

Oberstufenschulpflege Bülach

Wer möchte in Töchterinstitut außerhalb der Unterrichtsstunden

die Schülerinnen betreuen und die Freizeit mitgestalten?

Sie müßten intern wohnen und sollten Kenntnisse in französischer Sprache mitbringen. Sie wären vormittags frei. Zwei Freitage in der Woche ließen sich nach Uebereinkunft regeln.

Wenn Sie Freude an dieser Aufgabe und Erfahrung mit Jugendlichen haben, schreiben Sie uns bitte.

Reformiertes Töchterinstitut, Gehrenstraße 31,
8810 Horgen.