Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 7 (1916)

Artikel: L'école populaire suisse pendant la guerre européenne
Autor: Chessex, Albert
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-110212

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

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

L'Ecole populaire suisse pendant la guerre européenne[1].

PREMIÈRE PARTIE

De l'influence de la guerre sur l'école.

CHAPITRE PREMIER

L'enfant.

La guerre passionne l'enfant ; elle éveille chez lui des émotions, des sentiments, des idées, qui trouvent dans sa nature même un terrain propice. L'enfant, en effet, est un primitif, un sauvage en quelque sorte, et tout ce qui rappelle les activités ancestrales l'intéresse vivement. Cela est normal et naturel. L'enfant a soif d'héroïsme, de gloire et d'aventure ; il vibre au récit des batailles. Ces préoccupations se retrouvent dans toute sa vie, mais surtout dans le jeu, cette forme éminemment spontanée de l'activité enfantine.

Aussi faut-il ne rien comprendre à la mentalité de l'éco-

[1] *Avertissement.* — Deux mots seulement.

Je tiens d'abord à bien préciser mon titre ; il s'agit ici de l'école *populaire* et non de l'école en général ; ceci surtout pour expliquer que je n'aie pas touché au problème, si discuté aujourd'hui dans la Suisse allemande, de la réforme de la *Mittelschule*.

Je dois dire ensuite que si j'ai souvent pris mes exemples dans le canton de Vaud, ce n'est pas par exclusivisme de Vaudois, mais simplement parce que c'est sur mon canton que j'étais le mieux renseigné ; j'ai fait mon possible pour me documenter ailleurs ; je n'y ai pas toujours réussi.

lier pour s'alarmer de voir des bambins jouer à la guerre, revêtir des uniformes ou des képis plus ou moins fantaisistes, se fabriquer des sabres de bois, ou organiser des défilés avec drapeaux. Les pacifistes doctrinaires qui interdisent aux enfants de jouer aux soldats obéissent sans doute à des convictions respectables ; mais ce n'est pas parce qu'un garçon n'aura pas joué au soldat à sept ans qu'il sera plus tard un fervent pacifiste. L'instinct guerrier existe chez l'enfant en vertu de la loi biogénétique et toutes les interdictions du monde n'y changeront rien.

En classe, l'influence de la guerre se traduit par une nervosité, une excitabilité plus grande. Il en résulte plus de distraction qu'en temps ordinaire ; la discipline en devient plus difficile, surtout dans les classes inférieures. Un instituteur de Montreux signale dans sa classe une diminution d'obéissance, de soumission et de respect. Il est certain que la guerre n'est pas seulement une école d'héroïsme et de domination de soi-même. On ne peut nier qu'elle éveille chez certains enfants des idées de haine, de vengeance, de pillage et de meurtre. Le respect de la vie humaine a certainement baissé. Ce que lisent les élèves, ce qu'ils entendent dans les conversations, ce qu'ils voient dans les journaux illustrés ou au cinématographe, tout cela est bien fait pour les exciter et pour les détourner de leur tâche habituelle. C'est ainsi qu'à Neuchâtel deux troupes de gamins jouant à la guerre s'étant rencontrées à un carrefour, une bataille s'engagea, qui faillit mal tourner. L'un des belligérants, armé d'un marteau, en asséna un coup sur la tête d'un adversaire qui tomba étourdi, mais l'agresseur fut frappé à son tour par le couteau d'un ennemi ; aux clameurs qui s'élevèrent alors, des passants accoururent et mirent fin à la bataille, non sans avoir énergiquement fessé quelques-uns des plus enragés combattants.

La guerre a nui à la fréquentation régulière des classes, particulièrement au début, d'août à novembre 1914. Beaucoup d'écoles ont été fermées pendant plusieurs semaines, les vacances ont été prolongées et les congés accordés très libéralement. Ainsi le voulaient les circonstances. Un grand nombre de maîtres étaient mobilisés et on ne pouvait songer à les remplacer tous ; d'autre part, les élèves les plus âgés pouvaient rendre de grands services à leurs parents, notam-

ment à la campagne, où il s'agissait de rentrer les récoltes avec un personnel fort réduit. Les enfants ont été alors d'une utilité manifeste, et ils ont travaillé en général avec un sérieux, une bonne volonté, une compréhension des nécessités de l'heure au-dessus de tout éloge. Une jeune fille de quatorze ans m'écrivait (j'étais sous les drapeaux) : « J'ai fait tout mon possible pour remplir mes devoirs et je continuerai jusqu'à ce que nous puissions reprendre l'école. » Un garçon du même âge m'écrivait de son côté : « Je tâche de toutes mes forces d'être utile et d'accomplir courageusement mon devoir. » Et je sais que ces déclarations étaient sincères.

Mais il arriva qu'on abusa des congés, et le Département vaudois de l'Instruction publique mandait le 30 octobre 1914 aux Commissions scolaires et aux membres du corps enseignant : « Maintenant que les travaux des champs sont à peu près terminés, que les dernières récoltes sont rentrées, la vie scolaire, un moment troublée par les graves événements actuels, doit reprendre son cours régulier. En beaucoup d'endroits, les vacances ont été prolongées fort au delà des besoins, et beaucoup d'enfants n'ont pas fréquenté l'école depuis les mois de juin et juillet. Il est urgent de réagir. » Le 8 juin 1915, le Département revenait à la charge et affirmait, entre autres, que : « L'instruction et l'éducation doivent aujourd'hui plus que jamais se placer au premier plan de nos préoccupations et que notre devoir à tous est d'y consacrer tous nos soins et tous nos efforts. »

La réaction s'impose en effet. Pour beaucoup de gens la guerre est devenue un prétexte commode, une excuse à toutes les nonchalances et à toutes les fautes. « Que veux-tu, c'est la guerre ! » disait un polisson à sa maman qui lui reprochait sa mauvaise conduite. Il importe extrêmement qu'on ne s'engage pas sur cette pente et que l'on voie dans la guerre non pas une occasion de se laisser aller, mais au contraire un aiguillon, une invitation à se vaincre soi-même.

Mais, heureusement, tout n'est pas à déplorer dans l'influence que la guerre exerce dans nos écoles. Certaines branches ont gagné en intérêt ; ainsi l'histoire, à cause des rapprochements qu'elle permet entre les faits du passé et ceux de l'heure présente. D'autre part, la rareté de certaines denrées peut être utilisée pour donner aux enfants l'idée de la vie

d'autrefois, alors que ces denrées étaient encore inconnues ou très chères ; il y a là un moyen de développer le sens historique, le sentiment du passé. En géographie, l'étude des pays belligérants et surtout celle du théâtre des batailles est naturellement la plus captivante et l'on voit souvent les élèves chercher sur la carte les lieux mentionnés dans les communiqués. Le vocabulaire s'enrichit de mots ayant trait à la guerre, et le Directeur des écoles de Montreux cite le cas d'un garçon de dix ans à qui l'on demandait une phrase impérative, et qui écrivit aussitôt : « Attaquez à la baïonnette ! » Le dessin, et avant tout le dessin libre, est directement influencé par la guerre ; les ardoises des petits se couvrent de drapeaux, de canons, d'automobiles et de soldats. Dans les leçons de gymnastique, les élèves sont heureux de travailler comme des troupiers, et pour eux les exercices d'ordre et de marche, de port de canne simulant une arme, prennent une signification particulière. Mais la discipline sur laquelle la guerre a exercé l'influence la plus heureuse, c'est le civisme ; nous reviendrons sur cette importante question à propos de l'éducation nationale.

La guerre n'a apporté en somme aucun bouleversement, aucune modification essentielle dans notre vie scolaire, dans nos programmes et nos horaires ; mais il n'en a pas été de même dans les régions frontières qui, dès le début d'août 1914, ont été occupées par nos troupes. Et si, comme dans le Jura bernois, la guerre est toute proche, si l'enfant entend presque journellement le canon, alors la perturbation peut être profonde. L'*Educateur* a publié un article intitulé *Horaire de guerre,* dans lequel un instituteur du Jura montre comment on peut enseigner de façon fructueuse malgré les circonstances défavorables et ramener peu à peu au travail normal des enfants qui, au début, en étaient incapables. On nous permettra de citer un fragment de cette intéressante étude ; l'auteur fait une visite à un collègue qui lui expose sa méthode : « Cette idée de guerre est devenue l'idée centrale de presque toutes mes leçons pendant plusieurs semaines. J'en arrive même à penser, sans paradoxe, que cette mobilisation dont tu te plains si amèrement, m'a donné pour la première fois depuis que j'enseigne, l'occasion d'appliquer à peu près intégralement le principe si fécond de l'idée centrale ou de la

concentration. Je suis parti de la composition française. Tu sais ma marotte : composition d'après nature. J'avais là une mine admirable, et à peine ai-je pu en exploiter les principaux filons. Je ne les aperçus pas d'emblée, mais après avoir donné un ou deux sujets d'observation sur les faits qui se déroulaient sous nos yeux, la richesse du champ à exploiter me frappa ; j'en reconnus l'agencement, les diverses parties, puis un plan bien défini :

D'abord tout un groupe de travaux sur la vie des soldats, telle que nous pouvions l'observer : la journée du soldat, l'exercice, la soupe, le cantonnement, la cuisine ; les armes, l'uniforme, les tambours, la musique, les artilleurs, les canons, la diane, la retraite, la poste, le télégraphe, les malades, les infirmiers, les médecins.

Dans un deuxième groupe, nous parlons de la physionomie du village pendant l'occupation militaire : le nettoyage des routes, des fontaines, les marchands forains, les aubergistes, la forge ; l'installation de l'électricité dans les cantonnements ; le commerce du foin, de la paille, du bois.

Dans un troisième groupe, les travaux de défense : les tranchées du pâturage, les mines, les coupes de forêts ; les sentinelles, les entraves à la libre circulation, le départ des soldats pour la garde de frontière.

Dans le quatrième groupe, ceux qui passent : automobiles, vélos, officiers supérieurs, régiments en marche.

Nous nous occupons également de la vie des habitants, des civils, et c'est toute une nouvelle perspective de sujets-causeries : ceux qui sont partis ; la moisson, les regains, les travaux de la campagne, le manque de bras, l'aide des soldats. Les difficultés du commerce : le manque de travail, la fermeture des fabriques, la cherté des vivres, la rareté du sucre, du pétrole, du pain, de la monnaie ; les maisons envahies, la difficulté de s'entendre avec des soldats d'une autre langue que la nôtre ; les services que nous leur rendons. Les pertes et dommages subis dans les maisons, dans les prés, dans les forêts. Enfin quelque essai sur la guerre à notre porte : en Alsace, le canon, les ballons observateurs, la fumée des incendies, les faux-bruits, les alertes.

Ce n'est pas tout : la Suisse s'est-elle déjà trouvée dans une situation semblable à celle d'aujourd'hui ? Immédiate-

ment viennent à l'esprit la guerre de Trente ans et l'épopée napoléonienne. Voilà le cours d'histoire amorcé ; nous y joindrons la guerre de soixante-dix. Chemin faisant, nous parlerons de la neutralité, de la défense nécessaire de cette neutralité, et nous voilà, parlant de l'armée, dans le domaine de l'instruction civique : l'armée, sa composition, son rôle, son histoire. Dans les sciences, nous nous occuperons de la balistique, que nous rattacherons à la chute des corps ; les armes à feu, la poudre, les explosifs, les torpilles, les bombes, les navires de guerre, les sous-marins, les aéroplanes et les dirigeables compléteront le programme. » Sans aller jusque-là, il est certain qu'il faudrait être un pédant terriblement sec ou un pédagogue uniquement préoccupé des examens, pour ignorer la guerre dans ses leçons; non pas qu'il soit toujours nécessaire d'en parler directement, mais, sans rien changer à son programme, on peut l'aborder dans un esprit nouveau.

Malgré certains déficits et certains reculs signalés plus haut, on peut affirmer que c'est l'éducation morale qui retirera de la guerre le meilleur profit. Les enfants ont un vif sentiment du juste et de l'injuste. Les violations des traités, les cruautés inutiles, tous les abus de la force révoltent leur conscience ; d'autre part, des sentiments de bienveillance, de générosité, de pitié pour les victimes de la guerre se sont éveillés dans leur âme et y laisseront certainement leur empreinte. L'enfant a pris part à toutes les œuvres généreuses que la guerre a suscitées chez nous ; il a donné de son temps, de sa peine, de son argent, à tel point que M. Félix Béguin, Directeur des écoles de la ville de Neuchâtel, nous écrit que pour lui l'essentiel dans les répercussions de la guerre sur les écoliers, « c'est le grand mouvement de solidarité non pas seulement suisse, mais humaine, qui s'est produit dans la jeunesse, plus encore peut-être que dans le reste de la population. Nos fillettes font des vêtements pour les soldats suisses, pour la Croix-Rouge française, pour les Serbes, etc. De nombreuses collectes ont eu beaucoup de succès dans les classes en faveur des enfants belges, des orphelins serbes ou d'autres victimes de la guerre. Mme T. Combe édite un petit journal « Le Rameau d'olivier » et « l'Alliance des enfants » que cette feuille représente, vient d'adopter un aveugle de la

guerre. Bien plus, dans notre seule ville de Neuchâtel, une vingtaine de classes primaires et de nombreuses classes secondaires ont adopté chacune un prisonnier de guerre français, belge ou même russe, qu'elles ont abonné au pain des prisonniers, et auquel elles font d'autres envois réguliers. Tout cela se fait aussi sans doute dans le canton de Vaud. Ces œuvres de secours en faveur de plus malheureux que nous sont bien, me semble-t-il, conformes aux traditions du peuple suisse, et comme le dit fort bien M. Cart, Directeur des écoles primaires du Locle, dans son dernier rapport annuel : « Ce n'est pas en vain que les enfants auront assisté à l'élan de charité qui a porté la Suisse entière vers les malheureuses victimes de la guerre. Ils auront senti eux aussi le grand souffle de solidarité humaine qui a passé sur tous ceux qu'un idéal de fraternité et de labeur pacifique peut encore émouvoir. Et il n'est pas interdit d'espérer qu'une moisson joyeuse se lèvera pour eux des semailles de ce temps douloureux. »

* * *

Il nous reste maintenant à examiner cette épineuse question de la neutralité. Elle se pose à l'école comme ailleurs, mais elle s'y pose dans des conditions particulières, à cause de la mentalité même de l'enfant. Celui-ci, avons-nous dit, est un primitif. Or le primitif est impulsif ; il ne raisonne pas ses sympathies ou ses antipathies, ses jugements sont tout d'une pièce, il est violent et passionné. Il est éminemment partial, non pas qu'il soit volontairement injuste, au contraire, mais parce qu'il est incapable d'examiner toutes les faces d'une question.

Quel sera dès lors le devoir du maître ? Devra-t-il, sous prétexte que l'enfant n'est pas impartial de nature, ne rien tenter pour le ramener à une vision plus exacte de la réalité ? Ce serait nier la possibilité de toute éducation ! Le maître s'efforcera de développer le sens de la justice ; il mettra ses élèves en garde contre les jugements trop sommaires ; il tâchera de montrer qu'il est bien rare que tout le mal soit d'un côté et tout le bien de l'autre. Que l'on me comprenne bien ! Il ne s'agit pas ici de conseiller l'indifférence ou la lâcheté ; mais il y a un devoir élémentaire de justice, de vérité,

d'impartialité, que des personnalités d'élite prêchent jusque chez les belligérants eux-mêmes ; pouvons-nous donc admettre que les neutres s'y dérobent? Etre impartial, c'est ne pas excuser le mal que font ceux qui ont nos sympathies, ne pas passer l'éponge sur leurs turpitudes, et c'est d'autre part ne pas suspecter toute bonne action, tout sentiment noble chez ceux qui n'ont pas nos sympathies. Nous qui n'avons aucune arrière-pensée de conquête, « ayons, dit M. Paul Seippel, une ambition plus haute, celle d'allumer et d'entretenir sur la montagne le feu sacré de la vérité ».

Faut-il en conclure que nous devions prêcher ce qu'on a appelé la « neutralité morale » ? Je ne le crois pas, je ne puis pas le croire. De tous ceux qui ont défendu la neutralité morale, c'est M. de Reynold qui a donné à l'appui de sa thèse les raisons les plus fortes. Voici l'argumentation du brillant écrivain fribourgeois : Vous dites que la neutralité n'engage que l'Etat, mais nullement les citoyens; vous raisonnez en monarchistes ; comme si l'Etat était une chose en soi indépendante et distincte des citoyens; mais dans une démocratie directe comme la Suisse, chaque individu est responsable de l'attitude de l'Etat, chaque individu détient une parcelle de la souveraineté nationale ; les citoyens n'ont donc pas le droit de faire fi de la neutralité. J'avoue que cet argument m'a quelque peu ébranlé, mais je ne crois pas cependant que nous devions aller jusqu'à la « neutralité morale », car celle-ci va de pair avec l'indifférence, et un éducateur indifférent aux questions de droit, de justice et d'honneur, n'est plus un éducateur; il se ravale au rang de marchand de leçons et il manque à sa plus belle tâche, car, si nous n'avons pas le droit d'imposer nos opinions à nos élèves, ils ont, eux, le droit de savoir ce que nous pensons, et il n'est pas d'éducation possible sans sincérité, sans franchise et sans confiance réciproque. Ce qu'il faut, me semble-t-il, retenir des efforts de ceux qui préconisent la « neutralité morale », c'est le devoir d'être modéré dans ses jugements ; ceux-ci n'en auront que plus de poids et d'autorité.

L'opinion des élèves a souvent besoin d'être éclairée. J'en prendrai un seul exemple, le malheureux incident de la rue Pichard, à Lausanne, où le drapeau du consulat allemand a été arraché par quelques jeunes gens, inconscients du tort qu'ils

faisaient à leur ville et à leur pays. Il importe de ne pas laisser passer de telles occasions de discuter avec les élèves, car leur impulsivité a besoin de ces garde-à-vous. Il faut d'abord qu'ils sachent que les consuls ont le droit absolu et imprescriptible d'arborer le drapeau de leur pays et que le droit des gens exige que l'on respecte cet emblème au même titre que les consuls eux-mêmes. L'occasion était unique de montrer à la jeunesse à quelles contradictions l'induit son impulsivité : ces garçons en voulaient à l'Allemagne d'avoir violé le droit des gens et ils protestaient en le violant eux-mêmes! Il fallait profiter aussi de cet incident pour mettre en garde les élèves contre le danger des manifestations dans la rue; il ne faut pas qu'elles dégénèrent en désordres indignes d'une démocratie comme la nôtre. Ainsi qu'on l'a dit très justement, nous n'avons pas de populace, nous avons le peuple; manifestons, mais manifestons en souverains.

Dans la circulaire déjà citée à propos de la fréquentation des écoles, M. le conseiller d'Etat Chuard disait excellemment : « Au milieu des passions soulevées par la guerre, l'école a une grande mission à remplir. Elle doit, avant tout, tendre à développer par les divers moyens dont elle dispose, le sentiment national; elle doit apprendre à nos jeunes gens à s'aimer et à se respecter, malgré les différences de langue et de religion; elle doit leur enseigner qu'au-dessus des sympathies pour l'une ou l'autre des nations belligérantes qui nous entourent, doit régner le sentiment de solidarité nationale, qui seul fait notre force et sera notre sauvegarde. Nous comptons sur nos instituteurs pour cette grande et noble tâche; ils peuvent faire beaucoup pour atténuer les divergences et donner à notre pays une âme commune. Nous sommes certains que les membres du corps enseignant sauront s'interdire et interdire à leurs élèves tout propos qui pourrait blesser soit des confédérés, soit des ressortissants des nations belligérantes. Tout ce qu'ils pourront faire pour unir davantage les enfants d'une même patrie sera œuvre bonne et recommandable. »

Ces sages conseils ont été mis en pratique et il est certain que les plaintes formulées contre les écoles vaudoises par quelques députés au Conseil national sont sans fondement. Il n'est pas vrai que les élèves suisses allemands soient injuriés

par leurs camarades welsches. Il se peut que dans la rue quelques polissons aient appliqué à des confédérés l'épithète malsonnante de « Boche », mais cela même n'est pas établi avec certitude. Les cas de ce genre doivent être en tout cas très rares et il faut se garder de généraliser. On peut aller plus loin et affirmer que de nombreux enfants, ressortissants des nations ennemies, vivent dans nos écoles en parfaite harmonie avec leurs camarades.

En résumé, on doit reconnaître, me semble-t-il, au terme de ce chapitre, que si la guerre a rendu les enfants plus excitables et plus distraits, si elle a augmenté le travail des maîtres et des maîtresses, si, au point de vue moral, elle a eu certains résultats regrettables, le bien cependant l'emporte sur le mal, en ce qu'elle a fourni à l'enfant des occasions nombreuses de manifester par des actes sa pitié, sa générosité et son patriotisme, et qu'elle a permis au corps enseignant d'agir fortement sur l'esprit et sur le cœur de l'élève.

CHAPITRE II

Le maître.

Après l'élève, le maître. La situation matérielle du corps enseignant est loin d'être brillante. Si tout a renchéri depuis le début de la guerre, les traitements des maîtres sont restés ce qu'ils étaient ou ont même subi des réductions dans certaines communes. Dans le canton de Vaud en particulier, le Conseil d'Etat a fait savoir aux autorités locales que le traitement du corps enseignant ne devait être réduit sous aucun prétexte. Beaucoup d'instituteurs et d'institutrices ont vu néanmoins leurs revenus diminuer, par la suppression ou la réduction de leurs gains accessoires (leçons particulières, etc.).

Les maîtres ont cependant trouvé moyen de collaborer au grand mouvement de bienfaisance qui s'est manifesté en Suisse dès 1914. C'est ainsi qu'à Genève les instituteurs et les institutrices ont travaillé à l'Agence des prisonniers de guerre ; de septembre 1914 à février 1915, chaque membre du corps enseignant a donné en moyenne quarante-huit francs pour des œuvres de charité. La Société pédagogique vaudoise s'occupe de quatre-vingt-onze instituteurs français prisonniers en

Allemagne. Il serait facile de multiplier les exemples, mais nous aurions mauvaise grâce à insister davantage.

Dans beaucoup de localités, les maîtres non mobilisés ont suppléé à leurs collègues absents, acceptant ainsi un notable surcroît de besogne et de fatigue. Il s'est produit là bien des actes de dévouement qui, pour être demeurés obscurs, n'en sont pas moins méritoires.

Quant aux maîtres appelés à la frontière, ils ont eu sans doute leur part des peines et des fatigues que comporte la vie militaire, mais ils ont fait l'expérience si riche d'enseignements de se sentir responsables du pays confié à leur vaillance. Il y a eu là une leçon profonde, et un directeur d'école nous disait un jour en parlant de ses jeunes instituteurs mobilisés : « Ils nous sont revenus plus graves, plus pénétrés du sérieux de la vie, en un mot plus mûris. Leur enseignement en a bénéficié ; ils y font preuve d'une plus grande maîtrise d'eux-mêmes. »

* * *

Avant la guerre, le rôle des maîtres était de démontrer la nécessité de la défense nationale ; beaucoup de gens en effet ne croyaient plus à la guerre ou se confiaient aveuglément dans les traités. Nous avions donc insisté, dans notre rapport au Congrès de Lausanne, sur le côté militaire de l'éducation civique. Actuellement la démonstration est faite et tous les yeux se sont dessillés : l'exemple du Luxembourg et de la Belgique a convaincu tous les Suisses de la nécessité absolue d'avoir une armée prête à toute éventualité. Quand je dis tous les Suisses, j'exagère à peine ; il y a pourtant un certain nombre de socialistes antimilitaristes qui, comme les *ci-devant* de la Restauration, n'ont « rien appris ni rien oublié », et qui ne veulent pas démordre de leurs vieilles formules.

Il est arrivé aussi que l'horreur des atrocités, des massacres et des destructions que la guerre entraîne, a envahi l'âme tout entière et y a annihilé le sentiment de la nécessité de la défense nationale. Si je parle de ce cas, c'est qu'il s'est produit chez un instituteur vaudois. Et la preuve qu'il s'agissait bien d'une conviction solide et non seulement d'un emballement irréfléchi, c'est que notre collègue a préféré la prison et la perte de sa place, à ce qu'il considérait comme incompatible

avec son devoir d'homme et de chrétien : le service militaire. Celui qui souffre pour ses principes est digne de respect et il faut saluer la force de volonté d'où qu'elle vienne et quelles qu'en soient les manifestations. Un homme qui affronte la réprobation générale pour demeurer fidèle à sa conscience, même faussée, n'est pas une âme vile. Cela dit, nous serons à notre aise pour déclarer que nous condamnons absolument l'attitude de notre collègue ; nous estimons que les principes auxquels il a obéi sont faux, et il nous paraît avoir perdu complètement le sens des réalités. Nous citerons ici l'opinion de M. Adolphe Ferrière, docteur en sociologie, sur cette question : « La société n'a pas à se préoccuper des opinions particulières de ses membres, mais bien de leur répercussion sur le corps social. Laisser sans sanction les réfractaires, qu'ils soient ou non pacifistes idéalistes, ce serait, vis-à-vis des attaques possibles d'un ennemi militariste, se suicider en tant que société. Je dirai que ce serait le cas surtout d'une société qui sauvegarde, par delà sa propre sécurité, le droit et la liberté humaine contre des oppresseurs quels qu'ils soient... Pacifiste convaincu, toute ma sympathie va aux idéalistes envers et malgré tout qui sacrifient leurs intérêts personnels pour un principe supérieur. Mais l'idéal tolstoïen de la non-résistance au mal m'apparaît comme une prime accordée à la brutalité des sans scrupules. Il m'apparaît, au surplus, comme une déviation du christianisme authentique qui tend à la sauvegarde des valeurs morales les plus hautes. »

M. de Morsier dit de son côté : « Si le citoyen est désarmé dans la société, c'est parce qu'il peut recourir au droit de la nation. Mais la société-nation est armée parce qu'elle ne peut recourir à aucun droit international effectif qui la dispense de cette précaution. L'armée se trouve donc être, actuellement, la condition même de l'existence de la nation. » En Suisse, le soldat-citoyen ne peut être que le défenseur du droit : « Et ce rôle est le plus beau qui puisse être dévolu à un homme... La satisfaction qu'éprouve la conscience doit pouvoir céder le pas aux exigences sociales. C'est un sacrifice comme un autre, et la religion ne prêche pas l'égoïsme, mais le sacrifice. »

* * *

Parmi les questions qui touchent à l'armée, celle des réfractaires n'est ni la seule ni la plus importante qui se soit posée à la conscience des maîtres d'école. Notre armée subit une crise qu'il n'est plus possible de nier, depuis que les récents événements, et avant tout l'affaire dite des colonels, l'ont révélée aux plus optimistes. Que l'on veuille bien y prendre garde et que l'on ne prétende pas que ces questions ne regardent pas l'école ! Tous, instituteurs et institutrices, nous considérons comme un devoir sacré de faire aimer l'armée à nos élèves, et de renforcer chez les garçons le désir d'être soldats. Mais comment pourrions-nous continuer à remplir cette tâche, si nous avions la conviction que l'armée suisse n'est plus ce qu'elle doit être, si elle cessait d'être incorruptible et au-dessus de tout soupçon? Comment voudriez-vous que nous exaltions notre armée, si elle était un danger pour notre démocratie, si elle était infectée d'esprit de caste et si l'on y singeait les institutions monarchiques?

Il faut que chaque nation tire de la guerre les enseignements nécessaires. Les instituteurs français, en général trop enclins autrefois au pacifisme, en déduiront que la préparation active de la défense nationale est indispensable. « L'idéalisme hautain a fait son temps, dit M. Dugas ; celui qui méprise la force ou la néglige est averti qu'il n'est point dans la vérité réelle, ni même morale, qu'il trahit son droit et que l'histoire condamne les faibles. Le succès seul a définitivement raison. » Mais, nous autres Suisses, ce n'est pas à la façon française que nous avons péché, et il n'est pas nécessaire de nous prôner le culte de la force.

Nous avons mis notre armée au-dessus de tout ; au lieu de ne voir en elle qu'un moyen, nous en avons fait un but, et c'est en cela surtout que nous avons eu tort. Aussi voyons-nous maintenant l'armée tenter d'introduire ses méthodes dans notre vie publique. Or, le devoir essentiel des instituteurs suisses n'est-il pas de répandre les principes qui doivent être le patrimoine intangible de tout citoyen digne de ce nom, ces idées de démocratie dont naguère encore nous étions si fiers? Eh bien ! cette éducation devient impossible si l'ar-

mée agit en sens contraire et si son influence devient prépondérante. Il n'est pas vrai que nous ne puissions avoir une armée vraiment suisse, conforme à notre esprit, à nos mœurs et à nos traditions ; par suite d'une longue éducation politique, notre nation est naturellement disciplinée, et nous sommes dignes d'avoir une armée démocratique, une armée qui soit une synthèse de la force et de la liberté.

Toutes ces questions ne sont qu'en apparence étrangères à l'école ; elles sont en réalité des problèmes scolaires tout autant que des problèmes politiques ; en effet, nous touchons ici à la pédagogie militaire et qui ne voit qu'il y a un rapport étroit entre la pédagogie militaire et la pédagogie tout court ? Depuis 1907, nos instituteurs sont soldats ; la plupart sont officiers ou sous-officiers, et la discipline de l'armée doit forcément avoir une influence sur la discipline scolaire. La démocratie est en danger si les méthodes monarchiques s'implantent définitivement chez nous, car ces méthodes d'obéissance passive et servile risquent de pénétrer peu à peu toute la vie de l'école et de la nation. Quel maître ne sait à quels résultats on arrive par la discipline « intérieure », préventive, et à quel gaspillage de force morale mène la discipline « extérieure », oppressive et brutale ? Il faut le répéter bien haut : l'éducation civique *suisse* est incompatible avec les méthodes que l'on tente d'introduire dans notre armée. La discipline scolaire doit être basée sur le respect de l'élève. Le maître doit déjà voir dans l'enfant le futur citoyen libre et responsable des destinées du pays.

L'un des buts de mon rapport de 1914 était d'insister sur le devoir de posséder une armée forte et bien préparée. Mais aujourd'hui que la démonstration en a été faite expérimentalement, n'est-il pas permis de dire, sans cesser d'affirmer la nécessité de la défense nationale, que la guerre est un fléau atroce et que les peuples doivent chercher ensemble les moyens d'en diminuer les chances ? On m'a traité de « cannibale » parce que je m'efforçais d'exalter l'esprit militaire des Suisses ; je n'étais pas plus « cannibale » alors qu'aujourd'hui, mais il me paraissait plus urgent avant la guerre d'insister sur la nécessité d'être prêt à se défendre, que sur celle de la fraternité des peuples. Il n'en est plus de même actuellement, et les maîtres feront bien, me semble-t-il, de mettre en pleine clarté

tout ce que la guerre a d'horrible et de monstrueux. Pacifiste à tout prix! Non certes, mais il est plus facile en Suisse qu'ailleurs d'être à la fois un ardent patriote, un excellent soldat et un ami de la paix.

J'ai intitulé l'un des chapitres du rapport que j'ai présenté au Congrès scolaire romand de Lausanne : « Le patriotisme et la fierté nationale. » J'estimais et j'estime encore qu'il y a entre ces deux choses une relation directe. Le patriotisme ne peut être vivace si la fierté nationale subit une éclipse. Il semble bien malheureusement que nous assistions aujourd'hui à quelque chose de pareil, et nous sommes de ceux qui regrettent que la Suisse n'ait pas protesté contre l'invasion de la Belgique et du Luxembourg, car nous nous privons ainsi d'une force morale dont nous avons tort de faire fi. On parle beaucoup de la nécessité d'assimiler les enfants des étrangers fixés chez nous. Mais pour y réussir nous avons besoin de prestige. Ce prestige ne peut nous venir comme à d'autres de l'étendue de notre pays ou de l'énormité de notre force ; il faut donc qu'il nous vienne d'ailleurs. C'est pour la même raison que notre droit d'asile devrait nous être sacré et il faut déplorer que la police bâloise ait livré à l'Allemagne le déserteur alsacien Lallemand. On étudie partout les questions d'éducation nationale et patriotique ; on veut que les maîtres et les maîtresses y travaillent, et ils le font joyeusement; mais ne voit-on pas que leur œuvre est vaine et vouée d'avance à la stérilité, si d'autre part on ne veille pas jalousement sur le trésor de nos meilleures traditions? Car notre raison d'être est avant tout morale. « Une nation qui n'apporte rien à l'humanité, dit M. Ernest Bovet, n'est pas digne de vivre. Il nous faut apporter l'exemple d'une démocratie d'élite; trop petits pour vivre par la force, nous avons cette fierté et ce périlleux bonheur de vivre par le droit, en méritant de vivre. »

* * *

Il est certaines idées étrangères qui ont pénétré chez nous et que nous avons le devoir de combattre sans merci parce qu'elles sont la négation même de la Suisse. Comme le disait récemment M. Ragaz : « Par les idées monarchiques venues d'Allemagne, se trouvent menacées les assises spirituelles les

plus profondes de notre démocratie, et du même coup l'existence de la Suisse : car c'est une parole de vérité de dire que la Suisse sera démocratique ou ne sera pas. Quiconque a en tête des idées impérialistes ; quiconque préfère la force à l'esprit et l'organisation à la liberté ; quiconque n'a pas confiance dans le peuple, doit se rattacher à un grand Etat. Un petit Etat avec une âme impérialiste serait le plus pitoyable des organismes politiques... Et l'on rencontre de jeunes Suisses chez lesquels le mot « démocratie » provoque le sourire ; qui sont bourrés de théories de races, en vertu desquelles ils sont portés à considérer nos Confédérés romands comme des hommes de second rang, avec qui il est dur d'avoir à constituer *un* peuple. »

Cette idée de la supériorité de la race germanique et de la nécessité de son hégémonie, nous devons la repousser de toutes nos forces, car le triomphe de cette idée serait le signal de la disparition de la Suisse. Notre patrie est basée sur l'égagalité des trois langues nationales et n'a jamais connu les querelles de races ou de langues. Vouloir les introduire chez nous, c'est copier l'étranger et travailler à la désagrégation nationale. Du reste la théorie des races est pour nous un recul, une régression, car la Suisse que l'on a appelée « une petite Europe réconciliée » a un idéal bien supérieur à ces misérables chicanes. « L'intolérance culturelle, dit M. Max Huber, nous est fondamentalement inconnue. »

A la lueur de la guerre, qui a mis en relief les antagonismes de races, de langues et de cultures, une tâche est apparue en Suisse comme la tâche nationale par excellence ; c'est la nécessité de travailler à l'union de tous les Suisses ; et comme ce chapitre est consacré au personnel enseignant, je pose cette question : nous, maîtres et maîtresses d'école, connaissons-nous assez nos confédérés de la Suisse allemande et de la Suisse italienne ? Savons-nous suffisamment l'allemand ? Nous préoccupons-nous d'apprendre l'italien ? Il existe, en Suisse alémanique, à côté d'une indéniable influence allemande, un magnifique mouvement *suisse*, authentiquement, profondément suisse, et qui lutte avec vigueur contre les idées importées d'outre-Rhin. Depuis un peu plus d'une année, il a paru en Suisse allemande une très grande quantité de brochures, d'articles de journaux et de revues, qui sont admirables d'esprit

suisse; les connaissons-nous? les lisons-nous? Je me fais un vrai plaisir de déclarer ici bien haut que cette lecture a été pour moi une joie et un réconfort. Si nous lisions davantage ce qu'écrivent nos confédérés d'au delà de l'Aar, nous les comprendrions mieux, bien des préventions tomberaient et certains malentendus deviendraient impossibles. Il est vrai que nous ne sommes pas les seuls qui ayons quelque chose à nous reprocher; nos confédérés ne nous connaissent pas suffisamment non plus. Se connaître les uns les autres! c'est un devoir qui s'impose à nous, Suisses, qui sommes différents par la langue et par la culture, plus qu'à tous les autres peuples, et le malaise actuel est en grande partie notre punition de l'avoir négligé. Si nous nous connaissions mieux, on verrait disparaître à tout jamais cette défiance injustifiée qui a régné trop souvent chez nous. En mars 1916, M. Henri Scherrer, chef du Département de l'Instruction publique du canton de Saint-Gall, a reconnu à la tribune du Conseil des Etats que les Suisses allemands négligent trop de lire les journaux de la Suisse romande et réciproquement.

Mais si connaître à fond la langue de nos Confédérés, lire leurs livres et leurs journaux constitue pour nous le moyen principal d'apprendre à les connaître, cela ne suffit cependant pas. Il faudrait que, par de fréquents voyages, les membres du corps enseignant pussent se familiariser avec le « visage aimé de la patrie »; toute la Suisse devrait nous être bien connue et nous devrions avoir des relations suivies avec des collègues de différents cantons. Malheureusement les voyages grèvent à l'excès le budget déjà si modeste des instituteurs et des institutrices; la Confédération, qui cherche avec raison à contribuer à l'éducation nationale, trouverait là un moyen efficace de travailler à l'unité psychologique de notre pays; ce serait d'accorder au personnel enseignant de très fortes réductions sur les tarifs des chemins de fer fédéraux. Nous sommes persuadé que les résultats de cette mesure seraient plus importants qu'on a l'air de le croire généralement.

* * *

Une autre théorie étrangère qui tend à pénétrer chez nous et à laquelle nous devons déclarer une guerre à mort, c'est

cette idée allemande de la supériorité de la force, de la suprématie de la force sur le droit. Si je reviens sur ce point que j'ai déjà traité devant le Congrès pédagogique romand de Lausanne, c'est que je voudrais marquer ici une nuance. Par réaction contre ceux qui présentaient aux enfants une histoire nationale trop pâle, trop bénigne, trop édulcorée, je m'étais associé aux moqueries que M. Robert Fath adresse, dans sa retentissante brochure sur la culture nationale à l'école, aux maîtres qui pèsent « avec une balance d'apothicaire les mérites et les démérites de nos pères », et qui donnent un enseignement « soigneusement neutralisé ». Les abus de la force dont nous avons été, au commencement de la guerre, les témoins indignés, m'ont fait réfléchir à ce sujet, et je crois maintenant que pour être logiques et conséquents avec nous-mêmes, nous avons le devoir de condamner ces abus partout, et aussi bien dans notre propre histoire que dans les événements contemporains.

Cette idée de la suprématie de la force n'est que l'une des manifestations du déséquilibre moral de notre société moderne. Nous avons fait d'immenses progrès matériels, industriels, techniques, commerciaux; le bien-être s'est répandu; mais aucun progrès moral ne s'est manifesté. Il en est résulté une lutte pour la jouissance et pour l'argent qui la procure; le succès est devenu le critère de toute entreprise humaine et le principe que la fin justifie les moyens a été de plus en plus mis en pratique. Pour beaucoup de gens toute préoccupation morale a disparu devant cette maxime : les affaires sont les affaires ! Toute tendance idéaliste a été raillée au nom du positivisme et du matérialisme; et, dans le domaine international, nous avons assisté au triomphe de la *Realpolitik* et de « l'égoïsme sacré »; on a fait litière de toutes les valeurs morales et l'on s'est targué d'avoir « désappris toute sentimentalité ».

Ce matérialisme pratique, cette mentalité terre à terre, cet esprit de lucre, nous pensons que les instituteurs et les institutrices sont particulièrement bien placés pour les combattre avec des chances de succès. Quand vous entendez un richard, ou un monsieur qui possède de grandes sources de revenus, vous prêcher les bienfaits de la pauvreté et le détachement des biens de ce monde, vous vous méfiez, vous hochez la tête et vous pensez, avec un sourire : « Faites ce que je dis, mais

ne faites pas ce que je fais!» Je crois, au contraire, que les maîtres et les maîtresses d'école, dont les gains sont presque dérisoires, ont toute l'autorité voulue pour faire entendre la voix du désintéressement, pour lutter contre le « mammonisme », pour montrer que gagner de l'argent n'est pas le tout de l'homme, et qu'il y a des choses plus précieuses que le bien-être matériel. « Nous avons été spirituellement appauvris, dit M. Ragaz, au-delà de toute limite par ce matérialisme dont s'est nourrie la génération qui a aujourd'hui la conduite des affaires. Nous avons perdu toute l'énergie psychique, qui seule peut mettre un peuple, aussi bien qu'un individu, en mesure de concevoir un idéal et de le défendre. Où manque l'*esprit*, on s'incline devant la *force*. C'est l'alternative en face de laquelle nous sommes placés. Il nous faut choisir, et de notre choix dépend la vie ou la mort de la Suisse. »

La guerre a certainement contribué à nous ouvrir les yeux et à nous faire toucher du doigt les dangers du matérialisme pratique et de la *Realpolitik*. L'esprit de sacrifice a été exalté chez nous d'une part par le service militaire pour la garde des frontières, et d'autre part par toutes les œuvres généreuses et désintéressées que notre peuple a entreprises. L'heure est donc propice à une renaissance idéaliste. Ne pas en profiter serait coupable. Il y a là pour l'école suisse une tâche malaisée sans doute, mais d'une importance capitale ; la négliger, ce serait d'avance condamner à l'insuccès toute tentative de réveil civique et d'éducation nationale.

SECONDE PARTIE

L'éducation nationale.

Introduction.

Dans une monarchie, a écrit M. Conrad Falke, ce que l'on demande avant tout d'un sujet, c'est une obéissance aveugle ; or il est beaucoup plus facile d'obéir *perinde ac cadaver* que de porter sa part de la souveraineté d'un Etat démocratique, ou de savoir distinguer parmi tous les contrastes de cantons, de langues et de races, en quoi tous les Suisses sont semblables, comme fils du même pays, soumis aux mêmes destinées. Le peuple, dans une monarchie, peut être illettré ; une trop grande culture populaire pourrait être fatale à la dynastie régnante et au principe même de la monarchie. Dans un Etat démocratique au contraire, le peuple n'est jamais assez cultivé et l'on peut affirmer que l'éducation nationale est le premier des devoirs politiques.

Education nationale, voilà un titre qui au contraire de tant d'autres n'est pas un mot vide, mais bien plutôt, comme l'écrivait récemment M. Lucien Cellérier, un mot *trop plein*, qui recouvre des choses diverses, un terme commode désignant un ensemble complexe et que l'on ne conçoit pas toujours clairement. Dans quelques-uns des travaux consacrés à l'éducation nationale qui ont paru dans la Suisse allemande depuis le commencement de la guerre, on sent fort bien ce manque de clarté et cette indécision. Certains auteurs déclarent sans ambages que pour eux l'expression « éducation nationale » ou « éducation civique » n'est claire ni quant au sens même du terme ni quant à la méthode à suivre. D'autres ne se soucient pas un instant de la complexité du problème ; ils n'en traitent qu'une partie à l'exclusion de toutes les au-

tres, et ne semblent pas se douter qu'ils négligent toute une face de la question. Je me hâte d'ajouter que ce phénomène n'est pas spécial à la Suisse allemande et que parmi les vingt-neuf rapports romands que j'avais reçus en 1914 à propos du Congrès scolaire de Lausanne, plusieurs étaient dans le même cas. Et cela n'a rien que de naturel, chacun traitant de préférence les idées qui lui sont les plus familières.

Pour ce qui me concerne, le terrain se trouve en bonne partie déblayé par mon rapport de 1914 sur *l'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire*. Je ne reviendrai donc pas sur le problème dans son ensemble ; il s'agit non pas de refaire mon premier travail, mais de le compléter. Mon programme sera le suivant :

I. — Mettre en évidence les questions *nouvelles* que la guerre a posées, celles sur lesquelles je n'avais pas suffisamment insisté il y a deux ans.

II. — Résumer ce que l'on a fait en Suisse depuis le début de la guerre en matière d'éducation civique et de culture nationale sous ce double titre :

a) Ce que l'on fait.

b) Ce que l'on propose.

III. — Enfin développer davantage que pour le Congrès pédagogique romand de Lausanne le problème du *self-government* et en montrer l'importance capitale, la nécessité même pour l'éducation civique.

* * *

Laissant provisoirement de côté la question de la culture nationale, nous nous occuperons d'abord de l'éducation civique. Aucun écrivain n'a serré ce problème d'aussi près que Kerschensteiner, le distingué directeur des écoles de Munich, que nous prendrons pour guide. Voulant définir nettement la notion d'éducation civique, il procède par élimination.

a) L'éducation civique est différente de *l'instruction civique ;* il faut entendre par cette dernière la *connaissance* de la constitution du pays, de ses autorités, de son organisation. On peut savoir à fond toutes ces choses et n'être cependant qu'un piètre citoyen, de même que celui qui sait son catéchisme par cœur n'est pas nécessairement le meilleur chrétien.

b) L'éducation civique n'est pas *une éducation technique ou économique*, qui vise à donner à l'élève le coup d'œil, l'habileté manuelle ou la compréhension des problèmes de la vie pratique. Cette éducation-là peut avoir un but égoïste aussi bien qu'altruiste ; par son essence même elle est plus individuelle que sociale.

c) L'éducation civique n'est pas une *éducation politique*. Celle-ci, dit Kerschensteiner, est toujours plus ou moins conforme aux principes d'un parti. D'autre part, elle se rattache quelque peu à l'instruction civique. Pour Kerschensteiner, il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances politiques détaillées ; l'essentiel est d'agir en vrai citoyen.

d) L'éducation civique n'est pas non plus *l'éducation sociale*. Celle-ci pourrait, en un sens, signifier simplement culture des personnalités, puisque chaque valeur individuelle profite à la société ; elle pourrait être aussi une éducation cosmopolite, ou bien une éducation conforme aux idées, aux principes, à la situation économique d'une certaine classe sociale.

e) Enfin l'éducation civique n'est pas une *éducation professionnelle*, spécialisée, comme celle qui tend à former des agriculteurs, des mécaniciens, des cordonniers, etc., ni une éducation accessoire, comme celle du soldat. Elle est une éducation générale.

L'éducation civique doit enseigner à servir une communauté. Il faut habituer l'élève à s'adapter à la vie sociale, à se soumettre volontairement aux règles établies ; il faut l'inciter au sacrifice personnel et volontaire. Il s'agit d'éveiller le sentiment de la responsabilité, seule base possible des libertés et des droits des citoyens, d'apprendre à concilier les intérêts en conflit d'après le droit et la justice, de faire sentir la valeur de la communauté, et de faire comprendre que les intérêts de l'enfant sont liés à ceux de l'organisme social dont il fait partie.

Etre un bon citoyen, c'est être au service d'un idéal, d'un but à atteindre en dehors de soi-même. L'éducation civique est donc la formation des qualités de dévouement et de respect pour autrui ; c'est l'éducation du caractère dans un sens altruiste. Or cette éducation-là est particulièrement difficile,

car chez l'enfant ce sont les tendances égoïstes qui sont les plus fortes.

Kerschensteiner cite à ce propos Dewey, le grand pédagogue de Chicago : « L'école ne peut être une préparation à la vie sociale que si son organisation correspond aux conditions typiques de la vie sociale. » Et Dewey fait ici une comparaison : de même que celui, dit-il, qui a appris à nager hors de l'eau, enfoncera infailliblement dès qu'il voudra nager *dans* l'eau, de même toute préparation théorique à la vie civique est vaine. Le seul moyen de préparer à la vie sociale, c'est de créer un milieu social et de donner aux élèves l'occasion de s'y mouvoir. Car les tendances altruistes existent aussi chez l'enfant, mais il faut les cultiver.

Dans les grandes lignes, Kerchensteiner a raison, et nous pouvons le suivre avec confiance, à une condition toutefois, c'est de marquer nettement ce qui nous sépare de lui. Et tout d'abord, si libéral qu'il soit, il est bien loin de nos principes démocratiques suisses, et, chez lui, le monarchiste montre plus d'une fois le bout de l'oreille. Il nous aide surtout à mettre de la clarté dans notre esprit, à mieux comprendre cette notion complexe d'éducation civique. L'idée fondamentale de Kerschensteiner c'est que l'éducation civique ne peut être réalisée qu'en organisant l'école comme un petit Etat. Nous nous proposons d'y insister à propos de l'autonomie des écoliers (*self-government*).

Nous n'avons pas pour l'instruction civique (*Verfassungskunde*) le même dédain que Kerschensteiner; nous pensons qu'en Suisse plus que nulle part ailleurs, le citoyen ne connaîtra jamais assez bien le mécanisme de l'Etat. Ceci n'est pas l'essentiel sans doute, mais on ne peut être un citoyen suisse accompli, sans un certain bagage de savoir, de connaissances, de notions politiques. Comparaison n'est pas raison : ce proverbe s'applique fort justement à Dewey et aux conclusions qu'il tire de l'apprentissage de la natation. Il ne suffit pas évidemment d'apprendre à nager hors de l'eau, et personne ne nie que le nageur « à sec » enfoncera la première fois qu'il se jettera à l'eau. Est-ce à dire que les mouvements qu'il a exécutés hors de l'eau lui seront inutiles? Il est établi au contraire que celui qui se sera exercé « à sec » arrivera plus

rapidement à nager dans l'eau. Mieux encore, la vraie méthode consiste à travailler alternativement dans l'eau et hors de l'eau, à unir étroitement la pratique et la théorie. Eh bien! n'en déplaise à Dewey, il en est exactement de même de l'éducation du citoyen : la pratique de la vie civique dans la classe conçue comme un petit Etat, comme un véritable organisme social, est indispensable, mais la théorie, *l'instruction civique,* loin d'être superflue, ne fera que hâter, en éclairant l'action, la formation du parfait citoyen, de même que dans un autre domaine la grammaire vient éclairer la pratique de la langue.

* * *

Quelle est en matière de « culture nationale » la tâche qui s'est révélée la plus urgente depuis le début de la guerre? C'est incontestablement le devoir d'apprendre à se connaître entre Suisses de langue et de culture différentes, de travailler à « l'unité psychologique » de notre pays, et avant tout de favoriser l'étude de nos trois langues nationales. Il importe de bien préciser le but que l'on se propose, afin d'éviter toute équivoque. Plusieurs écrivains, en effet, se représentent ce travail de compréhension réciproque comme tendant à créer une prétendue « culture suisse », une culture hybride, une sorte de monstre : « Pour être vraiment des Suisses, écrit M. Edouard Secretan, soyons et restons ce que l'histoire, la race, la langue, la religion, une éducation séculaire, tout un passé de démocratie et de liberté ont fait de chacun de nous. Cela vaudra mieux que de nous faire une âme artificielle qui ne pourrait aller qu'à la destruction de notre mentalité. » Il y a là un simple malentendu ; non certes, il ne s'agit pas de se faire une âme artificielle, mais d'apprendre à se connaître, à s'estimer, à s'aimer entre Suisses de culture différente. Dans le même ordre d'idées, qu'il me soit permis d'insister sur une autre tâche : il faut aussi que nous nous efforcions de développer le respect mutuel entre citoyens de partis différents, d'opinions diverses. Deux Suisses doivent pouvoir professer des doctrines opposées, se rattacher à des partis différents, sans cesser pour cela de s'estimer et de se considérer mutuellement comme de bons citoyens. « Franchise et tolérance, dit M. Paul Seippel, tels doivent être les deux pôles de la vie in-

tellectuelle d'un pays tel que le nôtre, dont l'idéal n'est pas l'unité, mais l'union dans la diversité. »

* * *

L'obligation de combattre l'invasion dangereuse des idées étrangères a amené les auteurs suisses à affirmer notre nature propre, notre raison d'être, notre idéal. Personne à ma connaissance ne l'a fait avec plus de force, de netteté et de concision que M. Max Huber. Je voudrais pouvoir le citer longuement, tant cette pensée est représentative de ce magnifique réveil de l'esprit suisse qui se produit de l'autre côté de la Sarine et que nous, Romands, ignorons trop souvent, enclins que nous sommes à nous figurer que les *Stimmen im Sturm* et autres publications de la même farine représentent toute l'opinion alémanique. Cette question de l'idéal national a en éducation une importance capitale. Si notre patrie n'a plus d'idéal, nous nous efforçons en vain, nous tous qui nous préoccupons de l'éducation nationale ; nous perdons notre temps, nous nous distrayons avec des phrases, et notre tentative est condamnée d'avance. Il importe donc, cet idéal, de le faire resplendir à tous les yeux et surtout à ceux de la jeunesse, car il a — M. Lucien Cellérier l'a montré récemment — une merveilleuse puissance éducative.

Les pages de M. Max Huber que nous allons citer expriment avec vigueur deux idées qui ont été surtout mises en pleine lumière par nos écrivains depuis que la guerre européenne a attiré notre attention sur les dangers de l'infiltration étrangère. La première, c'est que notre démocratie est une création originale et spontanée qui ne doit rien à l'imitation d'autrui et la seconde que nous sommes vainqueurs de ce que M. Jean Finot a appelé « le préjugé des races ».

« Parmi les phénomènes heureux de l'époque que nous traversons, écrit M. Max Huber, on peut signaler celui-ci, que le peuple suisse recommence à chercher, à connaître sa propre nature. Les années de paix extérieure et d'aisance que nous avions vécues, nous avaient fait tomber dans l'insouciance à cet égard. Maintenant que la question d'existence est de nouveau posée, nous revenons sur nous-mêmes et sommes contraints de nouveau à la réflexion.

L'idée nationale ne peut être recherchée que dans les éléments les plus anciens et les plus profonds de notre constitution et dans ce qui nous apparaît comme la tâche d'avenir la plus noble. L'idée nationale suisse signifie deux choses : *d'une part la démocratie, de l'autre l'idéal d'une nation politique constituée en dehors et au-dessus du principe des nationalités.* La première de ces idées domine notre constitution interne et l'esprit de notre gouvernement, c'est un antique patrimoine héréditaire que nous devons fidèlement conserver. La seconde unit notre vie nationale à celle des peuples qui l'entourent. Elle est l'inspiratrice de notre politique internationale.

Quand nous parlons de la *démocratie suisse*, nous ne pensons pas à un parti, à une forme constitutionnelle ou à une formule politique, mais à ce qui est l'essence même de notre vie publique. La démocratie suisse n'a rien à faire avec les idées démocratiques de la Révolution française ni avec ces formules démocratiques qui ont servi à fabriquer quelques douzaines de républiques ou de pseudo-républiques. Elle n'est pas seulement pour nous l'absence d'institutions monarchiques, aristocratiques ou ploutocratiques ; elle ne réside pas non plus pour nous dans un droit de suffrage plus ou moins étendu. Tout cela ne constitue que des manifestations extérieures ; le fond même est à rechercher dans deux phénomènes de nos institutions sociales et politiques.

Le premier est l'autonomie des organismes locaux du gouvernement et *la forte constitution du gouvernement communal.* La démocratie suisse, en opposition avec la plupart des démocraties modernes, est partie d'en bas et n'est pas le cadeau d'une constituante.

Les institutions démocratiques de la Suisse sont la charpente de tout notre édifice d'Etat, tandis qu'ailleurs elles s'arrêtent ou aux pouvoirs centraux, ou aux pouvoirs locaux. Chez nous il n'y a pas d'opposition entre le pouvoir local et l'administration d'Etat ; ceux qui dirigent ces deux genres d'organismes ne se regardent pas avec méfiance, et le même citoyen peut être appelé à prendre part aux affaires publiques à l'un ou à l'autre degré du pouvoir.

Le second caractère propre à notre démocratie est aussi d'origine ancienne. Il consiste dans *l'absence de distinction marquée entre les classes.* La Suisse n'est pas le pays où les

uns prétendent être à un rang social supérieur, tandis que les autres se considèrent comme des citoyens de degré inférieur. Elle n'est pas non plus le pays où une bureaucratie éloignée du peuple et toute une cohorte de politiciens de carrière se sont introduits entre le citoyen et l'Etat.

Cette constitution populaire de notre vie politique n'est pas le résultat des transformations de l'époque de 1798.

Pour les autres Etats, la Suisse du XIVe au XVIIIe siècle n'incarnait pas moins qu'aujourd'hui l'idée de la démocratie. Elle était née de la commune du moyen âge, n'avait pas connu la grande propriété foncière des nobles, et ses classes dirigeantes se composaient d'hommes de professions civiles, ou vivaient en rapports étroits avec le cultivateur. Notre égalité n'est pas celle des révolutions, elle est le résultat de notre évolution historique.

Le second trait caractéristique de la Suisse moderne est son idéal de nation politique fondée non pas sur le principe des nationalités et spécialement sur le principe de l'unité ethnique et linguistique, mais sur le principe d'une histoire commune et d'idées politiques communes. Le sort nous a confié une conception d'Etat dont la portée historique n'éclate aux yeux qu'aujourd'hui, un idéal national qui n'a pas de valeur pour nous seulement mais pour l'Europe entière.

Au moment où le principe des nationalités domine toute la scène européenne comme une puissance satanique, au moment où les civilisations opposées s'entredéchirent, notre petit Etat revendique l'honneur d'un idéal national dominant les nationalités et les unissant dans son sein. N'est-ce pas une folie? Oui peut-être pour le sceptique sept fois sage auquel le spectacle des événements récents masque l'avenir, mais non pas pour le vrai sage qui sait que les plus grandes causes de ce monde ont été d'abord une fois clouées au pilori de la croix. »

Chapitre premier

Ce que l'on fait.

Le puissant mouvement en faveur de l'éducation nationale que la guerre est venue stimuler a déjà produit des résultats pratiques. On ne s'est pas borné, en effet, à des études, à des rapports, à des conférences ou à des parlotes ; on ne s'est pas

dit qu'il n'y avait rien à faire avant la fin de la guerre, et « qu'il convenait d'attendre des temps plus propices » ; on n'a pas essayé non plus de rééditer le vieux cliché suivant lequel il faut se garder d'agir tant que « les questions ne sont pas mûres ». Dans les divers domaines de l'éducation nationale, un grand nombre d'initiatives ont déjà été prises, qui sont pour l'avenir un gage et une promesse. Nous nous plaisons à y reconnaître le sens pratique de notre peuple, qui attache plus d'importance aux actes qu'aux discours.

Un problème qui va prendre toujours plus d'importance et qui sera capital au lendemain de la guerre, à cause de la rareté de la main-d'œuvre, c'est la question du choix des professions. On n'a pas attendu que le mal sévisse pour s'en préoccuper. C'est ainsi que le Département de l'Instruction publique du canton de Zurich, a adressé à ce propos vers la fin de l'année 1915, une circulaire aux autorités scolaires et au personnel enseignant. On nous permettra d'en résumer les idées essentielles, concernant l'éducation nationale. Dans l'intérêt de l'individu, comme de la nation, l'école populaire doit faire de ses élèves des travailleurs. Amener la jeunesse à aimer le travail, le travail bien fait, c'est la mettre sur le chemin du bonheur et c'est en même temps contribuer à l'indépendance économique de notre pays. Quant au choix des professions, le maître d'école est particulièrement bien placé pour donner des conseils tant aux enfants qu'à leur famille. Ce sujet doit trouver une place dans l'enseignemeut : à la fin de la scolarité, on y puisera d'utiles et vivantes leçons d'élocution et de rédaction. Mais l'instituteur s'occupera aussi de chaque élève en particulier : il se mettra en rapport avec les parents ; il insistera auprès d'eux sur la nécessité, pour un garçon ou pour une jeune fille, de se préparer à une profession par un apprentissage. Il montrera les suites funestes, tant morales qu'économiques, du manque de vocation. Il ne suffit pas que le jeune homme ou la jeune fille puissent gagner quelque chose : il s'agit de savoir si ce qu'ils entreprennent les conduira à une existence indépendante et digne.

La situation actuelle, si critique, fait à notre pays un devoir impérieux de posséder de bons agriculteurs, des artisans exercés, des industries viables. La Suisse est trop petite pour pouvoir prétendre à la grande industrie et à la produc-

tion en masse. Si elle veut lutter contre la concurrence étrangère, ce n'est que par l'exactitude et le fini du travail, par la qualité plutôt que par la quantité, qu'elle y arrivera. Le travail manuel prend ici toute sa valeur et toute sa signification ; l'école doit en montrer l'importance et la beauté. Il ne faut pas que tous les élèves bien doués dédaignent les professions manuelles. Il s'agit là, du reste, d'une question nationale : nous devons lutter contre la main-d'œuvre étrangère ; il y va de notre indépendance économique.

La question du travail de la terre et de la dépopulation des campagnes est un problème à la fois économique et moral. Il a été étudié à fond au point de vue scolaire, par M. l'inspecteur Louis Henchoz, dans le rapport qu'il a présenté en 1901, au congrès de la Société pédagogique romande, à Lausanne ; au congrès de 1914, M. le Conseiller d'Etat Chuard, dans son discours d'ouverture, en soulignait l'importance nationale. Cette question mérite, dès aujourd'hui, une attention particulière, car il est certain que nous assisterons, à la fin de la guerre, à une recrudescence de l'exode des paysans vers les villes. Il faut travailler à supprimer les malentendus qui séparent les citadins et les campagnards ; il s'agit d'arriver à ce que tous se sentent membres d'un même organisme, égaux en importance et en dignité. Cette tâche est plus facile chez nous que dans d'autres pays, parce que nous n'avons pas, entre la campagne et la ville, le violent contraste que l'on trouve ailleurs.

Une initiative intéressante a été prise à Bâle en 1915. On a encouragé au travail de la terre les familles citadines qui ne possèdent pas de jardin, en mettant des terrains à leur disposition. Les organisateurs sont très satisfaits des résultats obtenus. Ils voient avec raison dans cette œuvre, un instrument d'éducation populaire : le citadin apprend ainsi à connaître et à estimer le travail de la terre ; il le respectera désormais et se gardera, dans ses promenades, de gâter les récoltes ; il comprendra mieux aussi la beauté et la poésie des champs.

L'alcoolisme est aussi une question complexe, que l'on peut envisager au triple point de vue hygiénique, économique et moral. On a pris contre l'alcool, dans plusieurs des pays belligérants, des mesures radicales. Il est temps que la Suisse se décide à suivre en partie du moins ce salutaire exemple,

car nous sommes l'un des pays qui, proportionnellement à leur population, consomment le plus d'alcool ; il n'y a que la France et la Belgique qui nous surpassent en ce domaine, et nous n'avons pas lieu d'en être fiers. Si l'on songe que le taux de la mortalité s'en ressent, que le nombre des maladies mentales provenant de l'alcoolisme augmente ; que la plupart des cas de tuberculose qui se déclarent entre trente et cinquante ans ont pour cause l'intempérance ; que le 42 % des détenus sont des alcooliques ; si l'on songe, d'autre part, à l'influence destructive que l'alcool exerce sur la vie de famille, à la proportion dans laquelle il augmente les charges de l'assistance publique, à ces déchets sociaux que sont trop souvent, hélas, les descendants des buveurs, on ne peut qu'applaudir à toutes les mesures qui tendent à enrayer le fléau.

Aussi les membres du personnel enseignant secondaire et primaire du canton de Vaud ont-ils été heureux de recevoir en novembre 1915, une circulaire au sujet de la lutte scolaire contre l'alcoolisme. Après avoir passé en revue les différents moyens d'action que possède l'école à ses divers degrés, y compris les cours complémentaires, pour combattre l'alcool avec efficacité, M. le Conseiller d'Etat Chuard, qui a porté cette question à la tribune du Conseil national, concluait en ces termes : « Nous adressons donc un appel pressant à tous les membres des corps enseignants primaire et secondaire pour qu'ils vouent une attention toute spéciale au problème de l'alcoolisme, persuadé que nous sommes que leurs efforts ne seront pas vains et que leur travail contribuera au progrès moral et économique de notre canton. Les circonstances graves de l'heure présente, la nécessité de faire face dans un avenir prochain à des charges nouvelles, avec des ressources réduites, le devoir de préparer pour les tâches futures une jeunesse forte et vigoureuse, exempte des tares résultant de l'abus de l'alcool. telles sont les raisons qui nous engagent à adresser au corps enseignant les recommandations qui précèdent. Notre canton a déjà accompli des progrès marqués dans le domaine qui nous occupe ; les abus, les excès, sont moins nombreux qu'autrefois ; c'est à l'enseignement populaire, pour une large part, qu'il appartient de les faire disparaître complètement pour le bien du pays et l'avenir de sa race. »

* * *

On n'est pas resté inactif non plus dans la lutte contre les influences étrangères. Les professeurs universitaires en ont discuté à diverses reprises ; mais pour nous en tenir à ce qui concerne l'école du peuple, nous signalerons surtout la question des *Sonntagsblätter*. Depuis longtemps déjà, la plupart des journaux populaires de la Suisse alémanique, les petits journaux spécialement, recevaient chaque semaine d'outre-Rhin un supplément littéraire tout fait — pensé, écrit, imprimé en Allemagne — et qu'ils n'avaient plus qu'à joindre à leur numéro du samedi. D'année en année, le nombre des journaux abonnés aux *Sonntagsblätter* devenait plus considérable. Ainsi s'introduisait peu à peu dans notre peuple, dans nos familles, et particulièrement chez les enfants, une littérature tout à fait étrangère et souvent opposée à nos mœurs, à nos principes, à notre mentalité. Il y avait là un danger croissant. Avec la tendance à l'action qui la caractérise, la Nouvelle société helvétique ne s'est pas bornée à dénoncer le mal et à en gémir. Elle a envisagé immédiatement une solution pratique et elle s'y est mise elle-même. Sous la raison sociale « Genossenschaft Schweizerischer Sonntagsblätter », elle a constitué à Zurich une société coopérative pour éditer des suppléments hebdomadaires de caractère purement national. Ces feuilles publient avant tout des œuvres d'auteurs suisses ; leurs illustrations, comme leur texte, sont consacrés à notre pays ; en donnant de bonnes traductions allemandes des écrivains romands, elles contribuent à l'union de tous les Suisses ; elles s'efforcent de développer chez leurs lecteurs le sentiment national. La Société n'édite que des suppléments en allemand, mais elle se propose, dès que les circonstances le permettront, de publier aussi, pour les journaux de la Suisse romande, des suppléments en français, conçus dans le même esprit.

Voilà certainement l'un des plus beaux succès de la Nouvelle société helvétique, et l'un des plus importants que l'on ait obtenus en Suisse dans la lutte contre l'influence étrangère.

* * *

Le devoir de travailler à révéler les Suisses les uns aux autres et à cimenter l'union confédérale, n'a pas été négligé. Le service de presse de la Nouvelle société helvétique a traduit, à l'usage des journaux romands et tessinois, les meilleurs articles de la presse alémanique, et réciproquement. Ces efforts ont été appréciés par les autorités, comme par les citoyens.

M. Jules Savary, directeur de l'Ecole normale de Lausanne, a demandé à un établissement similaire de la Suisse allemande que des élèves viennent chez nous pendant leurs vacances, tandis que de futurs instituteurs vaudois se rendraient en échange dans la Suisse allemande. Il faut espérer que cette initiative aboutira et que ces pratiques deviendront courantes. Notons en passant que l'étude de l'allemand, facultative autrefois à l'Ecole normale des jeunes filles, est devenue obligatoire en 1915.

Un cours de français, destiné au personnel enseignant, a été donné à Neuveville durant l'été 1915. Souhaitons de voir ces cours de langue pour instituteurs et institutrices, se développer, avec l'appui des cantons et de la Confédération, au même titre que les cours actuels de gymnastique ou de travaux manuels.

Que l'on me permette, à ce propos, de signaler une pratique courante en Suisse allemande et qu'on chercherait en vain de ce côté de l'Aar. On trouve assez fréquemment dans *Wissen und Leben*, dans *Schweizerland*, dans la *Schweizerische Lehrerzeitung*, dans le *Berner Schulblatt*, etc., des articles en français. Pourquoi les Romands n'imiteraient-ils pas cet exemple?

Mentionnons en terminant la fondation de la Société « Pro Ticino », qui compte actuellement onze sections. Dans son assemblée du 9 avril 1916, elle a décidé d'organiser des conférences sur le Tessin, dans la Suisse allemande et dans la Suisse française ; de créer à Berne un secrétariat permanent qui doit servir de bureau d'informations et de renseignements de tous genres, sur la Suisse pour les Tessinois, et sur le Tessin pour les Confédérés ; de faire donner — la section de Zurich l'a déjà réalisé — des cours d'italien pour les Suisses

alémaniques et romands, et des cours d'allemand et de français pour les Tessinois. Tout cela n'est encore qu'ébauché, mais déjà plein de promesses.

Nous ne reviendrons pas ici sur la haute valeur du chant, des fêtes nationales ou des spectacles militaires : nous avons traité ces divers points dans notre rapport de 1914. Nous voulons nous borner à signaler les initiatives que l'on a prises dans ces divers domaines depuis le début de la guerre, et qui nous ont réjoui, persuadé que nous sommes de leur efficacité.

Le Département vaudois de l'Instruction publique a établi une liste de dix-huit chœurs dont les paroles doivent être exactement mémorisées, de façon que tous les élèves aient, au sortir de l'école primaire, un répertoire commun de chants patriotiques. A la suite d'une entente entre les directeurs de l'Instruction publique de la Suisse romande, une Commission a été nommée pour choisir une quinzaine de chants populaires, qui seront obligatoires dans toutes les écoles des cantons de langue française. Un questionnaire a été adressé aux membres du corps enseignant ; outre leur avis sur les chœurs à faire figurer dans la liste officielle, les maîtres et les maîtresses devaient indiquer le chant qu'ils choisiraient comme hymne national. Les résultats définitifs de cette enquête n'ont pas encore été publiés, mais nous regretterions vivement de ne pas voir figurer dans la liste romande un certain nombre de chants d'Emile Jaques-Dalcroze et de Gustave Doret.

Quant aux fêtes, on a mieux compris que par le passé tout le parti que l'on en peut tirer pour l'éducation nationale. En 1915, la fête du Premier Août et le 600e anniversaire de la victoire de Morgarten ont été spécialement choisis pour être solennisés dans les écoles. Pour m'en tenir au canton de Vaud, voici les passages essentiels des circulaires adressées à cette occasion aux autorités scolaires et aux membres du personnel enseignant par le Département de l'Instruction publique ; ils montrent bien dans quel esprit ces manifestations sont organisées :

« La fête du Premier Août revêtira cette année une importance et une signification particulières. Nos écoles, bien qu'un grand nombre soient en vacances à cette époque, ne pourront pas demeurer étrangères aux diverses manifestations patriotiques qui se produiront alors. Comme l'Eglise

nationale célébrera des services spéciaux. nous conseillons aux autorités scolaires de s'entendre avec les autorités ecclésiastiques pour associer les élèves de nos classes à ces cérémonies religieuses, dont ils rehausseront la solennité par leur présence et par leurs chants.

Il demeure cependant bien entendu qu'aucune contrainte n'obligera les enfants à se rendre dans un temple contre le gré de leurs parents.

Dans les localités où la participation au culte du Premier Août ne sera pas possible (distance, manque de place, etc.), les instituteurs et les institutrices sauront bien trouver le moyen de réunir, la veille ou au cours de la journée même, en classe ou en plein air, le plus grand nombre possible de leurs élèves pour leur adresser quelques paroles et les faire exécuter quelques chants. Ce qui importe, c'est que nulle part on ne laisse échapper cette occasion de faire pénétrer dans le cœur de nos enfants des sentiments d'attachement à la patrie, de reconnaissance pour son passé, de confiance en son avenir, d'union entre tous les Confédérés. »

« Le 600e anniversaire de la bataille de *Morgarten* ne doit pas passer inaperçu dans nos classes primaires. Il importe, au contraire, aux heures graves que nous traversons, d'en faire ressortir, d'une façon spéciale, la haute signification. Nous invitons donc les Commissions scolaires et les membres du corps enseignant primaire et primaire supérieur, à organiser, au début de la classe de l'après-midi du 15 novembre prochain, une simple mais impressive cérémonie, à laquelle les autorités locales pourraient se faire représenter. Les élèves seront ensuite licenciés.

« Nous laissons à chaque Commission scolaire ou à chaque membre du corps enseignant, le soin de régler le détail de cette manifestation patriotique. Il nous suffit de dire qu'un récit détaillé de la bataille, précédé et suivi de quelques récitations et de quelques chants, nous paraissent particulièrement propres à graver dans la mémoire et dans le cœur de tous nos enfants le souvenir de cette mémorable journée. »

A propos de la fête de Morgarten, rappelons enfin que le 15 novembre 1915 fut aussi, dans les cantons romands, la « Journée uranaise » et que les écoliers contribuèrent activement à en assurer la réussite, soit comme vendeurs, soit

comme acheteurs des brochures, cartes postales, petits drapeaux, etc. On a eu raison d'associer les enfants des écoles à ce mouvement de solidarité en faveur de nos Confédérés d'Uri, durement éprouvés par la mauvaise situation de leurs finances cantonales. Il y avait là un moyen pratique de travailler à combler le « fossé » que d'aucuns disent exister entre les Suisses de langue allemande et ceux de langue française. Le geste des Romands a été au cœur du peuple uranais et le lien qui nous joint à eux en a été renforcé d'autant.

Les spectacles militaires ont été utilisés aussi, dans la mesure du possible, pour l'éducation patriotique. C'est ainsi que de très nombreuses classes ont assisté aux défilés des troupes qui, leur temps de mobilisation terminé, rentraient dans leurs foyers. Certaines villes ont été privilégiées à cet égard, Berne, par exemple, où les défilés furent tout particulièrement nombreux. Plusieurs écoles ont assisté également à la remise des drapeaux, lors des mobilisations partielles de nos troupes en 1915 et 1916. Félicitons-nous de voir entrer ainsi dans nos mœurs scolaires des choses qui, jusqu'ici, en étaient trop généralement exclues, et souhaitons que ces pratiques se répandent toujours davantage.

* * *

Avant la guerre déjà, MM. Frey, ancien Conseiller fédéral, et Rosier, Conseiller d'Etat, à Genève, ont préconisé la création d'une *école civique* suisse destinée aux jeunes gens de 18 et de 19 ans. Or, nous en avons déjà quelques prototypes. L'une des tentatives les plus originales qui aient été faites dans ce domaine, ce sont les cours organisés à Bâle depuis six ans par le parti « freisinnig-demokratisch ». Au début, les participants étaient au nombre de 28 ; ils furent ensuite 34, puis 96, puis 112 et enfin 132. La moitié, à peu près, des élèves sont âgés de dix-huit à vingt ans, les autres de plus de vingt ans ; ils se recrutent dans toutes les classes de la population. Les conférenciers ne sont pas exclusivement des professeurs ou des instituteurs, mais aussi des hommes d'Etat, des fonctionnaires, des techniciens, des ingénieurs, des journalistes, etc. Le programme est extrêmement riche et varié. Il comprend non seulement des « leçons » au sens propre du mot,

mais également des excursions, des visites de fabriques, de musées, d'expositions, des soirées de discussion, des lectures, des chants, etc. Les cours ont lieu de novembre en avril, mais les excursions peuvent se faire en toute saison. Nous donnons ici, à titre d'exemple, le programme des années 1913-1914 et 1914-1915 ; pour plus de clarté, nous grouperons les sujets par catégories, bien qu'ils n'aient pas été traités dans cet ordre-là.

Instruction civique et politique. — Les autorités cantonales et communales ; la neutralité de la Suisse ; une session des Chambres fédérales ; participation à une « assemblée d'agitation » de la jeunesse socialiste ; étude de la constitution fédérale et de la constitution bâloise ; le tribunal de La Haye.

Histoire. — La bataille de Waterloo ; la bataille de Leipzig, ses conséquences pour la Suisse, Bâle et Huningue ; (en circulation : Erckmann-Chatrian, *Le Conscrit de 1813)* ; la destruction des fortifications de Huningue et la seconde paix de Paris ; le Congrès de Vienne et la Suisse ; la question de la Savoie ; le musée napoléonien d'Arenenberg ; Christophe Merian, le grand philanthrope bâlois ; comment Bâle acquit et perdit la Campagne.

Questions actuelles. — La deuxième guerre balkanique et ses conséquences ; la guerre européenne ; la mobilisation de l'armée suisse ; la « social-démocratie » et la guerre mondiale ; psychologie de la guerre ; un voyage en Belgique et en Hollande en 1914-1915 ; le canal de Panama.

Questions économiques, sociales et nationales. — L'exposition nationale de Berne ; les chemins de fer suisses ; la construction du tunnel du Hauenstein en 1853 ; les finances de Bâle-Ville et l'influence de la guerre ; la situation financière de la Confédération, le monopole du tabac et l'impôt de guerre ; causes de la criminalité ; la vie au pénitencier ; la question des cimetières à Bâle et dans d'autres grandes villes ; la situation des employés fédéraux ; ville et campagne, paysan et ouvrier ; les forces hydrauliques bâloises ; la navigation sur le Rhin ; les boucheries Bell ; le krach d'une banque, ses causes et ses conséquences ; les maladies vénériennes ; nos fabriques de produits chimiques ; le lait dans les grandes villes.

Art et littérature. — Lecture du *Tell*, de Schiller ; les élèves des cours assistent ensuite à la représentation de cette pièce,

au théâtre ; le chant populaire et patriotique (avec la collaboration d'une société chorale) ; Bertha de Suttner et *Bas les armes !* (chants d'un chœur d'institutrices) ; étude des meilleurs poètes suisses actuels (livres en circulation ; récitations) ; Gottfried Keller (on distribue gratuitement aux participants : *Das Fähnlein der sieben Aufrechten* et *Frau Regel Amrein und ihr Jüngster*) ; soirées de récitation et de chant consacrées à des œuvres suisses et offertes aux familles des élèves.

Excursions visites, etc. — Exposition électrique de Bâle (1913) ; musée historique ; hôpital cantonal ; arsenal ; course à Olten, visite des ateliers de réparation des chemins de fer fédéraux, puis retour à pied par le tunnel de base du Hauenstein ; pénitencier ; four crématoire ; grandes laiteries ; boucheries Bell.

Le succès de ces cours a donc été complet, et l'on ne peut que s'en réjouir ; on est malheureusement obligé d'ajouter qu'ils ne résolvent nullement le problème de l'éducation civique de la jeunesse suisse et qu'en dépit de cette très belle tentative, la question subsiste tout entière. Car, enfin, qu'est-ce que 132 élèves pour une ville comme Bâle ? Et notez bien que la moitié des participants sont âgés de plus de vingt ans ; il y a même un élève de quarante-neuf ans, un professeur ! Et s'il convient de féliciter les participants, qui donnent là un bel exemple de civisme, ne faut-il pas reconnaître, d'autre part, que ceux qui profitent de ces cours sont précisément ceux qui pourraient le plus facilement s'en passer et que les jeunes gens à qui ils seraient le plus indispensables ne les fréquentent point ? Nous aboutissons donc à la formation d'une élite ; faut-il s'en attrister ? Au contraire ; il y aura toujours une élite et tout ce qui tend à l'éducation de cette élite doit être encouragé. Mais les autres, la masse, comme on dit assez dédaigneusement ? Si dans une monarchie ou dans une république aristocratique on peut s'en désintéresser, nous ne le pouvons pas, nous, démocrates suisses.

Dans sa célèbre conférence de Zurich, Carl Spitteler, parlant des divergences d'opinions entre la Suisse allemande et la Suisse française, disait à nos Confédérés alémaniques : « Voudrions-nous, comme cela arrive ailleurs, tenir pour nulles les manifestations d'opinions de nos Confédérés d'autre

langue, pour la raison qu'ils ne sont qu'une minorité? *En Suisse, on ne fait abstraction de personne*[1]». Ce que l'auteur de l'*Olympischer Frühling* disait des différentes races de la Suisse, je voudrais le reprendre et l'appliquer aux diverses classes de la population. Tous ont devant l'éducation civique les mêmes droits et les mêmes devoirs. Si donc il convient de saluer tout ce qui contribue à la formation d'une élite, il faut songer aussi à la moyenne, à la masse : *en Suisse, on ne fait abstraction de personne!* Et alors on en revient au principe de l'obligation. Je sais bien que plusieurs éducateurs l'ont en horreur; mais si l'obligation a des inconvénients, ne faut-il pas reconnaître, d'autre part, qu'elle a de grands avantages? Voudrions-nous sérieusement, nous Suisses, renoncer à l'école primaire obligatoire ou au service militaire obligatoire? Il me semble que, suivant l'expression consacrée, poser la question c'est la résoudre. Seulement, et j'en reviens ici à ce que je disais en 1914, il faut que cette obligation soit réelle, absolue. Le salut est dans l'école civique obligatoire pour tous, sans dispenses d'aucune sorte.

Un essai du même genre que celui de Bâle a été fait à Lausanne, également avec succès; le parti radical a organisé pendant l'hiver 1915-1916 une série de conférences qui ont eu lieu au Cercle démocratique. Voici les sujets qui ont été traités : De l'école primaire à l'école militaire : la culture morale de la jeunesse; les partis suisses ; en zigzag dans les Alpes vaudoises ; Louis Ruchonnet ; les principes du parti radical ; ce que fait et doit faire l'Etat en matière d'hygiène et d'assistance publique ; Java, aperçu géographique et économique ; le devoir militaire ; ce qu'a fait le parti radical pour l'école dans le canton de Vaud.

Une autre tentative très intéressante, c'est celle qu'a faite le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud pour essayer de rajeunir les « cours complémentaires », de leur insuffler un esprit nouveau et de les transformer en « école civique ».

Comment s'y est-on pris ? D'une façon générale, le programme est resté le même, c'est-à-dire que l'on a continué de faire du calcul, de la composition, de la lecture, de la géogra-

[1] C'est nous qui soulignons.

phie, de l'histoire nationale et de l'instruction civique. On y a ajouté de courtes séances de gymnastique et de chant ; on a diminué le temps consacré au français et à l'arithmétique, pour pouvoir travailler davantage aux disciplines dites « civiques » ; mais l'on s'est efforcé surtout de donner à l'enseignement une tendance nationale et patriotique plus marquée.

L'introduction de la gymnastique et du chant a plus d'importance qu'il ne semble à première vue. Nous ne voulons pas revenir ici sur ces sujets que nous avons étudiés en 1914, mais nous tenons pourtant à souligner la valeur de tout ce qui peut plaire aux jeunes gens et leur faire aimer l'école. Une autre innovation intelligente consiste dans les cours agricoles et les conférences historiques avec projections lumineuses, que le Département de l'Instruction publique a fait donner dans divers centres aux élèves des cours complémentaires de toute une région. Ceci n'est qu'une indication, mais nous croyons que c'est dans cette direction-là qu'il faut tendre, et que c'est ainsi que l'on arrivera à transformer peu à peu nos cours complémentaires en école civique. L'innovation est excellente, mais il ne faut y voir, à notre avis, qu'un début ; la voie est désormais indiquée, il s'agit maintenant de s'y engager résolument. Certains maîtres regrettent que l'on ait réduit le temps consacré au calcul et à la langue maternelle, ou estiment du moins que l'on ne doit pas diminuer encore la part de ces branches. Nous avouons n'avoir aucun de ces scrupules et être partisan d'une solution beaucoup plus radicale. Nous ne sommes pas opposé à des cours de perfectionnement, cours professionnels, etc., portant sur n'importe quelle discipline, mais nous pensons qu'une *école civique* est particulièrement nécessaire, et nous demandons que l'on cesse de mélanger les branches dites « civiques » et les autres. Nous réclamons, avec M. Rosier, une école civique suisse, obligatoire pour tous, et dont on ne soit dispensé sous aucun prétexte, car tant que les meilleurs élèves n'y seront pas astreints, les autres considéreront toujours, et quoi que l'on puisse faire, cette école comme une corvée, une sorte de punition, et ils ne l'aimeront pas, ils ne pourront pas l'aimer. D'un autre côté, on élimine ainsi les meilleurs éléments, ceux qui contribueraient à former « l'esprit de l'école », l'élite qui entraînerait la masse, le levain qui ferait lever la pâte !

Il faudrait trouver le moyen d'associer l'école civique aux cours militaires préparatoires, si populaires parmi nos jeunes gens, et pour lesquels ils s'inscrivent nombreux. Ces cours militaires préparatoires sont aussi, en leur genre, une école civique, et nous tenons à les saluer ici à ce titre, mais à eux seuls ils sont insuffisants. Il leur manque l'élément intellectuel, l'instruction civique ou politique, que, malgré Kerschensteiner, l'école civique *suisse* ne saurait négliger.

Le mouvement des éclaireurs (*boys-scouts, Pfadfinder*) peut être aussi un instrument puissant d'éducation civique. L'espace nous manque pour développer ici ce sujet, mais nous tenons au moins à le signaler au passage et à noter tout le bien que l'on en peut tirer, à condition que les « instructeurs » soient à la hauteur de leur mission.

C'est ce souci de posséder des maîtres bien préparés à leur tâche qui a engagé la Direction de l'Instruction publique du canton d'Argovie à constituer une commission chargée d'étudier le problème de l'organisation de cours spéciaux pour les instituteurs appelés à enseigner l'instruction civique.

Sans doute, les initiatives que l'on a prises jusqu'ici en matière d'éducation civique et de culture nationale, sont encore isolées, fragmentaires et insuffisantes, mais elles sont la preuve de la volonté que l'on a d'aboutir, de ne pas s'en tenir à la théorie, de faire entrer les idées dans le domaine des faits. C'est en cela surtout que réside la difficulté de la tâche et c'est pourquoi nous nous y sommes arrêté assez longuement. Quelles sont maintenant, parmi tout ce que l'on propose pour stimuler l'éducation nationale, les idées essentielles, celles dont l'école populaire pourra tirer parti ? Nous allons tâcher de répondre à cette question au chapitre suivant.

Chapitre II

Ce que l'on propose.

Le 18 juin 1915, lors de la discussion de la motion Wettstein au Conseil des Etats, M. de Montenach a justifié en ces termes la nécessité de l'éducation nationale : « Il est vrai, profondément vrai, que l'éducation nationale laisse à désirer ; la raison en est qu'il y a certaines notions que personne

n'étudie parce qu'elles se rapportent à des objets que nul ne conteste, parce qu'elles ne sont directement utiles à l'exercice d'aucune profession.

« Il en est ainsi des choses qui touchent au grave problème de l'éducation nationale. En face de lui, les indifférents, dans leur grande masse, le sont presque toujours par ignorance, parce qu'ils ne savent pas la nécessité historique, géographique et sociale qui nous lie à notre sol et qui explique notre mentalité. Au contraire, spécialement en Suisse, les patriotes ardents et militants se sont contentés de cette culture du patriotisme qui se fait dans les sociétés de tir et de gymnastique, celle-là même que nous jugeons aujourd'hui insuffisante et superficielle et que nous voulons remplacer par une véritable formation nationale. »

Il faut reconnaître que les circonstances sont aujourd'hui remarquablement propices à une œuvre de renaissance nationale. Je suis malgré tout parmi ceux qui croient qu'un grand bien peut sortir de la crise actuelle, à une condition toutefois, c'est que nous le voulions et que nous nous mettions à l'œuvre sans tarder. Mais il y a là, précisément, un danger à éviter. Si nous devons agir sans hésitation, si nous ne devons pas perdre de temps dans une indifférence coupable, il faut toutefois que notre travail soit exempt de précipitation ; il ne faut pas que nous prenions des mesures hâtives, mal étudiées, et qui feraient peut-être plus de mal que de bien. Nous ne devons pas oublier que ces mesures dont la guerre nous a montré la nécessité produiront leur effet surtout en temps de paix, car la guerre ne saurait devenir l'état normal de l'Europe. Il s'agit donc d'envisager toutes ces questions avec calme, sans se laisser influencer trop directement par les événements actuels.

Il ne faut pas oublier du reste que le problème de l'éducation nationale est posé depuis longtemps déjà devant l'opinion suisse et qu'il n'a pas surgi brusquement *ex nihilo* avec la guerre européenne, mais que celle-ci est venue en montrer toute l'importance et toute la nécessité. Sans retourner plus de cinq ans en arrière, nous énumérerons ici les principales assemblées dans lesquelles, à notre connaissance, cette question a été étudiée. Le problème de l'éducation nationale a été discuté :

En 1911, par la conférence cantonale des maîtres schaffhousois et par le 22e Congrès du Schweizerischer Lehrerverein, à Bâle.

En 1913, par le congrès du parti radical démocratique suisse, à Bienne et par les sociétés pédagogiques du Jura bernois, de Neuchâtel, de Genève et de Vaud.

En 1914, par le congrès scolaire de la Suisse romande, à Lausanne.

Durant l'année 1915 :

En mai, par la 4e assemblée des professeurs d'histoire, à Olten.

En juin, par le Conseil des Etats (motion Wettstein) et par l'assemblée générale de l'Association suisse pour l'enseignement commercial, à Olten.

En juillet, à Fribourg, par la conférence des chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande. M. le Conseiller fédéral Calonder, dans un exposé d'une remarquable élévation d'idées, y développa ses vues sur l'enseignement des langues nationales.

En août, par la 81e assemblée du Synode scolaire zurichois.

En septembre, par le comité de l'Association suisse pour l'enseignement commercial, à Olten.

En octobre, par la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, à Coire, par la 53e assemblée annuelle de la Société suisse des maîtres de gymnase, à Baden, et par le congrès des sociétés féminines suisses à Berthoud.

En novembre, par l'assemblée annuelle du Schweizerischer Lehrerverein, à Zurich, et par la conférence cantonale des maîtres glaronnais.

Enfin, en avril 1916, à Berne, par les directeurs cantonaux de l'Instruction publique et par la Société suisse des philologues modernes.

Nous n'analyserons point ici les travaux de toutes ces assemblées ; cela nous entraînerait beaucoup trop loin et serait certainement d'une utilité contestable, car nous aurions à revenir presque sans cesse sur les mêmes idées. Nous nous bornerons donc à mettre en lumière et à discuter ce qui, dans les rapports des années 1914 à 1916 nous paraît être d'une importance particulière pour l'école populaire.

A côté des assemblées mentionnées ci-dessus, les questions d'éducation civique et de culture nationale ont fait surgir toute une légion de brochures et d'articles de journaux ou de revues, spécialement dans la Suisse allemande. Nous nous sommes efforcé de nous documenter de notre mieux sur ce beau mouvement national. Nous résumerons donc dans ce chapitre « ce que l'on propose » aussi bien dans la presse que dans les conseils de la nation ou dans les assemblées du personnel enseignant.

* * *

Les questions économiques ont un rôle à jouer dans l'éducation nationale, et l'on aurait tort de les négliger. Elles nous permettront de mettre en pratique notre patriotisme et cela seul suffit à leur conférer une grande valeur éducative. Il faut que l'école s'intéresse à ces questions davantage que par le passé. Presque tout est encore à faire en ce domaine. Il s'agit d'amener l'acheteur à préférer les produits suisses aux produits étrangers. Souhaitons à ce propos un plein succès à la *Semaine suisse* que prépare la Nouvelle société helvétique. *Schweizerland*, la belle revue suisse qui paraît à Coire, a consacré à ces problèmes son numéro d'août-septembre 1915. Nous le recommandons très vivement à tous ceux que préoccupe l'avenir économique de notre pays. Cette éducation a tout autant d'importance pour les jeunes filles que pour les garçons, car la femme joue dans le ménage un grand rôle économique.

* * *

Bien que nous ayons insisté plus haut, par réaction contre les idées de Kerschensteiner, sur l'importance du savoir, de l'instruction civique et politique dans l'éducation du citoyen, il ne faudrait cependant pas en conclure que les connaissances intellectuelles sont l'essentiel de l'éducation civique. « L'éducation civique est une éducation morale », tel était le principe fondamental de notre rapport de 1914. Nous ne nous y arrêterons pas longtemps cette fois, mais cela ne signifie pas que nous n'y attachions pas d'importance. Nous estimons, au contraire, qu'en général ceux qui ont étudié ces questions depuis le début de la guerre n'y ont pas assez insisté, surtout

en Suisse allemande. Ce sont les Romands et tout spécialement les Genevois qui ont le mieux mis en relief le côté moral de l'éducation nationale. M. Viollier a écrit sur ce sujet une brochure enflammée et enthousiaste ; mais c'est M. Lucien Cellérier qui a le mieux montré l'importance du facteur moral de l'éducation nationale. Il a insisté d'abord sur la nécessité de revenir à une vie plus simple. La simplicité préserve de la plupart des vices ; elle est une des formes de la franchise; elle préfère être à paraître. C'est la disparition des mœurs simples qui est responsable de l'abaissement moral des affaires. Personne n'a montré aussi bien que M. Cellérier la puissance éducatrice de l'idéal national. Pour lui, l'éducation nationale n'est pas une *manière de savoir*, mais une *manière de sentir, de vibrer et d'agir*. « La manière de sentir et d'agir ne se dicte pas par des mots, mais par des exemples, par des habitudes, par l'influence du milieu, toutes choses peu commodes à distribuer en classe. Mais il existe certaines idées qui ont le don de soulever l'enthousiasme, de faire vibrer l'âme. La réalisation de ces idées se présente toujours comme un bien auquel il fait bon de contribuer. Cette idée, qui tout en appartenant au domaine de l'intelligence, le déborde pour commander à nos sentiments et à nos actes, nous l'appelons un idéal. C'est une idée qui fait agir. Comme idée il peut s'enseigner, et il est, je crois, la seule forme sous laquelle nous pouvons efficacement enseigner l'action, préparer la conduite individuelle, autrement dit : éduquer. »

*
* *

La lecture, intelligemment dirigée, pourrait devenir un moyen très efficace de culture nationale. Il ne s'agit pas ici de morceaux très courts, qui n'intéressent pas la jeunesse, mais d'œuvres plus longues, soit entières, soit par fragments importants. M. Scherrer, inspecteur scolaire à Trogen, a traité ce sujet dans le très substantiel rapport qu'il a présenté à Zurich le 7 novembre 1915, au congrès du Schweizerischer Lehrerverein ; il y recommande spécialement et avec raison les biographies, les récits historiques, les brochures sur les questions actuelles.

Au Conseil des Etats, M. de Montenach a insisté après

M. Wettstein, sur le rôle que devraient jouer dans l'éducation nationale les bibliothèques populaires et scolaires. « Dans ce domaine, a dit l'éminent député fribourgeois, en Suisse nos lacunes sont effroyables, du moins dans certains cantons. Les bibliothèques populaires, quelle que soit leur forme ou leur direction, sont négligées, pauvres, établies sans plan et sans méthode ; on y ramasse les rebuts, et les choses essentielles y font défaut. On reste effaré de ce qu'on y trouve et encore plus de ce qu'on n'y trouve pas. Dans cette matière, les pouvoirs publics, à tous les degrés, et spécialement les directions cantonales de l'Instruction publique, devraient s'inspirer un peu de ce qui se fait en Amérique, où la formalion des bibliothèques, d'un caractère absolument et exclusivement populaire, est une des préoccupations dominantes de l'Etat et des pouvoirs municipaux, où l'on fait tout pour rendre ces institutions accessibles et vivantes. Il en est de la conception de nos bibliothèques comme de celle de nos musées, elles sont toutes deux absolument surannées ; ces institutions demeurent des lieux clos et mystérieux où ne pénètrent avec profit que quelques initiés. »

Nous sommes de ceux qui pensent que la connaissance approfondie et l'amour de la *Heimat*, du lieu natal, de la petite patrie, ne s'oppose pas à l'amour du *Vaterland*, de la patrie proprement dite. Nous pensons au contraire que l'on sera d'autant meilleur Suisse que l'on sera plus fortement enraciné quelque part. « Notre intérêt pour la patrie, dit M. Max Huber, notre amour pour elle, se répartissent entre la Confédération et le canton, entre le canton et la commune, mais nos sentiments n'en sont pas affaiblis pour cela ; au contraire, ils n'en sont que plus vivaces ; la plupart des hommes s'attachent plus aux choses qui sont plus rapprochées d'eux, même si elles sont moins importantes que d'autres plus grandes et plus générales. De riches traditions historiques sont liées à l'histoire de nos villes et de nos cantons. Elles sont pour notre vie nationale une source de force qui tarirait si la vie politique régionale venait à disparaître. »

C'est pourquoi nous attachons une importance capitale, dans la formation du patriotisme, à l'étude du lieu natal, à la *Heimatkunde*. Le plus éloquent et le plus autorisé des apôtres de la Heimatkunde, M. Georges de Montenach, vient de

publier un livre de grande valeur, qui touche directement au problème de l'éducation nationale, les *Musées régionaux*. L'auteur raconte qu'il allait publier ce livre au moment précis où la guerre s'est déchaînée et qu'il l'avait alors remisé dans ses cartons ; mais la motion Wettstein vint lui rappeler tout le parti que l'on pourrait tirer des musées régionaux pour l'éducation de la jeunesse suisse, pour la culture méthodique du patriotisme, pour l'enseignement plus rationnel de l'histoire et de plusieurs autres matières scolaires. M. de Montenach pense qu'avant d'aller chercher toute une suite de moyens plus ou moins artificiels pour fortifier l'esprit national, nous devrions nous servir régulièrement des musées, et que nous arriverions ainsi à transformer certaines leçons, à rendre vivantes et prochaines bien des visions du passé que la parole est impuissante à retracer ; à imprimer, enfin, bien plus profondément dans l'esprit de tous, ces connaissances relatives à notre histoire locale, à nos institutions publiques et à leurs origines : « L'amour de la petite et de la grande Patrie pourra être éclairé, vivifié, transformé par le Musée le jour où il cessera d'être une nécropole, le jour où on osera se servir, pour l'éducation nationale, des objets qu'il garde jalousement sous ses vitrines closes. J'ai fait une partie de mes études dans un bâtiment qui contenait à la fois nos salles de classes, le musée d'histoire naturelle et le musée cantonal, divisé lui-même en musée historique et musée des beaux-arts. Un corridor seul nous séparait de tous les souvenirs du passé, de la cité et de la région, de toutes les œuvres de leurs artistes. Jamais cependant, au grand jamais, on ne s'en est servi pour les leçons qu'on nous donnait. »

M. de Montenach remarque aussi judicieusement que plusieurs des moyens d'éducation nationale que l'on propose viendront grossir encore des programmes scolaires déjà surchargés. L'emploi méthodique du musée régional n'aura pas ce désavantage ; il rendra certaines études plus faciles et plus attrayantes ; combiné avec un système d'excursions bien préparées, il contribuera à attacher les écoliers à ce qui est de chez eux, à le leur faire comprendre et aimer, tandis qu'actuellement ils le méconnaissent presque toujours.

Il y a longtemps que l'auteur de *Pour le visage aimé de la Patrie* s'occupe de ces problèmes. C'est ainsi qu'en 1910, à

Bruxelles, il a fait voter par le IVe Congrès international d'art public, la résolution suivante : « *L'enseignement esthétique au village.* Tout l'enseignement scolaire doit être modifié de telle manière que l'enfant ne soit plus déraciné par lui, détaché de son milieu, mais, au contraire, fortement uni à sa localité natale, dont on lui fera connaître l'origine et l'histoire, apprécier les beautés et les coutumes. Tous ceux qui patronnent le mouvement de l'art à l'école sont invités à le faire converger de préférence vers une renaissance de l'art populaire régional. L'enseignement ménager bien compris pourra jouer un grand rôle dans la formation esthétique de la paysanne, en lui donnant des directions sur l'aménagement de son intérieur, en éveillant son goût, en cultivant son esprit traditionaliste.

» On organisera, dans chaque village, des promenades scolaires méthodiques aux plus beaux sites des environs, on expliquera les monuments du passé, on mettra en relief la valeur et le charme de la maison rurale, démontrant la possibilité d'adapter son style aux exigences d'aujourd'hui et de continuer la tradition locale sans sacrifier aucun intérêt agricole, aucun confort. On publiera peu à peu une monographie de chaque village, racontant ses origines, décrivant ses particularités. »

Dans la Suisse allemande, la valeur de la *Heimatkunde* et des promenades scolaires comme moyens d'éducation patriotique, a été particulièrement bien comprise par M. le Dr Robert Keller, directeur du Gymnase de Winterthour, dans une conférence qu'a publiée le *Winterthurer Landbote.*

L'exposition nationale de Berne, enfin, a contribué à faire connaître deux tentatives très intéressantes et très dignes d'être imitées, celles de MM. Reverchon, instituteur à Romairon-Vaugondry, dans le district de Grandson, et Perriard, maître à l'école communale de Cugy (Fribourg). M. Reverchon considère, et l'on ne saurait trop l'en féliciter, que la *Heimatkunde*, la géographie locale, ne doit pas être une étude réservée exclusivement au degré inférieur de l'école primaire (élèves de sept à neuf ans), mais qu'elle conserve sa valeur et son intérêt pendant toute la durée de la scolarité. Notre collègue a appliqué à cette étude le dessin de plans et de graphiques, et il a obtenu des résultats remarquables. Souhaitons-lui beaucoup d'imitateurs.

M. Perriard a également entrepris une étude systématique du lieu natal. Voici un aperçu de son programme, que nous tenons à transcrire ici, à titre d'exemple à imiter ailleurs ; chaque maître pourra modifier ce canevas, de manière à l'adapter aux circonstances locales.

Eté 1911. – Caractères essentiels et distinctifs du sol (6 leçons). — Mode de culture des différents sols de Cugy (5 leçons). — Minéraux de Cugy (5 leçons). — Source de la fontaine de l'école (1 leçon). — Rivière la «Glâne» (2 leçons). — Voies de communication (2 leçons).

En hiver, tâches d'observation et travaux d'application selon le programme ci-dessus.

Eté 1912. — Plantes fourragères cultivées à Cugy (7 leçons). — Les marais de Cugy (1 leçon). — La flore de la «Glâne» (3 leçons). — Arbres forestiers (5 leçons). — Arbres fruitiers (5 leçons). — Les céréales (2 leçons). — Cultures spéciales (3 leçons). — Plantes médicinales (2 leçons).

Eté 1913. — Etude de l'horizon de Cugy (4 leçons). — Villes et villages visibles de Cugy (3 leçons). — Evaluation des distances (1 leçon). — Visites d'une ferme modèle, d'un rucher modèle (2 leçons). — Géométrie pratique (5 leçons). – Noms locaux, leur origine (2 leçons). — Phénomènes atmosphériques (2 leçons).

Dans chaque excursion, chant patriotique ou poésie célébrant les beautés du sol natal.

Comme on le voit, ce programme déjà si copieux et si suggestif n'a pas la prétention d'être complet. Il est avant tout consacré à la géographie, à la géologie, à la botanique, à l'agriculture, comme il convient à une école de campagne. Il y manque l'élément historique et esthétique, l'étude des maisons, des monuments, des ustensiles, des coutumes du passé, précisément ce qui, pour M. de Montenach, doit devenir un moyen de culture nationale et patriotique. M. Perriard lira certainement avec fruit les *Musées régionaux*. Il faut reconnaître, du reste, que toutes les localités ne se prêtent pas également à la réalisation des vues de M. de Montenach, mais nous sommes persuadé, néanmoins, qu'il y a là un riche filon à exploiter, et nous appelons de nos vœux une synthèse du programme de l'école de Cugy et de celui qu'esquissent avec talent les *Musées régionaux*.

Quant à l'étude de l'histoire proprement dite, l'idée qui revient le plus souvent dans les travaux publiés depuis le commencement de la guerre, c'est qu'il importe d'enseigner aux élèves des classes supérieures et de l'« école complémentaire » l'histoire la plus récente et cela jusqu'au moment présent. M. William Rosier déjà, demandait en 1913 que l'on attache plus d'importance à l'étude du 19e siècle. Il a été suivi dans la Suisse allemande, par la grande majorité de ceux qui se sont occupés de ces problèmes. On a constaté, en effet, que la jeunesse connaît mal les événements contemporains, qu'elle ne sait pas rattacher les faits à leurs causes, qu'elle ne sait pas expliquer le présent par le passé le plus récent. Il s'agit de lui faire comprendre que l'avenir est fonction du présent, comme le présent est fonction du passé. MM. Calonder et Wettstein y ont particulièrement insisté

M. de Montenach a parlé de l'enseignement de l'histoire à la tribune du Conseil des Etats. Je voudrais relever ici quelques-unes des idées qu'il a exprimées. Il s'est élevé d'abord contre cette fausse conception du passé qui consiste à le dénigrer, à le travestir, à le caricaturer et à le représenter comme un temps abominable de servitude et d'oppression, enseignant ainsi la haine contre plusieurs siècles de notre histoire nationale. Il a protesté aussi contre le « jeu de massacre » où se complaît certaine critique « étroite et pédante » à l'égard de nos héros nationaux. « Qu'on abandonne également, a-t-il conclu, ce sentimentalisme romantique qui, sous le prétexte de célébrer la révolution française et de rattacher nos institutions aux immortels principes de 89, nous montre la liberté, l'égalité, la fraternité sous un aspect qui n'est pas suisse, sous un jour qui ne correspond nullement aux réalités de notre évolution historique. »

L'étude de nos langues nationales doit être favorisée par tous les moyens possibles, car elle est l'un de nos meilleurs instruments d'éducation patriotique. Il importe particulièrement que nous, Romands, nous mettions plus d'ardeur à apprendre l'allemand. Nos écoles pourraient l'enseigner davantage qu'elles ne le font à l'heure actuelle. Nous devrions voir dans cette étude une tâche patriotique et l'aborder avec joie ; il y a certainement quelque chose à changer à ce sujet dans la mentalité romande. Il s'agit d'amener nos élèves à envi-

sager l'étude de l'allemand comme le moyen par excellence de réaliser l'union de tous les Suisses, de nous rapprocher de nos Confédérés, de les comprendre mieux. La jeunesse ne peut pas demeurer insensible à de telles raisons.

* * *

Avec la motion Wettstein, la question de l'éducation nationale a franchi, pour la première fois, le seuil du Parlement fédéral. Nous ne résumerons pas ici le discours à la fois éloquent et documenté du distingué chef du Département de Justice et Police du canton de Zurich. Nous avons mentionné déjà quelques-unes des idées qu'il a défendues, et nous en retrouverons d'autres dans la suite de cette étude. Quant à la teneur même de la motion, la voici : « Le Conseil fédéral est invité à présenter un rapport et des propositions sur la question de savoir de quelle manière la Confédération pourrait stimuler l'instruction et l'éducation civiques de la jeunesse suisse. »

Mais M. Wettstein ne s'est pas borné à exposer ses projets devant le Conseil des Etats ; en véritable apôtre de l'éducation nationale, il a pris part, dès lors, à plusieurs assemblées et a présenté à quelques-unes d'entre elles des thèses précises que nous discuterons plus loin. Ce fut spécialement le cas à Olten, le 25 septembre 1915, à la séance plénière du comité de l'Association suisse pour l'enseignement commercial. Il est intervenu également dans la discussion qui a suivi la présentation des rapports de MM. Scherrer et Thommen, à Zurich, le 7 novembre 1915, lors de la réunion annuelle du *Schweizerischer Lehrerverein*. C'est surtout d'après les procès-verbaux de ces deux assemblées que nous discuterons les vues du Dr Wettstein.

Pour certains auteurs, l'histoire constitue l'essence même de l'éducation civique et l'enseignement civique proprement dit est pour eux superflu. M. Wettstein est l'un de ceux qui ont combattu cette opinion avec le plus de vigueur et avec les arguments les plus probants. Voici, en résumé, son raisonnement : l'histoire s'occupe surtout du passé ; or, nous devons nous intéresser davantage encore au présent et à l'avenir ; l'histoire ne peut donc pas suffire à elle seule. Ce n'est pas

tant d'une « mentalité historique » que nous avons besoin ; ce qu'il nous faut, c'est une « mentalité politique ». Le jeune citoyen ne doit pas considérer l'Etat « du dehors », comme une institution qui lui est étrangère, mais « du dedans », avec la volonté d'y être actif, d'y jouer un rôle. Or l'histoire considère l'Etat « du dehors ».

M. Wettstein est aux antipodes de Kerschensteiner en ce qui concerne la valeur de l'instruction civique et politique. Que le mot « politique », a-t-il dit à Zurich, ne vous effraye pas ; il ne s'agit pas d'introduire à l'école la politique de parti ; il a expliqué également qu'il n'entend nullement immoler l'individu à l'Etat tout-puissant. Pour lui, l'enseignement civique ne doit pas « mécaniser » : gardons-nous d'une conception « mécanique » de l'Etat et de la vie politique. Montrons, au contraire, aux jeunes gens la réalité vivante de la commune et de l'Etat.

Cette question de la nécessité d'un enseignement du civisme distinct de celui de l'histoire a été remarquablement traitée par M. Emile Huber, professeur à l'école cantonale de commerce de Zurich. M. Huber a d'abord fort bien discerné les deux buts (éducatif d'une part, instructif de l'autre) de cet enseignement. Quant à l'insuffisance de l'histoire, outre la raison indiquée par M. Wettstein, savoir que l'histoire tourne nos regards vers le passé, alors qu'il s'agit de les diriger surtout vers le présent et vers l'avenir, M. Huber montre que « l'histoire suisse » n'est pas l'histoire de tous les Suisses ; d'après lui, ce qui, mieux encore que l'histoire nationale, est capable d'enthousiasmer tous les Suisses, sans exception, c'est notre constitution fédérale, qui nous appartient à tous également. Elle est malheureusement trop peu connue et nous n'avons pas encore su en faire l'admirable instrument d'éducation civique qu'elle est susceptible de devenir.

M. Huber recommande particulièrement les comparaisons entre ce que nous offre notre constitution et la situation politique des peuples étrangers. Il en cite quelques exemples judicieusement choisis. S'agit-il de faire comprendre ce que signifie le principe de l'égalité devant la loi ? Le maître expliquera qu'il existe, dans certains Etats, des citoyens de première, de deuxième et de troisième classe ; certaines catégories de sujets n'ont aucun droit de suffrage ; d'autres possèdent

une voix, d'autres deux, d'autres même plusieurs voix, et toutes ces inégalités sont fondées uniquement sur la fortune; mais, remarque M. Huber, dans la guerre actuelle, tous souffrent et meurent également.

A propos du *referendum* et du droit d'initiative, on montrera que le citoyen peut avoir, grâce à ces droits capitaux, une influence directe et immédiate sur les destinées de l'Etat. On comparera la Suisse à d'autres pays, où les citoyens peuvent tout au plus nommer leurs députés et doivent même parfois se borner à désigner les électeurs !

Quant à la liberté de conscience et de croyance, on en fera mieux ressortir la valeur et les bienfaits, si l'on raconte à ses élèves certains faits qui se sont passés en Autriche récemment encore : c'est ainsi qu'un instituteur a été destitué pour avoir passé du catholicisme au protestantisme et qu'un homme a été condamné à la prison parce qu'il avait négligé de saluer un prêtre qui portait le saint sacrement à un mourant. D'autres Etats, tout en garantissant théoriquement la liberté de conscience, maltraitent ceux qui ne se rattachent pas à l'église officielle, ou les éloignent des emplois publics.

Nous devons rechercher toutes les occasions de ce genre. Cet enseignement plaît à la jeunesse, qui a toujours aimé la liberté, l'égalité et la justice. Nous irons plus loin et nous montrerons à nos élèves que ces droits qu'ils ont hérités de leurs ancêtres, ils ont à les maintenir, à les défendre et si possible à les étendre encore.

Comme M. Wettstein, M. Huber est partisan de l'*instruction* civique. Il estime que nous sommes trop ignorants en ce domaine et il en indique deux exemples récents. On a vu un membre du clergé d'une église officielle, donc un homme cultivé, écrire gravement dans un journal qu'un « réfractaire pour motif de conscience » ne devait pas être puni, puisque la constitution fédérale garantit la liberté de conscience et de croyance ! Un journal annonçait d'autre part que, vu la cherté des vivres, un canton allait traiter directement avec l'étranger !

M. Huber termine en montrant que l'enseignement civique a une grande valeur comme culture de l'intelligence, comme gymnastique de l'esprit, comme exercice de logique, de rai-

sonnement et de pensée, et il insiste enfin sur la valeur morale de cette discipline.

A l'assemblée du *Schweizerischer Lehrerverein*, à Zurich, M. le professeur Frauchiger a soutenu cette thèse, que l'enseignement du civisme ne doit pas être trop systématique, mais qu'il convient de l'illustrer par des anecdotes. Supposons, par exemple, a-t-il dit, qu'une femme, ayant voulu exercer la profession d'avocat, se le vit interdire par le gouvernement cantonal. Mais le Tribunal fédéral donnera raison à la plaignante, car la différence de sexe n'est pas un motif suffisant pour justifier une inégalité devant la loi dans le domaine professionnel. On pourra supposer encore que, dans une commune quelconque, les autorités décident de priver du droit de vote les citoyens qui ne payent pas d'impôt foncier. Que fera le Tribunal fédéral ? Il rejettera naturellement cette prétention, puisque la constitution n'admet aucune différence de droit entre les riches et les pauvres.

Dans le même ordre d'idées, M. le Dr Wiget, directeur du Collège cantonal de Trogen, a parlé, dans une récente brochure, de la méthode d'un ancien instituteur de Coire, M. Heinrich. S'agissait-il, par exemple, d'étudier la législation relative à la chasse, M. Heinrich prenait le rapport du Conseil fédéral sur sa gestion et en lisait le passage concernant la destruction des animaux nuisibles. Il passait de là aux articles de loi en vertu desquels cette mesure avait été prise. Il trouvait ainsi l'occasion d'expliquer le système de notre Etat fédératif, les compétences de la Confédération et des cantons, les districts francs, etc. Comme on le voit, cette méthode avait l'incomparable avantage de se servir toujours des faits concrets. On l'appliquait à la pêche, aux passages des Alpes, à la vie alpestre, aux fabriques ; et peu à peu, sans manuel, sans sortir du domaine des faits, toutes les notions essentielles de l'instruction civique devenaient familières à l'élève.

Souhaitons que ces méthodes vivantes soient connues et appliquées toujours davantage ; mais il faut pour cela que les écoles reçoivent, beaucoup plus que ce n'est le cas aujourd'hui, toutes sortes de pièces officielles : rapports de gestion, lois, règlements, arrêtés, décrets, etc., de manière à pouvoir se constituer insensiblement ce que l'on a appelé un « musée civique ».

A propos d'enseignement du civisme, je tiens à attirer l'attention sur le très remarquable travail que M. H. Huber, de Zurich (ne pas confondre avec MM. Emile Huber ou Max Huber, cités plus haut), a publié récemment dans la *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*. C'est une série de leçons destinées à servir d'introduction à l'étude du civisme. M. Huber part des faits connus de l'élève ; sa première leçon est consacrée à l'organisation d'une société quelconque (chant, gymnastique, tir, etc.) ; de là il passe par comparaison, et toujours en se basant sur des faits concrets, à la commune, puis aux tutelles, à la poursuite pour dettes, à la justice de paix, au Grand Conseil, enfin au Conseil fédéral.

Je suis heureux de constater qu'il a paru dernièrement sur l'enseignement pratique du civisme toute une série d'œuvres de valeur qui sont comme des pierres d'attente pour le manuel suisse d'éducation civique préconisé par M. Wettstein, et au congrès du *Schweizerischer Lehrerverein*, par M. Scherrer. Ce manuel *fédéral* risque d'effrayer quelque peu les fédéralistes intransigeants, mais je ne crois pas que l'on ait un motif sérieux de s'opposer *a priori* à ce projet. Il me semble, au contraire, qu'il en serait de ce manuel comme du livre de lecture fédéral, contenant des morceaux écrits dans nos trois langues nationales, que M. Conrad Falke voudrait voir en usage dans toutes les écoles moyennes (nous dirions « secondaires ») de la Suisse : ce serait un symbole qui ne manquerait ni d'éloquence ni d'efficacité. M. Wettstein a du reste indiqué lui-même l'esprit dans lequel il désire voir sa motion se réaliser : « Pas de contrainte fédérale et bureaucratique, a-t-il dit ; l'amour de la patrie ne fleurit que dans la liberté. »

Le journal, a dit M. Wettstein, doit devenir un instrument d'éducation civique, et il a montré que l'école a une fonction importante à remplir : il s'agit d'apprendre à la jeunesse à lire un journal avec intelligence ; il y a là, du reste, un excellent moyen de travailler à la formation du bon sens et de l'esprit critique. Quoi qu'il en soit, il est avéré que le rôle de la presse a singulièrement grandi depuis un certain nombre d'années, et que le journal peut contribuer dans une large mesure à l'éducation nationale.

En 1914, le congrès pédagogique romand de Lausanne a voté à l'unanimité la thèse suivante : « A l'école, le civisme

sera enseigné à tous les élèves, sans distinction de sexe. » Mais, jusqu'à présent, aucune décision officielle n'a encore été prise pour faire passer cette idée dans le domaine des faits. La guerre a pourtant montré la nécessité de ne rien négliger de ce qui peut assurer la force et la grandeur de la patrie ; nous avons, par conséqueut, le devoir de coordonner toutes les énergies nationales et il est temps que nous cessions de dédaigner la collaboration féminine. Or il est un fait qu'on a l'air d'oublier quand on parle d'éducation nationale ; c'est que l'école n'est pas seule, qu'à côté d'elle il y a la famille, et que, par la force même des choses, la mère y occupe une place prépondérante ; c'est la mère surtout qui est l'éducatrice. Nous sommes tellement habitués, nous autres hommes, à considérer les questions civiques et nationales comme notre domaine exclusif, que nous nous privons ainsi d'un secours puissant et qui pourrait être décisif. C'est ainsi que M. Robert Keller, directeur du gymnase de Winterthour, a très bien vu que la famille a un grand rôle à jouer dans l'éducation nationale, mais il ne songe pas un instant que l'âme du foyer, c'est la mère et que nous avons le devoir de préparer la jeune fille à sa tâche future.

Il est indéniable qu'il se produit chez les femmes suisses, depuis que sévit la guerre, un réveil national ; elles prennent conscience de leurs devoirs et de leur responsabilité. Les preuves en sont là, du reste. Qu'est-ce que ce mouvement tout spontané qui a abouti au *don national des femmes suisses?* « D'autre part, dit M. de Reynold, le succès d'une tentative aussi généreuse qu'utopique comme l'*Union mondiale de la femme*, démontre l'existence de sentiments profonds, qui cherchent l'occasion de se réaliser concrètement et d'une manière utile. » Les sociétés féminines suisses, dans leur assemblée du 17 octobre 1915, à Berthoud, ont d'ailleurs abordé la question de l'éducation nationale, et Mme Pieczynska a montré combien déjà le petit enfant doit être élevé dans le respect de la participation de chaque citoyen à la chose publique, et combien il est nécessaire de lui faire comprendre que le vote, par exemple, est un devoir civique auquel son père et lui doivent savoir sacrifier un plaisir, une promenade ou un délassement du dimanche. Le congrès a voté les deux résolutions pratiques suivantes : 1° Les sociétés féminines suisses organi-

seront des conférences sur des sujets d'histoire nationale et d'instruction civique; 2° Elles publieront de petits manuels sur ces questions, spécialement pour les jeunes filles. C'est ainsi que l'*Union des femmes* de Lausanne a fait donner pendant l'hiver 1915-1916 une série de huit conférences sur la Constitution fédérale, son histoire dans le passé et son évolution à partir de 1874. On avouera que ce geste est d'une belle crânerie et qu'après cela nous aurions doublement tort de méconnaître les œuvres féminines.

Une preuve que ce mouvement national féminin n'est pas sans importance, c'est que le secrétariat central de la Nouvelle société helvétique se propose d'appuyer toute association féminine qui mettrait en tête de son programme les trois points suivants :

a) Education nationale de la femme suisse.

b) Education économique de la femme suisse.

c) Education nationale dans la famille et par la famille.

Mme Emmy Rudolph a émis récemment dans *Wissen und Leben* une idée pratique : il devrait y avoir pour les jeunes filles un temps de service social correspondant au service militaire, un examen analogue à l'examen des recrues, une école complémentaire avec le programme suivant : théorie des aliments, hygiène, connaissance des marchandises, instruction civique. Cette idée n'est d'ailleurs pas entièrement nouvelle : elle a été proposée pour la première fois en 1880, au congrès du *Schweizerischer Lehrerverein*. A la dernière assemblée annuelle de cette société, M. l'inspecteur Scherrer, de Trogen, a insisté sur ce sujet avec beaucoup de force et de persuasion. Remarquons à ce propos que le canton de Vaud a institué pendant l'hiver 1915-1916 des cours ménagers agricoles qui, s'ils ne sont pas encore l'idéal proposé, n'en sont pas moins un pas décisif dans cette direction. Saluons cette initiative et faisons des vœux pour que le succès encourage le Conseil d'Etat à récidiver et à développer encore cette utile institution.

Dans un article paru dernièrement dans *Wissen und Leben*, M. Hans Bachmann faisait remarquer que l'école libère les élèves au moment où ils seraient le mieux à même de comprendre les problèmes politiques. De 7 à 15 ans, disait-il, on fait beaucoup pour la jeunesse ; de 16 à 20 ans, presque rien ;

on dépense vingt fois moins pour un jeune homme que pour un enfant. Il s'agit donc de créer une école civique destinée aux futurs citoyens. On nous dira que cette école civique existe, qu'elle s'appelle *Fortbildungsschule*, école complémentaire, cours complémentaires, cours professionnels, etc. Nous ne voulons pas revenir longuement sur ce sujet, que nous avons déjà traité dans le précédent chapitre. Rappelons seulement qu'à notre point de vue l'école civique doit être absolument distincte de tous les cours complémentaires ou professionnels quelconques. Je ne veux pas soutenir que les écoles de commerce, les technicums, etc., ne doivent pas enseigner le civisme, mais je voudrais voir, pour les apprentis, les cours se scinder en deux parties absolument distinctes : d'une part les cours professionnels et complémentaires, différant à l'infini, suivant les métiers et les circonstances locales et, d'autre part, *une* école civique suisse, obligatoire pour tous les jeunes gens de 18 et de 19 ans, qu'ils soient paysans, apprentis, commis de bureau ou étudiants.

* * *

Avec la motion Wettstein, l'éducation civique et la culture nationale sont devenues des questions *fédérales*. Avons-nous raison de nous engager dans cette voie? N'allons-nous pas favoriser ainsi cette centralisation excessive que nous estimons néfaste? Je ne le pense pas, et ce qui me rassure, ce sont les déclarations de M. le Conseiller fédéral Calonder, chef du Département de l'Intérieur, d'abord au Conseil des Etats, en réponse à M. Wettstein ; ensuite à Coire, à la conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique ; à Zurich, enfin, au congrès du *Schweizerischer Lehrerverein*. Ces trois discours sont très intéressants à comparer entre eux ; on y voit le problème se préciser toujours davantage, et l'on sent, chez M. Calonder, le désir ardent d'arriver à une solution. Les difficultés de la tâche ne l'ont pas rebuté, et il s'écriait à Coire après avoir énuméré les obstacles à vaincre : «*Aber wo ein Wille, ist auch ein Weg !*» M. Calonder a déclaré que la Confédération ne peut résoudre le problème de l'éducation nationale qu'avec l'aide des cantons, et sur la base d'une mutuelle confiance. Il ne pense pas que l'on doive prévoir

une diminution des prérogatives cantonales en matière d'éducation. Le Département fédéral de l'Intérieur comprend sa tâche, non pas comme se substituant à l'action des cantons, mais collaborant avec eux, guidant et coordonnant leurs efforts, de façon à éviter tout éparpillement. Ces déclarations ont rassuré les fédéralistes impénitents ; c'est pour nous la meilleure preuve que l'autonomie cantonale n'est pas menacée par les mesures que la Confédération se propose de prendre pour stimuler l'éducation nationale.

* * *

Nous avons indiqué plus haut ce qui nous sépare de Kerschensteiner et de Dewey, en matière d'éducation civique. Nous ne partageons pas leur dédain pour la théorie, pour les connaissances intellectuelles, pour l'« instruction » civique et politique. Mais notre critique s'arrête là et nous sommes profondément convaincu qu'ils ont raison quand ils montrent la nécessité d'organiser l'école en une communauté autonome, en une sorte de petit Etat, et quand ils affirment que c'est là le seul moyen de faire *l'éducation pratique* du futur citoyen. C'est dire que nous sommes un partisan décidé de l'autonomie des écoliers (*self-government*, *Selbstregierung der Schüler*).

On ne cesse de nous répéter sur tous les tons que dans la formation du citoyen, l'essentiel est de tendre à l'action ; cette idée revient comme un *leitmotiv* dans la plupart des études concernant l'éducation nationale, et c'est elle qui inspire MM. Calonder et Wettstein, quand ils demandent que l'on enseigne l'histoire moderne la plus récente et cela jusqu'au moment présent.

A Glaris, le 8 novembre 1915, le Dr Wettstein a énuméré les moyens qu'il considère comme les plus propres à contribuer à l'éducation civique *pratique* ; ce sont : l'école populaire la même pour tous, une bonne discipline scolaire, les voyages d'écoliers, les exercices de cadets, les sociétés d'enfants et de jeunes gens, les écoles de recrues. Loin de nous la pensée de méconnaître l'importance et l'efficacité de ces moyens d'action, mais nous sommes certain que rien ne surpasse en ce domaine la valeur de l'autonomie des écoliers.

Aussi, ma surprise a-t-elle été grande de voir que dans la

presque totalité des études que l'on a publiées récemment sur l'éducation civique et nationale, le *self-government* n'était même pas mentionné. M. Wetterwald, de Bâle, a cependant abordé ce sujet devant l'assemblée du *Schweizerischer Lehrerverein*, mais il ne semble pas que sa parole y ait trouvé beaucoup d'écho. Et pourtant, ne semble-t-il pas que la Suisse devrait se faire un point d'honneur de marcher en ceci à la tête des nations? Nous proclamons avec fierté que nous sommes le peuple le plus démocratique du monde, et nous continuons à faire de nos classes des monarchies absolues, où règne le *sic volo, sic jubeo!* Quand on voit, d'une part, le ministère de l'Instruction publique d'un Etat aussi peu démocratique que l'Autriche, sanctionner et encourager l'autonomie des écoliers, et d'autre part le gouvernement d'une antique république comme le canton de Glaris demander par circulaire que l'on renonce à introduire cette réforme dans les écoles, on se frotte les yeux et on se demande vraiment si l'on ne rêve pas !

Le seul écrivain romand qui ait traité récemment la question du *self-government* au point de vue de l'éducation civique, est M. Adolphe Ferrière, docteur en sociologie et spécialiste en matière d'éducation ; dans un article du *Journal de Genève*, il déclare sans ambages que, pour lui, l'autonomie des écoliers est le seul moyen de « former des citoyens non seulement conscients de leurs devoirs, mais *habitués à les pratiquer* ». Après avoir énuméré les principaux essais d'autonomie qui ont été tentés à l'étranger, M. Ferrière conclut en demandant que l'on adopte ces méthodes à nos besoins, à nos mœurs, à nos constitutions cantonales et fédérale. « Toute autre éducation civique, dit-il en terminant, me paraît théorique et superficielle. » C'est absolument notre avis.

Le Dr Adolphe Ferrière a déjà traité le problème du *self-government scolaire* à Bruxelles, en 1911, devant le premier Congrès international de pédologie. Nous citerons ici quelques extraits de son rapport, concernant l'influence du *self-government* sur les élèves qui ont été désignés comme « chefs » par leurs camarades et sur la classe en général : « Ces élus en viennent à acquérir expérimentalement un sens de la responsabilité sociale qui a une valeur incomparable. Voir les choses non plus sous l'angle du gouverné au gouvernant,

mais du haut du pouvoir, envisager les mêlées des opinions et des revendications du côté du manche, c'est là une éducation civique que ni les manuels politiques, ni les discours de promotions ne réussiraient à donner au même degré. Ni plus ni moins que sur le tremplin politique de nos Etats civilisés, j'ai vu, dans les petites républiques scolaires, de jeunes chefs révolutionnaires devenir au pouvoir des hommes modérés !

» Les électeurs eux-mêmes, qui forment le parlement du petit Etat, sont mis en présence d'une organisation sociale à maintenir debout. Ils n'apprennent pas seulement à défendre leur opinion en public, à exprimer clairement leur point de vue, à prévoir et réfuter d'avance l'opinion de leurs adversaires ; ils se rendent compte aussi que les droits de chacun sont tenus en bride par les droits des autres, que chacun doit sacrifier une part de sa liberté pour le bien social ; que la communauté ne progressera que par « le travail de chacun pour le bien de tous », comme le dit si bien la devise de Bedales-school, en Angleterre, et que les droits n'ont de valeur que s'ils servent de moyen d'accomplir son devoir ; tous les droits pour tous les devoirs : c'est le contrat social de Rousseau non pas lu, mais vécu, non pas étudié, mais expérimenté. » Il me semble que l'on ne saurait mieux dire.

Il faut remarquer en outre que l'autonomie des écoliers a également une grande utilité pour l'acquisition des *connaissances*, pour l'*instruction* civique proprement dite. L'organisation du petit Etat scolaire servira tout naturellement de base et de point de départ à toute cette étude. M. H. Huber veut que l'on étudie, comme prototype de l'Etat, l'organisation d'une société de tir, de chant, de gymnastique, etc. Mais cette société, même si quelques élèves en faisaient partie, serait toujours quelque chose d'extérieur à l'école, que beaucoup d'enfants ne connaîtraient que par ouï-dire. Ici encore, la supériorité du *self-government* me paraît indiscutable.

Nous sommes donc forcé de constater l'indifférence ou la timidité du corps enseignant suisse vis-à-vis de l'autonomie des écoliers. Nous osons espérer toutefois que la Conférence des directeurs de l'Instruction publique, qui étudie assidûment la question de l'éducation civique et de la culture nationale, ne partagera pas cette timidité ou cette indifférence et n'hésitera pas à recommander la *Selbstregierung der Schüler*.

Je dis *recommander*, et non pas imposer ; je crois, en effet, comme l'a dit M. Wettstein en parlant de l'amour de la patrie, que le régime de l'autonomie des écoliers ne peut fleurir « que dans la liberté », et qu'à vouloir imposer cette réforme à des gens qui n'en comprennent pas la valeur et qui n'y voient qu'une comédie, ou une corvée pour le maître, on marche sûrement au-devant d'un échec.

Je suis du reste persuadé, malgré le silence des journaux, des brochures et des congrès, qu'il y a en Suisse bien des maîtres qui ont tenté, avec des chances diverses, d'introduire plus ou moins le *self-government* dans leur classe. Seulement... ils sont trop modestes ! Ils ne racontent rien de leurs expériences. Et si cette modestie paraît louable en un sens, elle est déplorable en un autre, car elle empêche la cause de l'autonomie des écoliers de faire les progrès qu'elle mérite. Aussi pensons-nous qu'il est urgent d'entreprendre une étude sur ce sujet ; il faudrait baser cette étude sur une enquête détaillée et complète portant sur toutes les écoles suisses. Les insuccès eux-mêmes seraient fort instructifs. Nous souhaitons donc, en terminant ce chapitre que cette étude se fasse, car elle serait, à l'heure actuelle, l'un des moyens les plus utiles de contribuer à l'éducation civique et nationale.

* * *

Au terme de cette trop longue étude, nous croyons pouvoir affirmer notre optimisme avec plus de confiance et de force que jamais. Nous croyons au succès du beau mouvement national qui, malgré les obstacles et les difficultés, soulève et entraîne à cette heure tous les patriotes suisses. Nous avons la conviction que la leçon de la guerre ne sera pas perdue. Et ce n'est que justice : cette guerre, dont nous sommes innocents, nous coûte assez cher, nous en subissons assez cruellement les conséquences, pour que nous en retirions au moins quelque avantage dans le domaine de l'éducation morale, patriotique, civique et nationale.

ALBERT CHESSEX,
Instituteur à La Sarraz.

BIBLIOGRAPHIE

(N. B. Cette notice ne renferme aucun des ouvrages que nous avons déjà cités dans notre rapport de 1914 sur l'*Education civique et la culture nationale à l'école populaire.*)

A. Faria de Vasconcellos, *Les Enfants et la guerre*; Louis Viollier, *Recommençons;* Adolf Keller, *Von der inneren Erneuerung unseres Volkes;* Giuseppe Motta, *Patrie;* Gonzague de Reynold, *Indépendance et neutralité ; le devoir suisse;* G. Steck, *Der Segen des Krieges ;* Max Huber, *Der schweizerische Staatsgedanke* (traduction française d'Albert Picot); Edouard Chapuisat, *Le Rôle de la Suisse ;* Lucien Cellérier, *Demain*; Alexis François, *Dans la lutte;* Benjamin Vallotton, *Ce qu'en pense Potterat*; L. Ragaz, *La défense intellectuelle de la Suisse* ; Carl Spitteler, *Notre point de vue suisse.*

Konrad Falke, *Der schweizerische Kulturwille; Das demokratische Ideal und unsere nationale Erziehung ; Nationale Erziehung ;* Verhandlungen, Thesen und Diskussion der Jahresversammlung des Schweiz. Lehrervereins 1915 (Referate von Schulinspektor E. Scherrer in Trogen, Dr E. Thommen, Basel; Voten von Bundesrat Dr F. Calonder, Ständerat Dr O. Wettstein, Nationalrat Robert Seidel, u. a. — Separatabdruck aus *Schw. Päd. Zeitschrift*, 1915); Marcel Grossmann, *Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule* ; Gottfried Bohnenblust, *Vaterländische Erziehung ;* Bericht über die dreiundfünfzigste Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer am 9. und 10. Oktober 1915, in Baden : Marcel Grossmann, *Anregungen zum Problem der nationalen Erziehung ;* Louis Crelier, *L'éducation du sentiment national*; (Vierundvierzigstes *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*) ; Theodor Vetter, *Auf dem Wege zur nationalen Erziehung ;* Robert Keller, *Unsere Schule im Dienste der vaterländischen Erziehung*; Georges de Montenach, *Le problème de l'éducation nationale* ; Fritz Fleiner, *La Suisse et les théories politiques modernes.*

H. Huber, *Der Unterricht in Gesetzes- und Verfassungskunde* (*Schweiz. Päd. Zeitschrift*, 1915) ; Raimondo Rossi, *L'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique ;* Emile Huber, *Der verfassungsrechtliche Unterricht an der Mittelschule*; Albert Barth, *Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts an schweizerischen Mittelschulen*;

Oskar Höhn, *Ratschläge zur Berufswahl, eine nationale Frage ;* Georges de Montenach, *Les musées régionaux, contribution à l'étude du problème de l'éducation nationale* ; F.-W. Fœrster, *L'Ecole et le caractère* ; A. Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique* ; Ad. Ferrière, *La loi du progrès* ; Georg Kerschensteiner, *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung.*

JOURNAUX ET REVUES. — *Schweizerische Lehrerzeitung, Berner Schulblatt, Evangelisches Schulblatt, Bulletin de la Nouvelle société helvétique, Revue* de Lausanne, etc.

Educateur, articles de MM. Adrien Sonnaillon, Ernest Visinand, G. Chevallaz, Janotus de Bragmardo, etc.

Essor, art. de MM. Paul Pettavel, A. de Morsier, Ad. Ferrière, etc.

Gazette de Lausanne, art. de MM. Maurice Millioud, Ed. Secretan, C.-F. Ramuz, Ed. Rossier, etc.

Journal de Genève, art. de MM. Lucien Cellérier, Ad. Ferrière, etc.

Semaine littéraire, art. de MM. Albert Bonnard, Robert de Traz, Alexis François, G. de Reynold, Francesco Chiesa ; C.-A. Loosli, William Martin, etc.

Schweizerland, art. de Mmes Gertrud Woker, Julie Merz ; de MM. Félix Mœschlin, Jakob Schaffner, R. de Traz, Werner Krebs, Ch. Konradin, C.-A. Loosli, Töndury, Arthur Stampfli, F. Aemmer, Ernest Dick, Ed. Lauterburg, A. Meier, etc.

Wissen und Leben, art. de Mme Emmy Rudolph ; de MM. Ernest Bovet, Paul Seippel, Hans Bachmann, A. Mæder, William-E. Rappard, Paul Vogler, etc.