

Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 33/1942 (1942)

Artikel: Sélection ou culture? : considérations sur les fins de l'enseignement secondaire
Autor: Meylan, Louis
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-112954>

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: 22.01.2025

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

Sélection ou culture ?

Considérations sur les fins de l'enseignement secondaire.

La première condition pour bien s'acquitter d'une tâche, c'est de la définir sans équivoque, de savoir précisément ce qu'on se propose de faire, ou de quoi il s'agit exactement. Or il semble qu'il y ait un certain flottement dans la façon dont on conçoit, chez nous, la tâche de nos établissements d'instruction publique secondaire. Dans la plupart de nos cantons, en effet, la Loi, d'une part, ne formule pas avec toute la netteté désirable la distinction, à mon sens fondamentale, entre l'enseignement de culture et l'enseignement professionnel ; et, d'autre part, assigne à l'enseignement secondaire un double but : culture générale — préparation aux carrières spéciales et aux études supérieures (ce qui implique la sélection en vue de ces carrières et de ces études) ; sans préciser si ces deux buts sont sur un pied d'égalité ou lequel des deux est subordonné à l'autre.

Or l'esprit humain tend invinciblement à réduire la dualité à l'unité. Si bien que, dans la pratique, l'un de ces buts est toujours plus ou moins sacrifié à l'autre et qu'on voit ainsi s'affronter deux conceptions divergentes de l'enseignement secondaire. L'une, mettant l'accent principal sur la culture, considère l'enseignement secondaire comme le degré supérieur de l'enseignement de culture ; c'est, par exemple, celle que j'ai développée dans mon ouvrage sur *Les Humanités et la personne*. L'autre, mettant l'accent principal sur la sélection, tend à faire de l'enseignement secondaire un crible ou un trieur à l'entrée de l'Université (car si la Loi parle des carrières spéciales et des études supérieures, dans la pratique, c'est en fonction des seules études universitaires que l'on opère cette sélection). On trouvera cette conception, développée avec la plus rigoureuse conséquence, dans l'ouvrage de M. Max Zollinger : *Hochschulreife*.

C'est aussi cette conception qui a présidé à l'ordonnance du pavillon de l'enseignement, à Zurich, en 1939. La halle réservée aux écoles secondaires y constituait, en effet, une sorte de *Forum transitorium* entre celle de l'école primaire et celle de l'enseignement supérieur. Et c'est d'ailleurs la conception que reflète le terme : *Mittelschule*, communément employé en Suisse alémanique pour désigner ce que nous appelons enseignement secondaire.

On voit d'emblée que, de ce point de vue, l'école secondaire, conçue comme un établissement destiné à conduire les jeunes gens de l'école primaire (école élémentaire de culture) à l'enseignement supérieur, n'a pas son but ou sa fin en elle-même, mais s'ordonne en fonction d'études d'un caractère professionnel; que c'est ainsi par rapport aux exigences des carrières juridiques, médicales, philologiques, théologiques ou scientifiques qu'elle sélectionne, c'est-à-dire, pratiquement, élimine les jeunes gens qui n'y sont pas aptes ; et que la logique du système l'entraîne presque fatalement à procéder à cette élimination, non seulement en fonction des exigences des études universitaires, mais encore en fonction des besoins du pays en « universitaires », ce qui est, nous le montrerons plus loin, en contradiction avec le premier des deux buts que lui assigne la Loi.

Je ne suis pas certain que cette conception de l'enseignement secondaire, qui tend actuellement à l'emporter, surtout en Suisse alémanique, soit dans l'intérêt de l'Université. Mais je suis certain qu'elle est contraire aux intérêts supérieurs du pays et des valeurs que sa mission est d'incarner et de promouvoir. Il me paraît, en outre, qu'elle est en contradiction avec l'intention probable du législateur, qui, partout, mentionne ces deux buts dans le même ordre : culture d'abord, sélection ensuite. J'estime donc hautement désirable que l'article formulant le but de l'enseignement secondaire, dans la Loi sur l'Instruction publique, soit précisé, et que cet enseignement soit expressément défini comme le degré supérieur de l'enseignement de culture, conçu comme la préparation de l'adolescent à la vie, et non pas à telles études particulières, ainsi que je l'esquisserai dans les pages qui suivent.

Mais je crois utile d'indiquer, préalablement, l'avantage qu'il y aurait à mettre tout d'abord en évidence, dans les textes législatifs sur l'enseignement public, la division, naturelle, de

l'enseignement en enseignement de culture et enseignement professionnel, plutôt que la division (administrative) en enseignement primaire, secondaire et supérieur. On verra d'ailleurs que ces deux questions sont étroitement connexes.

* * *

Considéré du point de vue des besoins d'une communauté démocratique (ce qu'est notre pays), l'enseignement public assume, en effet, deux grandes tâches : 1) assurer à tous la culture la plus approfondie et la plus haute dont chacun soit capable, 2) veiller à ce que ceux qui exerceront, au service du pays, les professions les plus diverses y soient efficacement préparés.

C'est dire que la division, usuelle, de l'enseignement public en trois services n'a qu'une valeur administrative et contingente, non pas naturelle ni nécessaire ; et qu'en nature il y a deux espèces d'écoles : les écoles de culture et les écoles professionnelles ; les premières précédant normalement les secondes ; les premières s'adressant à tous, les secondes à certains seulement.

L'école enfantine, l'école primaire, l'école primaire supérieure, nos collèges, nos écoles supérieures de jeunes filles, nos gymnases sont des écoles de culture et tout ce que nous dirons ici de l'enseignement de culture s'appliquera, *mutatis mutandis*, à l'ensemble de ces écoles. Les écoles normales d'instituteurs (chez nos confédérés : *Lehrramtschulen*), les écoles d'agriculture, les écoles d'arts et métiers offrent des exemples purs d'écoles professionnelles. Les sections commerciales de nos collèges en constituent une forme hybride : certains enseignements visant à la culture, d'autres préparant directement à un groupe de carrières. Les facultés de nos universités ont, elles aussi, ce double propos ; le dosage de la culture générale désintéressée et de la préparation professionnelle y varie d'une faculté à l'autre ; ainsi, à la Faculté des Lettres, l'élément : culture est prépondérant, tandis qu'à l'Ecole d'Ingénieurs le caractère professionnel s'accuse. Mais, si toutes les facultés de nos universités visent ces deux buts, c'est le second qui y détermine, essentiellement, les méthodes et l'esprit de l'enseignement ; c'est pourquoi, tout à l'heure, je les ai rangées parmi les écoles professionnelles.

L'existence de ces formes hybrides n'infirmes pas, d'ailleurs, la valeur de la distinction que nous venons d'établir. Pas plus que l'existence des zoophytes n'infirmes la valeur et l'utilité philosophiques de la distinction entre végétaux et animaux. L'enseignement de culture est d'une autre nature que l'enseignement professionnel ; au lieu qu'entre les diverses écoles de culture il n'y a que des différences de degré ; leur fin, leurs méthodes et leur esprit étant identiques.

Or s'il y a, fondamentalement et naturellement, deux espèces d'écoles et non pas trois ordres d'enseignement, et si l'école secondaire constitue le degré supérieur de l'enseignement de culture, il est contradictoire de la définir comme un établissement dont la fonction principale serait d'opérer une sélection en vue des études universitaires. Une école de culture ne saurait, en effet, avoir sa fin dans une autre école (si ce n'est l'école de la vie). Elle ne saurait surtout avoir sa fin dans des établissements qui ne sont pas essentiellement des établissements de culture, mais, essentiellement, des établissements professionnels. Et, d'un autre point de vue, l'enseignement de culture s'adresse, par définition, à tous ceux qui sont capables de se l'assimiler, et non pas à ceux-là seulement qui exerceront ensuite certaines professions particulières.

En mettant l'accent principal sur le second des deux buts que lui assigne la Loi, l'enseignement secondaire se rend donc incapable de remplir le premier ; au lieu qu'en mettant l'accent principal sur le premier, il s'acquiesce, non seulement de cette première tâche (aider les mieux doués des adolescents à « devenir ce qu'ils sont »), mais encore, par surcroît, comme nous le montrerons plus loin, de cette seconde tâche, qui est en quelque sorte impliquée dans la première, mais qui, dès qu'on la laisse passer au premier plan, introduit dans l'école de culture une contradiction ruineuse. C'est ce que je me propose d'illustrer dans les pages qui suivent.

Voyons, d'abord, comment la conception de l'enseignement secondaire : degré supérieur de l'enseignement de culture, permet d'en définir, avec une rigoureuse cohérence, les méthodes, l'esprit et de lui assurer ainsi l'unité organique indispensable à son opération.

* * *

L'enseignement de culture est un enseignement rigoureusement a-professionnel ; il ne prépare directement à aucune carrière, mais vise une utilité plus haute : faire du « petit d'homme » un homme. Nos gymnases et nos collèges, pas plus que nos écoles primaires, ne préparent donc leurs élèves à une profession particulière, par exemple à celle d'avocat ou d'ingénieur, de médecin ou de pasteur. Ils préparent à la vie des jeunes gens qui doivent, d'abord, devenir des hommes et qui, dans la mesure où ils le seront, pourront être (après s'y être préparés par un apprentissage ou dans une école professionnelle) les avocats, les ingénieurs, les médecins, les pasteurs, les journalistes, les magistrats, les agriculteurs et les industriels cultivés, dont notre pays et notre temps ont besoin. Préparant l'adolescent à sa destination d'homme, indépendamment de toute considération professionnelle, ils constituent ainsi, par excellence, une institution libérale et gratuite.

Peut-être ne sera-t-il pas inutile de rappeler ce que signifie : culture. Si nous ouvrons le dictionnaire à ce mot, nous lisons : action ou travaux tendant à rendre le sol plus fertile. Il est essentiel, quand on parle de la culture de l'esprit, de ne jamais perdre de vue ce sens primitif, ce sens concret. Comme elle rend la terre plus fertile, la culture doit rendre l'esprit plus fécond. Une personne cultivée, ce n'est donc pas — comme le pensaient les péronnelles mises en scène par Goethe dans *Hermann et Dorothee* et comme il arrive encore aujourd'hui qu'on le croie — une personne qui connaît l'auteur du roman ou de l'opéra à la mode (le nom de l'auteur !) ou qui, plus généralement, a mémorisé un grand nombre de faits d'histoire littéraire ou d'histoire politique, et sait tout ce que l'on trouve, par exemple, aux pages roses du *Petit Larousse*. C'est une personne capable d'accomplir avec aisance et sûreté les diverses opérations qui, toutes ensemble, constituent la vie de l'esprit : observer, comparer, juger, raisonner, chercher méthodiquement et trouver la solution des problèmes les plus divers, sur le plan théorique et sur le plan pratique. Une personne capable, non seulement de ces réactions adaptées (qui sont la fonction essentielle de l'intelligence), mais encore, proprement, d'action, c'est-à-dire d'introduire dans le donné ce que le philosophe Renouvier

appelait des commencements absolus ; non seulement donc de s'adapter aux circonstances, mais de diriger sa vie et d'exercer par là une influence directe sur le cours des événements.

La fin suprême de l'enseignement de culture, c'est ainsi d'élever l'enfant et l'adolescent à cette « forme » proprement humaine, où, s'appuyant en quelque sorte sur les lois que l'observation et l'expérience lui ont permis de dégager (ces lois qui semblent ne laisser aucune place à son initiative et à sa liberté), l'homme impose à ces lois de jouer en faveur des fins qu'il a librement élues, conformément à sa vocation générale et à sa vocation particulière ; de servir et de promouvoir les valeurs qu'il a choisi d'incarner dans le réel. L'école de culture, c'est ainsi celle qui aide l'homme à s'affranchir, en lui apprenant à les connaître et à les accepter, des limites mêmes de sa condition : l'école de la liberté. Et c'est ainsi que la définissait, entre autres, Alexandre Vinet, avec qui il est toujours si encourageant et si rassurant de se rencontrer : « Il s'agit essentiellement, dit-il, d'élever l'homme à sa propre hauteur, de tirer l'homme de l'homme lui-même, de dégager et de développer l'élément de la liberté du milieu de ces besoins, de ces appétits et de ces passions »¹. Etant bien entendu que la liberté dont il parle, et dont nous parlons, c'est « l'obéissance dans l'amour ».

L'école de la liberté ou, si l'on préfère ce terme, qui jouit aujourd'hui d'une faveur significative, l'école de la personne. Ce mot désignant, en effet, l'être autonome, qui obéit à une loi interne, qui se manifeste adéquatement, authentiquement, par tous ses actes et toutes ses paroles, mais qui, maître de lui-même, — on retombe toujours sur cette pensée de Vinet — se met de tout son pouvoir au service de tous ; qui ne se contente pas d'être en soi et pour soi, pour sa propre délectation, qui veut être aussi pour autrui, ce qui est la seule façon d'être pleinement ; qui veut être lui jusqu'à l'action, parce qu'il se veut relié non seulement aux autres personnes, mais à la personne des personnes, à la cause des causes ; qui se veut à sa place dans l'Ordre et servir cet Ordre !

¹ A. Vinet : *Famille, Education, Instruction*, p. 318.

* * *

De cette définition découlent le programme et la méthode de l'enseignement de culture. Il doit se proposer, non seulement d'ajouter, du dehors, quelque chose à l'enfant et à l'adolescent, en l'ornant de connaissances comme d'un vêtement ou d'un collier, mais de l'informer du dedans, de modifier son être profond. Etant ainsi une école de l'être (Vinet disait : « une fabrique d'hommes »¹) l'école de culture nous apparaît, tout d'abord, comme le lieu dans lequel l'enfant et l'adolescent exercent et fortifient les pouvoirs qui les feront hommes ; car, à la différence du fer qu'on forge, l'être humain se forge lui-même : on peut l'y aider, l'y encourager ; mais c'est lui seul qui, par son effort personnel, peut se faire homme. Le programme de l'école de culture sera ainsi fonctionnel et sa méthode, la méthode active (*Arbeitsprinzip*).

L'école active, que de sottises n'a-t-on pas dites sur son compte ! Aujourd'hui encore, on croit communément que c'est l'école où le travail *manuel* occupe la place d'honneur. Mais c'est d'abord *sur son plan propre* que l'école doit être active : entraînant — je prends ce mot dans son sens sportif — l'enfant à chercher et à raisonner, à formuler une hypothèse et à la vérifier, à se rendre compte de ce qu'il sent, à s'appliquer à une tâche avec persévérance ; multipliant ainsi pour lui les occasions d'exercer tous les pouvoirs de son esprit : son intelligence, son cœur et sa volonté.

Une école donc dans laquelle maîtres et élèves soient actifs ; le lieu d'innombrables exercices judicieusement gradués, inlassablement repris et diversifiés ; non pas le lieu où l'enfant ne fasse qu'écouter, mais le lieu où il cultive tous les pouvoirs dont l'harmonieux équilibre fait l'homme complet. Ecouter et parler, sans doute ; mais écouter activement, le sens critique en éveil ; et parler pour dire quelque chose qu'il ait observé ou pensé lui-même, pour « expliciter » ses intuitions, pour analyser un problème ou démontrer une solution ; et pas toujours pour répéter ce qu'on lui a dit. Ecrire aussi, bien sûr ; et pas seulement ce qu'on appelle « une composition », mais aussi rédiger un procès-verbal, une résolution, ou traduire un texte

¹ *Id.*, *ibid.*, p. 108.

étranger dans sa langue. Et lire : lire un texte littéraire de façon à s'enrichir de l'expérience humaine qu'il exprime, mais lire aussi un horaire, un graphique, une carte au 1 : 25 000, un règlement, des instructions pratiques...

Toutes façons d'écouter, de parler, d'écrire et de lire qui impliquent l'observation, la comparaison, le jugement, le raisonnement, l'art de penser et l'art de persuader ; et l'imagination créatrice tout aussi bien, qui, d'abord, modifie, module, puis, véritablement, invente et crée. Tous ces pouvoirs et bien d'autres encore, indispensables à la vie sociale, comme le tact, la servabilité et la charité, le courage physique et moral, la persévérance, l'initiative ; l'art de commander, d'organiser, de collaborer (qui exige tantôt qu'on s'efface et tantôt qu'on s'affirme) ; la véracité, cette probité de l'intelligence et cette intransigeante rectitude, dont l'affaïssement est au nombre des symptômes les plus alarmants de ce temps...

Voilà quelques-unes des choses qui devraient figurer au programme de l'école de culture et sur lesquelles devraient porter les épreuves de fin d'année ou de fin d'études, par lesquelles on s'assure que l'élève a retiré un réel profit de l'enseignement qui lui a été donné et qu'il est apte, soit à passer dans la classe supérieure, soit à recevoir directement de la vie l'information que l'école ne peut, elle, que le préparer à recevoir, soit encore à entrer dans une école spéciale ou dans une des facultés de l'Université. Car, aussi longtemps que les examens seront, essentiellement, des épreuves de savoir verbal, l'école secondaire ne pourra pas être cette école de culture, cette école de la liberté, cette école de l'être ou de la personne, dont nous parlons.

Mais, dans le programme de nos écoles de culture, on ne trouve, le plus souvent, que la liste des personnages dont les élèves devront retenir le nom : Pisistrate, Périclès, Marius et Sylla, Godefroi de Bouillon, Zwingli, le Général Dufour... et des auteurs dont ils devront avoir lu quelque chose. Or la connaissance de ces personnages, de ces événements, de ces œuvres même ne constitue pas la fin ou le but de l'enseignement de culture ; ce n'en est que la matière, c'est-à-dire quelque chose sur quoi s'exerceront et se fortifieront les pouvoirs de l'esprit. Et les pouvoirs qu'on se propose de développer importent davantage et définissent plus efficacement le programme d'une « institution » que ne le font les matières sur lesquelles on les exerce, et qui

pourraient être très différentes sans que la fin de l'enseignement change.

C'est ainsi la liste de ces pouvoirs qui devrait être considérée comme constituant l'authentique programme de l'école de culture. Car, aussi longtemps que l'on restera empêtré dans cette confusion entre la fin et les moyens de l'enseignement de culture, il est à craindre que, les moyens étant pris pour la fin, on n'en réalise qu'accidentellement, en quelque sorte par un heureux hasard, la véritable fin ; et que l'enseignement dit de culture reste souvent un enseignement de mots. La mise en évidence, dans les programmes de nos collèges et de nos gymnases, de cette *culture des pouvoirs de l'esprit* contribuerait à aviver, chez les maîtres et chez les élèves de ces établissements, le sens de la fin essentielle de l'enseignement de culture et à en bannir définitivement cet encyclopédisme qui, expressément condamné, n'en continue pas moins d'opérer ici et là ses ravages.

* * *

Mais, de tous ces pouvoirs que l'école de culture doit développer en lui, il importe que l'adolescent fasse un usage humain, qu'il les mette au service de valeurs proprement humaines, que son effort s'exerce dans le sens de cette progressive humanisation de l'homme qui s'appelle la civilisation. Et, ici, l'école de culture nous apparaît sous les espèces de l'école d'humanités, qui, pour qu'il œuvre plus tard en homme, présente à l'adolescent l'homme, dans l'exercice de ses activités les plus spécifiquement humaines ; lui faisant connaître ce que l'humanité, dès la naissance de la civilisation jusqu'à nos jours, a produit de plus valable et, très particulièrement, les hommes en qui l'humanité s'est le plus magnifiquement incarnée.

Ces personnages exemplaires donc, que Carlyle désignait par le terme de « héros » ; ceux qui, dans les domaines les plus divers, ont lentement constitué et accru le trésor des humanités ; ces grands vivants (qu'ils aient vécu il y a mille ou trois mille ans, ou qu'ils soient nos contemporains) en qui s'est manifesté un des innombrables modes de la perfection, toujours limitée et partielle, à laquelle l'homme peut atteindre ; les puissants esprits qui ont arraché à la nature quelqu'un de ses plus beaux secrets : Archimède, Lamarck, Newton ; les sculpteurs, les musi-

ciens, les peintres, qui ont peuplé le ciel de l'âme d'images d'une perfection conforme à son aspiration ; ces poètes qui, par une autre voie que le savant, saisissent l'Être¹, sous les apparences chatoyantes qui, à la fois, le masquent et le révèlent ; les génies politiques, qui ont résolu, pour leur temps, le problème que chaque époque doit résoudre à nouveau : concilier l'ordre et la stabilité avec la liberté et une perpétuelle nouveauté ; et ces hérauts de la fidélité ou de l'amour : Andromaque, Socrate, Cornélie ; et ceux en qui l'esprit du Christ a mûri le fruit d'une humanité achevée.

Tout cela, qui est le bien commun de l'humanité et qui opère en l'homme comme un puissant rappel de sa vocation ; entretenant en lui le respect des valeurs les plus authentiquement humaines, l'introduisant dans la communion de l'humanité éternelle et de son prochain et lui inspirant la volonté de transmettre à ses après-venants ces valeurs renouvelées et rajeunies par la ré-évaluation qu'il en aura faite... Car, alors seulement, l'adolescent saura quel usage il doit faire des pouvoirs qu'il a acquis et développés à l'école de culture !

* * *

L'actualisation en l'enfant des pouvoirs qui le font homme et cette ordination à l'humanité constituent ainsi les deux moments, complémentaires, de l'enseignement de culture. Et l'on voit que les déviations les plus communes de cette institution sont imputables à un mauvais dosage de ces deux éléments. Là, en effet, où l'élément « présentation » l'emporte, on s'approche dangereusement de l'écueil du dilettantisme. Et là où l'exercice des pouvoirs est poussé au détriment de cette initiation aux valeurs humaines, l'élan ne tarde pas à se détendre et, au lieu d'une information de la personne, on n'a plus qu'un dressage.

Il faut donc, d'une part, exercer l'enfant aux multiples activités dont la propriété définit l'homme *sous le signe* de ceux qui ont fait de ces pouvoirs l'emploi le plus humain. Et, d'autre part, en lui présentant ces exemplaires accomplis d'humanité,

¹ Cf. ce mot du grand mathématicien Henri Poincaré : « Quels savants que les poètes à qui le hasard d'une rime fait découvrir un univers ! »

insister sur ce que le seul usage légitime des grands hommes, c'est de s'appuyer sur eux ou de s'attacher à eux pour s'atteindre soi-même et se dépasser.

Ainsi, quand l'histoire de Daniel Jean-Richard, ce garçon des montagnes neuchâteloises qui, ayant observé et étudié une montre que lui avait confiée un voyageur, en fabrique une semblable et crée l'industrie à laquelle les hautes vallées du Jura ont dû leur prospérité et leur civilisation... quand cette histoire aura enflammé l'imagination de jeunes élèves, on leur proposera des tâches d'observation progressivement plus complexes ou plus délicates. Et quand on verra ses gymnasiens de dernière année impressionnés par la pathétique péripétie de *l'Iphigénie* de Goethe :

Ihr Götter ! Rettet mich !

Und rettet euer Bild in meiner Seele !

on les invitera à découvrir, dans la vie scolaire, dans l'existence de tous les jours, les innombrables occasions qui s'y offrent de pratiquer la même héroïque sincérité.

L'adolescent comprendra ainsi que l'homme n'est fait, ni exclusivement pour la vie contemplative ou esthétique, ni exclusivement pour la vie active ; qu'il est fait pour contempler et pour agir ; pour puiser, dans la contemplation et dans l'admiration des accomplissements les plus parfaits de la personne et de la société humaines, la force d'être, lui-même, tout ce qu'il peut être, au service des valeurs incarnées en ces hommes et en ces formes exemplaires ; pour incarner ces valeurs dans sa vie quotidienne. Et que son être n'atteindra à la plénitude que dans la mesure où il s'arrondira, comme une sphère, entre ces deux pôles : la contemplation et l'action.

Pour répondre à cette double nécessité, l'école de culture doit s'arrondir, elle aussi, entre ces deux pôles et s'appliquer à être, à tous ses degrés et notamment au degré secondaire, le lieu dans lequel, en apprenant à connaître quelques-uns de ceux qui l'ont manifestée dans sa plus authentique dignité, l'enfant et l'adolescent, tout à la fois, conçoivent la plus haute idée de la destination humaine et se rendent capables de la réaliser dans la ligne de leur propre vocation ; ou, pour reprendre le mot de Pindare, de « devenir ce qu'ils sont ». Une palestine ou un gymnase d'humanité !

* * *

Considérée comme le lieu où l'adolescent acquiert les pouvoirs qui le font homme, l'école de culture nous est apparue tout d'abord sous les espèces de l'école active. Considérée comme le lieu dans lequel l'adolescent s'initie aux accomplissements les plus valables de cette longue chaîne d'hommes dont il est un chaînon, de cet effort millénaire, dont il bénéficie et qu'il doit continuer, elle nous est apparue ensuite sous les espèces de l'école d'humanités. Mais son vrai nom c'est : école poétique ; ce terme, pris dans son sens plein et étymologique, la caractérisant en effet dans l'une et l'autre de ces deux fonctions (informatrice et initiatrice). Et les images par lesquelles un des poètes de L'Abbaye, René Arcos, définissait son propos de poète (qu'il concevait d'ailleurs comme notre Pestalozzi : l'éducation du peuple)...

Ces hommes, tous ces yeux ouverts qui ne voient pas,
toutes ces bouches qui se taisent,
ces mains inertes à des flancs :
ô les pousser sur le courant,
ô les pencher sur le spectacle,
Aller au fond d'eux chercher leurs vrais yeux ;
à tout ce qui est né, les faire naître un peu.¹

... ces images définissent de la façon la plus heureuse le double propos, ou plutôt l'unique propos, le propos poétique (au double sens, esthétique et dynamique, de ce mot) de l'enseignement de culture.

C'est pourquoi les œuvres des poètes et les actes de poésie, les œuvres dans lesquelles s'exprime l'homme tout entier (et non pas ces abstractions que sont le technicien, le moraliste, le dialecticien, d'une façon générale le spécialiste) et les actes qui manifestent la personne totale, libérant des énergies neuves et introduisant dans une civilisation des « commencements absolus », comme le XXIV^e chant de l'*Iliade*, l'*Orestie*, l'intuition héliocentrique d'Aristarque, le témoignage de Jeanne d'Arc ou celui de Davel... constituent l'instrument privilégié de cette information de la personne et de son ordination à l'humanité éternelle.

¹ R. Arcos : *Ce qui naît*.

Ne présentent-ils pas, en effet, à l'adolescent, sous la forme la plus propre à lui inspirer le désir de tendre vers ce but, l'homme accompli, l'homme fondamental (comme dit Emerson), l'homme qui a pleinement réalisé sa vocation ? Ne lui font-ils pas entendre l'incantation la plus efficace pour, constamment, recréer en lui la volonté de se soumettre, librement, virilement, à la rude discipline que restera — parce qu'elle est l'école poétique et que la poésie est le plus rude des exercices spirituels — l'école que nous avons tout d'abord caractérisée comme l'école des pouvoirs qui font l'homme ? et recomposer constamment dans la classe cette « tension », cette attention, sans laquelle resterait vain l'effort des maîtres qui s'offrent à l'aider à « devenir ce qu'il est » ?

J'ai développé longuement cette position dans mon ouvrage sur *Les Humanités et la personne* ; je ne m'étendrai donc pas aujourd'hui sur ce point, quelle qu'en soit l'importance. Que les œuvres et les actes poétiques, au sens large que j'ai donné tout à l'heure à ce mot, constituent l'instrument privilégié de cette ordination et de cette information, il suffit d'ailleurs, pour s'en convaincre, de se demander : De tout ce que j'ai vu, lu, entendu, senti, pensé au cours de mes années d'école, qu'est-ce qui est, actuellement encore, présent, vivant en moi ? Or, si nous laissons remonter du fond de notre être ces souvenirs presque organiques, ces « formes » qui, à notre insu, déterminent notre comportement le plus personnel, que verrons-nous émerger de ce fécond royaume des « Mères » ¹ ?

Le geste harmonieux d'un bras de femme, inclinant la cruche d'eau fraîche vers les lèvres du voyageur altéré ; Moïse devant le buisson ardent ; la tristesse de Booz, et son espoir, encore informulé, que le Ciel a déjà exaucé :

Je suis veuf, je suis seul, et sur moi le soir tombe,
Et je courbe, ô Seigneur, mon âme vers la tombe,
Comme un bœuf ayant soif courbe son front vers l'eau...

Antigone et sa pure passion ; Galilée observant le balancement d'un lampadaire dans le dôme de Pise ; Pestalozzi entouré d'orphelins sur lesquels il fait rayonner le soleil de son maternel amour. Quelques images impressives de la condition humaine : le vieillard de Tarente, dans les *Géorgiques* de Virgile ; Nicolas

¹ *Faust*, 2^e partie, acte I, scène 5.

de Flue se retirant dans la solitude du Ranft pour veiller plus efficacement sur le Pays ; Bovard, dressé contre le mont, et donnant une voix au labeur millénaire des vigneron muets, obstinés. Le thème, clair comme le matin ou l'âme d'un petit enfant, qui ruisselle au début du quatrième mouvement de la *Sonate en la* de César Franck ; le rythme dionysiaque de l'*Hymne à la joie* ; les formidables vagues du *Sanctus* de la *Messe en si* de Jean-Sébastien Bach. Ou, plus quotidiennement, certaines paraboles : Un homme avait deux fils... ou : La pierre que ceux qui bâtissaient ont rejetée... ou le conte des trois anneaux dans *Nathan le Sage*...

Quelques rythmes, quelques images, quelques paraboles, c'est de cela que, proprement, nous vivons. Ce sont ces rythmes, ces images, ces paraboles, qui ont suscité en nous, au moment où nous en avons besoin, la force de devenir ce que nous sommes ; et qui, demeurés présents au plus profond de nous-mêmes, y opèrent constamment ce rappel de tendance qui nous aide à nous refaire, à nous réaffirmer ; qui nous défend contre l'usure des jours. Etant pour nous ce qu'Albert Steffen, dans une nouvelle récemment traduite par M. André Tanner¹, appelle : notre mythe ; c'est-à-dire, sous une forme symbolique, la réponse à la question qui, dans ces arcanes de nous-mêmes où, silencieusement, s'élabore notre être éternel, nous inquiète et nous travaille ; et qu'il nous faut résoudre, ou, sinon, sombrer dans les limbes : Qui suis-je ? que dois-je faire ? La réponse à l'énigme du sphinx.

Tel est donc le maître instrument de cette information de la personne et de cette ordination du petit d'homme à l'humanité, que doit être l'école de culture, à tous ses degrés et pour tous.

* * *

La définition que nous avons proposée de l'enseignement secondaire : le degré supérieur de l'enseignement de culture, nous a permis de formuler, en quelque sorte déductivement, son propos, sa méthode et son esprit, conformément à l'authentique tradition de nos collèges et gymnases suisses. J'ai ainsi démontré la première partie de ma thèse : que c'est en mettant l'accent principal sur la première des deux tâches que leur assigne la

¹ Dans le volume intitulé : *Un tournant décisif*.

Loi, que nos établissements d'instruction publique secondaire pourront être ces écoles de l'être ou de la personne, qu'il est dans l'intérêt du pays qu'ils soient ou qu'ils redeviennent partout.

Il me reste à montrer comment, dans la mesure où ils s'acquittent pleinement de cette tâche, ils s'acquittent aussi, par surcroît — et sans que soit altéré le climat de gratuité indispensable à leur opération — de cette fonction de sélection, qui est, elle aussi, dans l'intérêt du pays, mais qui, dès qu'on lui donne le pas sur la première, empoisonne l'atmosphère de l'enseignement de culture.

Et, tout d'abord, à préciser la nature ou l'esprit de cette sélection. Les termes : sélection et élimination ont, en effet, un tout autre sens dans le climat de l'école professionnelle et dans le climat de l'école de culture. Et le principe de l'erreur de doctrine que ces pages se proposent d'élucider me paraît, justement, être que l'école secondaire s'inféode parfois à une conception de la sélection et de l'élimination qui, à sa place dans une école professionnelle, est en contradiction avec la fin essentielle de l'enseignement de culture.

Reprenons donc nos définitions fondamentales. La fonction de nos collèges et de nos gymnases, écoles de culture, rigoureusement a-professionnelles, est, dans son essence, la même que celle de l'école primaire : permettre aux adolescents d'accéder au degré ou à la forme d'humanités dont ils sont capables et de se sentir ordonnés à cette humanité éternelle, qui se compose des vivants de tous les siècles. La seule différence, c'est que le collègue et le gymnase sont destinés aux adolescents les mieux doués, capables donc de s'assimiler le programme approfondi et étendu qui est le leur. Mais ils doivent accueillir et garder tous ceux qui peuvent suivre leur enseignement avec un réel profit et sans trop ralentir la marche de la classe, quel qu'en soit le nombre et sans considération de la carrière qu'ils embrasseront plus tard.

Ils n'ont pas à se préoccuper de « l'encombrement des carrières libérales », dont on parle tant aujourd'hui. Il y a trop d'étudiants, ce n'est guère contestable ; et, demain, il y aura, très probablement, trop de médecins, d'ingénieurs, d'avocats. De fait, le nombre des étudiants a plus que doublé en quelques décennies. Mais le moins qu'on puisse dire, c'est qu'on se trompe d'adresse, quand on adjure, comme on le fait quotidiennement, les collègues

et les gymnases d'opposer une digue à ce flot montant et que ces établissements sont infidèles à leur mission, quand ils croient devoir répondre à ces objurgations.

La sélection et l'élimination qui s'imposent au degré supérieur de l'enseignement de culture ne sauraient être qu'une sélection et une élimination *pédagogiques*, basées sur les exigences du programme (fonctionnel) de ces établissements. Pour pouvoir s'acquitter de leur tâche et donner au pays l'élite d'hommes profondément cultivés qu'il lui faut, ils doivent, en effet, n'admettre que ceux qui ont les aptitudes requises pour s'en assimiler l'enseignement et contribuer, par leur apport personnel, à en faire une société spirituelle, où chacun reçoit et donne, une société de personnes ; et éliminer sans faiblesse ceux qui n'en pourraient retirer aucun profit et les empêcheraient de s'acquitter de leur tâche à l'égard des élèves doués et du pays. Voilà en quel sens la sélection et l'élimination sont, non seulement licites, mais indispensables, au degré supérieur de l'école de culture.

Mais si l'on prétend exiger de nos collèges et de nos gymnases qu'ils procèdent à une sélection *professionnelle*, qu'ils éliminent donc une certaine proportion, arbitrairement fixée, des adolescents qui pourraient les fréquenter avec un profit certain ou qu'ils élèvent, arbitrairement, leurs exigences normales, parce que le nombre des étudiants au Poly ou en médecine dépasse les besoins du pays en ingénieurs et en médecins, on leur demande quelque chose qui est en contradiction avec le but et l'esprit de l'enseignement de culture.

Or c'est ce qu'on leur demande, depuis trente ou quarante ans, avec une insistance croissante et, nous l'avons vu, nos gymnases suisses ne sont pas unanimes à opposer à cette demande la fin de non-recevoir absolue qu'ils devraient lui opposer. Car il est proprement inconvenant d'inviter l'école de culture — parce que certaines écoles professionnelles ne s'acquittent pas, à cet égard, de leur fonction — à réduire arbitrairement le nombre de ses élèves, pour éviter « l'encombrement des carrières libérales » et la formation d'un « prolétariat intellectuel ».

Il faut donc que cette confusion soit vigoureusement dénoncée et que, tout d'abord, ceux qui ont le privilège et la responsabilité de « nourrir les adolescents aux humanités » et d'in-

former en eux la personne refusent de se charger d'une tâche incompatible avec l'esprit de gratuité qui est celui de l'enseignement de culture : offert à tous, dans la mesure où ils peuvent y atteindre, c'est-à-dire dans l'établissement à leur mesure.

La fin de l'enseignement de culture et, notamment, des collèges et des gymnases, degré supérieur de cet enseignement, est d'assurer au pays une élite de femmes et d'hommes largement et profondément cultivés, *aussi nombreuse que possible* ; sans quoi l'action de ses chefs ne saurait s'exercer utilement et les travaux des « universitaires » resteraient sans résonance, sans écho. Or, si nous avons trop d'étudiants en médecine, en sciences ou en droit, nous n'avons pas trop d'hommes capables de comprendre exactement ce dont le pays a besoin, de discerner les grands courants de pensée, de dominer les problèmes de plus en plus complexes que posent les circonstances actuelles et d'assumer, ainsi, les responsabilités de député, de municipal, de conseiller de paroisse, d'agronome ou de chef d'industrie. Nous n'en aurons jamais trop. Et, actuellement, nous n'en avons pas assez ; d'où, par exemple, le fossé qu'on déplore entre les économistes, les hommes politiques, les penseurs, les poètes et le public ; plus généralement entre le pays et ceux qui seraient les plus dignes de le conduire.

Il est donc dans l'intérêt des valeurs qui constituent proprement la civilisation que nos collèges et nos gymnases continuent à s'acquitter, d'abord, de la fonction qui a toujours été considérée comme la leur, par excellence ; qu'elles restent des écoles de culture désintéressée, gratuite, a-professionnelle, et s'appliquent à amener à la plus solide culture possible le plus grand nombre possible d'adolescents. Leur problème propre est justement de réaliser l'équilibre *optimum* entre ces deux termes : la culture la plus solide — au plus grand nombre. S'il est, en effet, d'intérêt général que le nombre des médecins ou des ingénieurs ne dépasse pas un certain *quantum*, non seulement il n'y a aucun inconvénient à ce que le nombre des jeunes gens admis à suivre les cours de culture dans les collèges et les gymnases soit notablement supérieur à ce *quantum*, mais encore le pays ne gardera le sens de sa mission qu'aussi longtemps qu'il y aura, non seulement dans les carrières libérales, mais dans tous les secteurs de l'activité nationale : dans le commerce et l'administration, dans nos campagnes, dans les milieux artisanaux de nos petites

cités, dans nos usines, un nombre suffisant de femmes et d'hommes qui aient acquis, dans une école primaire supérieure, dans un collège et, mieux encore, dans un gymnase, cette culture qui, si elle est indispensable aux « universitaires », est également nécessaire à ceux qui serviront, en quelque sorte, d'hommes de liaison entre ceux-ci et le pays.

Et rien, d'autre part, ne contribue plus gravement que cette confusion entre la sélection professionnelle et la sélection pédagogique (seule conforme au propos d'une école de la personne) à pervertir l'opération de l'enseignement de culture, y altérant radicalement la relation normale entre le maître d'humanités et ces candidats à l'humanité, que sont ses élèves. Les adolescents qui s'entendent dire : le gymnase est forcé d'élever ses exigences parce qu'il y a trop d'avocats et de médecins, comment pourraient-ils, en effet, sentir — ce qu'il faut qu'ils sentent — qu'ils sont au collège ou au gymnase pour actualiser toutes les virtualités d'humanité qui sont en eux, pour devenir tout ce qu'ils peuvent être, à la gloire de Dieu et au service de leur prochain, pour se rendre capables du service précis qui est leur vocation et, d'abord, pour discerner en eux l'appel de cette vocation ?

* * *

Sélection et élimination donc, mais en fonction de critères intrinsèques : l'intérêt de l'élève et l'intérêt de la classe. Et, à prendre ces termes dans le seul sens qui convienne au climat de l'enseignement de culture, orientation, plutôt que sélection ou élimination. Si, en effet, l'enseignement de culture est un enseignement auquel tous ont droit, à la mesure de leur appétit et de leur capacité ; s'il est vrai qu'aucun enfant ne saurait en être exclu, mais que chacun doit être dirigé vers l'école de culture dans laquelle il trouvera ce qu'il est capable de s'assimiler : section classique ou section scientifique, section de culture générale de nos écoles supérieures de jeunes filles, section technique ou moderne de nos collèges scientifiques, école primaire supérieure ou classe de préapprentissage... il en résulte que la sélection et l'élimination que nos établissements d'instruction publique secondaire doivent pratiquer (sans faiblesse, je le répète, mais en fonction de leurs propres exigences) est, au vrai, une orientation, dans l'intérêt des deux parties en cause.

Et je tiens qu'ils s'acquitteraient plus communément de leur fonction, dans l'esprit qui seul leur permet de s'en acquitter, si l'on y remplaçait les mots : sélection et élimination, par le mot : orientation. Ou plutôt — car ce n'est pas le mot qui importe, mais la chose — si le propos d'orienter les élèves y remplaçait partout l'in-humaniste propos qui s'affirme, ici ou là, dans nos collèges et dans nos gymnases, d'en éliminer le plus grand nombre possible.

Cette fonction d'orientation ne s'épuise pas, d'ailleurs, dans le choix de l'école ou de la section la plus convenable à chaque élève. L'école de culture doit, en effet, être le lieu où l'enfant et l'adolescent soient orientés vers le service dans lequel ils pourront, à la fois, se réaliser le plus complètement et rendre les plus utiles services. Le maître de culture ne saurait donc se désintéresser de cette affaire, dont toute la vie de ses élèves dépend et qui ne devrait pas être décidée, comme elle l'est trop souvent, par le hasard ou le préjugé : le choix de la carrière. Son rôle est, nous l'avons dit, d'aider ses élèves à devenir des personnes. Mais, la personne, c'est une abstraction. La personne ne se réalise que dans un service précis, dans le cadre et par la vertu d'une profession particulière. C'est pourquoi l'école de culture, école de la personne, doit rechercher dans l'exercice de quelle profession chacun de ses élèves a les meilleures chances de devenir une personne.

C'est ainsi dans la mesure où, dès les classes inférieures, le maître, corrigeant les travaux de ses disciples, les écoutant exposer un sujet, les regardant travailler ou jouer sur le terrain de sport, les observant dans leurs rapports avec leurs camarades, se demande constamment dans quelle carrière leurs dons trouveront le meilleur emploi, et s'applique discrètement à les orienter vers la profession la mieux adaptée à leur tour d'esprit et à leur caractère... c'est dans cette mesure, dis-je, que le maître de culture s'acquitte complètement de sa tâche. Et, par surcroît, contribue, de la seule façon qui soit conforme à l'esprit de l'institution humaniste — par la persuasion, donc, et non par la coercition — à résoudre le problème de l'encombrement des carrières libérales, qu'on voudrait exiger de lui qu'il résolve d'une manière contraire à cet esprit.

L'école de culture redeviendrait ainsi, partout, le lieu dans lequel l'adolescent prend conscience de sa vocation, discerne

de quel service il est le plus capable, dans quelle carrière il « réalisera » (comme dit Charles Secrétan) le plus pleinement « son être ».

Telle est la sélection que l'enseignement de culture opère, en quelque sorte surrogatoirement, par le libre jeu de l'institution qu'il constitue. Mais on voit l'avantage qu'il y aurait, pour éviter la confusion que nous avons dénoncée, à réserver le terme de sélection à l'enseignement professionnel et à employer, dans l'enseignement de culture, celui d'orientation, qui exprime sans équivoque la nature et l'esprit de cette opération dans un tel enseignement.

A la question posée par notre titre : sélection ou culture ? nous répondons ainsi : culture et orientation. Ce qui signifie que nos collèges et nos gymnases doivent se définir en fonction de la culture (qui implique, comme nous venons de l'indiquer, l'orientation professionnelle, seul mode libéral de la sélection) et se considérer, donc, non comme le vestibule de l'Université, mais comme le couronnement de l'enseignement de culture, cet enseignement dont on ne saurait exagérer l'importance, dans un Etat démocratique.

* * *

Je conclurai par quelques brèves considérations sur ce dernier point. L'enseignement de culture, à tous ses degrés, m'apparaît en effet — et l'on voudra bien croire que ce n'est pas, en ce moment, l'homme d'école qui parle, mais le citoyen — comme la fonction essentielle de l'Etat, celle qui, bien administrée, rendrait aisé l'exercice de toutes les autres ; que l'école de culture est la position-clef, celle qui, tenue, permet de tenir toutes les autres et qui, perdue, entraîne la perte de toutes les autres.

Le droit au travail (dans la mesure où l'on est capable d'un service valable), le droit à la culture et aux humanités (à la mesure de sa soif et de sa volonté d'assumer le rude labeur qui est le prix dont il faut les payer) sont, en effet, les deux droits essentiels de l'être humain. Or le second de ces droits implique l'enseignement public de culture, avec ses divers degrés, permettant à chacun de « réaliser son être ».

Des écoles de culture accueillantes, quel qu'en soit le degré, à tous ceux qui se prouvent aptes à en suivre l'enseignement :

des écoles primaires dans lesquelles on n'offre pas à l'enfant une instruction purement utilitaire, mais une culture qui, pour modeste et limitée qu'elle soit, n'en constitue pas moins une information de la personne et l'ordination à l'humanité ; des collèges et des gymnases dans lesquels on n'invoque pas l'encombrement des professions libérales pour aggraver, arbitrairement, les exigences normales de l'enseignement à ce degré... un enseignement de culture administré dans cet esprit constitue, ainsi, une des deux conditions, et peut-être la condition déterminante, de la paix sociale et de l'avènement d'une civilisation proprement humaine.

Du moins pour ceux qui ne se laissent pas effrayer par certains fantômes, évoqués par l'esprit de classe ou l'intérêt professionnel ; fantômes dont l'Etat (qui n'a pas à considérer l'intérêt d'une classe ni d'une profession particulières, mais l'intérêt du pays tout entier) n'a pas à tenir compte. Pour tous ceux qui pensent, avec cet Alexandre Vinet, dont nous avons rappelé, à la rencontre, certaines positions, si centrales, si actuelles : « Quand tous les périls seraient dans la liberté, toute la tranquillité dans la servitude, je préférerais encore la liberté, car la liberté, c'est la vie et la servitude, c'est la mort. Mais si l'histoire atteste que l'enfantement de la liberté est ordinairement laborieux et plein d'angoisses, elle atteste également que la liberté, une fois établie, est le seul gage du repos des nations ¹. » Car tout ce que Vinet dit ici de la liberté vaut aussi pour la culture et pour l'école de culture, école de la liberté.

L'enseignement de culture, administré, à tous ses degrés, dans cet esprit de liberté, nous apparaît ainsi, au terme de cette sommaire analyse de sa fin et de son opération, comme la pierre d'angle d'une politique constructive, comme l'instrument privilégié de la défense spirituelle du pays et le plus sûr garant de cette paix sociale, dans laquelle seule peuvent fleurir les valeurs que la tâche principale de la politique est de promouvoir.

LOUIS MEYLAN

Directeur du Gymnase de jeunes filles
de Lausanne.

¹ A. Vinet : *La liberté des cultes*, p. 376.
