

**Zeitschrift:** L'instruction publique en Suisse : annuaire  
**Band:** 37/1946 (1946)

**Artikel:** Les temps nouveaux et l'école vaudoise  
**Autor:** Chevallaz, Georges-André  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-113323>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 18.01.2025

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

des principes et du système et garder l'amour. Celui des petits, d'abord, parce que c'est « la vie en fleur » ; celui de l'humanité, ensuite, dont ils sont le seul espoir.

On n'aime ni sur ordre ni par principe. Qu'ils sachent, du moins, ceux qui aiment l'enfance, mais comme il faut, courageusement, qu'ils sont sur la voie royale de l'éducation.

ALBERT MALCHE.

#### OUVRAGES CONSULTÉS

Outre la bibliographie générale, voir :

H. GÜTTENBERG : *Pestalozzi und die Schulerneuerung der Gegenwart*. — Wien, 1926.

LOUIS MEYLAN : *L'actualité de Pestalozzi*, *Educateur*, 12 janvier 1946. Lausanne (pp. 25-28).

A. FREY : *Volksunterricht im Sinne Pestalozzis*. Aarau, 1946.

## Les temps nouveaux et l'école vaudoise

### En guise de préface

J'ai enseigné plus de trente ans, avec la même joie, de petits montagnards, des élèves du Collège scientifique, des candidats aux divers brevets pour l'enseignement primaire ; j'ai voué un intérêt fervent à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie depuis mes études à l'École normale et je les enseigne depuis vingt ans. Au lieu de me contraindre dans des ornières, mon expérience ne m'a rien ôté de ma curiosité et de mon désir du mieux. C'est pourquoi, je crois avoir le droit d'exprimer mon opinion sur l'enseignement dans notre pays. Un homme d'école, et de plus un maître de pédagogie et un père, a réfléchi à tous les problèmes de l'éducation et de l'enseignement et doit dire ce qu'il en pense.

« Il est évidemment beaucoup plus simple, sinon de hurler avec les loups, du moins de se taire, de se tenir coi. C'est assurément le moyen de n'avoir pas d'histoire... Mais alors, c'est la démission de l'intelligence... » écrit M. Edouard Claparède<sup>1</sup> ; j'ajoute : c'est aussi le moyen le plus sûr de ne faire aucun progrès.

<sup>1</sup> *Morale et politique ou les vacances de la probité*. Neuchâtel, La Baconnière, p. 183.

Non que je me flatte d'apporter ici des solutions ; j'expose mes idées sur certains sujets, espérant simplement provoquer des discussions, à tout le moins quelques réflexions.

## I

**Faisons le point**

L'on proclame volontiers que les vieilles gens condamnent les jeunes et relèvent les vertus aujourd'hui disparues de leur enfance et de leur adolescence. Ce n'est pas, je pense, le dépit d'un homme qui a dépassé de beaucoup la moitié de sa vie qui me fait accuser notre temps et lui découvrir les symptômes d'une maladie grave de l'humanité. L'histoire nous assure que des peuples meurent, que des civilisations disparaissent ; elle nous montre l'alternance des périodes brillantes et des périodes de décadence dans la vie d'un peuple ; elle nous révèle la puissance des idées sur les mœurs, donc la responsabilité infinie des penseurs.

Or nous vivons une époque de fer, qu'illustrent les deux grandes guerres auxquelles nous avons assisté, une époque où le déterminisme des penseurs du dix-neuvième siècle a conduit le peuple au matérialisme pratique. De raison d'être, nous n'en avons aucune sinon de jouir de la vie ; d'idéal, nous n'en avons plus sinon de gagner de l'argent ; les principes ne sont plus que des mots destinés à l'usage externe, bons à proclamer devant les enfants, mais gênants dans la vie privée. S'embarrasser de scrupules n'est plus le fait que de ceux que l'on considère comme des naïfs.

Bien des faits, tout autour de nous, montrent à quel point la vie morale s'est ravalée :

Une dame entre au cinéma (ceci est un instantané du printemps 1945) avec deux garçons. « Quel âge ont-ils ? demande l'agent de service. — Seize ans ! » répond la dame sans hésitation. L'agent s'adresse à l'un des garçons : « Toi, quel âge as-tu ? Quatorze ans ! — Alors, Madame ? — Monsieur, c'est un ami de mon fils, je croyais qu'il avait son âge » dit-elle avec un peu de mépris dans la voix. « Et toi ? dit l'agent au second garçon. Celui-ci jette un regard à sa mère puis dit en hésitant : « Seize ans ! » Une telle scène n'est plus considérée par la généralité des hommes que comme une maladresse et non comme une



faute. Que peut faire l'école contre une éducation pareille ? Comment enseigner l'honnêteté, l'idéal et la morale à des enfants et à des adolescents qui n'entendent parler que de guerre, de haine, de marché noir, d'amnisties fiscales, de gentillesse excessives des femmes de tous les milieux envers les permissionnaires étrangers ? qui voient tous les jours la vie et les paroles des adultes ronger jusqu'à le détruire l'idéal religieux qui leur a été proposé ?

Nous ne sommes pas meilleurs que les autres peuples ; nous avons comme eux sacrifié aux faux dieux du confort, de l'intérêt, de l'égoïsme, et c'est ce qui nous perdra, si nous n'y prenons garde.

Il est besoin chez nous d'un redressement vigoureux, et ce redressement ne peut s'opérer que dans la famille et dans l'école. Les mesures législatives en faveur de la famille sont une chose excellente et nécessaire, mais insuffisante : le mal est surtout dans l'atmosphère familiale, il est de source morale ; l'esprit de famille est favorisé mais non conditionné par une situation matérielle aisée ; il dépend de l'orientation des cœurs et de la volonté. Quant à l'école<sup>1</sup>, elle souffre d'une indigence de spiritualité ; elle instruit les enfants et ne se préoccupe guère de leur cœur ni de leur caractère. Elle sait que les discours n'ont jamais corrigé aucun enfant, mais elle n'a pas cherché les moyens psychologiques et modernes appropriés à la formation morale de l'enfant. Un éducateur français d'une grande valeur, un ancien chef de la résistance, nous disait que Hitler avait su inspirer aux enfants une foi qui les poussait au sacrifice suprême et que, ce qu'il avait fait pour le mal, il fallait le faire pour le bien en créant une mystique capable d'enthousiasmer la jeunesse. Un autre Français distingué, envoyé en mission dans notre pays, et qui assista aux promotions de l'Ecole normale de Lausanne en 1946, me tint ces propos en m'autorisant à en faire état : « Je comprends pourquoi la Suisse a pu sauvegarder son indépendance ; vous êtes un peuple uni, et le ciment qui vous unit a une base religieuse, quelle que soit la diversité des confessions. C'est cela qui nous manque et ce qu'il nous faut trouver :

<sup>1</sup> Je dis « l'école » et non « les maîtres », car il est parmi eux un grand nombre de femmes et d'hommes aux degrés primaire et secondaire qui se demandent à quoi ils serviraient s'ils ne cherchaient pas à inspirer ou à suggérer une raison de vivre à leurs élèves.



un idéal commun à tous — à base religieuse, c'est impossible chez nous — mais à base de fraternité et de solidarité. » Pour ma part, je ne vois que la mystique chrétienne, dépouillée de sa théologie et de ses sacrements (qui sont du domaine de l'Eglise), cette mystique d'amour, de fraternité, de charité spontanée et naturelle, incarnée dans l'homme pur par excellence, le plus digne d'être proposé à l'amour des enfants, le plus capable d'inspirer les sacrifices personnels jusqu'à celui de la vie, le toujours vivant, l'unique et universel génie de la reconstruction, parce qu'il prend l'homme par le dedans et l'élève au-dessus de lui-même. Rien n'est plus urgent que de recréer une atmosphère de vie — familiale et scolaire — où le spirituel ait la place prépondérante. Hors cela, pas de salut pour l'humanité !

\* \* \*

Un autre facteur de démoralisation est apparu — et il est peut-être une conséquence du matérialisme — c'est l'influence de la masse, à laquelle nous sommes extrêmement sensibles, sans nous rendre compte de son incompatibilité avec l'idéal démocratique. Toute notre civilisation industrielle pousse à ce collectivisme, qui ne reste pas toujours intellectuel, mais se résout parfois en régimes politiques où l'individu ne compte plus qu'en fonction de la masse. Il y a dans cette tendance un danger extrêmement grave ; tout se fait en série ; plus se développera l'industrie aux dépens de l'artisanat, moins nous serons capables d'avoir des goûts personnels. Ce qui touchait aux objets (voir à ce sujet les propos de M. André Siegfried sur la révolution industrielle au XIX<sup>e</sup> siècle) s'étend aux arts et à la pensée ; cinéma et radio imposent un genre de beauté, un genre de musique, un genre d'idées, hors duquel on fait figure d'arriéré, presque d'imbécile. Georges Duhamel a dénoncé le danger de la T.S.F. et du cinéma, qui tuent la réflexion personnelle, donc l'individualité. Ce qui est moins connu, ce sont ces propos de Lord Baden-Powell, le fondateur des éclaireurs : « Avec le développement moderne, une forme d'éducation est en train d'envahir le monde entier. Elle vient de Hollywood. Le cinéma est l'éducateur général, de la Chine au Pérou, des jeunes et des vieux. Par le cinéma, tous reçoivent la même leçon ; sans qu'ils aient la peine de l'apprendre, la leçon leur est lancée

à l'écran. La nouvelle génération est imprégnée de l'amour de la sensation, de la notoriété, du bruit, de la vitesse, par une suggestion collective <sup>1</sup>. Secondé habilement par une certaine presse, cet enseignement submerge celui des écoles et notre jeunesse, comme celle d'autres pays, est influencée par la mentalité grégaire. Des centaines de mille hommes et de jeunes garçons hurlent ensemble à la vue d'un match de football. Hitler n'a connu que trop bien l'art d'hypnotiser les foules par les grandes manifestations spectaculaires. La suggestion des masses enlève aux hommes et aux femmes la maîtrise de soi et l'initiative personnelle. Ils ne pensent plus, ils sont emportés par le courant. Il en est de même des nations qui se préparent à la guerre — sans raison — tout comme les femmes se mettent du rouge aux ongles — sans raison — parce que tout le monde le fait. Le monde est fou. » (Ecrit en 1937.)

Rien n'est plus révélateur d'un esprit de masse que le communiqué publié dans les journaux à la veille du 1<sup>er</sup> août 1945 : « Pavoisez suisse », tel est le mot d'ordre donné à la population lausannoise pour le 1<sup>er</sup> août de cette année. Si le jour de l'armistice, nous avons arboré avec joie les drapeaux des pays alliés, en même temps que notre emblème national, nous devons par contre, le jour de notre fête nationale, nous montrer très suisses, de là le mot d'ordre « Pavoisez suisse ». Nous en sommes déjà là ! Les autorités se méfient-elles du bon sens bourgeois et populaire au point de devoir, comme Mussolini et Hitler, lancer des slogans qui seront bientôt des ordres ? A quand les chants imposés à tout le peuple pour les soirs du premier août ? Notre peuple est-il donc si stupide et si incapable de réflexion qu'il afficherait le premier août les emblèmes des autres nations pour célébrer la sienne, parce que le 8 mai il a arboré les drapeaux des alliés auxquels allait sa sympathie ? Il faut donc se montrer « très suisse » le premier août ; cela signifie-t-il qu'on peut être moins suisse à d'autres moments ? Etre très suisse, est-ce avoir une cocarde à la boutonnière et faire du marché noir ? N'est pas

<sup>1</sup> J'entendais des gens critiquer une station estivale de la montagne à cause du manque de distraction pour les jeunes gens : « Ils ne savent que faire, ni où aller ; à X par contre, il y a des bars, des dancings, bien des moyens de s'amuser. » Plus brillante et plus bruyante que ses prédécesseurs, la jeunesse dorée d'aujourd'hui ne sait plus s'amuser seule ; elle n'a plus de ressources en elle-même, plus de cran pour la marche, plus de pensée propre. Elle ressemble à ces petits Américains dont on me disait que jusqu'à 12 ans, il leur faut une nurse pour les faire jouer !



suisse celui qui ne décore pas sa fenêtre d'un drapeau fédéral, comme, pour certains politiciens, n'est pas un bon Vaudois le fonctionnaire qui n'est pas abonné à la *Revue* ! Quelle mesquinerie ! Si ce n'était que cela ! c'est bien plus grave, car c'est le symptôme d'une maladie dangereuse, celle de l'aboulie des citoyens !

N'est-ce pas, d'ailleurs, cette tendance à la vie de masse qui oppose les citoyens d'après leur origine, populaire ou bourgeoise jusque dans les sociétés : il y a des sociétés de gymnastique, de sport, de musique, qui sont « ouvrières », d'autres qui ne le sont pas. N'y a-t-il pas un grave danger à voir les citoyens — que, heureusement, l'armée rapproche encore — se classer dans deux catégories différentes ? alors qu'une démocratie devrait avoir à honneur de multiplier les contacts entre les classes ?

## II

### Notre école reflète l'idéal du XIX<sup>m</sup>e siècle

Notre école est une école bourgeoise. Ne prenons pas cette épithète dans le sens polémique d'une école qui ne serait pas populaire.

La grande bourgeoisie n'existe pas en Suisse ; pour cette raison, la bourgeoisie est bien plus proche qu'ailleurs du peuple parmi lequel elle se renouvelle sans cesse. D'autre part, la bourgeoisie suisse n'oublie pas l'orientation de sa politique qui est nettement démocratique. L'école de chez nous prétend donc servir le peuple et de la façon la plus complète.

L'école primaire ne vise-t-elle pas à former des citoyens au jugement clair ? N'a-t-elle pas perfectionné son organisation en créant des classes primaires supérieures pour l'élite de ses élèves ? L'école secondaire n'est-elle pas ouverte à tous les enfants doués, sans qu'interviennent jamais dans le recrutement ni dans la sélection des meilleurs des considérations sociales ? La multiplicité des universités, l'organisation des études supérieures, ne sont-elles pas la preuve que nous cherchons à recruter nos élites dans tous les rangs de la société ? Aucun privilège de classe, de famille, d'argent, ne vient fausser le jeu des règlements ni l'appréciation des jurys. L'on peut donc affirmer que notre école suisse est démocratique. Les cantons organisent l'enseigne-



ment à leur guise. Je ne m'attache plus, dans les lignes suivantes, qu'à l'école vaudoise.

Notre école a trois caractères qui permettent de la déclarer d'origine et de mentalité bourgeoises : elle est individualiste et pas du tout solidariste ; elle croit encore à la valeur exclusive du savoir, d'où la tendance intellectualiste et encyclopédique de son enseignement ; malgré les apparences, elle n'ouvre pas les portes de l'enseignement secondaire et supérieur à tous les élèves capables et aux seuls capables : les facilités accordées aux élèves pauvres ne sont pas telles que, sauf exceptions, ceux-ci puissent vraiment faire des études. Les élèves pauvres ont un moyen unique d'étudier, c'est de chercher à devenir instituteurs : les études sont gratuites, les « prêts d'honneur » (remboursables entièrement d'ailleurs) y sont largement attribués, la durée de la préparation est de quatre ans seulement, et l'on entre à l'École normale au sortir de l'école primaire supérieure.

Deux faits montrent à quel point est répandue et tenace l'idée que notre enseignement secondaire et supérieur est réservé à une classe aisée sinon riche ; il a toujours été impossible d'instituer dans le canton de Vaud une assurance-maladie dans les écoles secondaires, parallèlement à l'assurance infantile des écoles primaires. Sur le plan fédéral, alors que le service militaire troublait profondément les études, les étudiants, même soldats, étaient appelés au service obligatoire à la campagne dont les ouvriers et employés étaient dispensés dès qu'ils faisaient du service militaire : combien d'étudiants ont vu leurs études prolongées par les écoles de recrues et les relèves et, désireux de consacrer les périodes d'été à la préparation d'examens retardés, ont dû encore donner trois semaines au travail agricole : privilège, disait-on ; oui, privilège de riches qui n'ont pas à gagner leur vie trop tôt. Or, combien d'étudiants sont dans ce cas ? Une minorité.

Je ne m'arrêterai pas aux caractères que je viens de relever ; ils ont été mis en valeur depuis longtemps par tous ceux qui s'intéressent à l'enfant et désirent une meilleure organisation des études chez nous comme ailleurs.

Nos programmes visent à l'universel ; ils touchent à tout ; ils considèrent comme un crime de laisser ignorer aux élèves (tant primaires que secondaires) l'explication accessible des découvertes les plus récentes, ce qui nécessite l'absorption d'un

certain nombre de connaissances préalables. Au primaire comme au secondaire, on a sacrifié à la quantité sans se rendre compte qu'on n'est pas un homme pour connaître le nom de toutes les plantes, savoir résoudre des mots croisés sans ouvrir son dictionnaire, ou connaître par le menu l'histoire universelle (à l'exception de l'histoire du peuple juif !).

Nos méthodes tendent à développer les qualités intellectuelles personnelles ; sans organiser l'émulation à la façon des jésuites, elles créent un climat de lutte où les élèves s'opposent les uns aux autres et chacun à l'ensemble ; elles ignorent l'équipe, l'entr'aide (sauf dans le secret), l'effort solidaire, d'une manière quasi permanente. Elles ignorent absolument le côté affectif et moral de l'enfant. Est-ce à dire que l'école croit encore à cette idée périmée que l'instruction conduit à la vie morale ? Non ! mais elle admet que son rôle est d'instruire comme celui de la famille est d'éduquer.

Les maîtres primaires, plus soucieux d'éducation, plus proches des parents de leurs élèves, négligent beaucoup moins cet aspect de leur tâche que les maîtres secondaires, trop isolés dans leur spécialité, trop souvent indifférents à l'éducation, qui, pensent-ils, n'est pas leur affaire.

Or, le monde change sous nos yeux ; restés en dehors de la guerre, nous avons échappé dans une large mesure au mouvement des idées et nous nous apercevons que nous ressemblons au badaud qui voit passer le train ; bientôt nous constaterons que nous sommes très en retard sur les autres pays, sur tous les grands pays, alors que nous avons été longtemps à la tête du progrès scolaire. Certes, il peut paraître enfantin de se comparer à autrui : chaque pays éduque sa jeunesse à sa façon et si la nôtre nous satisfait, irons-nous quérir ailleurs des modèles ? Ce raisonnement serait valable s'il ne s'agissait que de changer pour changer, d'une sorte de manie de la nouveauté : il y a tant d'esprits instables, toujours insatisfaits, et qui rêvent de défaire tout ce qu'ils font ! Et puis, il n'y a rien de si délicat que l'éducation et l'instruction ; on ne bouleverse pas sans raison supérieure programmes et méthodes.

Prenons l'exemple de la Russie. La grande révolution a commencé par introduire les soviets d'élèves avec un pouvoir qui s'étendait aux programmes et leur subordonnait les maîtres ; la seule étude permanente était celle du communisme ; tout le



reste était laissé au choix des élèves. D'après un Américain qui a travaillé dans la grande cité industrielle de l'Oural, il n'en est plus du tout ainsi : la discipline est sévère, le programme imposé et les méthodes témoignent d'un retour au passé. Seul est resté de la révolution l'enseignement politique, toujours primordial et très poussé. Pourquoi ce changement ? Parce que le pays a besoin de travailleurs qualifiés et que l'école doit les préparer.

Notre pays a besoin d'une élite intellectuelle, d'une élite morale, d'une élite professionnelle. Les autres pays préparaient des élites intellectuelles, comme nous ; ils organisent la formation d'élites morales et professionnelles. C'est là que l'avenir devient pour nous chose sérieuse. La Suisse a vécu par la supériorité de sa technique industrielle et de ses ouvriers ; qu'en sera-t-il d'elle lorsque la Russie, l'Angleterre, la France, auront mis sur pied la préparation d'une nombreuse élite ouvrière ? Ce serait un raisonnement erroné que de dire : la perfection de notre main-d'œuvre a, par son passé, une avance qu'aucun peuple ne rattrapera ! Voire ! Les Russes ont basé toute leur civilisation nouvelle sur la mécanique ; ils ont tenté de transformer des millions de paysans en ouvriers spécialisés et ils y sont parvenus ; eux qui manquaient d'ingénieurs et de techniciens, pour créer leur industrie, et qui les ont fait venir de partout, ils ont aujourd'hui l'industrie la plus puissante du monde et, depuis 1936, ils ont renvoyé tous les étrangers, se suffisant à eux-mêmes. Ne nous berçons pas d'illusions : nous sommes menacés dans notre existence par les progrès considérables des idées et de l'éducation à l'étranger ; pour vivre, nous devons nous adapter aux temps nouveaux.

Ne s'agit-il que de technique ? Ne voit-on pas que toute difficulté sur le plan économique comporte des conséquences sur le plan social et sur le plan politique ? Des ouvriers, auxquels on demande d'abaisser leur niveau de vie, pour permettre la concurrence avec les industries étrangères, comparent leur situation à celle des directeurs et des actionnaires qui ne diminuent en rien leur propre genre de vie, et ils aspirent bientôt à un renversement de régime. Sur les esprits mécontents et aigris, toute propagande est facile, surtout si elle fait appel à l'envie et aux bas instincts. Il faut donc ajouter une éducation sociale et morale à la formation professionnelle.



Après avoir posé le problème de façon générale, examinons-le de plus près.

### III

#### La leçon de l'Angleterre et de la France

Le *Board of Education* me paraît avoir fort bien posé le problème dans l'introduction générale des directions qu'il donne aux instituteurs.

« Les citoyens de demain, dit-il en substance, appartiendront à un monde plus complexe que celui d'hier ; les contacts sociaux seront plus fréquents et plus variés ; il faudra donc de toute nécessité devenir capable de comprendre les points de vue de gens très divers, comme il faudra savoir s'adapter à des changements soudains dans les méthodes de travail ; il faudra même s'attendre — et être préparé — à changer de travail et à se transporter d'une région à l'autre. Cette meilleure formation professionnelle s'accompagnera d'une meilleure éducation intellectuelle et morale, de manière que tout homme ou femme de bon sens, à la vue claire, devienne, quelle que soit son origine, capable, selon ses talents, d'accéder aux hautes responsabilités. En résumé, « le but de l'éducation doit être de développer au maximum les aptitudes de chaque enfant, en accord avec le bien général de la communauté dont il est membre <sup>1</sup>. »

Baden-Powell avait déjà insisté à plus d'une reprise sur la nécessité de lutter contre le conformisme (« par le *vrai esprit* j'entends le désir de travailler par soi-même ») et l'égoïsme : (« Nous désirons développer... dans la génération montante les qualités qui font le bon citoyen et la mise en pratique de l'enseignement du Christ : la bonne volonté et la coopération au lieu de l'égoïsme régnant et de la défiance qui est le principal obstacle à l'établissement de la paix dans le monde »).

Il ne faut donc pas s'étonner si la « Reconstruction éducative » anglaise vise à atteindre quatre buts :

1. ouvrir les portes de l'enseignement supérieur à tous ceux qui en sont dignes ; d'où la gratuité de l'enseignement et l'organisation d'une sélection sévère ;
2. organiser de façon très sérieuse l'enseignement élémentaire et la préparation de ses maîtres ;

<sup>1</sup> *Handbook of suggestions for the consideration of teachers...* 1945, p. 11.

3. promouvoir la formation professionnelle et la placer dans les mêmes cadres et sur le même plan que l'enseignement secondaire ;
4. pénétrer tout l'enseignement d'une valeur éducative, morale et sociale, par le choix de méthodes appropriées.

La réforme française est beaucoup moins avancée ; pour l'instant, on ne connaît qu'un avant-projet de réforme de l'enseignement présenté par la Commission dite d'Alger et qui date de 1944. La préoccupation essentielle des membres du comité dont les idées reflètent « les opinions prédominantes dans les territoires libérés » est l'accès des enfants du peuple aux études supérieures, autrement dit la réalisation de l'égalité de tous devant la culture. « La défaite et la tyrannie n'ont été ce qu'elles ont été que par la défaillance, la carence ou la trahison des classes dirigeantes dans la marine ou l'armée, la politique ou la finance, l'industrie ou le commerce... Ceux qui pouvaient se dire issus des sommets de notre enseignement sont ceux dont la lâcheté a été la plus éclatante. »

En France, comme en Angleterre, on cherche à faciliter l'ascension des enfants du peuple bien doués en transformant l'enseignement primaire en un enseignement préalable et préparatoire aux enseignements secondaires (classique, moderne et technique). Par un enseignement actif et aussi individuel que possible, « la France n'aura pas de peine à rejoindre et à dépasser les pays qui l'ont devancée sur la voie de l'école active : la Belgique, la Suisse, la Russie et plus récemment la Grande-Bretagne et une partie des Etats-Unis ! »

Le but de l'école primaire sera de poser les bases solides de l'instruction élémentaire (écriture, orthographe, lecture, calcul élémentaire) et de donner le goût d'apprendre. La sélection se fera à 12 ans seulement, et, pendant deux ans, au début donc de l'enseignement secondaire, les maîtres seront choisis avec un soin particulier car ils auront à étudier de près leurs élèves afin de faciliter leur orientation ; les passages d'un ordre à l'autre seront possibles et sans perte de temps pour les élèves pendant ces deux premières années. Le choix des élèves qui constitueront plus tard l'élite intellectuelle sera d'ailleurs fortement restreint, car il n'est pas opportun de négliger la formation des travailleurs spécialisés dont le pays a besoin dans tous les domaines au profit d'une classe de gens cultivés beaucoup trop nombreuse.



« En France, écrit E. Dimnet dans *l'Art de Penser*, en 1930, l'éducation élève la culture si fort au-dessus de l'action, que les plaisirs de l'intelligence semblent plus importants que les devoirs de la vie. »

C'est ce qu'a révélé la souffrance à ceux qui ont fait la guerre ; c'est pourquoi ils ne veulent plus d'une éducation exclusivement intellectuelle. Voici comment s'exprime en 1943 un Français, prisonnier en Allemagne :

« Dans cette atmosphère purement intellectuelle, dépourvue d'expériences sociales authentiques, ils (les candidats au baccalauréat) en arrivent bien vite à regarder avec complaisance le fonctionnement de leur intelligence, à se laisser prendre aux jeux raffinés de l'esprit : Ils perdent de vue les préoccupations du monde présent... les responsabilités qui les attendent demain. Sortis du Lycée ou de la Faculté — s'ils en sortent, car la plupart d'entre eux deviendront professeurs et poursuivront sans interruption les rêves de leur adolescence — ils placeront au centre de leur vie les divertissements délicats qu'ils puisent dans le commerce avec les grands esprits — écrivains, artistes, savants. Le reste, leur métier, les problèmes sociaux, ils le subiront avec résignation comme une nécessité inévitable, mais le cœur de leur vie n'y sera pas. Cette vie d'esthète n'est que la caricature de la vocation humaine véritable et consacre l'échec de leur situation. Il manque donc quelque chose dans notre enseignement, il manque des expériences humaines qui préparent à la vie et qui ouvrent sur la vocation humaine<sup>1</sup>. »

Que ces jugements proviennent d'étrangers et se rapportent à l'école de leurs pays, cela ne doit pas nous inciter à penser que tout est bien chez nous. Certes, nous devons résister à un complexe d'infériorité d'un genre nouveau : nous n'avons pas fait la guerre, donc nous ne sommes plus à la page ! Ne pensons pas que tout soit à condamner chez nous ; il s'en faut de beaucoup. Nous ouvrons de grands yeux lorsque nous lisons, sous la plume d'un auteur cité plus haut, que chaque classe aura sa collection de formes géométriques ou que nous apprenons que l'Angleterre se souciera de l'enseignement élémentaire. Précisément parce que notre école est une école démocratique, elle a été traitée avec beaucoup d'égards par les autorités cantonales et communales ; le canton de Vaud n'a pas à rougir de ses écoles — tout au plus d'un certain nombre de bâtiments communaux de la campagne et de logements d'instituteurs qui prouvent que, sans les villes,

<sup>1</sup> BEIS, BERTIER, CARROY, CHASSANG, MARTY, VALIN, ZADOU-NAISKY (prisonniers de guerre) : *L'école préface de la vie*. Paris, Edition sociale française, 1943, p. 41 à 43.



nos écoles n'auraient jamais fait les progrès réjouissants que l'on constate. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait rien à changer ou à innover. Les grands courants de l'extérieur nous atteignent toujours et nous avons à nous adapter aux circonstances nouvelles. Et ce qui est nouveau, c'est un type d'homme qui n'est plus l'homme cultivé, l'intellectuel, celui qui aime à lire, mais l'homme actif, débrouillard, à l'esprit prompt et qui ne se perd pas dans les subtilités ; c'est aussi un homme qui sait joindre son effort à celui des autres et travailler dans l'intérêt de tous, en même temps que dans le sien. Ce que l'on désire, c'est donc moins de théorie et plus de pratique, moins de langue et plus de savoir-faire, moins de principes moraux et plus de moralité, un homme moins individualiste et plus humain. L'idéal nouveau s'exprime assez bien dans ce conseil donné par un confiseur romand à son fils <sup>1</sup> : « Enrichis-toi d'idées et de bon sens ; mais sois surtout soucieux de créer et de donner. »

Or, notre école pousse bien moins à créer et à donner qu'à imiter et à recevoir. C'est pour cela sans doute que nous n'avons pas été préparés aux luttes idéologiques, à résister à la psychose des masses : le défaitisme chez nous en 1940 a été un spectacle lamentable que nous n'oublierons jamais ; personne, parmi les autorités, n'a eu un mot tonique pour les jeunes gens complètement désemparés par la défaite de la France. Cette pauvreté, cette misère d'esprit n'eût pas existé si les Suisses avaient été habitués à penser par eux-mêmes, à connaître la raison d'être de leur pays, à se serrer les coudes pour un travail constructif. Nous en revenons toujours là : plus de sens pratique, de connaissance des hommes et des choses, de solidarité.

#### IV

#### Regards sur l'avenir

A la lumière des considérations qui précèdent, examinons l'école chez nous. Nous entrerons moins dans des détails techniques qui relèvent des maîtres eux-mêmes que nous n'indiquerons les lignes générales de l'orientation des études.

Il faut le reconnaître, notre organisation scolaire est tricé-

<sup>1</sup> *Gazette de Lausanne*, 17 juillet 1945, Lettre de Zurich de M. Ay. de M., « Un maître artisan ».

phale : il y a d'un côté l'enseignement primaire, avec ses enfants gâtés (les classes ménagères et les classes primaires supérieures) et son enfant difficile (les cours pour jeunes gens de 16 à 20 ans) ; il y a l'enseignement secondaire presque exclusivement orienté vers l'enseignement supérieur ; et il y a l'Université qui plane très haut au-dessus des autres établissements d'instruction. Quant à l'enseignement professionnel, une organisation bâtarde le partage entre l'enseignement secondaire et le Département de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. On sent, dans toute cette organisation, un manque de vue d'ensemble, de synthèse : chaque fois qu'il a fallu créer un nouvel enseignement, on l'a, tant bien que mal, ajouté à tel ou tel service administratif, sans s'inquiéter des conséquences.

Les suites n'en sont pas toujours admirables ! La question du raccordement de l'école primaire et de l'école secondaire n'est pas réglée ; il en est de même de la liaison du gymnase et de l'Université ; il n'y a aucune correspondance entre les écoles professionnelles, les cours destinés aux apprentis et les cours dits aujourd'hui d'éducation civique. Bien plus, la séparation qui existe entre ces divers ordres d'enseignement empêche toute unité dans l'orientation de leur travail et dans l'esprit qui y règne. Or, quelles que soient les spécialités que l'on développe, il est une pensée qui doit primer partout, c'est que l'on forme avant tout des hommes, citoyens d'un pays démocratique qui n'ambitionne rien sinon de vivre indépendant et en paix ; le reste — culture classique, formation commerciale ou technique, études supérieures — vient après. Dans toutes les écoles, même la plus haute, on devrait sentir que les maîtres ne sont pas seulement les dispensateurs d'une science mais aussi des citoyens au service de leur pays : Cela ne les empêcherait pas de penser librement et d'admettre pour les problèmes politiques et sociaux les solutions qui leur conviennent. Mais ils ne donneraient pas le spectacle trop fréquent de pédants qui font tourner le monde autour d'eux parce qu'ils se refusent à porter leurs yeux sur autre chose que la matière de leur étude.

Une réforme importante et nécessaire consisterait à placer l'enseignement tout entier sous une seule et même direction, le chef du Département de l'instruction publique. La solution admise par les Anglais et envisagée par les Français devrait être adaptée à nos mœurs. Je proposerais :



un service de l'enseignement primaire, s'occupant de tout l'enseignement donné par les maîtres primaires (écoles enfantines, primaires, ménagères) ;

un service de l'enseignement secondaire groupant toutes les écoles destinées aux élèves sélectionnés (écoles primaires supérieures<sup>1</sup>, écoles secondaires proprement dites, école normale) ;

un service de l'enseignement professionnel (écoles professionnelles, cours pour apprentis, cours d'éducation civique) ;

un service de l'enseignement supérieur (Université, école des Beaux-Arts, école d'architecture, institut pédagogique universitaire pour la formation des maîtres secondaires).

Les chefs de ces services auraient des conférences régulières avec les directeurs des écoles pour traiter des sujets communs à plusieurs services et se renseigner les uns les autres sur les innovations à introduire, les expériences faites, dans leurs services ou leurs écoles.

Ces chefs de service devraient avoir une situation, un travail et un personnel qui les empêchent d'être submergés par la besogne administrative.

Tout naturellement ainsi, par le seul fait d'une unité de structure, les maîtres de tous les degrés et de toutes les sections auraient vraiment l'impression d'appartenir à un corps, dont les membres ont des tâches diverses mais également nécessaires au bien-être du pays.

Tous alors seraient persuadés qu'il nous faut avant tout des hommes capables d'assumer des responsabilités, avides de s'en charger, aptes à juger par eux-mêmes des problèmes et des gens et à prendre position dans n'importe quelles circonstances. Quel que soit leur enseignement, ils prendraient la peine de travailler à cette formation personnelle de leurs élèves.

Pour cela, une deuxième réforme est nécessaire : limiter à 25 au maximum le nombre des élèves d'une classe, quelle qu'elle soit.

Pendant longtemps, l'on a dit, et bien des gens le pensent encore, que l'enseignement secondaire ne pouvait supporter des classes aussi nombreuses que l'enseignement primaire, qui pouvait réunir jusqu'à 50 élèves à la fois. C'est une erreur : la diffé-

<sup>1</sup> La seule raison de cette suggestion est d'ordre social : il s'agit de marquer que, entre les élèves — et les maîtres — du primaire supérieur et du secondaire, la seule différence est dans l'orientation de la préparation spécialisée ; tous sont élèves du deuxième degré, et l'orientation générale de ce degré — former des hommes — doit être la même pour toutes les écoles.



rence des enseignements tient à l'âge et aux aptitudes des élèves et il n'est pas moins nécessaire d'avoir peu d'élèves de huit ans que de seize ; l'on pourrait, avec plus de facilité, soutenir le paradoxe contraire, à savoir que plus on s'élève dans l'enseignement plus le nombre des élèves d'une classe peut être augmenté (voir les cours généraux de l'Université) ; ce serait d'ailleurs une erreur aussi, car les rapports individuels du maître et de l'élève ne sont pas moins indispensables à l'Université qu'à l'école enfantine. On ne se rend pas compte, dans le public, à quel point un maître peut agir sur les enfants quand sa classe ne dépasse pas 25 élèves, et combien l'atmosphère de la classe change quand on dépasse ce nombre.

Nous espérons aussi que tous les maîtres, heureux d'enseigner dans un pays qui leur accorde une liberté de parole presque illimitée, en profiteront pour faire connaître et aimer ce pays de leurs élèves ; on nous reproche parfois une croyance exagérée à nos vertus civiques, morales, militaires, et l'on a raison ; nous sommes très facilement des nationalistes étroits, des chauvins ; mais pourquoi ? Parce que le nationalisme est le climat naturel de l'enfant et que les maîtres de notre adolescence n'ont pas pris la peine de nous apprendre à mettre au point notre patriotisme ; ou bien ils se sont montrés bêtement ironiques ou bien ils ont été d'une indifférence totale et comme méprisante à l'égard d'une patrie qui semblait ne pas les intéresser. L'on n'empêchera jamais un petit primaire de s'enthousiasmer pour Divico contre César, ni un classique pour César, ni quelque élève que ce soit pour un héros ; il y a des héros, et il faut des héros à l'enfance ; est un héros, non pas l'homme qui ne s'est jamais trompé ou qui n'a aucun défaut, mais celui qui a servi une cause supérieure à lui-même avec toute son âme et qui a su s'exposer pour elle. Ce n'est qu'après quinze ans que l'on commence à discuter de la vertu des héros. C'est pourquoi le nationalisme d'un enfant ne m'effraie pas ; bien au contraire, j'admire qu'il soit capable d'enthousiasme et, ajouterai-je sans regret, d'étroitesse à force de passion. Par contre, l'adolescent chauvin est un adolescent mal élevé, dont on a soigné la première éducation et négligé la seconde.

\* \* \*

De ces remarques générales, passons à des problèmes plus précis.

## V

**Classes semi-enfantines**

La création des classes semi-enfantines est une cote mal taillée. Elle provoque toute sorte de conséquences qui ne sont pas toujours heureuses. Notre politique bourgeoise a voulu que de telles classes soient tenues par des institutrices enfantines dont le traitement augmenté n'égalât pas celui d'une institutrice primaire ; des autorités communales, qui visent trop souvent à faire des économies, (on sait déjà qu'un champ de foire a une tout autre importance que le bâtiment d'école !) se sont empressées de transformer une classe primaire en une classe semi-enfantine, le souci du bien des enfants passant à l'arrière-plan. Les conflits qui existent souvent entre la pédagogie enfantine et la pédagogie primaire contribuent aussi au malaise : les maîtresses enfantines ne connaissent pas assez bien le programme et les méthodes primaires — malgré les efforts de l'Ecole normale — pour réussir facilement dans de telles classes. Enfin, les méthodes à appliquer aux petits ont fait des progrès plus rapides que les méthodes primaires, d'où un décalage pénible et parfois dangereux.

Au point où en sont les choses, je ne verrais aucun inconvénient à l'adoption d'un brevet unique pour toutes les institutrices ; leur formation pédagogique devrait être complétée, certes, de manière qu'elles connaissent aussi bien les méthodes enfantines que les méthodes primaires ; elles recevraient le même traitement, quelle que soit leur classe, et enseigneraient à des petits ou à des grands selon leurs aptitudes et... leurs succès<sup>1</sup>. Il est hors de doute que les éducateurs se sentent plus attirés par les petits ou par les grands enfants ; ces aptitudes particulières ne jouent aucun rôle dans l'admission à l'Ecole normale où, sauf de rares exceptions, les mêmes candidates se présentent pour les deux sections primaire et enfantine, espérant être admises dans la seconde si elles échouent dans la première.

Notre proposition aurait le mérite de ne plus laisser dépendre

<sup>1</sup> Afin d'éviter que des institutrices ne recherchent les classes enfantines pour diminuer leurs heures de travail, on pourrait charger les maîtresses enfantines de besognes sociales (assurances, service du lait, bibliothèque scolaire et communale, etc.).



l'ouverture des classes enfantines, semi-enfantines ou primaires, des arguments financiers.

Un autre argument en faveur d'un brevet unique est le progrès des méthodes. Tant que la pédagogie infantine était différente de la pédagogie primaire, une double préparation s'imposait. Aujourd'hui, la pédagogie primaire, avec les centres d'intérêt, le travail en équipe, l'école active, l'enseignement individualisé (fiches de développement, de récupération et de récapitulation), l'appel au sens de la responsabilité et à l'esprit d'initiative, s'inspire des mêmes principes que la pédagogie infantine et s'appuie comme elle sur la connaissance de l'enfant.

\* \* \*

Si d'autres pays réclament l'ouverture des classes enfantines à 2 ou 3 ans déjà — ce ne sont plus, pour ces tout petits, que des classes gardiennes ou des crèches — ils y ont une raison pratique péremptoire : le travail des femmes en usine. Tant que la femme est obligée d'ajouter son gain à celui de son mari, la nécessité s'impose de telles classes, dont l'ouverture et l'entretien incombent aux communes comme devoir social de premier ordre.

La prochaine loi sur l'enseignement primaire devra contenir quelques articles à ce sujet.

Il n'en reste pas moins que la première éducation est celle de la famille, et de la mère en particulier. Jusqu'à cinq ans, c'est au foyer que l'enfant fait ses premiers pas dans la vie morale et sociale et il faut, pour diriger cet être à l'organisme si délicat qu'un rien peut le gêner, le froisser, le fausser, une tendresse et un amour que seule la mère peut exercer au degré voulu, à condition qu'elle y soit préparée, d'ailleurs.

Par contre, il est non moins certain que les progrès de l'éducation sensorielle d'une part, la vie surchargée des parents d'autre part, font un devoir impérieux d'obliger les enfants, dès 5 ans, à suivre une école à leur portée (en ville tout au moins).

A cet âge, et pour ne pas laisser gaspiller le temps des enfants dans des activités dispersées, qui répondent, certes, à des besoins intérieurs et qu'il ne conviendrait pas de supprimer, les petits ont un intérêt primordial à développer méthodiquement leurs sens et à s'initier à la vie en commun avec des enfants du même âge, premiers pas dans la vie sociale. Les méthodes nouvelles

qui n'imposent que deux choses à l'enfant : être occupé et ne pas gêner le travail des autres, lui laissent une liberté suffisante pour respecter ses initiatives et ses goûts ; de plus, elles ornent son esprit de rythmes, de mélodies, de couleurs et de lignes, qui le disposent à recevoir plus tard avec profit une véritable éducation artistique. Je suis donc favorable à l'obligation scolaire dès l'âge de 5 ans pour les villes et de 6 ans pour la campagne, sous la réserve de la protection des enfants le long du chemin de la maison à l'école, lorsqu'ils habitent loin de celle-ci.

\* \* \*

Dès ce moment-là, serait institué le livret psychologique de l'enfant où, à intervalles réguliers ou selon l'occasion, mais au moins deux fois par an, l'institutrice noterait ses constatations sur le développement de l'enfant, caractère, attitude dans le jeu et le travail, camaraderie, les diverses formes de l'intelligence, les progrès dans l'instruction, etc. ; ce livret suivrait l'élève de classe en classe, se compléterait à l'école secondaire des observations des divers maîtres, et deviendrait un des facteurs essentiels, sinon le seul, de l'admission dans les écoles supérieures.

## VI

### Ecoles primaires

Notre peuple comprend très mal les postulats de la pédagogie nouvelle ; très en retard dans le domaine de l'éducation, il croit encore à la fessée comme moyen disciplinaire essentiel, au caractère incurable des défauts, tous héréditaires selon lui, à la vertu de la mémorisation. Il ne sait pas encore, sauf dans les métiers, que c'est par l'exercice que l'on devient maître, aussi bien dans les techniques intellectuelles que dans les habitudes morales ; il ne sait pas encore que savoir des noms de villes, de sommets avec leur altitude, de passages, de rivières et de lacs, ce n'est pas connaître un pays ; il ignore encore les progrès immenses de la psychologie dans ces dernières décennies (cela se conçoit d'ailleurs puisque de nombreux maîtres les ignorent). Il n'a pas compris et il n'a pas admis les après-midi de plein air : nos paysans, soumis à un labeur intense, ne comprennent pas qu'une intelligence se développe autrement que par mémorisa-



tion, imitation, étude livresque ; ils se méfient de ce qu'ils prennent pour de la paresse (les « beaux messieurs » ne sont-ils pas des paresseux ? et le maître n'est-il pas un de ces « beaux messieurs » ?). Sans doute cette opinion se modifie-t-elle peu à peu et il arrivera un jour où les parents comprendront — comme ils ont fini par admettre la lecture phonétique et les classes ménagères !

Il faudrait que tous les maîtres fussent consciencieux et travailleurs et qu'on les laissât travailler pour leurs classes sans leur imposer toutes sortes de fonctions extra-scolaires. Les méthodes nouvelles exigent trop du maître pour qu'il puisse donner toutes ses soirées. La direction d'une classe impose une très grosse dépense de forces et une solide et continuelle préparation (de matériel et de documents) ; le petit nombre des heures de classe ne représente tout le temps consacré à l'école que pour les suroccupés et les paresseux, ceux qui sont « pris » par plusieurs sociétés et ceux qui passent leur temps à fumer et à « yasser » : ceux-là ne sont pas des maîtres, pas plus les premiers que les seconds, parce qu'ils font de l'école l'ancre de la routine. Le maître moderne doit être actif, entraînant, toujours à la page, et sa fonction lui demande réellement tout son temps et toutes ses forces ; les vacances, que d'aucuns lui reprochent, lui sont nécessaires. Sa formation professionnelle d'ailleurs exigerait bien plus de temps qu'il n'est permis de lui consacrer aujourd'hui. Tous les instituteurs devraient être au courant de la psychologie de la personne, de la méthode d'éducation des arriérés et retardés, des procédés de l'orientation professionnelle, aptes à tracer le portrait psychologique de leurs élèves, pour ne rien dire de toutes les connaissances qu'exige leur rôle social. Périodiquement, les maîtres de l'école primaire devraient être appelés à des cours de perfectionnement qui permettraient la mise au point de leurs connaissances et de leurs méthodes. Tous les dix ans, ils obtiendraient un congé d'office de trois mois pour un voyage d'études.

Dans l'ensemble cependant, nous avons le droit d'être fiers de nos écoles ; elles obtiennent des résultats que l'on peut juger remarquables en ce qui concerne les meilleurs élèves ; elles ne sont pas entièrement responsables des déficiences désastreuses constatées dans les écoles de recrues. Les maîtres primaires aiment leur métier que beaucoup d'entre eux considèrent comme une

vocation ; et s'il arrive à certains de se lasser peu à peu avec l'âge, qu'on examine dans quelles conditions ils travaillent. Ce n'est pas pour rien qu'ils aimeraient recevoir leur traitement de l'Etat plutôt que de la commune ; à celle-ci de rembourser à l'Etat une partie des dépenses proportionnellement à sa situation. Par contre, j'aimerais voir les communes rester maîtresses du choix de leurs instituteurs, privilège qui leur maintiendrait une certaine autorité dans le domaine scolaire et une large part de responsabilités — et nous devons souhaiter que les communes gardent une vitalité que leur conservent seulement des compétences et des droits — et qui ne serait que justice : les populations de nos villes et de nos villages ne sont pas interchangeables et ne peuvent s'accommoder de n'importe quels maîtres.

Des nominations d'office par l'Etat amoindrirait dangereusement le pouvoir des communes et par conséquent la plus importante cellule politique : aucun vrai Suisse ne peut souhaiter que les communes deviennent de simples divisions administratives.

L'expérience est faite : si de nombreux instituteurs et institutrices sont assez souples pour s'adapter à toute atmosphère citadine ou villageoise, il en est d'autres — qui ne valent pas moins — qui conviennent à tel genre d'esprit et pas à un autre. Il y a, même entre des villages d'une même région, des différences notables qui commandent, pour la réussite de leurs maîtres, des esprits différents. Je ne pense pas ici seulement aux maîtres venus de milieux citadins ; notre population citadine est souvent assez proche encore de la campagne pour que ses fils et ses filles s'y adaptent facilement.

Les communes devraient par contre inscrire dans leur budget un poste, même minime, destiné à l'amélioration des moyens d'enseignement de leurs classes — l'on a souvent relevé combien peu nombreuses sont les écoles abonnées aux tableaux scolaires suisses, une création de tout premier ordre — elles devraient avoir à honneur de monter la bibliothèque scolaire (en abonnant elles-mêmes l'école à telles revues documentaires intéressantes, par exemple), d'augmenter le matériel expérimental, de fournir les maîtres de ce qui leur permet une initiative intéressante. Il est essentiel qu'un contact étroit reste établi entre l'école et les autorités comme entre les maîtres et les parents.



Si les méthodes de l'enseignement élémentaire doivent s'améliorer sensiblement, n'oublions pas que bien des hommes y travaillent et autrement qu'en paroles ; les membres du G.R.E.P. (Groupe romand d'études pédagogiques), l'active « Société de travail manuel et de réforme scolaire », *l'Éducateur*, si vivant, les rédacteurs courageux et dévoués des « Leçons pratiques », leurs amis, les guides et les si nombreux expérimentateurs des centres d'intérêt et de l'école active, tout cela représente un mouvement puissant en faveur du progrès scolaire, original et digne des plus grands éloges.

Ce n'est pas sur le terrain des méthodes d'enseignement que doivent porter nos vœux, c'est sur celui de la culture morale et de la culture sociale de nos enfants.

Il est deux qualités essentielles du citoyen dans une démocratie, le sens des responsabilités et le sens de la collaboration. Ces deux sens tiennent à ce que l'homme a de plus intime, de plus personnel, sa conscience morale ; d'où la nécessité pour ses éducateurs (je n'en excepte pas les parents ni les Églises) de lui présenter un haut idéal, de le lui faire aimer, et de le persuader que l'amour impose un service et des sacrifices ; d'où aussi l'obligation de faire prendre à l'enfant l'habitude d'appliquer à la vie pratique l'idéal qui l'enthousiasme.

Je ne suis pas de ceux qui pensent que la moralité ne s'acquiert que par l'action ; c'est une profonde erreur : les actes habituels ne sont définitifs que pour autant qu'ils ne gênent pas nos intérêts ; notre pouvoir d'adaptation nous permet de résister à nos automatismes les plus anciens et de les vaincre quand notre intérêt est en jeu ; ainsi de la sincérité, de la chasteté et de tant de vertus ; nous en faisons bon marché quand il nous plaît, malgré le respect que nous leur accordons, pour autant que nous ne sentons pas une sorte d'impératif moral, une loi morale inscrite dans notre conscience qui nous en empêche. Si l'on veut entraîner les hommes à la liberté, il n'est possible d'y réussir qu'en substituant à l'autorité extérieure (représentée par le gendarme, mais qui est aussi bien l'opinion publique) une autorité intérieure, toute spirituelle, qui sans rien imposer à l'homme lui montre où est le bien et où est le mal, le guide, lui reproche ses erreurs et ses fautes et lui rend un courage qui défaille.

Il est absurde de prétendre qu'un enfant muni des meilleures habitudes sera un être moral ; il l'est pour l'instant et jusqu'aux

assauts des tentations. Les habitudes doivent être rattachées à des principes dont elles ne sont que des applications ; elles doivent être réunies en faisceau dans une synthèse, afin d'appartenir dans l'esprit des enfants à un ensemble cohérent et puissant.

C'est pour cette raison que la religion est nécessaire à l'homme ; elle seule engage l'homme à lutter contre lui-même et à s'élever au-dessus de sa nature. Dans nos pays de civilisation chrétienne, il est étrange de constater l'absence du christianisme de nos écoles : l'enseignement religieux est facultatif, comme si les principes du christianisme étaient en contradiction avec les systèmes moraux ! On oublie trop souvent que notre enseignement est biblique, c'est-à-dire qu'il repose sur les bases mêmes de la morale chrétienne ; il ne s'agit pas de théologie à l'école ; laissons cela à l'Eglise ; il faut présenter à l'enfant une raison à sa portée d'aimer le bien et de le faire et de travailler à son propre perfectionnement. L'immortel enseignement du Christ doit être donné à tous les enfants, sans distinction, et par l'école, qui a de plus en plus la responsabilité de former l'être moral. Il y a une étrange inconséquence dans l'attitude des parents qui se refusent toujours davantage, par paresse ou par égoïsme bien plus que par maladresse ou ignorance, à éduquer leurs enfants et, en même temps, s'opposent à laisser l'école donner à l'éducation la seule base qui ait quelque chance de solidité et de durée ! Dieu seul est capable de purifier et de changer le cœur de l'homme. Aucune organisation humaine, si parfaite soit-elle, n'empêchera les guerres, car le mal est dans le cœur des hommes et pas ailleurs. Rassemblez les hommes sous un même drapeau et vous en ferez des êtres capables de se comprendre et de s'aimer ; mais il faut un drapeau !

C'est là que l'école a beaucoup à faire ; plus les parents se désintéressent de l'éducation, plus elle prend leur place ; la carence des éducateurs naturels est un fait, dans la bourgeoisie aussi bien que dans le peuple ; il est très regrettable qu'il en soit ainsi ; l'on peut raisonnablement considérer cette attitude des parents comme la première annonce de tous les renoncements, et d'abord à la liberté individuelle : l'on veut être libre, sans devoirs ni responsabilités.

Or, pas de christianisme sans un enseignement qui présente l'évolution du peuple hébraïque vers la religion de l'esprit et la



vie du Christ. L'on oblige les élèves catholiques à assister aux leçons d'histoire sur la Réforme ou les guerres de religion présentées par des maîtres protestants et l'inverse, sous prétexte qu'il s'agit d'un enseignement objectif, et on laisse l'enseignement biblique facultatif ! En quoi cet enseignement est-il moins objectif que l'autre ? J'ai eu bien des maîtres d'histoire ; deux au moins, qui furent parmi les meilleurs de notre pays, ont su rendre l'histoire des Grecs et des Romains, même celle du moyen âge, et notre histoire nationale, singulièrement vivantes ; enthousiastes, ils entraînaient leurs élèves à la suite d'Alexandre, de César ou de Charlemagne, ils faisaient vivre les gens des différentes époques, et je pense bien que ces leçons étaient trop pénétrées de sentiment pour être tout à fait objectives ; en tout cas, et à juste titre, l'histoire suisse était enseignée par un Suisse, fier de l'être et qui ne s'en cachait pas : l'histoire objective est réservée à l'Université. D'aucuns voudraient que l'enseignement de l'histoire biblique restât purement objectif ou ne fût pas ! C'est ridicule : comment présenter la vie d'un grand prophète sans se passionner pour ses luttes contre un peuple matérialiste qu'il veut transformer en un peuple religieux ! Comment peindre la vie du Christ sans en aimer la pureté et la grandeur ? Enseigner ainsi, ce n'est pas faire du prosélytisme, ravaler la religion à des croyances de chapelles ; c'est rester sur les hauteurs où s'unissent tous les cœurs épris de beauté morale et chercher à y attirer les âmes. Et si des maîtres croyants se laissent aller à trop de chaleur communicative, je ne vois pas en quoi cela est plus dangereux que les maîtres qui ironisent contre la religion ou qui distillent le scepticisme dans l'âme de leurs élèves ; ces tueurs d'idéal, j'en ai connu, on les laisse enseigner sans les inquiéter jusqu'à la limite de leur carrière administrative : il est donc, pour notre mentalité sans nuance, moins dangereux de démolir toute confiance et tout enthousiasme au nom d'une prétendue science que de chercher à construire une cathédrale dans le cœur de l'enfant ! Espérons que cette ère est révolue.

\* \* \*

Nous avons dit qu'il faut un idéal et des habitudes. Sans toucher à toute l'éducation morale, je voudrais insister sur un point : le sens social ou communautaire. L'on n'apprend à colla-

borer qu'en collaborant. Notre école — et l'école secondaire aussi, bien entendu, à laquelle s'appliquent de même mes réflexions sur l'enseignement religieux — devrait renoncer à taxer toutes les réponses et tous les travaux des élèves ; cette arithmétique — que j'ai longtemps défendue — je n'y crois plus : elle n'a qu'une valeur très approximative ; et si l'on doit baser sur des moyennes la promotion des élèves — ce qui, aujourd'hui, me paraît un moyen douteux — que l'on se borne à quelques notes de revision et d'exercices. Par contre, que l'on consacre beaucoup de temps à des travaux d'équipes ; je n'ai pas à en exposer la technique ici — car on pense bien qu'il ne suffit pas de désigner quatre élèves pour un travail en commun : il faut répartir les tâches de manière à tirer parti des aptitudes et des goûts et à éviter la paresse des uns aux dépens des autres ; il faut donc une méthode, qui a été mise au point. Le chant d'ensemble et la partie de football sont insuffisants à assurer cette éducation, parce que, dans le travail en équipes, il s'agit d'amener chacun à acquérir en commun avec les autres un résultat personnel et non collectif ; je m'explique : ce qu'un élève doit apprendre dans ce genre de travail, c'est à aider les autres et à s'aider des autres pour s'enrichir d'une connaissance ou d'une idée qui lui deviendront personnelles ; c'est cela le sens de la collaboration ; il n'est pas — comme dans l'orchestre, le chœur ou le sport — l'effacement de l'individu dans l'ensemble ; ceci, c'est autre chose. Je me rappelle avoir entendu un exposé remarquable sur le jeu en équipe, source de toute morale ; c'était très beau, mais... Les meilleurs « équipiers », dans tous les domaines, limitent leur effort solidariste au jeu de l'équipe qui — je m'excuse de me répéter — aboutit à un résultat collectif et unique et cela sous la direction d'un chef qui assume toute la responsabilité de l'effort ; ils ne transposent pas les qualités mises en jeu en vertus acquises pour la vie ; il en est tout autrement de la vie des éclaireurs, par exemple, où les efforts de chacun aboutissent à la fois à un résultat collectif et à des conquêtes individuelles ; pourquoi ? parce que chacun a sa responsabilité entière et personnelle, non limitée par un chef plus ou moins autoritaire.

C'est donc dans l'organisation de la classe et du travail en classe qu'il faut savoir introduire les éléments d'une vie communautaire. Là aussi, de nombreuses expériences ont été faites ;



il s'agit, avant tout, d'entraîner les élèves, d'une part à prendre des responsabilités, d'autre part à s'entr'aider.

\* \* \*

Quel doit être le rôle de l'art à l'école ? Dans un temps où il n'y a plus aucune ligne directrice de l'éducation, l'on est tenté de faire tout ce qui paraît intéressant. L'art est en passe d'usurper une place disproportionnée à son importance ; l'on demande que les élèves soient capables de dessiner et de peindre pour leur plaisir, de composer des mélodies et d'écrire celles qu'ils entendent. On n'a jamais entraîné les élèves à composer des vers et à retenir un poème entendu une fois ! Tant mieux, s'il est des individus doués et des gens de goût pourvus d'une telle aptitude ! Parce que Philippe Monnier improvisait en alexandrins, vais-je exiger de mes élèves de parler en bouts rimés ? L'éducation artistique du grand nombre devrait porter surtout sur la possibilité de goûter ce qui est beau, de l'apprécier, de s'en réjouir.

La culture du goût est si difficile que l'on voit des hommes raffinés admettre comme artistiques les pires divagations ; la « sûreté du goût » est, en musique, en poésie, en peinture, extrêmement rare ; il ne suffit pas de savoir parler le langage des peintres, des poètes, des musiciens, pour être digne et capable de juger leurs œuvres. Dans toutes les époques de l'histoire, on a vu des gens usurper le titre d'artistes par des productions étranges, extraordinaires ; rien de leur œuvre n'est resté et les admirateurs actuels des excentricités artistiques les dédaignent, sans se rendre compte que les originaux d'aujourd'hui seront la risée de demain. Je ne crois donc pas à la possibilité d'éduquer le goût, en tant que possibilité de choisir le meilleur dans les productions contemporaines. Chacun est ce qu'il est ; et, selon son humeur, sa fatigue ou sa fraîcheur, ses succès ou ses déceptions, selon qu'il est en période de vacances ou de travail, préfère ce qui atteint les profondeurs de son âme ou ce qui reste à la surface. Il y a des hommes qui se plaisent à Mauriac comme ils se sont plu à Valéry ou à Proust et qui, à certains moments, lisent un Bordeaux ou un roman policier ; il en est qui aiment Mozart ou Beethoven et qui, à d'autres instants, se réjouissent d'André Messager, de Strauss ou de Lehar. Il faut de tout pour

faire un homme ; tous les goûts sont en chacun de nous : le snob qui prétend adorer Strawinsky et acclame hystériquement un virtuose de l'orchestre ou du piano, s'il a revêtu l'uniforme, prend une allure martiale en écoutant une marche militaire ! De même que nous sommes le réceptacle des pires et des meilleurs instincts (qui n'a jamais rêvé de tuer quelqu'un ?) de même nous renfermons en nous-mêmes le goût du meilleur et du pire : soyons sincères et avouons-le, plutôt que de prendre l'attitude du pharisien de l'art qui n'aime que le « grand » art, le vrai, le seul, celui qu'il a lui-même, dans sa compétence empruntée, désigné comme tel.

C'est Herbert Spencer qui estimait que le moyen de goûter les arts était d'en apprendre la technique. Cet esprit scientifique, en qui la sensibilité ne jouait presque aucun rôle et qui avait un véritable culte pour la science, ne pouvait comprendre que précisément la culture du goût est affaire de sensibilité avant tout. Sans doute, l'art tend à devenir de plus en plus savant ; si l'on veut « comprendre » les artistes aujourd'hui, il faut « savoir » et non pas sentir. L'art actuel n'est pas pour la foule ; il est trop intellectuel pour elle ; les beautés qu'y trouve un raffiné ne sont qu'illusions et sottises pour elle ; elle se moque des portraits qui déforment la nature, des rythmes dépourvus de mélodie, des vers abscons que seul un commentaire peut faire comprendre. L'homme du peuple, l'homme naturel, n'est pas, ne veut pas être et ne sera jamais d'une chapelle artistique.

Tel est le but de l'éducation artistique : nourrir, développer, affiner le goût dans ce qu'il a de meilleur. Mon ami, M. Louis Meylan, l'a dit en termes fort heureux : « Le terme de poète » (sculpteur, peintre, littérateur, musicien, précise-t-il quelques lignes plus haut) « ne désigne... pas seulement ceux qui manifestent le besoin de beauté, d'ordre et d'harmonie qui est en eux, en *créant*, mais aussi ceux en qui l'ordre et l'harmonie et la beauté manifestés dans l'œuvre d'art éveillent cette *résonance* profonde dont nous avons parlé, ceux qui, sans être capables de produire une œuvre littéraire ou plastique, chantent comme un beau violon sous l'archet des poètes créateurs : des hommes perméables à la puissance informatrice et initiatrice de la poésie<sup>1</sup>. »

Et voici le problème : comment atteindre ce but ? Ici, pen-

<sup>1</sup> MEYLAN LOUIS : *Les humanités et la personne*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Première édition, p. 238.



sons-nous, deux solutions se présentent, qui doivent se compléter. L'une consiste à mettre les élèves en contact avec les œuvres d'art classiques ; cela se fait en matière de littérature, d'une façon bien insuffisante et bien imparfaite en matière de peinture, de sculpture et de musique. Les écoles secondaires, les écoles primaires des grandes villes ont le privilège d'avoir des maîtres spéciaux ; mais ceux-ci disposent de si peu de temps ! C'est ici que les projections et les disques doivent jouer un rôle capital : de même que chaque école a sa bibliothèque, chaque bâtiment scolaire devrait avoir sa discothèque et sa collection de clichés : l'essentiel, l'indispensable — les envois du Musée scolaire cantonal (admirablement organisé et dirigé) fournissent les appoints qui resteront toujours nécessaires. C'est ici aussi que la radio scolaire a son rôle et sa vraie fonction : apporter ce que les maîtres ne peuvent tous connaître : le commentaire de quelques œuvres d'un peintre ou d'un sculpteur ou d'une belle musique expliquée en même temps que jouée (nous pensons aux admirables causeries de M. Ansermet présentant son orchestre et aux exposés si vivants et si prenants de M<sup>lle</sup> Merminod). Dans les branches artistiques, les maîtres devraient consacrer beaucoup plus de temps, la moitié de leurs leçons, à cet aspect de la formation du goût : c'est le contact avec les Maîtres qui le forme, et, sauf exceptions, tous les enfants sont capables de réagir à la beauté. J'en veux pour preuve l'effort magnifique d'un pasteur de montagne qui a entrepris et réussi l'affinement du goût de ses paroissiens en leur donnant des reproductions soignées de beaux tableaux — qu'il retrouvait ensuite jusque sur les parois des chalets dans les alpages — et en leur faisant entendre de la belle musique. Par ce moyen, il arriverait que quelques-uns, mieux doués que leurs camarades, souhaiteraient d'apprendre à jouer d'un instrument. L'autre solution est l'initiation à la technique et à la pratique de l'art, celle que l'on emploie trop exclusivement. L'essentiel, ici, est de faire chanter et de faire aimer le chant, de faire dessiner et de faire aimer le dessin, etc.

La fonction de l'école est d'abord de former le caractère, puis de prendre soin de l'éducation intellectuelle, ensuite seulement de travailler à l'éducation artistique : l'homme complet et équilibré est un homme qui sait agir, penser et sentir.

Un dernier problème va nous occuper quelques instants : celui du recrutement et de la formation des maîtres primaires. Il est souverainement regrettable que l'on n'accorde aucun regard à la valeur morale des candidats. L'intelligence, ou mieux l'entraînement aux examens, à quoi s'ajoute une certaine audace ou un certain calme, sont les seuls moyens d'entrer dans le corps enseignant primaire. Aucun pouvoir public n'osera jamais décider une enquête sur les candidats : on sait ce qu'elle coûterait à ceux qui seraient censés avoir renseigné les enquêteurs ! Nous n'avons pas de courage et nous sommes susceptibles, deux qualités puissamment enracinées en nous autres Vaudois : nous n'admettons pas qu'aucun de nos enfants soit jugé moins parfait qu'un autre ; nous poussons l'amour de l'égalité jusqu'à ne pas oser sélectionner les meilleurs. Or, il y a des possibilités de sélection ; il n'est que de s'en saisir.

Quant aux études proprement dites, il faudra qu'on en vienne un jour à cinq années d'école normale — quitte à donner de plus larges prêts d'honneur et à n'en réclamer que le remboursement partiel — ; ce sera le seul moyen de séparer comme cela doit être la culture générale et la formation professionnelle.

### Conclusion

Dans les pages qui précèdent, je fais le procès des institutions non des hommes : les hommes passent, les institutions demeurent ; les hommes sont divers et plus ou moins souples, les institutions sont uniformes et raides ; c'est leur raideur même qui doit être brisée.

Il y faudrait de la hardiesse, et nous sommes timides ; il y faudrait de l'argent, et, pour l'instruction, nous sommes sinon ladres, du moins serrés : parce que le budget cantonal et les budgets communaux sont enflés au chapitre de l'instruction publique, l'on s'imagine que l'on fait beaucoup, et bien assez ! De loin, ce n'est pas suffisant.

Demandez à un éleveur à combien lui revient un taureau de concours ! Quand il a réussi, quel rapport ! Tout se paie : si nous voulons une élite professionnelle, une élite morale, mettons-y le prix ; il faut y mettre le prix ! Mais, voilà, le voulons-nous vraiment ? ou bien, comme en tant de choses, ne cherchons-nous que des solutions moyennes ? N'oublions pas que le monde entier



bouge et que nous devons bouger aussi. Il y va de la prospérité et même de l'existence de notre pays.

Pestalozzi, le grand Suisse, l'ami de l'humanité, le grand méconnu de chez nous — tout particulièrement des intellectuels, qui d'ailleurs ignorent avec sérénité l'œuvre d'un Vinet ou d'un Charles Secrétan, — Pestalozzi a écrit :

« Nous croyons que les sublimes dispositions de la nature humaine se rencontrent dans tous les états et dans toutes les dispositions humaines. Quiconque fait le bien trouve grâce devant Dieu son créateur, et, de même, tous ceux à qui Dieu a lui-même donné de hautes facultés de l'esprit et du cœur, doivent aussi trouver grâce aux yeux des hommes et obtenir parmi eux un appui pour épanouir les dispositions que Dieu même leur a données. »

L'amour de l'humanité qui a si bien inspiré l'activité tout entière de Pestalozzi et dont nos desséchantes études ne font plus qu'un sujet de dissertation, l'optimisme enthousiaste et fervent qui lui a permis de se lancer dans des entreprises hardies, mais que balaie notre enseignement sceptique et critique, la vision de l'avenir, cause de ses progrès et de son ascension, alors que notre école nous tourne vers le passé et nous détourne même du présent, opposent l'idéal pestalozzien à l'esprit mesquin et terre à terre de notre enseignement. Où sont donc les hommes formés par notre école ? J'entends les hommes qui unissent à un esprit clair un idéalisme dynamique, ceux qui voient la vie non à travers des livres d'autrefois et des mots ou des formules, mais à travers leur expérience personnelle des hommes et des choses, en un mot des personnalités complètes et de premier plan ? Il y a dans nos campagnes, chez nos artisans, nos employés et nos ouvriers bien des hommes pétris de bon sens et à qui l'exemple d'une élite intellectuelle saine eût donné l'allant et le mordant qui eussent fait d'eux des chefs.

Nos intellectuels tournent en rond autour de débats académiques et fuient l'action ; ils ne servent que l'Intelligence ! Il faut aller chercher des forces fraîches et jeunes, frustes et rudes peut-être, mais vigoureuses comme des plantes sauvages, qui renouvellent les études, la pensée et l'art par le jet dru de leur sève qu'aucune influence décadente n'a encore altérée. Il faut ouvrir largement les portes des grandes écoles rénovées à ces esprits sains qui ne se contentent pas de mots, qui ne craignent

pas la vérité, et qui ne pensent pas que les raffinements d'un langage châtié suppléent à l'intelligence ; il faut accueillir ces esprits neufs et ne pas les déformer.

Certes, il est des étudiants de condition très modeste ; ils peinent dur pour arriver au bout de leurs études dans le minimum de durée et avec le moins de dépenses possible ; ils n'ont pas le temps de suivre des cours de culture, non essentiels pour les examens, mais indispensables à leur développement. La vie est chère, leurs parents sont fatigués, il faut avancer vite !

Et puis, aujourd'hui, il faut le dire, les jeunes gens et les jeunes filles sont bien plus attirés par les activités extérieures que par les jeux de la pensée ; qu'ils se consacrent à des œuvres utiles ou qu'ils recherchent des distractions, ils deviennent de moins en moins capables de concentration ; ils ne savent plus lire, et encore moins relire. A qui la faute ? Sont-ils ce qu'ils sont par le fait de leurs éducateurs, qui les ont dégoûtés de la pensée par excès de pensée, ou par l'influence de l'époque, qui entraîne les hommes dans un tourbillon de vie où la pensée n'a plus aucune place ? Il y a sans doute des deux.

Les maîtres ont bien à faire, s'ils veulent rendre au cœur, duquel dépendent l'enthousiasme et la foi, et au caractère, maître de l'action, leur place dans la vie de chacun de leurs élèves.

Lorsqu'il se demandait comment il avait pu opérer sur ses orphelins de Stans le miracle que chacun constatait, Pestalozzi répondait : « C'est l'amour qui a fait cela. Il a une force divine lorsqu'il est vrai et qu'il ne craint pas la croix. »

Le grand éducateur nous donne en ces mots la solution de tous les problèmes de l'éducation et du bonheur de l'humanité par surcroît.

G. CHEVALLAZ.

---