

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 8 (1917)

**Artikel:** L'école populaire suisse après la guerre  
**Autor:** Chessex, Albert  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-110333>

#### **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:** 23.02.2026

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

## L'Ecole populaire suisse après la guerre.

---

Les événements se précipitent et nous entraînent ; lancés sur un fleuve immense et rapide, nous descendons vers l'inconnu, ne sachant rien de ce que l'avenir nous réserve, sinon que la guerre transformera probablement notre mentalité, nos mœurs et nos institutions.

Si nous en croyons certains augures, nous irions au devant d'un bouleversement total, d'une révolution radicale ; c'est ainsi que dans le domaine de l'école on prophétise une faille complète du système actuel, suivie d'une rénovation intégrale et grandiose.

Nous sommes de ceux qui, sans être en tout et par principe partisans du juste milieu, ont cependant la conviction que nous n'assisterons point, au lendemain de la guerre, aux cataclysmes annoncés par quelques-uns. L'édifice scolaire actuel a des bases solides ; il ne sera point ruiné.

Est-ce à dire que nous nous rangions parmi ces sceptiques qui pensent — ou affectent de penser — que la guerre ne changera rien ni à nos habitudes ni à notre esprit, et que notre vie scolaire continuera, semblable à elle-même, comme si rien ne s'était passé ? Non, certes, et s'il fallait absolument choisir entre ces deux opinions extrêmes nous pencherions plutôt vers la première que vers la seconde.

Comme toutes les périodes de grands troubles sociaux et politiques, notre époque est favorable à l'éclosion des utopies ; les réformateurs foisonnent. Nous vivons dans une atmosphère surchauffée et fiévreuse — même en pays neutre — et tiraillés d'un objet à l'autre, ballottés d'un espoir à une crainte, abattus aujourd'hui et triomphants demain, il nous est presque impossible de nous recueillir ; autour de nous, les opinions sont

contradictoires ; les affirmations opposées s'entrechoquent avec frénésie et trouvent une créance égale. Il faut cependant s'efforcer d'y voir clair, de faire un choix parmi les idées qui se heurtent, de distinguer celles qui sont viables de celles qui sont mort-nées.

Quand on essaye de deviner ce que sera l'école après la guerre, on a un peu l'air de jouer au prophète ou de tirer un horoscope. Il n'en est pourtant rien. Depuis tantôt trois ans que les hostilités sont engagées, des changements se sont produits, des innovations ont été réalisées, des idées sont entrées dans le domaine des faits, de sorte que l'on voit déjà se dessiner une orientation nouvelle. Prolonger cette courbe, tirer les conséquences probables des transformations qui s'accomplissent sous nos yeux, rien de plus légitime et de plus naturel.

Parmi les influences que la guerre exerce sur l'école, il en est de deux sortes ; les unes sont momentanées et passagères ; elles cesseront quand la paix sera rétablie. Ces influences-là, nous les avons étudiées dans l'article que M. le directeur de l'*Annuaire* a bien voulu nous demander pour le volume de 1916<sup>1</sup>. Il en est d'autres qui seront durables et qui, nées de la guerre, se feront sentir surtout quand elle aura pris fin. C'est exclusivement de ces dernières que nous nous occuperons ici.

On pourrait s'imaginer qu'après la guerre, l'argent faisant défaut, les questions scolaires vont être mises au rancart, en attendant des jours meilleurs. Nous n'en croyons rien, cependant. Nous sommes persuadé, au contraire, que l'école sera au premier plan des préoccupations. Si nous le pensons, c'est tout d'abord parce que l'école est devenue un organe social indispensable, et que l'on ne saurait se passer d'elle impunément : on aura besoin d'elle après la guerre, et l'on verra même ceux qui se soucient fort peu des questions d'éducation, même les utilitaires purs, lui demander son aide et son appui ; et c'est aussi parce que nous croyons à une renaissance de l'esprit, à un renouveau d'idéalisme, dont l'école sera la première à bénéficier.

<sup>1</sup> *L'Ecole populaire suisse pendant la guerre européenne (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1916, pages 7 à 69)*. Cette étude faisait à l'éducation civique et à la culture nationale la part du lion, c'est pourquoi nous éliminons presque complètement ces questions du présent article.

Je vois une preuve que les problèmes scolaires ne seront pas dédaignés après la guerre dans l'intérêt qu'ils suscitent déjà ; car il est indéniable que, depuis trois ans, les préoccupations d'ordre scolaire ont grandi au lieu de diminuer. Jamais les œuvres d'hygiène, de prophylaxie, de protection de l'enfance, jamais les questions d'éducation, n'ont attiré davantage l'attention du public et des autorités. C'est que l'on se rend compte de la responsabilité qu'assume notre génération vis-à-vis de la génération de demain, qui devra faire face à des exigences accrues avec des forces diminuées, et cela non seulement chez les nations belligérantes, où il s'agira de remplacer les mutilés et les morts, mais également chez les neutres, où l'on doit s'attendre à une forte émigration.

L'une des conséquences les plus certaines de la guerre, ce sera de nous forcer à donner une solution pratique à des problèmes qui se posaient depuis longtemps, que nous discutions périodiquement, mais qui conservaient un caractère académique ; on les considérait un peu comme une matière à discours, à conférences ou à résolutions plus ou moins platoniques. Pensez, par exemple, à l'enseignement des travaux manuels, à l'« Arbeitsschule », au « principe énergétique », à l'orientation professionnelle des écoliers, à la formation civique de la jeune fille ou à l'éducation nationale !

Les événements actuels ont brusqué la solution de bien des questions pendantes et certains problèmes qui, autrefois, auraient été discutés pendant des années, sont aujourd'hui tranchés en quelques mois, voire en quelques jours ! Il y a là, tout à la fois, un avantage et un danger. Un avantage, car il n'est que trop certain que nous laissions parfois dormir certaines questions beaucoup plus longtemps qu'il n'eût été nécessaire ; mais un danger aussi, parce que l'on risque de prendre des décisions un peu hâties et insuffisamment mûries. Nous croyons, cependant, que les avantages l'emportent sur les inconvénients, car il est presque toujours possible, si les décisions prises prêtent le flanc à la critique, de les reviser et de rectifier la direction. Il vaut mieux partir dans une direction légèrement fausse que de ne pas partir du tout.

Dans le même ordre d'idées, la guerre a poussé partout et dans tous les domaines, à la recherche des méthodes qui assurent au travail, quel qu'il soit, le meilleur rendement, le

maximum d'efficacité. Il s'agit de « faire vite », d'obtenir des résultats rapides. Au point de vue scolaire, il y a là un écueil à éviter, car, en éducation, « perdre du temps » c'est souvent en gagner. On ne hâte point la transformation du têtard en grenouille en lui coupant la queue, dit quelque part M. Claparède. « Pour qu'un enfant parvienne au degré de développement dans lequel il pourra mâcher de la viande, dit-il ailleurs, il faut qu'il passe par le stade du tétege du lait. Si on commençait à donner de la viande à l'enfant dès sa naissance, sous prétexte qu'il faut l'éduquer à la mastication, on créerait rapidement chez lui des circonstances pathologiques qui le supprimeraient bien avant que ses dents eussent poussé<sup>1</sup>. »

Nous assisterons sans doute après la guerre à une révision des lois et des règlements scolaires, à une refonte des plans d'études. Nous ne basons pas cette affirmation seulement sur les vœux des psychologues ; nous ne prenons pas non plus nos désirs pour des réalités ; mais nous savons que les hommes d'Etat eux-mêmes sont convaincus de la nécessité de ces révisions et qu'ils s'y préparent. C'est ainsi que M. le Conseiller d'Etat Quartier-la-Tente, chef du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, proposait récemment à l'*Institut Jean-Jacques Rousseau*, de Genève, de prendre l'initiative de convoquer, avec ses professeurs, les directeurs d'écoles et les maîtres romands, en vue de l'étude de la modification des programmes<sup>2</sup>.

C'est là un symptôme heureux et qu'il convient de saluer, car une réforme faite dans l'esprit de l'*Ecole des sciences de l'éducation* serait basée sur les recherches des psychologues, et tendrait à adapter l'éducation à la nature enfantine. L'école pour l'enfant, et non l'enfant pour l'école ; ne point partir d'un système scolaire tout fait, d'un programme élaboré *en abstracto*, pour y adapter tant bien que mal et plutôt mal que bien, la nature et l'esprit de l'enfant, mais prendre au contraire comme base et comme point de départ la mentalité, les

<sup>1</sup> *L'Ecole et la psychologie expérimentale* (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1916, p. 78).

<sup>2</sup> La Société pédagogique vaudoise vient de mettre à l'étude la question suivante, qui est grosse de conséquences et qui caractérise bien les préoccupations de l'heure présente : *Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel*.

besoins, les intérêts de l'élève, qui doivent conditionner les méthodes et les programmes, voilà l'une des plus fécondes vérités que nous devions à la psychologie.

Or, il est à craindre qu'après la guerre la voix avertie des psychologues ne soit couverte par celle des utilitaires à courte vue, qui ne voudront prendre en considération que les besoins sociaux et pour qui tout le problème de l'éducation se réduira à ceci : étant donné tel besoin social, que doit faire l'école pour y pourvoir ? Nous courons donc le risque de voir imposer à l'enfant des tâches nouvelles, sans que l'on se soucie de savoir si elles conviennent à sa nature, et s'il est apte à les assumer. Voilà pourquoi nous saluons avec joie les paroles de M. Quartier-la-Tente ; nous y voyons une garantie contre la poussée utilitariste qui ne manquera pas de se produire après la guerre, et à laquelle il faudra résister.

La guerre aura contribué à donner plus de prix à la vie humaine. Si paradoxe que paraisse cette affirmation, elle correspond pourtant à la réalité, et rien n'est plus naturel, si l'on songe d'une part, aux tâches formidables que vont assumer les générations prochaines, et d'autre part aux coupes sombres que la guerre aura faites dans les peuples d'Europe. Il en résultera, il en résulte déjà un regain d'intérêt pour l'hygiène de l'enfance, pour les sports et la culture physique. En outre, et contrairement à certaines prévisions, la guerre actuelle a souligné l'importance de la valeur physique de chaque combattant. On a vu les pratiques sportives des soldats anglais se répandre dans d'autres armées et jusque dans la nôtre. Jamais la valeur et l'efficacité de la gymnastique n'ont été aussi pleinement reconnues.

Les questions économiques joueront, après la guerre, un rôle prépondérant dans notre vie nationale, et il est bon qu'il en soit ainsi, car il ne s'agit pas seulement là de notre prospérité, mais aussi de notre indépendance. La preuve est faite des dangers moraux et politiques que court un peuple qui en vient à subir l'emprise économique d'une nation voisine, comme de l'erreur qui consiste à s'enfermer dans sa tour d'ivoire et à dédaigner les problèmes industriels ou commerciaux.

Ces préoccupations se traduiront dans le monde scolaire par une tendance à rapprocher l'école de la vie — ce qui sera

conforme aux vœux des psychologues — par l'orientation vers les métiers et spécialement par la réhabilitation du travail manuel. Si nous savons concilier dans cette évolution les désirs des hommes d'affaires, des patrons, des industriels et les revendications des psychologues, nous ferons une œuvre dont les conséquences et la portée seront immenses. Ce qu'il faut souhaiter, pour éviter de tomber dans un utilitarisme mesquin, c'est que l'on se mette sans ambages à pratiquer ce que l'on a appelé l'*Arbeitsschule* ou l'*Arbeitsprinzip*, l'« école du travail » ou le « principe énergétique », qui fera l'éducation manuelle des élèves sans pour cela les spécialiser prématurément dans l'apprentissage d'un métier. Il s'agit, en somme, d'illustrer et de vivifier par le travail manuel toutes les disciplines qui en sont susceptibles, profitant ainsi des avantages de l'activité manuelle, en évitant les inconvénients de la spécialisation.

Cette réhabilitation du travail manuel par l'école aura une grande portée sociale. Verrons-nous l'école, au lendemain de la guerre, s'orienter vers une démocratisation toujours plus grande ? Nous avouons nous ranger parmi ceux qui le croient. On peut affirmer déjà, sans être taxé d'outrecuidance ou de présomption, que la lutte engagée entre les nations démocratiques et libérales et les monarchies de droit divin, se terminera par la victoire des premières. Cette victoire aura des conséquences incalculables dans le monde entier et dans tous les domaines de l'activité et de la pensée humaines, à l'école aussi bien qu'ailleurs, chez les neutres comme chez les belligérants. Nous avons des chances de voir se réaliser un enseignement secondaire et supérieur largement ouvert à tous, et rattaché directement à l'école primaire ; quant à cette dernière, elle tendra de plus en plus à devenir l'école de tous (et non seulement celle de la masse), et à former la base nécessaire de toute culture secondaire ou universitaire, la sélection pour les études supérieures se faisant à l'école primaire d'abord, exclusivement d'après les aptitudes des élèves et non plus suivant la fortune et la position sociale des familles. Si, chez nous, rien n'a été tenté dans ce sens depuis le début de la guerre, il en tout autrement en Allemagne et en France. En Allemagne, le mouvement en faveur de l'*Einheitsschule* était déjà puissant avant la conflagration européenne, mais il

a grandi dès lors : « L'école primaire doit devenir l'école de tous et la base de toute culture nationale », affirment les pédagogues d'outre-Rhin. « La nation est décapitée, disent-ils. Les meilleurs sont morts ou vont mourir. Il faudra, demain, mettre au service de l'Etat toutes les capacités, de toutes les origines, de toutes les classes. »

La France aussi marche vers l'unification de l'école. Parmi les nombreuses publications que ce problème a suscitées, nous n'en citerons qu'une, choisie parmi les plus acerbes : « Persuadons-nous seulement que nous n'avons plus assez d'enfants pour nous permettre l'abandon ou le gaspillage des intelligences ; que ce serait la plus lourde des fautes... que d'opposer des barrières au moindre esprit qui peut contenir une flamme de génie ou d'invention. Sous prétexte qu'ils sont pauvres, n'allons pas interdire à des écoliers la possibilité de la moyenne et de la haute culture, qui peut les rendre propres à la prospérité du pays. »

» Surtout, que l'on ne vienne pas nous opposer la répercussion financière, alors que nul placement n'est plus riche de promesses. Qu'on ne cherche pas à tergiverser en nous assurant d'une large extension du système des bourses. Ce ne fut qu'un compromis ; nous savons ce qu'il vaut. L'indolence des gouvernants pourrait s'en contenter, nous doutons qu'il en soit de même de la part de ceux qui reviendront des combats. Après tant de sacrifices, après tant de souffrances, nous supposons... qu'ils sauront exiger de la communauté des mesures larges et franches... Quand le fardeau des impôts viendra remplacer celui des fatigues et des dangers, ils sauront faire entendre que la solidarité n'est pas seulement un devoir dans le sacrifice. Le sentiment de l'effort fourni, des nouveaux devoirs à accepter, leur donnera une plus nette conscience de leur valeur sociale, de celle de leurs enfants. Ils sauront l'affirmer. C'est pourquoi nous ne les voyons guère disposés (nous parlons des plus modestes, qui sont aussi les plus nombreux) à tolérer un système qui, sous couvert d'instruction obligatoire, se contente de parquer, dans des salles trop étroites, 50, 60, 80 enfants avec un maître surmené et débordé, alors qu'à côté, dans le collège secondaire, un autre maître, de même qualité, distribue le même enseignement à quelques rares unités privilégiées de la fortune en attendant de l'être

des titres et des situations ; titres et situations qu'ils ne devront point à une généreuse émulation, à un loyal concours, mais à un système scolaire qui handicape la masse, au profit de quelques-uns<sup>1</sup>.»

Nous assisterons encore à une autre manifestation de l'esprit démocratique, et nous sommes de ceux qui s'en réjouissent ; la cause si juste des droits de la femme remportera certainement une victoire. Dans les nations belligérantes, les femmes ont dû brusquement remplacer les hommes ; elles se sont adaptées très vite aux tâches les plus diverses et ont rendu d'inappréciables services. Mais il en restera quelque chose ; les femmes ne consentiront point à rentrer dans l'ombre d'où la guerre les a tirées ; elles ont pris conscience de leur force, de leur valeur sociale, des services qu'elles peuvent rendre, et il est peu probable qu'elles continuent long-temps encore à se laisser traiter en mineures. Le mouvement gagnera ensuite les neutres, car il n'y a pas, entre les nations, de cloisons étanches, et l'école aussi en subira la répercussion, spécialement dans le domaine de l'éducation civique.

Mais il ne faudrait pas, sous prétexte de démocratie, tomber dans un égalitarisme mesquin et faire fi de l'élite. Nous nous en voudrions de ne pas citer ici les paroles clairvoyantes de M. Maurice Millioud, dans les belles conférences qu'il donna au Congrès scolaire romand de Lausanne, en 1914 : « Sur la base commune d'un programme minimum, nous devrions distinguer beaucoup plus tôt que nous ne le faisons entre ceux qui peuvent aller vite et loin et ceux qui ne le peuvent pas. La démocratie, plus que tout autre régime, a besoin d'une élite. Pour la formation d'une élite *dans le peuple*, nous ne faisons presque rien. Puissons-nous n'en pas souffrir trop tôt, ni trop cruellement. » Remarquons, en passant, que l'école primaire supérieure a précisément été créée pour tâcher de former cette élite *dans le peuple*, dont parle le distingué directeur de la *Bibliothèque Universelle*, et faisons des vœux pour que ces classes soient toujours plus nombreuses et plus prospères.

Le grand essor des principes démocratiques qui suivra la victoire du droit sur la force brutale, joint à l'intérêt passionné pour l'enfance, qui se manifeste déjà, pourrait bien

<sup>1</sup> *Le Volume*, 25 novembre 1916.

avoir pour résultat d'acclimater rapidement chez nous le système de M<sup>me</sup> Maria Montessori pour l'éducation des tout petits. A moins que — ce qu'à Dieu ne plaise — à moins que les plats utilitaires ne l'emportent et que l'on ne voie l'esprit des affaires triompher jusque dans l'école... Car il ne faut pas se le dissimuler, l'éducation Montessori est avant tout un *self-government*, et c'est à mon avis ce qui la distingue le plus de l'éducation fröbelienne. L'éducation Montessori mène tout droit au régime de l'autonomie des écoliers, et je prévois un bel avenir pour le *self-government* scolaire, partout où l'on aura élevé les petits d'après les principes en honneur dans les *Case dei Bambini*. Les enfants que l'on aura habitués à la liberté se plieront malaisément plus tard au régime du pouvoir absolu du maître ou de la maîtresse.

Qu'en sera-t-il, après la guerre, de la question des anormaux et des arriérés ? En France, on a proposé récemment de donner « aux intelligences frustes, aux déchets sociaux », une éducation surtout physique et une éducation des sens développant l'esprit d'observation, de manière à les amener très jeunes aux métiers manuels<sup>1</sup>.

Si nous sommes d'accord quant à la manière de travailler à l'éducation des arriérés et des anormaux, nous ne le sommes plus s'il s'agit de les amener *très jeunes*, trop jeunes, à « gagner leur vie », à exercer une profession.

Remarquons d'abord qu'à moins d'être entraînés dans la guerre nous ne souffrirons pas du manque de bras au même degré que les belligérants. Nous pensons, d'autre part, qu'il est injuste de frustrer l'être humain de son enfance, de le spécialiser prématurément, de le lancer trop tôt dans un métier. Continuons plutôt dans la voie où nous avons commencé à nous engager quand, avant la guerre, nous avons créé nos premières classes spéciales pour arriérés et anormaux. Il est vrai qu'à la campagne la création de ces classes se heurte à beaucoup de difficultés, mais ce n'est pas une raison suffisante pour y renoncer. Ne pourrait-on pas, peut-être, arriver à instituer, pour les arriérés, des classes régionales, comme on le fait déjà pour l'élite dans les écoles primaires supérieures ?

Quoi qu'il en soit de ce sujet spécial, nous verrons proba-

<sup>1</sup> *Revue universitaire*, juin 1916, p. 64.

blement grandir le rôle de l'école. Jusqu'à présent, chez nous, l'école est restée un peu en marge de la société et de la vie, et ce n'est pas tout à fait sans raison que M. Claparède lui a reproché son caractère « bureaucratique ». Souhaitons qu'après la guerre elle tende à devenir, comme aux Etats-Unis, un « centre civique » et que l'on en puisse dire ce que M. Ferdinand Buisson écrivait naguère des écoles d'Amérique : « Elles s'ouvrent radieuses et hospitalières, comme autant de foyers, non seulement d'études, mais de vie sociale pour et par la jeunesse. Jeux, tournois, fêtes, représentations dramatiques, musique, matchs de foot-ball, de baseball, de basketball, sociétés, clubs et œuvres de toute sorte y ont leur siège. *C'est le rendez-vous de prédilection des familles*<sup>1</sup>. C'est là que se fait l'unité nationale, un peu par l'enseignement, beaucoup plus par cette éducation mutuelle, dont l'influence est d'autant plus profonde qu'on ne la sent pas. Quoi d'étonnant que les Américains d'aujourd'hui fassent de l'école un « centre civique »<sup>2</sup> ?

Intérêt plus grand pour l'école, extension de l'œuvre scolaire par les préoccupations d'hygiène, de prophylaxie, de culture physique, réhabilitation de l'activité manuelle, mise en pratique du « principe énergétique », orientation professionnelle plus marquée, développement de l'enseignement ménager, changements dans l'organisation même de l'école, système Montessori, tendance au *self-government*, renouvellement de l'éducation morale, civique et nationale, telles sont quelques-unes des transformations que nous pouvons prévoir pour l'avenir, et dont un certain nombre s'ébauchent déjà sous nos yeux pendant la guerre. Les maîtres et les maîtresses d'école sauront faire bon accueil à ces réformes et s'adapter aux exigences des temps nouveaux dans lesquels nous allons entrer, dussent-ils pour cela renoncer à de chères habitudes et bouleverser quelque peu leur activité professionnelle.

\* \* \*

Les œuvres d'hygiène et de protection de l'enfance sont déjà très nombreuses en Suisse et la guerre n'en a point, en

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> *Revue pédagogique*, janvier 1916, p. 16.

général, ralenti le développement. Ce fait est d'autant plus digne d'être relevé que le malaise économique est sensible, que la vie a renchéri dans d'énormes proportions, et que notre peuple a donné beaucoup d'argent pour panser les blessures et soulager les infortunes.

C'est ainsi que se sont fondés chez nous, en divers lieux, des « foyers » pour la première enfance, sortes de crèches permanentes ou plutôt de petits orphelinats, destinés à recueillir des enfants abandonnés, négligés ou sans famille, et l'on a trouvé chaque fois l'argent nécessaire. Dans le domaine spécial de l'hygiène scolaire, on a vu, pendant l'hiver 1916-1917, le Département vaudois de l'Instruction publique faire procéder, dans un très grand nombre de communes, à une mensuration de tous les élèves des classes primaires, afin d'arriver à créer un type de banc aussi bien adapté que possible à la taille des écoliers.

Une autre preuve de l'intérêt que les autorités portent à la santé publique, c'est la récente création à Lausanne d'un service d'hygiène, dont les attributions sont les suivantes : salubrité publique, contrôle des denrées et boissons, et police sanitaire des marchés ; mesures concernant la surveillance des aliénés ; administration du lazaret d'isolement ; casier sanitaire des habitations ; police sanitaire des maisons et de leurs dépendances (W.-C., appareils de chauffage et d'éclairage, courlettes, impasses, etc.), police des usines et des fabriques, en ce qui concerne la salubrité des immeubles voisins ; bains publics du lac ; surveillance des maladies transmissibles ; organisation de la lutte contre la tuberculose ; surveillance des maladies vénériennes et lutte contre ces maladies ; liaison entre les divers établissements et œuvres qui s'occupent à Lausanne de l'hygiène et de la prophylaxie ; transport des malades par des voitures communales ; appui éventuel à l'Etat dans la surveillance des enfants placés ; examen de toute question d'hygiène soumise par les services de l'administration communale. Il va sans dire que ce programme très complet ne vise pas seulement l'enfance ; nous avons néanmoins tenu à le reproduire ici, parce qu'il est symptomatique d'une tendance sur laquelle nous voulons insister. C'est en quelque sorte une preuve du même genre, et qui montre bien l'importance capitale que l'on attache à

la lutte contre la maladie, que l'attribution du titre de docteur *honoris causa* de l'Université de Lausanne au Dr Rollier, de Leysin, le génial créateur de l'héliothérapie appliquée au traitement de la tuberculose.

Le Grand Conseil vaudois, enfin, s'est occupé à plusieurs reprises de ces mêmes problèmes. Il a voté dernièrement deux lois importantes et destinées à avoir une grande répercussion. La première institue une caisse cantonale d'assurance infantile en cas de maladie et la seconde concerne la surveillance sanitaire des enfants placés hors de leur milieu familial. La loi créant une caisse d'assurance-maladie pour les enfants tend, moyennant une prime annuelle très modeste, supportée pour un tiers par le canton et pour un tiers aussi par la Confédération, à la gratuité des soins médicaux et pharmaceutiques pour tous les élèves des écoles qui en feront la demande. Les communes sont autorisées à rendre cette assurance obligatoire.

La loi sur la surveillance sanitaire des enfants placés, due à l'initiative du Dr Dind, est basée sur la constatation des faits suivants : des familles pauvres, atteintes de maladies transmissibles, ou vivant dans des locaux insalubres, prennent de jeunes enfants en pension, et ce gagne-pain aboutit naturellement à des résultats déplorables. Ces malheureux enfants fournissent à l'infection tuberculeuse un énorme contingent. Il s'agit donc d'arriver à une surveillance effective. C'est dans la première enfance, a dit à la tribune du Grand Conseil le Dr Matter, que se contractent les germes des maladies chroniques graves, et c'est chez les enfants placés que la mortalité est la plus forte. Et il ajoutait : « Un enfant ne naît pas tuberculeux, il le devient au contact de tuberculoses ouvertes, répandant de nouveaux germes. A de rares exceptions près, l'enfant à la naissance n'est pas rachitique. Il faut le séjour dans des appartements insalubres, il faut une nourriture insuffisante ou mal appropriée à l'âge de l'enfant ; il faut, en un mot, des conditions hygiéniques mauvaises pour faire des malades de ces enfants qui ne demandent qu'à vivre et à se développer. »

La loi stipule que les grands-parents eux-mêmes ne peuvent prendre leurs petits-enfants en pension sans en avoir reçu l'autorisation du Département de l'Intérieur, après

enquête. Cette disposition, qui peut paraître choquante, est justifiée par les faits. Comme on l'a dit au Grand Gonseil, un milieu familial malsain est aussi nuisible à l'enfant qu'un milieu étranger malsain ; or, il est avéré que certaines personnes âgées n'ont aucune notion d'hygiène, et que l'on connaît nombre de cas où les grands-parents malades ont été la cause de la mort ou de graves maladies chroniques de leurs petits-enfants. Et le Dr Dind a motivé son intervention en termes vigoureux : « Je demande énergiquement, s'est-il écrié, que les enfants mis en pension par l'Etat le soient dans des conditions qui ne les tuent pas dans le 50 % des cas ! »

Le Grand Conseil du canton de Vaud a pris également des mesures contre l'alcoolisme. Il a mis à l'étude une nouvelle loi sur l'interdiction de fréquenter les auberges, et il a introduit dans la loi sur la vente en détail des boissons alcooliques, l'article suivant : « La vente en détail des spiritueux distillés de toute espèce est interdite avant huit heures du matin en été, du 1<sup>er</sup> avril au 1<sup>er</sup> octobre, et avant neuf heures en hiver, du 1<sup>er</sup> octobre au 1<sup>er</sup> avril. »

La guerre a accentué presque partout le mouvement anti-alcoolique. On se rend compte de plus en plus que tous les efforts vers la santé et l'hygiène demeureront vains tant que l'alcoolisme sera libre de sévir impunément. Il y a là une question vitale. En Suisse spécialement, la lutte contre la boisson a fait, depuis le début du siècle, des progrès considérables, et nos parlements cantonaux édictent couramment des lois restrictives, qu'ils n'eussent jamais votées il y a quinze ou vingt ans. Dans la récente campagne électorale qui a précédé les élections vaudoises au Grand Conseil, on a pu voir — heureux symptôme — tous les partis se réclamer, d'une manière ou d'une autre, de la lutte anti-alcoolique.

Il faut remarquer, d'autre part, que tout progrès du féminisme, toute extension des droits et de l'influence de la femme aura pour conséquence un recul, une régression de l'alcoolisme. Ceux qui ont à cœur la santé physique et morale de notre peuple peuvent, me semble-t-il, envisager l'avenir avec confiance, car nous verrons certainement grandir l'influence féminine.

La lutte contre l'alcoolisme et la démoralisation introduira-t-elle chez nous les « maisons de vie sociale », les *Free public libraries* des Etats-Unis d'Amérique ? Il faut le souhaiter.

*L'Education* de mars 1916 a publié un bel article sur ce sujet. Nous y emprunterons quelques renseignements. Ces maisons sont administrées par un personnel aussi important, aussi instruit et considéré que celui des universités. Ce nom de *library* (bibliothèque) est fait pour induire en erreur. Sans doute, le point de départ de toute l'institution a été un groupement de livres, et aujourd'hui encore le livre occupe une grande place dans la maison de vie sociale, mais, sur ce service primitif, une foule d'autres services sont venus se greffer. La maison renferme une piscine, un « *auditorium* », des salles de travail, de jeux et de gymnastique, des expositions de collections artistiques et d'histoire naturelle, souvent expliquées par des conférenciers ; elle met des locaux à la disposition des sociétés de toutes sortes ; elle s'occupe très spécialement des enfants, et si nous en avions la place, nous donnerions ici d'intéressants détails.

« On voit, ajoute l'auteur de l'article, l'immense avantage qu'il y a, dans les localités où les sociétés n'auraient pu trouver de salle un peu spacieuse qu'au cabaret, à leur offrir une hospitalité pareille. On voit aussi combien de particuliers qui cherchent également au cabaret de la lumière, des journaux ou des livres, le téléphone, le billard, de quoi écrire... et des gens à qui parler... sont naturellement attirés vers cette maison brillamment éclairée et ouverte jusqu'à dix heures du soir. Partout, en Amérique, les *Public libraries* sont considérées comme l'agent le plus efficace de l'anti-alcoolisme. »

L'alcoolisme, a-t-on dit, fait le lit de la tuberculose. La lutte anti-tuberculeuse, engagée chez nous depuis quelques années, n'a pas encore enregistré des succès décisifs. En ce qui concerne plus particulièrement l'école, on a créé les classes de plein air et de forêt, on a commencé à pratiquer, sous différentes formes, la cure d'air et de soleil ; les initiatives généreuses du pasteur Charles Muller, à Genève, des docteurs Messerli et Lucien Jeanneret, à Lausanne, ont attiré l'attention du public, et le Dr Rollier a lancé son appel en faveur de l'*Ecole au soleil*. Cet appel sera entendu. L'école peut jouer un très grand rôle dans le mouvement anti-tuberculeux, comme dans le mouvement anti-alcoolique. Quand tous les maîtres et maîtresses seront persuadés de l'impérieuse nécessité de la lutte

et de l'efficacité des moyens dont on dispose, le fléau commencera à reculer.

L'un de ces moyens, c'est ce que l'on a nommé « l'enseignement anti-tuberculeux ». Le Dr Lucien Jeanneret a indiqué naguère, dans une brochure intitulée *Tuberculose et Ecole*, comment il comprend cet enseignement ; cette page, d'un bon sens judicieux, a été publiée dans *l'Éducateur* par M. Lucien Jayet. On nous permettra d'en reproduire une partie. « Il faut, dit le médecin lausannois, que le maître puisse soupçonner les premières atteintes du mal chez ses élèves ; il faut qu'il en connaisse les symptômes les plus évidents et les plus faciles à déceler.

» Il faut qu'il soit au courant de tous les moyens propres à fortifier les enfants, à les préserver de la tuberculose. Son enseignement, dans ce domaine, doit être avant tout indirect, c'est-à-dire qu'il doit inculquer à ses élèves beaucoup de bonnes habitudes, dont les plus infimes ont leur importance : faire comprendre la nécessité de se rincer les mains avant les repas, de se laver les dents et la bouche, de se nettoyer les ongles, réceptacles de microbes, d'avoir le corps net et les vêtements propres. Il faut développer le goût des enfants pour le grand air, pour le soleil, pour les exercices physiques.

» Pour cela, point n'est besoin d'un enseignement spécial ; chaque leçon présente suffisamment d'occasions.

» Le maître contribue en outre efficacement à la lutte anti-tuberculeuse en surveillant consciencieusement la tenue de ses élèves ; la mise en garde vis-à-vis de l'alcool, des excès, complète cet enseignement.

» Est-il nécessaire, se demande ensuite le Dr Jeanneret, d'introduire dans les programmes scolaires des leçons spéciales sur la tuberculose ? Est-il nécessaire de renseigner les élèves, à grand renfort de planches et de projections lumineuses ?

» Je ne le crois pas, répond-il carrément. Nous savons l'importance du traumatisme psychique (Freud), son influence immédiate et lointaine. Or, mettre des jeunes gens et des enfants en contact avec la maladie et la mort, leur présenter des tableaux de poumons rongés, de bacilles menaçants, me semble contraire à la psychologie de l'enfant. Nous voyons déjà un si grand nombre d'étudiants en médecine « se frap-

per » au premier contact avec l'enseignement de cette maladie, se croire atteints, s'inquiéter pour leur santé, se tâter le pouls et faire parfois de véritables tuberculo-phobies, que je crois un tel enseignement, même fait avec tact, dangereux pour les cerveaux d'écoliers. Les uns le prendront à cœur, en seront oppressés, effet contraire à celui que nous voulons atteindre ; d'autres, avec l'esprit superficiel qui caractérise leur âge, ne garderont rien de ces leçons. Laissons à la jeunesse sa belle confiance dans la vie, ne fanons pas trop tôt ses illusions, mais entourons nos écoliers de toutes les mesures, de toutes les précautions propres à les préserver de la tuberculose, inculquons-leur, avec patience et persévérance, toutes les bonnes habitudes qui leur permettront de garder leur corps sain, de devenir plus robustes et plus résistants, et surtout n'encombrons pas des programmes déjà trop lourds par une quantité d'enseignements spéciaux. Nous assistons, ces dernières années, aux efforts d'utopistes bien intentionnés, mais dangereux tout de même, qui voudraient chacun obtenir quelques heures d'enseignement spécial (enseignement anti-alcoolique, anti-tuberculeux, sexuel, etc. !!!). Sachons réagir contre cette tendance en ne demandant pas nous-mêmes ce que nous ne voudrions pas voir accorder à d'autres. » Il nous semble que l'on ne saurait mieux dire et c'est l'extrême sagesse, le lumineux bon sens des remarques du Dr Jeanneret qui nous ont engagé à le citer si longuement.

Ce que dit le Dr Jeanneret de l'enseignement anti-tuberculeux, on peut l'appliquer, croyons-nous, à l'enseignement de l'hygiène en général. Les leçons de sciences naturelles, d'économie domestique, de gymnastique, voire de géographie ou d'histoire, fourniront au personnel enseignant de nombreuses occasions d'inculquer à ses élèves les principes fondamentaux de l'hygiène. Mais cet enseignement manquerait son but s'il devait rester purement théorique ; il importe extrêmement que l'école fasse dans ce domaine, comme du reste partout où c'est possible, de la « propagande par le fait ». Il faut que l'école donne l'exemple de la propreté méticuleuse et du soin constant de l'hygiène, non pas, bien entendu, dans un esprit craintif et timoré — le remède alors serait pire que le mal — mais dans l'esprit confiant, optimiste et joyeux qui anime les paroles du Dr Lucien Jeanneret, citées plus haut. Que le

maître ne dédaigne pas de s'occuper de ces détails : cette action pratique fera plus pour la cause de l'hygiène que toutes les théories du monde, surtout si l'on sait y intéresser les élèves eux-mêmes et les rendre responsables de l'ordre, de la propreté, en un mot de l'hygiène de la salle d'école. Le régime de l'autonomie des écoliers s'y prête particulièrement bien.

Cette question de l'hygiène scolaire a préoccupé également le Grand Conseil vaudois. Dans sa séance du 29 août 1916, le rapporteur de la sous-commission de gestion a fait quelques déclarations intéressantes : « Trop souvent, a-t-il dit, les enfants ont une tenue personnelle défectueuse et funeste à leur santé. Leurs yeux se fatiguent doublement dans des positions défavorables. Il arrive même que l'aération des locaux laisse à désirer. » Et le rapport aboutissait entre autres à cette conclusion : « Le Conseil d'Etat est invité à étudier et à préparer, pour tout le canton, une institution de médecins et dentistes des écoles, et à présenter le plus tôt possible un rapport au Grand Conseil sur ce sujet. »

L'enseignement de la puériculture prendra après la guerre une importance capitale, car il s'agira de réduire au minimum la mortalité infantile. On a proposé récemment de faire l'éducation pratique des futures mamans dans des crèches annexées aux écoles, et qui seraient en quelque sorte, pour les classes de jeunes filles, ce que sont les « écoles d'application » pour les écoles normales. C'est en somme une extension du principe de « l'école du travail ». Souhaitons de voir se réaliser bientôt cette réforme partout où elle est possible, et faisons des vœux pour le succès de l'œuvre sacrée qu'est la puériculture.

Dans les écoles genevoises, chaque élève possède son carnet sanitaire. Il devrait en être de même partout et nous ne saurions trop engager le personnel enseignant à prendre cette initiative, sans attendre l'intervention de l'Etat ou de la commune. A défaut de médecin scolaire, les instituteurs et les institutrices peuvent établir eux-mêmes une fiche sanitaire individuelle, non pas, il va sans dire, en essayant de se substituer au médecin, mais il est plusieurs mensurations que le corps enseignant peut fort bien faire ; chacun est capable de constater le poids, la taille, le périmètre thoracique, celui des bras, etc. Il est également facile de contrôler et de noter cer-

tains résultats sportifs (course, sauts en longueur et en hauteur, lancers, etc.) qui intéressent vivement les élèves, leur servent de stimulant et exercent une excellente influence sur leur développement.

Les mesures de protection de l'enfance, de prophylaxie et d'hygiène trouvent leur couronnement dans l'enseignement raisonnable et méthodique de la gymnastique. Tout a été dit sur la nécessité, la valeur, et l'efficacité de cette discipline. Aussi serons-nous bref. Nous nous bornerons à insister sur deux points, d'abord sur l'importance de la culture physique de la jeune fille, ensuite sur les rapports de la gymnastique et de l'apprentissage. Jusqu'ici, on a surtout favorisé chez nous l'enseignement de la gymnastique aux garçons, négligeant presque complètement la formation corporelle de la jeune fille. Sans doute, l'éducation physique du futur soldat importe extrêmement, mais celle de la future mère n'importe-t-elle pas tout autant? Ne faut-il pas que la mère jouisse d'une santé aussi robuste que possible, et qu'elle atteigne le plus haut point de perfection physique dont elle est susceptible? La santé, la force et la beauté de la génération de demain ne sont-elles pas à ce prix?

Le Dr Jean Philippe, dont la compétence en matière d'éducation corporelle est universellement reconnue, a fait un jour cette déclaration : « La gymnastique, c'est l'apprentissage de toutes les professions. » Parole profonde, à condition que l'on veuille bien ne pas lui faire dire autre chose que ce qu'elle signifie. Personne ne prétend, et le Dr Jean Philippe moins que tout autre, que la gymnastique enseigne la pratique spécialisée d'un métier, qu'elle initie aux détails, aux « trucs » professionnels ; mais elle est dans le domaine physique ce qu'est la culture générale dans le domaine intellectuel. Elle fortifie ; elle rend leste, adroit, résistant, débrouillard : elle est la culture physique générale, sur laquelle viendra se greffer la culture professionnelle spécialisée, l'apprentissage proprement dit.

L'école a un rôle capital à jouer dans toutes ces questions qui touchent à l'avenir de la race : propreté, prophylaxie, lutte contre l'alcoolisme et la tuberculose, assurances contre la maladie, enseignement de l'hygiène et de la puériculture, éducation physique, gymnastique et sports ; ce rôle grandira

encore au lendemain de la paix. Que l'école en accepte donc la responsabilité avec joie et vaillance !

\* \* \*

Si la renaissance souhaitée et probable des métiers manuels nous amenait à estimer un peu moins l'intelligence pure et un peu plus l'adresse physique, l'habileté manuelle, les habitudes sportives ; si elle tendait à nous rapprocher en cela de la mentalité anglaise ; si elle avait pour conséquence de nous faire priser un peu moins les « sujets brillants », et un peu plus les gens de caractère ferme et de volonté forte, elle marquerait le début d'une révolution de l'opinion publique.

Quoi qu'il en soit, nous assisterons certainement à une réhabilitation du travail manuel par l'école et dans l'école. C'est ainsi que le Grand Conseil vaudois s'est occupé dernièrement d'une « motion Chaponnier et consorts », concernant l'enseignement des travaux manuels aux garçons des écoles primaires. « Les soussignés, disent les motionnaires, demandent que cet enseignement ait pour objet non l'apprentissage à l'école d'un métier, mais l'exercice général de l'œil et de la main, instruments de la pensée, et le développement de l'initiative individuelle pour *dévoiler les vraies aptitudes des enfants*, futurs ouvriers de notre prospérité nationale. »

Et M. Chaponnier a prononcé, pour justifier sa motion, des paroles qui méritent d'être citées : « Jusqu'à l'âge où il se met à fumer des cigarettes, a-t-il dit, le garçon n'a appris à l'école qu'à noircir du papier ; de la théorie, encore de la théorie, toujours de la théorie. Et au tournant du chemin, à l'heure grave où il faut choisir une profession, le jeune homme ignore encore ses vraies aptitudes. *Il ne se connaît pas et il est prêt à manquer sa carrière.* Quand ils n'ont du goût pour rien, on met les plus instruits de nos fils dans des administrations déjà surchargées et on envoie les autres valets de chambre à l'étranger. L'étranger, en échange, nous enverra de ses ouvriers, de ses entrepreneurs et de ses industriels ; les gros bénéfices et les carrières indépendantes sont pour eux. Eh bien ! au moment où la guerre nous a libérés, notre devoir est de prendre des mesures pour repousser la nouvelle invasion. »

Gréard disait que les outils se ramènent à un petit nombre

de types. Les travaux manuels scolaires seront donc en quelque sorte la culture manuelle générale, qui permettra plus tard une adaptation rapide à tous les genres d'outils.

Nous avons dit notre avis au début de cet article, sur l'enseignement des travaux manuels. Nous pensons que cette discipline ne doit pas être enseignée pour elle-même et indépendamment des autres, mais qu'elle doit être au contraire en rapport étroit avec les diverses branches du programme, et leur servir « d'application ». On pouvait voir en 1914, à l'Exposition nationale de Berne, toute une série de travaux scolaires conçus dans cet esprit, qui est celui de l'*Arbeits-schule*<sup>1</sup>. Nous en citerons quelques exemples. Une classe qui avait étudié ce sujet : *les communications par terre et par eau*, exposait des dessins (chaise à porteur, carrosse, chemin de fer, bicyclette, automobile, coupe d'une rue) ; une carte du réseau des tramways de Zurich ; des modelages de ponts ; enfin des rédactions : le tramway, ma première course en petit bateau. Un autre sujet, *la Reuss et la vallée d'Uri*, avait donné lieu aux travaux suivants : dessins (profil de la vallée à Goeschenen et à Altdorf) ; collection de roches et de plantes alpines ; cartes (canton d'Uri, route du Gothard et vallée de la Reuss) ; modelages (grotte avec marmotte, tête de chamois, relief du canton) ; composition (le chemin de fer du Gothard).

L'histoire se prête admirablement à cette illustration par les travaux manuels. C'est ainsi que dans certaines écoles nouvelles et en particulier à Hof-Oberkirch (Saint-Gall), on arrive à concentrer l'activité de l'enfant autour de l'étude d'une époque. On voyait, à Berne également, une monographie du lac de Moosseedorf, comprenant des reliefs du lac et de la contrée à l'époque lacustre et à l'époque actuelle, un village sur pilotis, des cartes avec courbes de niveau, des coupes, des collections d'armes et d'objets. On a beaucoup remarqué aussi des modèles en bois d'anciennes machines de siège et d'anciennes armes suisses, dont la fabrication a dû passionner les élèves. Ainsi conçu, l'enseignement des travaux manuels, bien loin d'être une spécialisation hâtive, un rétrécissement de l'horizon de l'écolier, une concession à l'utilitarisme borné, contribue au contraire à la culture générale qui, réduite à la

<sup>1</sup> Dr A. Schrag. *Rapport sur l'enseignement primaire, secondaire et universitaire.*

seule éducation corporelle, intellectuelle et morale, demeure forcément incomplète.

La question du choix des professions prend une place grandissante dans les préoccupations. Le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud a adressé à ce sujet, en mars 1917, une importante circulaire aux commissions scolaires et aux membres du personnel enseignant primaire du degré supérieur ; nous en extrayons ce qui suit :

« Nos divers corps de métiers ne recrutent presque plus d'apprentis. Nos jeunes gens, dans les villes surtout, poussés le plus souvent par leurs parents, cherchent à gagner immédiatement un salaire, si petit soit-il, et s'engagent comme commissionnaires, garçons de peine, journaliers, manœuvres, etc. D'autres, qui pourraient faire beaucoup mieux, bornent leur ambition à un travail de bureau tout machinal. Aussi, le nombre de ceux qui n'ont pas de métier et qui traînent une vie misérable ou mesquine, grandit. Il faut absolument réagir, avec énergie, contre une tendance qui pourrait entraîner les plus graves conséquences, et il appartient à l'école de prendre sa part de cet effort... »

»...Les circonstances actuelles ont fait toucher du doigt l'importance de l'agriculture. Les classes rurales devront donc chercher à maintenir dans les villages le plus grand nombre possible de jeunes gens intelligents. Les moyens dont dispose l'école pour atteindre ce but sont limités, mais, en manifestant lui-même son goût pour les travaux des champs, en cherchant à en faire comprendre la noblesse, en inspirant, par ses paroles, comme par son exemple, l'amour de la nature, l'instituteur pourra accomplir une œuvre excellente. La création de jardins d'essais agricoles, les pépinières scolaires, tant fruitières que forestières, et telle initiative analogue, sont hautement recommandables. Rien ne sera superflu de ce qui contribuera à faire pénétrer jusqu'au fond de nos âmes l'attachement au sol qui nous nourrit.

» A la ville, l'instituteur ne perdra pas une occasion de remettre en honneur les métiers manuels. Il conduira ses élèves, chaque fois qu'il le pourra, dans des ateliers bien organisés. Il ne craindra pas de consacrer une ou deux leçons à telle ou telle industrie. Il s'efforcera d'inculquer à ses élèves les qualités d'initiative, de persévérence, d'ordre,

qui font le bon artisan, de même que le bon industriel et le bon commerçant.

» Enfin, quand le moment approchera où l'élcolier devra entrer dans la vie pratique, l'instituteur sera particulièrement bien placé pour lui donner de judicieux conseils. Le maître d'école connaît souvent mieux le caractère et les aptitudes d'un jeune homme que ses parents eux-mêmes. En se mettant en rapport avec ces derniers, il pourra leur épargner parfois d'amères déceptions. Quelques sages indications, quelques mots prononcés au bon moment, avec tact, ou même une simple suggestion, pourront avoir les conséquences les plus heureuses pour l'avenir d'un enfant.»

Voilà donc le problème des professions posé, et officiellement posé, à l'école populaire. Il est malheureusement certain que l'on choisit parfois une profession au petit bonheur, en se basant sur des considérations de convenance, ou sur des préjugés, sans aucun souci des aptitudes réelles du principal intéressé, et il en résulte trop souvent des erreurs funestes, des souffrances, un gaspillage de temps, de force, et de bonheur, quand ce n'est pas une vie irrémédiablement gâchée. Il est également certain que l'école n'a joué jusqu'ici, dans ce domaine, qu'un rôle très effacé, et qu'elle a tout à la fois le devoir et le droit de faire davantage. Il serait à souhaiter particulièrement qu'une collaboration s'établît entre les patrons et l'école, cette dernière étant souvent à même de donner sur les aptitudes, le caractère, la valeur des futurs apprentis des renseignements précieux. Nous nous trouverions certainement bien d'imiter plus ou moins ce qui se fait en Amérique à ce sujet, où l'œuvre de la *Vocational guidance* a atteint déjà un haut degré de développement. Nous commençons à nous engager dans cette voie : la municipalité d'Yverdon a nommé récemment une commission, à laquelle les parents qui désirent mettre leurs enfants en apprentissage pourront s'adresser pour toutes sortes de renseignements.

La circulaire du Département vaudois de l'Instruction publique était accompagnée d'un questionnaire destiné à donner des renseignements précis sur les vocations qu'allait embrasser les élèves libérés des écoles. C'est donc une enquête annuelle sur les professions qui vient d'être instituée. A Paris, un inspecteur honoraire, M. Belot, a procédé, dans un

certain nombre d'écoles, à une petite enquête très intéressante, qui a le triple avantage d'être facile à faire, de ne causer presque aucun dérangement et de ne prendre qu'un minimum de temps. C'est pourquoi, sans nous étendre sur les résultats de cette enquête, nous voudrions dire ici en quoi elle consiste. Chaque élève est invité à compléter, en toute liberté, le texte suivant :

### *Profession ou métier que je désire.*

1<sup>o</sup> *Quand je serai un homme, je voudrais être...*

2<sup>o</sup> *Si je ne peux pas être... je voudrais être...*

3<sup>o</sup> *Si je ne peux être ni... ni... je voudrais être...<sup>1</sup>*

La même circulaire du Département de l'Instruction publique du canton de Vaud insistait à bon droit sur la nécessité d'apprendre un métier, une profession, au lieu d'accepter n'importe quel gagne-pain, comme c'est très souvent le cas. On a fait plus d'une fois la preuve que c'est surtout parmi les « sans métier » que se recrutent les « sans-travail » et que s'ils sont sans travail c'est précisément parce qu'ils sont sans métier. Ce problème touche donc de près à celui de l'assistance publique. Mais il y a plus. La question professionnelle est aussi une question morale. L'individu qui se sent capable de gagner sa vie et celle des siens, qui a conscience de sa valeur, de sa supériorité dans son métier, qui a le sentiment d'être en pleine possession de ses moyens et de jouer dans la société un rôle utile et apprécié, celui-là éprouve une fierté joyeuse et légitime qui est un facteur puissant de moralité, tandis que le « sans-métier », le déclassé, le raté, perd peu à peu ce qui lui reste de dignité personnelle, et se trouve fatallement sur la pente de toutes les déchéances. Il y a longtemps que les magistrats ont constaté que c'est surtout parmi les « sans-métier » que se recrutent la plupart des délinquants.

La circulaire officielle citée plus haut parle en termes excellents du devoir qu'a l'école de faire tout ce qui est en son pouvoir pour empêcher la désertion des campagnes. Nous voudrions y ajouter une seule phrase : que les instituteurs s'efforcent d'engager leurs élèves bien doués à fréquenter les écoles d'agriculture ; ils contribueront ainsi à éléver le niveau

<sup>1</sup> *Le Volume*, 25 novembre 1916.

intellectuel de nos campagnards, à développer leur culture générale comme leur instruction professionnelle, à former des agriculteurs éclairés, en un mot à créer cette élite qui est partout si nécessaire à un peuple.

Le nombre des carrières qui s'ouvriront après la guerre à l'activité féminine sera si grand que l'on verra les femmes remplacer en partie les hommes dans le commerce, les affaires, les bureaux, la pharmacie, les laboratoires, l'enseignement, etc. Il en résultera un certain danger pour la vie de famille, un déficit dans la formation de la maîtresse de maison, déficit contre lequel il faudra lutter. Il est probable que l'on tâchera d'y remédier à l'école déjà par l'enseignement ménager.

Tant que l'on s'en tient à ce qui existe partout chez nous, c'est-à-dire à l'enseignement des travaux à l'aiguille, de la coupe, de la broderie, de l'économie domestique théorique, on n'a pas besoin de locaux spéciaux, ou du moins ces locaux, utiles sans doute, désirables même, ne sont point indispensables. Il n'en est pas de même de l'enseignement de la cuisine, qui exige un matériel et des locaux spéciaux, souvent même une maîtresse spéciale, sans compter qu'il entraîne forcément certaines dépenses régulières pour les achats de toutes sortes. Ces exigences sont le principal obstacle que rencontre cet enseignement. Nous croyons savoir que, dans le canton de Vaud, tirant parti des expériences déjà faites dans certaines communes novatrices, le Département de l'Instruction publique a l'intention d'organiser l'école ménagère d'une façon progressive, à la campagne, en groupant les communes par régions, comme on le fait déjà pour l'enseignement primaire supérieur. Cette idée paraît féconde et nous ne doutons pas des résultats.

En arriverons-nous à rendre l'apprentissage obligatoire ? Nous ne savons, mais une chose est certaine, c'est qu'il existe désormais un vigoureux mouvement d'opinion en faveur de cette réforme ; au Grand Conseil genevois, un projet de loi sur l'apprentissage obligatoire a été déposé.

Les avis sont partagés sur la question de savoir s'il vaut mieux faire son apprentissage dans une école professionnelle ou dans un atelier. Les partisans de l'atelier affirment qu'il est presque impossible d'apprendre un métier uniquement

dans une école. Une école, disent-ils, ne peut pas s'adapter assez vite aux progrès de l'industrie ; elle ne dispose ni d'une quantité suffisante de matière première, ni de l'outillage nécessaire. En outre, un professeur ne vaut jamais un chef d'atelier. Leurs adversaires répondent que trop souvent dans un atelier l'apprenti n'est initié qu'à quelques spécialités, qu'on lui impose volontiers des besognes qui ne lui apprennent rien et que l'influence morale des ouvriers n'est pas toujours salutaire.

Personne, du reste ne songe à se passer des services des écoles techniques et professionnelles. Mais plusieurs les voient plutôt destinées à former l'élite, les patrons, les contremaîtres et les ouvriers d'art. L'idéal serait, semble-t-il, de chercher à concilier les deux thèses : Partout, dit M. Cohendy, ou tout au moins dans la plupart des branches du commerce et de l'industrie, le travail à l'atelier, au chantier, au magasin, doit être accompagné, éclairé, vivifié par une éducation technique, par une instruction appropriée à la profession.

« L'apprentissage, pour être complet, doit donc assurer à l'apprenti, non seulement les connaissances pratiques, mais aussi les connaissances théoriques qui sont nécessaires à l'exercice intégral de sa profession. Son rôle est de pourvoir en même temps à la formation pratique de l'apprenti par le travail à l'atelier et à sa formation technique par un enseignement spécialisé<sup>1</sup>. »

Dans le cas particulier de l'apprentissage d'un métier par les mutilés de la guerre, dans ce que l'on nomme la rééducation, l'apprentissage à l'atelier n'a pas donné les résultats qu'on en attendait, tandis que la rééducation par des professeurs spécialistes a abouti à des résultats remarquables.

La Municipalité de Lausanne a fondé récemment deux écoles professionnelles, l'une de mécanique, l'autre des industries du bois. C'est donc qu'elle ne pense pas que l'apprentissage doive se faire nécessairement dans un atelier. Ces initiatives prouvent que l'on n'attend pas sous l'orme, mais qu'on a l'œil ouvert sur l'avenir et que l'on sait s'adapter aux besoins nouveaux.

Dans le domaine de l'école primaire, Lausanne a fait aussi

<sup>1</sup> *Revue Bleue*, 26 février-4 mars 1916.

une expérience intéressante. Pendant la dernière année scolaire, on a ouvert deux classes spéciales, dites « avancées », dont l'enseignement était orienté du côté technique et professionnel. Les résultats de cette première tentative sont encourageants puisque la grande majorité des élèves de ces classes ont décidé de se vouer aux métiers manuels.

Nous aurons donc, après la guerre, une école en rapport plus ou moins étroit avec les métiers et s'il convient, pensons-nous, de s'en réjouir, il ne faut pourtant pas se dissimuler qu'il y aura là quelques écueils à éviter. D'aucuns demanderont sûrement que l'école ne soit plus guère qu'une préparation à l'apprentissage, une antichambre de l'atelier ; d'autres proposeront peut-être que l'on raccourcisse la scolarité, que l'enfant quitte l'école le plus tôt possible pour apprendre un métier. Bref, nous devons nous attendre à une poussée d'utilitarisme, à laquelle il s'agira de résister, car s'il est désirable d'une part que l'école prépare mieux à la vie, il serait désastreux d'autre part d'aboutir à borner l'horizon intellectuel de l'élève, qui n'est déjà que trop restreint. Il faudra maintenir, au contraire, tous les droits de la culture générale. On peut affirmer, du reste, que pour nous autres Suisses il n'y aura aucune antinomie entre la culture générale et la spécialisation, et qu'en servant la première nous travaillerons du même coup à la prospérité de l'industrie et des métiers. Un petit pays comme le nôtre, privé de matières premières, ne pourra jamais prétendre à la grande production industrielle. Ce n'est pas la quantité, la masse et le nombre que nous devons rechercher, mais le fini, la précision, le bon goût, en un mot la qualité. Qu'est-ce à dire, sinon qu'il nous faut des ouvriers, des contremaîtres, des gens de métier aussi cultivés que possible, car la qualité d'un ouvrier ne se mesure pas seulement à son habileté spécialisée, mais aussi, et pour une part au moins égale, à sa culture générale. Nous ferions donc doublement fausse route si, voulant emboîter le pas au mouvement européen en faveur des métiers, nous nous laissions aller à spécialiser prématûrement nos élèves et à mésestimer la culture générale.

Un ouvrier doit être un *homme* dans toute l'acception du terme, et non un individu muré dans son métier et indifférent à tout ce qui fait la noblesse et la beauté de la vie. Il faut qu'il

puisse continuer à se développer par des cours, par la lecture, et cela n'est possible que si la culture générale a déposé en lui l'aspiration à une vie plus complète et plus riche. Il aimera d'autant plus sa profession qu'il en comprendra mieux l'importance et qu'il en sentira mieux la poésie ; mais cela suppose précisément une certaine culture générale. On nous dira peut-être que les temps seront durs et qu'en vertu de l'adage *primum vivere, deinde philosophari*, il s'agira avant tout de faire face à l'appréte des luttes économiques ; nous répondrons avec l'Evangile que l'homme ne vit pas de pain seulement. M. Edouard Claparède a, du reste, montré récemment que dans beaucoup d'industries le principal ennemi à combattre, c'est l'ennui qui naît de la monotonie du travail, et que le seul remède efficace consiste à créer chez l'ouvrier une vie intérieure aussi riche, aussi active que possible, de manière qu'il trouve une distraction dans ses réflexions, ses souvenirs et ses pensées. Or, toute vie intérieure suppose une culture générale, une certaine culture « littéraire », car le livre apparaît ici comme le moyen le plus sûr et le mieux à la portée de tous. Nous conclurons en faveur de la lecture, et nous demanderons d'une part que cette discipline joue un grand rôle à l'école, et d'autre part que l'on développe les bibliothèques scolaires, de manière non seulement à former chez les élèves le goût de la lecture, mais encore à leur en donner l'habitude.

\* \* \*

Toutes les disciplines scolaires ne seront pas également influencées par la guerre. Parmi celles qui subiront probablement le plus de modifications, il faut citer en premier lieu l'enseignement des langues. M. Ernest Briod, rédacteur en chef de l'*Educateur*, a publié sur ce sujet un article extrêmement intéressant<sup>1</sup> ; nous en extrayons ce qui suit :

« Il fut un temps où l'enseignement des langues était indépendant des événements contemporains. C'était celui des grammaires Ahn, Georg et Otto, grammaires universelles dont le contenu convenait à tous les peuples, qu'ils fussent royalistes ou républicains, impérialistes ou libéraux. Il n'y a

<sup>1</sup> *L'étude des langues étrangères après la guerre*, Semaine littéraire, 4 novembre 1916.

rien de subversif dans des phrases comme celles-ci : Le vieux monsieur qui était hier soir chez nous est un médecin anglais. La dame qui vous a donné ces cerises est ma tante. Les messieurs qui étaient au concert hier soir sont les fils de notre voisin, etc. »

Deux raisons ont mis fin, dit ensuite l'auteur, à l'emploi de ces manuels dans nos classes : « C'est d'abord la tendance éducative que l'école moderne cherche à donner à toutes ses leçons ; c'est ensuite la nécessité de l'intérêt comme base de l'enseignement éducatif. Ni l'enseignement éducatif, ni la nécessité de l'intérêt ne peuvent s'accommoder de phrases détachées, qui n'ont d'autre lien que celui des analogies grammaticales. Dans les leçons de langues, comme ailleurs, le maître doit se servir du cœur pour faire l'éducation de l'esprit, et de l'esprit pour faire celle du cœur. Il ne peut ignorer la mentalité de l'élève. Les sources d'intérêt subissent les fluctuations que les événements imposent à cette mentalité. Les programmes d'études doivent répondre aux besoins, aux aspirations du moment.

» Quels besoins nouveaux, quelles aspirations nouvelles sortiront de l'horrible conflit des nations où nous sommes plongés ? Bien perspicace qui le dira ; mais une chose est certaine : c'est que la génération qui vient connaîtra des émotions, des sources d'intérêt qui ont été ignorées de celle qui l'a précédée ; elle aura des besoins autres que ceux de notre génération.....

» Envisageons trois possibilités extrêmes. Dégoûtés des horreurs de l'époque présente, les humains chercheront, dans la sérénité des âges disparus, les consolations morales et la nourriture intellectuelle qu'ils ne voudront plus obtenir de leurs contemporains ; et cela signifie une renaissance des études classiques. Ou bien les nécessités économiques et la lutte pour la vie deviendront telles que les études de langues, comme les autres, prendront une direction toute pratique et dépourvue d'idéalisme. Ou bien encore le réveil des nationalités, enfin libérées de leurs oppresseurs séculaires, se manifesteront avec tant de force que nous assisterons à une magnifique éclosion des littératures nationales, au détriment de l'étude des autres langues, anciennes ou modernes.

» Ce sont là trois éventualités extrêmes, disions-nous ; et il

est plus que probable qu'aucune d'elles ne correspond à la réalité future... » Et M. Briod conclut en disant qu'il ne croit guère à une renaissance des études classiques, pas plus qu'à une grande influence du réveil des nationalités sur la composition des programmes scolaires, mais que « les répercussions que les nécessités économiques exercent sur les études de langues seront certainement plus importantes ».

Bien que je veuille m'abstenir d'aborder dans cette étude la question de l'éducation nationale, que j'ai traitée longuement dans l'*Annuaire* de l'année passée, je ne résiste pas au plaisir de citer encore l'opinion de M. Ernest Briod sur le rôle que l'enseignement des langues devrait, selon lui, jouer dans l'éducation civique suisse. « Il faut, dit-il, que les livres que l'on écrira désormais pour enseigner aux jeunes Suisses la langue de leurs compatriotes, puisent leurs sujets dans la vie nationale et s'inspirent de nos sentiments nationaux. C'est dans un but louable que nos autorités fédérales déclarent vouloir s'intéresser à l'éducation civique de notre jeunesse. Avec beaucoup d'autres, je crains que leur initiative reste sans effet, parce qu'elle ne peut viser qu'à une connaissance cérébrale, et que le côté sentiment leur échappe. On ne subventionne pas l'éducation du cœur ; mieux vaut créer une atmosphère dans laquelle le cœur de tous les patriotes puisse s'épanouir.

» Ainsi donc, la solution que nos autorités croient trouver dans de beaux et bons manuels de civisme, je crois la voir dans de beaux et bons manuels de langue, qui enseignent aux Suisses de tous cantons comment leurs Confédérés d'autres langues ont chanté les beautés de notre pays, comment ils ont affirmé son idéal, comment ils ont vécu, travaillé, souffert, lutté pour lui. J'enseigne l'allemand à de nombreux petits Lausannois ; en dépit de l'ambiance créée par la guerre, je n'ai pas vu que leur empressement à étudier cette langue en ait diminué. Il a suffi que je leur dise, au début de l'année scolaire : Mes amis, nous allons commencer l'étude de la langue que parlent la majorité des Suisses, la langue que parlaient les héros qui ont combattu à Sempach et à Saint-Jacques, la langue dans laquelle est écrit le magnifique drame de *Tell*, dont vous avez lu des extraits dans votre livre de lectures françaises ; il a suffi de cela, dis-je, pour effacer

l'impression des événements du jour et nous permettre de faire joyeusement du bon travail. Que n'obtiendra-t-on pas, si l'on sait, non pas créer l'amour du pays, car il existe, chaud et vibrant, mais simplement en tirer parti ! »

Qu'en sera-t-il de l'enseignement du français dans la Suisse romande après la guerre ? En France, la lutte a naturellement exalté tout ce qui est national, tout ce qui est le patrimoine de la race, tout ce qui en exprime l'âme, et particulièrement la langue. Le français sera donc enseigné, cultivé avec toujours plus de ferveur. Subirons-nous le contre-coup de ce mouvement ? Rien ne le fait prévoir à l'heure actuelle, notre attention étant absorbée par d'autres problèmes, mais il serait téméraire d'affirmer que nous nous en tiendrons au *statu quo*. Il est rare, en effet, qu'une question pédagogique soit discutée dans le monde scolaire d'outre-Jura — surtout s'il s'agit du français — sans que nous en ressentions la répercussion.

On peut affirmer, en tout cas, que c'est la culture latine, en général, qui sortira grandie de la tourmente. Ces nations latines tant décriées, que des pédants influents et écoutés disaient en pleine décadence, ont manifesté un génie d'improvisation remarquable, un sang-froid sans pareil, une merveilleuse vaillance. Elles ont repris confiance en leurs destinées, elles ont retrouvé leur fierté, elles sont plus que jamais conscientes de leur noblesse et de la grandeur du rôle qu'elles doivent jouer dans l'évolution humaine. Elles n'ont plus honte de leurs origines lointaines ; elles en tirent gloire et se félicitent d'être les héritières d'une antique civilisation. Elles se retournent avec une pieuse reconnaissance vers Rome, leur mère. De là à exalter les études latines et à renforcer l'enseignement du latin il n'y a qu'un pas, et ce pas est déjà franchi.

C'est ainsi que l'on parle de plus en plus, en France, d'introduire le latin dans le programme des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Les partisans de cette réforme montrent que l'étude du latin serait plus profitable au futur maître que celle d'une langue moderne (l'anglais, en France), car elle servirait directement à la connaissance du français. Ils font remarquer que pour quiconque doit enseigner le français — et c'est le cas de tous les instituteurs et institutrices — toute étude, même élémentaire, même superficielle, même fragmentaire, du latin, est toujours d'une grande utilité.

On a fait valoir, en faveur du latin, un autre argument encore, et qui n'est point sans force. C'est que l'étude du latin ne servira pas seulement à l'enseignement du français, mais aussi à la connaissance, à la compréhension du patois. Il y a là une idée très intéressante et qui mérite examen. Il arrive souvent, en effet, qu'en présence de tel mot patois, de telle expression locale, de tel nom de « lieu dit », celui qui ignore le latin ne discerne rien d'intelligible, ne fasse aucun rapprochement, ne voie pas, ne puisse pas voir les rapports qui existent pourtant entre le terme en question et tel ou tel mot français, tandis que pour celui qui connaît le latin, tout s'éclaire et s'explique. Ces recherches sont d'un très grand intérêt, tant pour le maître que pour ses élèves.

J'y vois autre chose encore. Ces leçons éveillent l'intérêt de l'enfant pour le passé de sa race, elles l'attachent à sa terre, aux coutumes, aux traditions de ses pères ; elles sont aussi un instrument — et peut-être l'un des plus efficaces — de culture nationale, et l'un des moyens d'empêcher l'exode des campagnards vers les villes tentaculaires.

Introduire le latin dans le programme des écoles normales, c'est aussi, disent nombre de pédagogues français, contribuer à assurer le passage des maîtres primaires dans l'enseignement secondaire, donc à faire disparaître les cloisons étanches qui séparent encore ces deux enseignements ; ce serait aussi un moyen d'assurer aux écoles normales un meilleur recrutement « lorsque les candidats sauraient que l'école normale a mené tel ou tel instituteur ailleurs que dans un village perdu, avec un traitement minime<sup>1</sup> ».

Il est également question, en France, d'introduire l'enseignement du latin à l'école primaire supérieure. On y voit, entre autres avantages, le moyen de laisser mourir de leur belle mort certains collèges « moribonds », entretenus à grands frais, et qui continuent d'exister uniquement parce qu'ils sont les seuls établissements où l'on peut étudier le latin. Si l'école primaire supérieure se mettait à enseigner le latin, ces collèges se transformeraient en écoles primaires supérieures.

On va plus loin encore, et l'on aborde carrément le pro-

<sup>1</sup> *Revue pédagogique*, avril 1916.

blème de l'enseignement du latin à l'école primaire. On fait observer à ce sujet que dans les villages et dans les villes qui n'ont pas de lycée, il est presque impossible de diriger les élèves bien doués vers l'enseignement classique. On estime que l'on éloigne ainsi de force les cinq sixièmes des petits Français de la culture classique, ce qui sera surtout déplorable après la guerre, car la mort aura fauché tant d'intellectuels qu'il sera urgent de réparer les brèches, et notamment d'ouvrir toutes grandes, à tous les enfants bien doués, les portes de l'enseignement secondaire.

Quoi qu'il en soit de ces projets de réformes, nous devons noter ici que le mouvement en faveur du latin se manifeste aussi dans la Suisse romande et qu'il y a produit déjà des résultats tangibles. C'est ainsi que le canton de Genève vient d'introduire l'enseignement du latin dans le programme de la section pédagogique du Collège, destinée à former les futurs instituteurs. C'est là une innovation qui peut être grosse de conséquences. Voici, à ce sujet, l'opinion motivée du chef du Département de l'Instruction publique, M. William Rosier : « Le Département genevois de l'instruction publique, sur le préavis de la Commission scolaire cantonale, a décidé, l'année dernière, d'apporter certaines modifications au programme de la Section pédagogique du Collège, en vue de développer la culture générale et la connaissance de la langue française chez les jeunes gens qui se destinent à l'enseignement primaire.

» A plusieurs reprises, en effet, la Conférence des inspecteurs, et le jury chargé d'examiner les candidats ont eu l'occasion de signaler, chez ces derniers, de sérieuses lacunes en ce qui concerne leur élocution, leur style et leur façon de penser. Il faut reconnaître toutefois que les observations formulées à cet égard ne sont pas justifiées seulement pour les élèves de la Section pédagogique. On en a fait de semblables également pour les autres sections, et, au point de vue de la langue maternelle, en particulier, des critiques se sont élevées dans tous les pays. Peut-être faut-il voir, dans ce fait, une conséquence de l'extension donnée aux programmes d'enseignement, en particulier à l'enseignement des sciences, plutôt que des déficits résultant de telle ou telle cause particulière à un établissement ou à une localité. Il n'en reste pas

moins qu'un vigoureux effort doit être poursuivi en vue d'obtenir des élèves des écoles un langage correct et des idées claires.

» Telles sont les considérations qui ont guidé les diverses instances auxquelles fut soumis le projet du Département de l'Instruction publique. La Commission scolaire cantonale estima qu'en donnant aux futurs instituteurs des notions de latin, on leur permettrait de saisir plus nettement les règles de syntaxe du français, de se pénétrer en même temps du sens exact des expressions qu'ils emploient et d'assouplir leur style grâce aux exercices de traduction. On faisait valoir également que l'adoption de cette mesure aurait encore cet avantage de mettre à même de s'orienter plus facilement vers une autre carrière, les jeunes gens qui, pour une raison quelconque, auraient renoncé à celle de l'enseignement. C'est ainsi que les élèves qui sortiront de la Section pédagogique, après avoir achevé le programme de latin adopté, pourront sans grande peine se préparer à l'examen de maturité réale qui leur ouvre les portes de toutes les facultés universitaires. Ce programme, qui s'étend sur quatre années, prévoit, après l'étude des éléments, celle de la syntaxe des mots et des propositions, la comparaison des procédés de syntaxe en latin et en français, l'étude des mots et de l'étymologie, les règles essentielles de stylistique, enfin de nombreux exercices de traduction et la lecture de quelques auteurs : César, Cicéron, Virgile.<sup>1</sup> »

Mais le Département genevois de l'Instruction publique et la Commission scolaire cantonale ont fait plus encore : ils ont décidé de donner une place à la philosophie dans le plan d'études des futurs instituteurs. Ce programme de philosophie est réparti sur trois années. Il comprend, en troisième classe, l'étude de la psychologie ; en deuxième année, celle de la logique ; en première classe enfin, les élèves abordent l'étude de la pensée de quelques grands philosophes : Socrate, Platon, Descartes, Kant, Spencer, Secrétan.

Nous sommes de ceux qui saluent ces réformes avec joie et avec espérance, en souhaitant de les voir adopter par d'autres cantons, persuadé que nous sommes de l'importance et de

<sup>1</sup> William Rosier, *Formation du corps enseignant primaire genevois*, « Educateur » du 3 mars 1917.

l'efficacité de ces innovations intelligentes et courageuses. On cherche un peu partout — et la Société pédagogique vaudoise avait mis ce sujet à l'étude l'année dernière — à rehausser la situation sociale de l'instituteur ; nous croyons fermement que c'est surtout par des mesures analogues à celles que vient de prendre le canton de Genève — jointes à l'augmentation des traitements — que l'on y arrivera. Une fois de plus Genève a ouvert la voie au progrès pédagogique et s'est montrée digne de s'appeler la ville de Jean-Jacques.

On peut affirmer sans témérité que nous assisterons, nous autres Suisses romands, à d'autres réformes encore dans la préparation professionnelle du personnel enseignant. Il ne faut pas oublier, en effet, que nous possédons maintenant une institution qui est appelée à rendre à la cause de l'éducation les plus grands services. J'ai nommé *l'Ecole des sciences de l'Education (Institut Jean-Jacques Rousseau)* de Genève. Fondée en dehors de toute action officielle, cette école a fêté dernièrement son cinquième anniversaire, et l'on a vu à cette occasion les représentants des autorités tant fédérales que cantonales rendre hommage à l'œuvre accomplie, appeler de leurs vœux une collaboration de l'Institut et des écoles officielles, consacrer en un mot la valeur et l'utilité nationales de l'établissement.

*L'Institut Jean-Jacques Rousseau* a été fondé pour donner aux éducateurs une préparation professionnelle plus scientifique. Il poursuit un triple but : être un centre de recherches, un centre d'informations et un centre de propagande. Il délivre quatre sortes de diplômes, correspondant à quatre programmes différents : 1. Education des petits ; 2. Direction d'école ; 3. Pédologie ; 4. Protection de l'enfance.

A côté des cours proprement dits, tous les étudiants sont tenus de prendre part aux «travaux pratiques». Ces travaux ont pour théâtres : la *Maison des petits*, pour les élèves qui se destinent à l'éducation de la première enfance ; la *classe d'entraînement*, à l'usage de ceux qui se préparent à diriger une école, le *cabinet de consultation médico-pédagogique*, pour ceux qui s'occupent de la protection de l'enfance.

Lors de l'anniversaire dont nous avons parlé plus haut, le directeur de l'Institut, M. Pierre Bovet, a esquissé un programme d'action pour l'avenir. Comme *école*, a-t-il dit, l'Ins-

titut pourrait accroître le nombre de ses élèves si l'on créait des bourses en faveur d'instituteurs suisses recommandés par leur canton. Il pourrait former des *maîtres et maîtresses de classes d'anormaux* ; il lui serait possible de préparer des *professeurs d'écoles nouvelles* et des professeurs de l'*enseignement secondaire*. Des *cours spéciaux*, donnés certains jours de la semaine ou à certaines époques de l'année (cours de vacances), réuniraient peut-être un auditoire nombreux et régulier. Il serait désirable de greffer sur la consultation médico-pédagogique une consultation d'*orientation professionnelle*, et d'entrer pour cela en relation avec les comités philanthropiques qui s'occupent de l'apprentissage.

Comme centre de recherches, a poursuivi M. Pierre Bovet, l'Institut a une belle tâche à remplir : se mettre en rapport avec les Départements cantonaux et le corps inspectoral, pour donner d'emblée aux recherches et aux expériences faites, le plus d'étendue et le plus d'unité possible. Comme centre d'informations enfin, l'école pourrait créer un secrétariat pour la réforme éducative, à l'instar d'autres institutions : secrétariats anti-alcooliques, anti-tuberculeux, etc.

Qu'en adviendra-t-il de tous ces projets ? Nous ne voulons pas jouer au prophète, mais une chose au moins nous paraît certaine : c'est que l'*Ecole des sciences de l'éducation* est appelée à jouer un rôle grandissant dans l'instruction publique des cantons romands et même de la Suisse entière. Les paroles officielles prononcées dernièrement lors de l'anniversaire de l'Institut, nous en sont une garantie.

\* \* \*

« L'humanité vaincra. La lumière qui se lève sur la terre de demain dissipera les sordides ténèbres anciennes. La foi dans la liberté prévaudra sur la foi dans la force, qui depuis trop longtemps a été la trompeuse et mauvaise conductrice de la civilisation<sup>1</sup>. » C'est par ces paroles inspirées et prophétiques que M. Georges-D. Herron salue le progrès moral et politique qui, d'après lui, doit résulter de la guerre actuelle.

L'historien Guglielmo Ferrero me paraît avoir nettement caractérisé la maladie morale dont souffrait l'Europe avant la

<sup>1</sup> *Semaine littéraire* du 10 février 1917.

guerre. Il s'était produit dans la conscience humaine « une immense et déplorable confusion autour de l'idée de progrès. Aux anciennes valeurs qualitatives, on voyait se substituer peu à peu, depuis un siècle, des valeurs quantitatives ». La richesse devenait le principal mobile ; la production intensive le but suprême. Et l'on en arrivait à confondre ces deux étalons, « la quantité passant pour la qualité, le rapide et le colossal pour le parfait<sup>1</sup>. »

D'autre part, « l'idée du droit perdait de plus en plus de terrain dans la politique internationale et avait fini par tellement s'affaiblir que l'on restait indifférent devant les atteintes portées au droit des gens, au respect des traités, et devant les iniquités qui se commettaient dans la vie des peuples. La politique qui prenait le dessus devenait de plus en plus *réaliste*, visant avant tout à la conquête et à la satisfaction d'intérêts matériels, sans trop s'embarrasser des questions de morale, de sentiment et de conscience, ne s'inspirant que de vues égoïstes, et de cette formule pratique : Tout est permis lorsqu'on réussit<sup>2</sup> ! »

Mais la conscience humaine n'était qu'assoupie, et plus encore contrainte et opprimée. Elle se redresse aujourd'hui et elle triomphera. « S'il est une chose que la guerre actuelle a prouvée sans contestation possible, dit M. Edouard Combe, c'est la puissance des forces morales. Parmi les phénomènes les plus frappants auxquels nous assistons, figure le réveil de la conscience universelle, s'érigent en juge suprême dans le conflit et préparant ses sanctions avant même que les armes aient rendu leur verdict. Et elle aura le dernier mot ; on ne sait pas au juste comment cela se fera, comment cela se peut faire, mais chacun le sent : c'est le droit et non la force qui mène le monde<sup>3</sup>. »

Nous devons nous attendre à un renouveau de l'éducation morale, car l'école ne peut pas s'abstraire de la vie, et il n'est pas bon qu'elle le fasse. Il faut qu'elle prenne parti dans la grande lutte entre le bien et le mal ; et pour clore notre série de citations, nous dirons avec M. Gabriel Séailles : « On ne

<sup>1</sup> D'après Alexis François, *La Part du Neutre*.

<sup>2</sup> *Bibliothèque universelle*, janvier 1916.

<sup>3</sup> *Wissen und Leben*, 1<sup>er</sup> juillet 1916.

fait pas des éducateurs en ne leur laissant que la sagesse du silence : on ne donne que de sa richesse intérieure. L'instituteur doit parler clairement, hautement, avec autorité, quand il est l'interprète de la conscience humaine, quand son jugement est celui de tous les honnêtes gens<sup>1</sup>. »

Le mouvement démocratique qui entraînera après la guerre les peuples vers plus de liberté et d'autonomie se fera-t-il aussi sentir à l'école ? Nous le souhaitons vivement. Afin de dissiper d'emblée tout malentendu, disons bien nettement que nous ne nions pas la nécessité de l'obéissance la plus stricte, et que nous n'entendons point mettre au rancart l'autorité. Mais je crois qu'un esprit nouveau peut et doit imprégner les rapports entre maîtres et élèves. L'instituteur, l'institutrice, auront à cœur d'obtenir la collaboration de leurs élèves, des meilleurs tout au moins ; ils favoriseront dans leur classe la formation d'une « opinion publique » qui leur sera une aide puissante. Ils ne seront plus des despotes, des maîtres absous, des souverains de droit divin ; ils tiendront compte des désirs de leurs écoliers dans ce qu'ils ont de légitime, quitte à opposer leur *veto* aux suggestions qui pourraient être de nature à nuire au travail et à la bonne marche de l'école.

L'enseignement du civisme est encore trop souvent abstrait, vague, théorique et indigeste, faute de base concrète, de point de départ pris dans la réalité. « Ah ! pauvre petit citoyen, écrit M. André Fontaine, que de fois tu m'as ému sans le savoir, pendant qu'en écoutant tristement les réponses arrachées à ta mémoire déjà hésitante, je me demandais quel profit le pays pourrait bien retirer, douze ou quinze ans plus tard, de tant d'efforts inefficaces<sup>2</sup>? »

Mais nous commençons à nous rendre compte qu'il existe des moyens de faire de l'enseignement civique une discipline concrète, vivante, et je dirai expérimentale. L'*Annuaire* de 1916 a parlé de la très remarquable brochure de M. Th. Wiget<sup>3</sup> ; M. Eugène Monod, dont le journalisme n'a diminué en rien la compétence pédagogique, a publié depuis, dans *Schweizerland* de novembre 1916, un article intitulé *Une base de l'éducation*

<sup>1</sup> *L'enseignement de la morale à l'école.*

<sup>2</sup> *Revue pédagogique*, février-mars 1916.

<sup>3</sup> *A B C Staatsbürgerlicher Erziehung.*

*nationale*, qui aura été pour plusieurs une révélation. D'après M. Monod — et l'on ne saurait trop lui donner raison — l'éducation nationale et civique doit commencer dès l'entrée de l'enfant à l'école et se poursuivre pendant toute la scolarité. La « base » sur laquelle il s'appuie, c'est d'une part la géographie locale et, d'autre part, mille faits qui paraissent insignifiants aux adultes et passent d'ordinaire inaperçus, alors que l'on en pourrait tirer tant de choses. M. Monod nous les indique avec sagacité. Qu'on le croie, qu'on le suive, et les résultats sont assurés d'avance : plus de psittacisme, plus d'abstractions vides, plus d'élèves qui se payent de mots. Je voudrais ajouter un seul moyen à ceux que M. Monod préconise, c'est le système de l'autonomie des écoliers qui, pratiqué avec intelligence et discernement, sera peut-être l'une des manières les plus efficaces de travailler à l'éducation civique et nationale.

Tout en faisant des vœux pour le succès des méthodes concrètes de MM. Th. Wiget et Eugène Monod, nous nous garderons cependant de mépriser l'enseignement civique, même théorique et abstrait, même privé de la « base » vivante que ces deux auteurs proposent. M. Ferdinand Buisson a rendu un touchant hommage à cette éducation, même rudimentaire. Parlant du langage ferme et viril que l'on trouve dans les lettres des soldats français, M. Buisson écrivait naguère : « Depuis un tiers de siècle, il n'est pas un de nos hameaux où l'enfant n'entende parler de morale et d'instruction civique. Humbles éléments, certes. Mais ne les avons-nous pas trop dédaignés ? Et ne sont-ils pas pour quelque chose dans le langage de nos soldats ? »

A propos de civisme, notons encore que la civilisation « quantitative » dont parle Guglielmo Ferrero, et qui a engendré dans tous les domaines une activité incessante, fiévreuse, sans trêve, fait un tort considérable aux affaires publiques, en obligeant beaucoup de citoyens qui auraient du goût et des aptitudes pour la vie politique, à s'occuper exclusivement de leurs affaires privées. Espérons qu'après la guerre se produira dans la conscience européenne un revirement en faveur d'une vie plus normale, plus intelligente, plus humaine.

On s'efforcera, sans doute, au lendemain de la paix, de trouver des moyens pratiques de travailler à l'éducation

morale. Parmi ces moyens, l'institution des « ligues de bonté » pourrait bien être à la fois l'un des plus simples et des plus efficaces. Ce sujet a été mis à l'étude par la Société pédagogique vaudoise, dès le début de l'année 1917. Il n'a pas encore fait couler beaucoup d'encre, du moins dans notre pays, où les « ligues de bonté » ne sont guère connues que par deux remarquables articles de M<sup>me</sup> R. Tissot (L. Hautesource) de Genève, parus l'un dans *Wissen und Leben*<sup>1</sup>, l'autre dans *l'Éducateur*<sup>2</sup>, et auxquels nous nous permettrons d'emprunter quelques renseignements.

Qu'est-ce au fond qu'une « ligue de bonté » ? C'est une ligue d'éducation morale. Elle a pour devise : « Bonté, justice, pitié. » Ses moyens d'action sont extrêmement nombreux et variés ; ils n'ont rien de rituel ni de mécanique. Ils doivent permettre la poursuite d'un triple but :

« 1<sup>o</sup> Eveiller chez l'enfant le désir du bien, la compréhension des droits d'autrui, le besoin de la solidarité.

» 2<sup>o</sup> Discipliner sa volonté en l'habituant à faire honneur à un engagement moral librement consenti.

» 3<sup>o</sup> Susciter son initiative, en le laissant rechercher par lui-même toutes les occasions d'être utile ou bienfaisant. »

Mais M<sup>me</sup> Tissot ne s'en est pas tenu à la théorie, elle a fait des essais pratiques concluants. Son expérience est fort intéressante et mérite d'être répétée. « La Ligue offre l'avantage de l'union, de la cohésion des efforts. Elle excite l'émulation, donne de l'assurance aux timides, révèle des énergies cachées, des ressources d'amour insoupçonnées, suggère de judicieuses initiatives. L'écueil, c'est la sensiblerie bêbête et pleurnicharde qui nuit si fort à la vraie bonté en la rendant ridicule. » Et M<sup>me</sup> Tissot indique qu'elle a joint à la bonté l'énergie et la bonne humeur. L'énergie, la volonté, voilà me semble-t-il le point capital sur lequel il faut insister. Non pas, sans doute, la volonté seule, car elle peut s'exercer pour le mal comme pour le bien, et c'est justement pourquoi une éducation de la volonté n'est pas nécessairement une éducation *morale*, mais la bonté, jointe à l'énergie et à la volonté, la volonté mise au service du bien. Le mot de « bonté » recouvre parfois de la

<sup>1</sup> 15 septembre 1916.

<sup>2</sup> 6 janvier 1917.

faiblesse, un certain laisser-aller, je dirai presque de la bêtise ; il faut lui donner un sens plus viril si l'on veut qu'il enflamme les jeunes, les garçons surtout, qui ont horreur de tout ce qui est entaché de faiblesse ou de pleurnicherie. Il y faut, en somme, un certain « diable au corps ». « Il faut de l'énergie, pour être bon, poursuit M<sup>me</sup> Tissot ; il n'y a de pires méchants que les lâches qui n'osent point faire le bien. Il y faut de la gaîté aussi. La gaîté ensoleille les âmes. C'est la forme aimable de la vaillance ; elle est communicative. La bonté joyeuse, spirituelle, clairvoyante et avisée est la seule efficace. Car, enfin, nous ne voulons point faire de nos enfants un troupeau de brebis bêlantes, bonnes à tondre, à la merci des habiles et des roublards. »

M<sup>me</sup> Tissot enseigne dans une école de jeunes filles, et je crois que les ligues de bonté conviennent particulièrement aux instincts, à la mentalité, aux aptitudes de la jeune fille. Il faudra tenir compte en tout cas du sexe des « ligueurs », et dans les classes mixtes, trouver un moyen terme. S'il s'agit de garçons seulement, il serait indiqué de se rapprocher en quelque sorte du programme des « éclaireurs », tel que l'a établi Baden-Powell<sup>1</sup>. Le titre même de « ligues de bonté » n'a rien d'obligatoire ni de définitif ; on trouvera peut-être mieux. Il en est de même de toute l'institution, spécialement des moyens qu'elle emploie. Les « ligues de bonté » ne sont pas un mécanisme tout fait qui doive être adopté ou rejeté en bloc ; souhaitons seulement qu'on ne les condamne pas *a priori* et sans examen, que l'on veuille bien s'y intéresser et en faire l'essai ; de la pratique et de l'expérience, les modifications, les améliorations sortiront toutes seules.

Nous pensons qu'après la guerre, dans le domaine de l'éducation morale comme dans ceux de l'éducation intellectuelle ou de l'éducation physique, on s'efforcera d'appliquer les méthodes les plus efficaces, les plus pratiques, celles qui assurent le meilleur rendement. Les méthodes qui tendent à l'action seront donc préférées. « Ligues de bonté », scoutisme, autonomie des écoliers, voilà, croyons-nous, quelques-uns des moyens pratiques de l'éducation morale de l'avenir.

<sup>1</sup> Baden-Powell, *Scouting for Boys*, trad. française de M. Pierre Bovet.

\* \* \*

Me voici au terme de cet article. Je me suis efforcé de dire ce que je pensais, comme je le pensais. Je ne prétends point à l'inaugurabilité et je dois m'être trompé en plus d'un endroit. Je me bornerai à plaider les circonstances atténuantes en alléguant les difficultés de la tâche. Car il faut reconnaître que nous ne savons rien de l'après-guerre. Et nous nous sommes trompés tant de fois déjà dans nos pronostics, nous avons vu tant d'opinions courantes s'écrouler au choc des événements, que je ne serais point surpris s'il en était de même de mes opinions et de mes pronostics.

Au fond, peu importe. Peu importe ce que sera l'école de demain dans ses méthodes, dans ses programmes, dans son organisation, pourvu qu'elle s'inspire toujours de l'amour de l'enfance et du respect de la vérité, pourvu qu'elle ait toujours un haut idéal de patriotisme, de justice et de liberté.

ALBERT CHESSEX.

---

