

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 12 (1921)

Artikel: L'école unique
Autor: Savary, J.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-110810>

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: 09.02.2026

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

L'école unique.

Les révolutions politiques et sociales, comme les grands mouvements de la pensée et de la foi, n'ont jamais manqué d'avoir sur l'éducation une répercussion plus ou moins sensible. On pouvait donc prévoir que les formidables bouleversements produits par la grande guerre entraîneraient, eux aussi, des changements dans la façon de préparer les générations nouvelles aux tâches qui les attendent.

C'est en Allemagne, précipitée de si haut et si brusquement amenée de l'autoritarisme impérial à la république démocratique, que les projets de réforme scolaire devaient naturellement surgir les plus nombreux et les plus hardis. Mais toutes les aspirations à une rénovation pédagogique ont fini par s'y cristalliser en une revendication essentielle, qui est devenue comme un mot de ralliement : l'Ecole unique (*die Einheitsschule*).

Montrer ce que les Allemands entendent par ce terme et tout ce qu'il implique de modifications, non seulement dans l'organisation scolaire, mais dans les méthodes et les programmes ; faire entendre d'autre part les voix autorisées qui s'élèvent avec force contre ce qu'elles appellent une panacée trompeuse ; constater que, pourtant, ailleurs qu'en Allemagne, en France en particulier, l'idéal de l'école unique a séduit bon nombre d'esprits ; nous demander enfin si, en Suisse où nous avons, ça et là, réalisé, dans une certaine mesure, la chose avant le mot, nous n'aurions pas quelques pas à faire encore sur la voie où nous sommes entrés : tel est le but de cette étude.

PREMIÈRE PARTIE.

En Allemagne.

I. — Les origines du mouvement.

Si la guerre a déchaîné, avec une particulière intensité, le mouvement en faveur de l'*Ecole unique*,¹ l'idée n'était pas neuve.

Au XVII^e siècle déjà *Coménius* dans sa Grande didactique² disait : « Nous prévoyons un enseignement réunissant tous ceux qui sont nés hommes afin de leur enseigner ce qui est humain. Ils seront tous réunis afin qu'ils vivent côte à côte et se stimulent mutuellement vers le bien... Il ne faudra pas les séparer trop tôt de peur que quelques-uns seulement n'obtiennent des priviléges qui les pousseraient à mépriser les autres. Vouloir décider déjà à 6 ou 7 ans pour quelle vocation un enfant est doué et s'il doit se destiner aux sciences ou à un métier manuel, c'est se hâter trop. Dans un jardin, tant que les plantes sont jeunes et frêles, on ne peut pas distinguer celles qu'il faut arracher de celles qu'il faut laisser croître. On est obligé de laisser les plantes grandir côte à côte un certain temps pour pouvoir les reconnaître et agir en conséquence... Il ne faut pas que seuls les enfants des riches, des hauts fonctionnaires, des nobles, voient s'ouvrir devant eux les écoles latines, tandis que les autres sont repoussés sans espoir. Le vent souffle où il veut et quand il veut. »

Au XVIII^e siècle, *H. Th. Math. Meyer* trouve le nom qui aura tant de succès de nos jours. Dans son ouvrage : « *Die Einheitsschule, Begriff und Wesen* », il demande que l'orga-

¹ Je n'ai pas compté moins de 43 brochures consacrées à cette question. Je n'ai pu m'en procurer que quelques-unes. Il m'eut suffi d'ailleurs de connaître l'ouvrage de J. Tews : *Ein Volk, eine Schule*, (1 vol. de 335 pages, chez Zickfeldt, Osterwieck (Harz). C'est un vigoureux plaidoyer qui envisage la question sous toutes ses faces. — La forte brochure de E. SAUPE : *Die Einheitsschule, mit besonderer Berücksichtigung des Aufstieges des Begabten* (Beyer und Söhne, à Lungensalza, 100 pages in 8°) est plus objective quoique sympathique. — F. W. FOERSTER : *Bedenken gegen der Einheits, schule*, est résolument hostile.

² Chap. 29, cité en allemand par Tews.

nisation scolaire repose sur une école populaire que tous les enfants devraient suivre jusqu'à l'âge de 13 ans.

Au commencement du XIX^e siècle, un maître secondaire, *Süvern*, chargé d'élaborer un projet d'organisation des écoles dans le royaume de Prusse, posa, entr'autres, les principes suivants : « Les divers degrés de l'enseignement doivent constituer un seul et vaste organisme tendant vers un but identique : l'éducation nationale de la jeunesse.

» Chaque étage de l'édifice, tout en gardant ses caractères particuliers, devra rester fidèle au plan général et donner un facile accès à l'étage supérieur, de telle sorte qu'on puisse, sans trouver porte close, monter successivement de la base au faîte.

» Ce vaste établissement officiel devra donner à chaque élève une culture générale qui le préparera à n'importe quelle vocation conforme à ses goûts, à ses capacités, à ses circonstances personnelles. »

Malheureusement ceux qui, après les guerres de Napoléon, prirent en mains la direction des écoles, obéirent à de tout autres aspirations ; l'idéal proclamé par *Süvern* fut oublié.

Il fut de nouveau entrevu en 1848, quand, sous le vent de libéralisme qui secoua alors l'Europe, se constitua l'association des maîtres d'écoles allemands. Dès lors l'Ecole unique fut maintes fois l'objet de discussions et de revendications, plus ou moins explicites et puissantes, du personnel enseignant (assemblées de 1888, 1892, 1904). — En 1914, à Kiel, sur la proposition du célèbre pédagogue munichois, *Kerschensteiner*, la résolution suivante fut votée : « L'assemblée générale des maîtres d'école allemands demande une école unique dans laquelle toute distinction sociale ou confessionnelle ait disparu. »

Enfin, quelques jours après l'armistice, le 17 novembre 1918, l'association générale des maîtres d'école allemands adressa à toutes les autorités scolaires un certain nombre (24) de vœux pressants dont je ne citerai que les plus typiques : « Nous demandons qu'une organisation unique réunisse tous les établissements d'éducation, depuis l'Ecole enfantine à l'Université et que chaque enfant ait un droit illimité (*unbeschränkt*) à l'instruction et à l'éducation, dans la mesure de ses capacités et de sa bonne volonté, sans aucune considération de fortune, de position sociale ou de confession religieuse.

» L'enseignement et les fournitures scolaires seront gratuits

pour tous ; des mesures seront prises pour que les moins fortunés reçoivent, gratuitement aussi, la nourriture et le vêtement.

« Tous les établissements scolaires d'une même contrée ou d'une même ville seront placées sous une même direction et une même surveillance. Leurs dépenses seront couvertes par une seule et même caisse. Toute l'organisation scolaire à ses divers degrés, doit reposer sur la base d'une école populaire unique.

« Cette école populaire commune conduira à la « Bürgerschule » d'une part et à la « Mittelschule » d'autre part selon les dispositions que l'élève aura manifestées. Après avoir passé soit d'un côté, soit de l'autre, il pourra entreprendre des études supérieures. Les établissements destinés à la préparation professionnelle seront organisés de telle façon qu'ils pourront, eux aussi, conduire à l'Université. »

Ces revendications furent acceptées par les partis politiques de gauche et dans plusieurs assemblées constituantes, issues de la révolution, des résolutions furent prises donnant satisfaction à la « Lehrerverein ». La première proclamation au peuple du gouvernement prussien, 30 novembre 1918, promettait « le développement de tous les établissements d'instruction, spécialement de l'Ecole primaire, et la création de l'Ecole unique. » — Quelques jours plus tard, le gouvernement bavarois déclarait que « l'organisation scolaire ne doit priver aucun jeune homme dénué de ressources de la possibilité de se développer selon ses aptitudes. »

Peu après, le projet de constitution pour l'empire allemand posait ce principe (art. 20) : « L'enseignement doit être également accessible à tous les Allemands dans la mesure de leurs capacités. »

II. — Qu'est-ce que l'école unique ?

Essayons maintenant d'esquisser en quelques traits la physionomie qui se dégage de la multiplicité des publications, si diverses et parfois même contradictoires, consacrées à l'Ecole unique.

1^o L'Ecole unique est destinée à répondre à *des aspirations nationales*.

On sait que l'Allemagne était morcelée en un grand nombre d'Etats, petits et grands, ayant chacun leur organisation propre.

Pendant la grande guerre, pour mieux lutter « contre le flot de leurs ennemis », les Allemands ont dû oublier ce qui les divisait pour s'unir dans une même volonté de résistance et dans un même désir de vivre. Le sentiment de l'unité du peuple allemand l'emporta sur toutes les particularités régionales ou locales. Les espérances et les déceptions également partagées, les dangers courus en commun, les efforts soutenus d'une même ardeur, préparèrent le terrain pour une éducation vraiment nationale. « Il faut que la notion de l'unité allemande que nous avons acquise sur les champs de bataille se traduise maintenant d'une façon intérieure et permanente dans l'organisation scolaire. L'école répondait jusqu'à présent aux besoins spéciaux de chaque Etat, il faut désormais qu'elle se mette au service de l'Allemagne dans son ensemble. Elle doit devenir l'image exacte (*Spiegelbild*) de l'unité matérielle et morale qui s'est si magnifiquement réalisée pendant la guerre. » (Rein). « C'est l'école qui doit définitivement enracer dans les esprits la conviction que nous appartenons à un seul et même peuple..... Si la guerre de 1870 nous a apporté dans une certaine mesure l'unité extérieure, la guerre mondiale, malgré ou plutôt à cause de son issue, doit nous donner l'unité des esprits par le moyen d'une vaste maison d'éducation dans laquelle chacun en particulier et le peuple dans son ensemble trouvera ce qu'il lui faut dans une mesure plus complète, plus parfait, qu'auparavant... On pourra tout nous prendre. On devra bien nous laisser au moins une chose : la foi en notre avenir, en notre jeunesse héritière d'un noble et grand patrimoine spirituel. Ce patrimoine nous ne pourrions le perdre que par notre propre faute. C'est l'Ecole unique qui le sauvera ! » (Tews).

2^o L'Ecole unique est une *nécessité sociale*.

Autrefois les bienfaits de l'instruction n'étaient réservés qu'à quelques rares privilégiés. Peu à peu, au travers de bien des obstacles, grâce à de pieux ecclésiastiques, à de savants humanistes, à des hommes d'état clairvoyants, l'école descendit jusqu'au peuple ; elle finit par atteindre les couches les plus pauvres, où, au début, elle fut souvent considérée comme

un importun fardeau. Lentement on se familiarisa avec elle et aujourd'hui maint humble travailleur met dans l'école tout son espoir pour l'avenir de ses enfants.

Toutefois, l'ancienne conception de l'école populaire subsiste dans beaucoup d'esprits ; l'école primaire reste pour eux l'école des pauvres, réservée aux classes les plus deshéritées. Quiconque a réussi à s'élever de quelques degrés dans l'échelle sociale répugne à y envoyer ses enfants. C'est ainsi que, dès leurs jeunes années, les enfants d'un même pays sont séparés selon la position de leurs parents. « Maintenir un tel état de choses, c'est commettre un crime de lèse-éducation. »¹

Il faut que l'enfant de l'ouvrier et celui du patron soient assis sur les mêmes bancs. Ce rapprochement sera aussi salutaire à l'un qu'à l'autre. Ils apprendront à se connaître, les préventions réciproques tomberont ; l'orgueil de l'un, l'envie ou la haine de l'autre s'atténueront ; on préparera ainsi la paix sociale.

Qu'à la base de toute l'organisation scolaire, il y ait donc une école commune (Grundschule) qui englobe la presque totalité des enfants dès l'âge de 6 ans à l'âge de 12 ans.

Pourquoi 12 ans, parce que « si l'école populaire veut réellement contribuer au rapprochement social, le temps de la vie et du travail en commun ne doit pas être trop court. Des sentiments profonds ne peuvent naître et s'affermir que par un contact prolongé et les fortes habitudes ne se contractent pas en un jour. » (Rein).

D'autre part, dans une école commune de 6 années il sera plus facile de discerner les aptitudes de l'enfant et de l'aiguiller sur la voie qui lui convient.

Le prolongement jusqu'à 12 ans de l'école populaire implique la suppression des écoles dont la seule raison d'être est de préparer à l'enseignement secondaire. (Vorschulen, classe élémentaire des lycées). Ces écoles préparatoires, qui se sont beaucoup développées dans certaines villes², semblent être la bête noire des partisans de l'Ecole unique. On leur reproche de donner

¹ *La voix du peuple*, de Halle, du 11 décembre 1918, citée par Saupe.

² Dans les anciennes villes les écoles primaires ne sont plus suivies que par un peu plus de la moitié de la population masculine en âge de scolarité, (Erfurt 55 %, Karlsruhe 58 %, Wiesbaden 55 %). Tandis que, dans les villes industrielles qui ont récemment pris leur essor, presque tous les jeunes garçons passent par l'école primaire (Bochum 90 %, Hamborth 95 %).

aux écoles primaires l'apparence de n'être destinées qu'aux pauvres, d'encombrer les écoles secondaires d'élèves plus ou moins bien doués qui coûtent beaucoup à l'Etat et n'arrivent pas au bout de leurs études, tandis que d'excellents sujets sont détournés des études supérieures parce que leurs parents reculent devant la dépense ou se figurent que l'école préparatoire est le seul chemin qui conduise normalement au collège, puis au gymnase et à l'Université.

Si l'on compare deux provinces prussiennes, par exemple Brandenbourg où les écoles préparatoires abondent et la Westphalie où elles font presque complètement défaut, on s'aperçoit qu'en proportion du nombre total des élèves il y a plus de jeunes gens qui obtiennent leur baccalauréat dans la seconde contrée que dans la première¹. Enfin et surtout les écoles préparatoires ont le grave inconvénient de pousser les parents à décider beaucoup trop tôt de l'avenir de leurs enfants. Un grand nombre de ces derniers sont ainsi dirigés vers des carrières libérales où ils ne seront que des non-valeurs ; alors qu'ils auraient pu faire œuvre féconde dans l'industrie ou le commerce.

3^o L'argument que nous venons de résumer nous amène à indiquer un troisième caractère attribué à l'Ecole unique : Elle seule, disent ses partisans, répond aux exigences d'une *saine pédagogie*.

Le but de l'éducation doit être de tirer le meilleur parti des facultés qui sont en germe dans l'enfant. Or les enfants ne sont pas doués également. Il faudrait pouvoir traiter chaque élève selon ses aptitudes spéciales. Les écoles publiques ne peuvent pas entreprendre cette éducation absolument individuelle. Au moins devraient-elles s'en écarter le moins possible. Or, jusqu'à présent, on n'a pas tenu compte suffisamment des qualités personnelles de l'enfant (intelligence, attention, force de volonté, etc.). C'est souvent l'état de fortune ou la position sociale des parents qui décident de l'entrée d'un élève dans un établissement supérieur d'instruction. Voilà pourquoi les écoles secondaires doivent traîner péniblement tant d'incapables, tandis que beaucoup de belles intelligences végétent dans les

¹ En Westphalie 9 % du nombre total des élèves ; en Brandenbourg 5,7 %.

écoles primaires. Au point de vue purement éducatif, il faut permettre à tout enfant d'atteindre le maximum de développement dont il est susceptible. Cela ne sera possible que dans une organisation scolaire qui tiendra compte avant tout des dispositions naturelles de l'enfant¹.

« Place aux capacités » s'est écrié Bethman-Hollweg. En jetant ce mot d'ordre l'ancien chancelier d'empire n'avait pas en vue les autorités scolaires ; mais il aurait pu le leur faire entendre, et elles devraient l'observer de bas en haut de l'organisation scolaire. Oui, à chaque élève la place qui répond à ses aptitudes ! Sans doute, il faut s'occuper des moins doués pour les mettre à même de gagner leur vie. On ne l'a pas oublié en Allemagne ; les classes pour arriérés, anormaux, faibles d'esprit, sont déjà nombreuses. Mais a-t-on pensé suffisamment aux natures d'élite, à ces vigoureux poulains qui demandent une double ration ? Combien de jeunes gens qui, dans nos villages ont déjà parcouru, à 10 ou 12 ans, le programme des écoles primaires ! Que font-ils depuis ce moment-là ? Ils restent sur leurs bancs, passifs et désintéressés, prêts à tomber dans la paresse et la démoralisation et, une fois dans la vie pratique, ils ne tiennent pas les magnifiques promesses de leurs jeunes années et ne donnent rien qui vaille². »

Or, dans l'état actuel de l'Allemagne, il ne faut pas laisser se perdre une seule force. Il faudra donc ménager au cours de la scolarité des bifurcations successives afin que chaque élève puisse battre son plein. L'Ecole unique ne constituera donc pas un moule étroit et rigide auquel tous les écoliers devront se conformer, mais « une vaste construction groupant selon un plan harmonieux tout un ensemble de salles plus ou moins étendues offrant à l'enfant l'enseignement qui convient à son degré de développement, permettant de s'élever, sans perte de temps, d'un étage à l'autre, ménageant partout des communications faciles, afin que l'élève ait toujours la possibilité de prendre la direction la meilleure pour lui, sans qu'aucune considération extérieure à l'enseignement l'empêche de poursuivre jusqu'au bout son ascension³. »

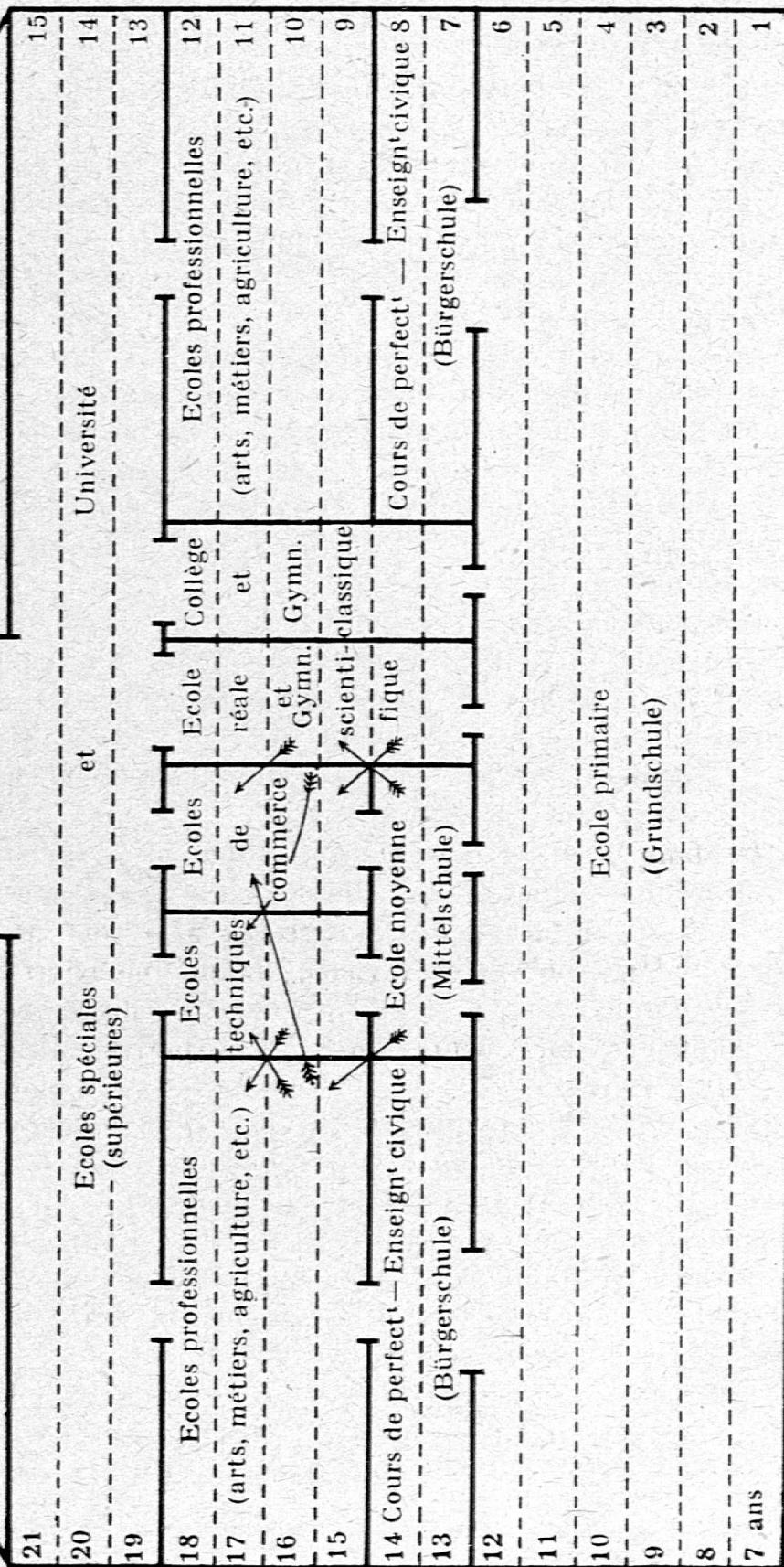
Nous donnons ci-contre le plan de l'édifice projeté, pour

¹ Saupe, p. 30. — ² Tews, p. 1-8 *passim*. — ³ Tews, p. 91-95.

L'ÉCOLE UNIQUE

61

Sociétés savantes



ÉCOLE UNIQUE

autant que nous avons pu le reconstituer. Ainsi nous rendrons superflue une minutieuse description¹.

Malgré leur ardent désir de permettre à un seul et même esprit de présider à l'éducation de tous les jeunes Allemands, les partisans de l'Ecole unique ne demandent pas tous pour l'Etat le monopole de l'enseignement.

Dans l'une de ses thèses (XII) Rein s'exprime ainsi : « L'Etat peut accorder à des institutions privées le droit d'enseigner, mais à une triple condition : *a)* que ces institutions ne constituent pas un danger pour le bien général du pays ; *b)* qu'elles donnent une éducation au moins égale à celle des établissements officiels ; *c)* qu'elles ne réclament aucun appui de l'Etat pour combler les lacunes constatées dans leur enseignement. »

Citons encore deux thèses de Rein : XIII. « Les frais de l'enseignement sont couverts par les bourses publiques et par les finances d'études, fixées à des taux progressifs selon la fortune des parents. »

Rein ne demande donc pas, comme d'autres défenseurs de l'Ecole unique, la gratuité complète de l'enseignement. Que ceux qui peuvent payer, payent, qu'ils payent même d'autant plus qu'ils ont plus de fortune ! XIV. « Dans tous les établissements publics d'éducation les élèves dénués [de ressources recevront gratuitement l'enseignement et le matériel scolaire. »

D'autres pédagogues réclament en outre des bourses d'études et des indemnités aux parents. Tews estime que les finances d'études constituent « l'un des impôts les plus injustes »; cet impôt pèse précisément de la façon la plus lourde sur ceux qui ont déjà assez de peine à élever leurs enfants. Les années les plus dures pour une famille sont celles où elle compte plusieurs des siens aux études, et l'Etat, pour lequel elle prépare des citoyens particulièrement utiles, lui inflige, comme si elle était coupable, le paiement d'une somme importante. L'Etat qui prend déjà à sa charge une aussi forte part des frais d'instruc-

¹ Il y a de notables différences entre les projets présentés. Rein, Tews, Kirchensteiner, Rheinhard, ne sont pas d'accord sur tous les détails. Notre schéma reproduit dans leurs grandes lignes les conceptions de ces divers pédagogues.

tion ne se ruinerait pas s'il renonçait complètement aux finances d'études^{1.} »

« L'Etat pourrait aussi s'intéresser à la fondation de foyers pour écoliers afin de diminuer les frais de pension des enfants éloignés de leur famille. Ces foyers offriraient d'ailleurs de multiples avantages^{2.} »

Bien d'autres réformes de détail pourraient encore se réaliser. « Personne, conclut Tews, ne peut dire aujourd'hui toutes les transformations que subira l'école dans un pays qui vient de se donner une organisation démocratique. Mais tous les partisans de l'Ecole unique forment un vœu qui leur tient particulièrement à cœur : que l'ancienne école primaire, considérée comme réservée aux pauvres et à ceux qui n'aspirent qu'à une culture au rabais, meure et que naisse une école populaire nouvelle : l'école de tous, une dans ses principes, multiple dans sa manière de répondre aux divers genres de mentalité et aux formes variées de la culture ; l'école de tout le peuple, ne demeurant étrangère à aucune manifestation de la vie publique et pénétrant de son esprit la nation dans son ensemble. Notre pays s'est politiquement transformé. Il n'y aura plus désormais d'autres priviléges que ceux qui auront été conquis par un travail personnel ; il n'y aura plus d'autres autorités que celles qui auront été instituées par la volonté populaire ; il n'y aura plus d'autre ordre que celui qui aura été établi par l'effort de chacun. Désormais nous serons tous égaux en droits et en devoirs. A cette situation nouvelle doit correspondre une école nouvelle : l'Ecole unique.

» Un peuple, comme partie vivante d'une humanité qui progresse et s'élève, un peuple, comme porteur d'une vie spirituelle particulière et d'une forme spéciale de la culture, doit se renouveler sans cesse. Il se renouvelle surtout par l'éducation. Le moment viendra où les questions d'éducation au sens large du mot primeront toutes les autres. L'école sera alors à la hauteur des circonstances, si, dès maintenant, elle a les yeux bien ouverts pour discerner les signes des temps^{3.} »

» L'Allemagne nouvelle ne traînera pas à la remorque ses maîtres d'école, elle ne permettra pas que ses jeunes piétinent sur place ; elle les conviera les uns et les autres à l'avant-garde

¹ Tews, p. 203-205. — ² Tews, p. 218-223. — ³ Tews, p. 281-288.

et sur les hauteurs, d'où l'on découvre les premières lueurs de l'aurore. Répondons à l'attente de la patrie. Faisons tout ce qui dépend de nous pour appeler tous les enfants, espoir de l'avenir, à boire à la source inépuisable de l'esprit allemand. Alors le jour reviendra où ce ne sera plus la honte qui fera rougir notre visage, mais une joie paisible et pure ; le jour reviendra où notre amour sans limites pour tout ce qui est allemand éclatera de nouveau dans cette profession de foi :

Deutschland, Deutschland über alles,
Uber alles in der Welt^{1.} »

III. — Les adversaires de l'école unique.

Il y en a parmi les hommes politiques des partis conservateurs, qui redoutent les conséquences sociales des réformes proposées. Il y en a aussi parmi les éducateurs les plus en vue. L'opposition irréductible d'un pédagogue de la valeur et de la renommée, de Fr. W. Foerster, est particulièrement digne d'attention. Je crois donc que l'analyse de sa brochure s'impose à quiconque veut se faire une opinion impartiale.

Le savant professeur de Munich commence par faire la remarque qu'à aucune époque on n'a autant parlé de pédagogie scientifique et, en même temps, traité les plus graves questions d'éducation avec autant de superficialité, d'étroitesse, de partis pris démagogique. Jamais par exemple on n'a examiné sérieusement les extraordinaires difficultés du problème de l'Ecole unique : ou bien on a ignoré les objections présentées ou bien on les a réfutées avec une passion coupable.

Foerster déclare vouloir se placer avant tout au point de vue psychologique. Il a eu souvent l'occasion d'observer la jeunesse populaire à l'école et en dehors de l'école et ce sont uniquement les constatations qu'il a pu faire qui l'ont conduit à prendre une position résolument hostile.

Mais voici que de son côté Tews ne retrouve plus chez Foerster, dans cette discussion, le savant pondéré et objectif, mais un homme prévenu, suffisant, partial, exclusif. »

Il nous semble en effet que, si les préoccupations démagogiques percent ça et là dans le débat, si la sérénité en est parfois

^{1.} Tews, p. 299.

oublée par des déclamations passionnées, il serait pourtant injuste d'accuser de démagogie des pédagogues comme *Rein*, le célèbre chef du mouvement herbatien en Allemagne, l'auteur du grand dictionnaire pédagogique paru en dix volumes en 1910 et le directeur du séminaire pédagogique d'Iéna; *P. Barth*, professeur honoraire de philosophie et de pédagogie à l'Université de Leipzig; *P. Natorp* qui occupe la même chaire à Marburg, *Spranger* à Leipzig, *Stolze* à Würzburg, *Aloys Fischer* à Munich, *Ziehen* à Francfort s. M., etc.; des psychologues comme *Meumann* qui vient de mourir après avoir longtemps dirigé « la Revue de psychologie et de pédagogie expérimentale », *W. Stern*, professeur de psychologie à Hambourg, etc.

La vérité est sans doute que de part et d'autre, dans le feu de la discussion on n'a pas toujours su imposer silence aux suggestions de la passion.

Quoi qu'il en soit les objections de Foerster méritent un examen attentif :

1^{re} objection : La réforme préconisée enlèvera aux classes populaires les individualités les mieux douées pour les mettre au service des classes privilégiées. L'ascension du peuple, dans son ensemble, sera sacrifiée à l'ascension de quelques fortes têtes. Et celles-ci, lorsqu'elles seront aux échelons supérieurs ne se souviendront plus d'où elles sont parties¹.

Sans doute il faut permettre aux plus aptes de se développer pour enrichir le patrimoine intellectuel et moral du pays, mais il n'est pas nécessaire pour cela de passer par l'Université. Il suffit de développer l'esprit et les institutions d'une vraie démocratie. Celle-ci permettra aux hommes du peuple les plus intelligents, qui n'auront suivi qu'une école primaire, mais qui auront élargi leur horizon et formé leur jugement dans la pratique des affaires ou dans les organisations ouvrières, de s'élever jusqu'aux plus hautes charges sans renier leur origine.

Foerster cite l'exemple de l'Angleterre : nulle part les écoles ne sont aussi exclusivement réservées à certaines castes. Et cependant nulle part il n'est aussi facile à un homme du peuple de s'élever jusqu'aux sommets de la hiérarchie sociale. Pour-

¹ Voir ZORETTI : *L'Education*, p. 47 où une objection semblable est formulée.

quoi ? Parce qu'on ne juge pas l'individu d'après les certificats d'études et les diplômes qu'il a obtenus, mais d'après le savoir-faire, le bon sens, l'expérience des hommes et des choses, dont il a fait preuve.

Le Ruskin Hall à Oxford est une sorte d'Université pour les chefs ouvriers. Pour mieux remplir leur mission, ils peuvent apprendre à connaître les traditions profondes de leur pays et recueillir les avantages d'une culture générale. Ainsi les plus aptes ne sont pas arrachés artificiellement à leur milieu, « ils ne sont pas rendus étrangers à la grande vague de fond qui pousse leur classe en avant et en haut. » Ils ne deviennent pas des déclassés. On a développé leurs aptitudes sans recourir au moyen factice de l'Ecole unique.

Il y a incontestablement une part de vérité dans les observations de Foerster. Tews lui reproche cependant d'avoir exagéré la profondeur du fossé qui sépare la classe ouvrière de la classe bourgeoise. On passe maintenant avec une grande facilité d'un côté à l'autre. D'ailleurs les distances entre les différentes couches sociales s'atténuent. On trouve, depuis la guerre surtout, dans toutes les classes de la population des pauvres et des riches, des gens cultivés et des ignorants, des personnes polies et des personnes mal élevées, des gens bien ou mal habillés. Prenez une famille de paysans : l'aîné des fils restera sur le domaine, le second sera avocat ou pasteur, le troisième peut-être artisan, tandis qu'un quatrième retombera dans l'armée des misérables. Est-ce que l'avocat ou le pasteur oubliera ses origines ; sera-t-il pour ses tenants et aboutissants une force perdue ? Quelquefois oui ; mais le plus souvent non.

2^e objection : Déjà maintenant l'Ecole primaire, en enflant démesurément ses programmes a été infidèle à sa mission spéciale : donner à ceux qui ne peuvent pas s'élever jusqu'aux études supérieures une culture élémentaire, mais formant un tout cohérent. Avec l'Ecole unique ce sera bien pis encore. L'école primaire n'aura plus en elle-même sa raison d'être et son but, elle ne sera que le vestibule du gymnase et de l'Université ; elle deviendra une sorte de crible destiné à laisser passer ceux qui pourront entrer au gymnase et à retenir ceux qui n'en

seront pas jugés dignes. Qu'arrivera-t-il alors ? On ne manquera pas de considérer le fait de rester à l'école primaire comme un brevet d'incapacité qui disqualifiera l'enfant, même pour les fonctions les plus modestes : Ses parents ne voudront pas que leur enfant subisse cette sorte de flétrissure. Ils le pousseront aux études. Les vocations libérales seront ainsi encombrées, tandis que les carrières manuelles manqueront de bras.

Les partisans de l'Ecole unique en ne faisant de l'Ecole primaire qu'une pépinière pour les études supérieures ravale l'école du peuple et les éducateurs du peuple.

3^e objection : Au point de vue strictement pédagogique, il n'est pas logique d'instruire dans une même classe et selon les mêmes méthodes des enfants venus de milieux très différents.

L'enfant pauvre, aux prises de bonne heure avec les difficultés de la vie et les réalités concrètes, envisage tout au point de vue pratique. L'enfant riche n'ayant pas à subir les dures nécessités de l'existence s'abandonnera plus facilement aux réflexions abstraites et aux préoccupations esthétiques. Pour des mentalités aussi différentes, il faut un enseignement différent, sinon le développement normal de l'une et de l'autre sera compromis. L'Ecole unique ou bien ramènera les enfants des familles aisées, qui ont un développement plus précoce, à l'allure des enfants au vocabulaire plus pauvre, à l'intelligence moins ouverte des familles moins favorisées, ou bien ces derniers seront artificiellement entraînés à se cultiver dans un sens contraire à leurs dispositions naturelles.

Tews répond que ces différences de mentalité ne sont pas si grandes ; elles s'atténuent de plus en plus par le développement des classes travailleuses. Les différences de mentalité entre deux enfants dépendent d'ailleurs moins du milieu social d'où ils viennent que de l'influence qu'ils ont subie au foyer paternel. Combien d'enfants riches sont abandonnés à une nourrice, à une « bonne », à une institutrice plus ou moins qualifiée, tandis que des milliers d'enfants pauvres reçoivent les soins dévoués d'une mère, et plus tard voient leur père s'asseoir à leurs côtés à la table de famille pour les guider dans l'accomplissement de leurs devoirs scolaires et leur communiquer les connaissances, pas du tout méprisables, qu'il a réussi à amasser.

4^e objection : Au point de vue moral la coéducation de l'enfant riche et de l'enfant pauvre sera désastreuse. Ce n'est pas l'enfant pauvre qui se policera au contact de l'enfant mieux élevé, c'est ce dernier qui perdra ses bonnes manières au contact de l'élève grossier du faubourg. En effet, dit Foerster, « l'expérience montre que, dans des cas pareils, ce sont les mauvaises qualités qui se communiquent. Pour exercer une influence autour de lui l'individu doit d'abord s'affermir fortement dans les tendances qui lui sont propres. Or, avant 12 ans, l'enfant n'est pas encore suffisamment formé lui-même pour agir efficacement sur son entourage. Il subira fatalement des influences pernicieuses. »

Mais à 12 ans, l'enfant pauvre sera-t-il plus « affermi dans son type spécial » que l'enfant riche ? Sinon, pourquoi son action sera-t-elle prépondérante ? Et n'est-ce pas céder à un bien décevant pessimisme que d'affirmer que les tendances mauvaises l'emporteront nécessairement sur les bonnes ?

5^e objection : Le rapprochement social qu'on attend de l'Ecole unique est un leurre. Les inégalités, les contrastes qu'engendrent la richesse et la pauvreté, contrastes qu'il n'est pas à même de s'expliquer, frappent fortement l'enfant et impriment au plus profond de lui-même des traces ineffaçables. Foerster, qui a suivi une école primaire de grande ville, déclare avoir beaucoup de peine à arracher de son cœur les impressions douloureuses qu'il a reçues alors. Le contact sur les mêmes bancs d'école, par les amertumes qu'il laissera dans les esprits, loin de favoriser le rapprochement des classes sociales, le rendra plus difficile encore.

Foerster ne voit-il pas les choses bien en noir ? Est-ce que vraiment, en apprenant à se mieux connaître, les enfants des milieux les plus opposés n'apprendront pas aussi à se mieux estimer et à se mieux aimer ? N'a-t-on pas souvent constaté avec quelle facilité la candeur naturelle de l'enfant s'élève au dessus des préjugés de l'homme fait ?

6^e objection : L'Allemagne, ruinée, doit avant tout se relever matériellement ; ce n'est donc pas le moment de favoriser la désertion des carrières manuelles pour les vocations libérales déjà encombrées.

La grande erreur de l'Ecole unique est de confondre les aptitudes scolaires avec les aptitudes à la vie. Nous sommes déjà un peuple trop scolarisé. Les diplômes de toute nature jouent déjà chez nous un rôle trop considérable. N'allons pas plus loin dans cette voie. Ne confions pas aux seuls maîtres d'école la mission de décider de l'avenir d'un enfant. Ne laissons pas croire que le seul moyen de s'élever sur l'échelle sociale soit l'obtention d'une licence ou d'un doctorat. L'Ecole unique fera de nous un peuple de mandarins. Quiconque aura satisfait aux exigences des écoles supérieures obtiendra une position. Tandis que ceux qui n'auront acquis leurs capacités que dans la vie pratique se verront toujours prétérityés et ne pourront pas mettre leur expérience au service du pays.

Tews reconnaît qu'il faut, surtout aujourd'hui, des hommes pratiques. Mais l'école tend de plus en plus à les former. Il n'y a du reste pas autant de distance qu'on le prétend entre les aptitudes scolaires et les aptitudes à la vie pratique. Tews a constaté que la très grande majorité de ceux qui se sont distingués à l'école se sont distingués aussi dans la vie. Quand cette correspondance logique ne s'est pas réalisée, c'est lorsque l'école suivie a été trop livresque, trop mnémotechnique, trop intellectueliste. L'Ecole dite « active » produit de tout autres effets. D'ailleurs Tews a fait à cet égard une enquête intéressante. Par le moyen du *Berliner Tagblatt*, il a posé les questions suivantes : « Parmi les camarades d'école dont vous vous souvenez parfaitement, combien étaient de bons élèves ? Combien ont réalisé pleinement les espérances que l'on mettait en eux ? Combien imparfaitement ? Combien pas du tout ?

Parmi les élèves moyens, combien ont joué un rôle important ? Combien un rôle moyen ? Combien un rôle nul ou à peu près nul ? »

Tews a reçu de nombreuses réponses. Elles sont concluantes. Presque sans exceptions, les aptitudes révélées à l'école se sont manifestées aussi dans la vie pratique. Et presque toujours les exceptions s'expliquent par des circonstances spéciales.

* * *

Il y a encore une objection que Foerster n'a pas cru devoir présenter mais qui est formulée en général par les professeurs de gymnase et d'université. C'est dans ce milieu que se recrutent

les adversaires les plus acharnés de l'Ecole unique. Ils craignent que si les établissements supérieurs d'instruction sont condamnés à s'embrancher sur le tronc d'une école primaire de 6 années, le niveau intellectuel des étudiants insuffisamment préparés ne baisse considérablement, entraînant un grave fléchissement des études universitaires et par conséquent de la haute culture.

Le professeur *Sallwürk*¹ a répondu à ses collègues à peu près en ces termes : Si les premières leçons de langues étrangères (anciennes ou modernes) ne commencent qu'à 12 ans, ce sera un grand profit pour l'enfant. On ne peut pas lui demander avant 12 ans l'effort intellectuel que suppose l'étude d'une langue étrangère ; la lui faire apprendre c'est lui faire avaler une nourriture qui ne convient pas au degré de développement intellectuel auquel il est parvenu. Pour se mouvoir constamment au milieu des formes grammaticales, il faut une puissance d'abstraction qu'à 10 ans, après 3 ou 4 ans d'école primaire, on ne possède pas. Le maître est obligé de recourir à une terminologie dont l'enfant ne comprend pas le sens. Comme l'enfant ne connaît pas encore assez sa langue maternelle pour saisir les rapports qu'elle a avec la langue nouvelle qu'on lui enseigne, il doit se contenter d'une étude toute machinale qui ne contribue que dans une très faible mesure au développement de son esprit.

Ce que l'enfant de 10 ans demande, c'est d'être mis en présence du vaste monde pour en admirer les merveilles, c'est de recevoir les impressions multiples qui se dégageront pour lui de la vie humaine. Condamner un enfant, à un âge aussi important pour son éducation intellectuelle et morale, aux déclinaisons et aux conjugaisons, c'est lui imposer un effort contre nature que l'on n'a pas le droit de lui demander². »

IV. — Premiers essais de réalisation de l'Ecole unique.

Malgré les oppositions dont nous venons de marquer l'importance, l'idée fit assez rapidement du chemin dans les esprits et dans les institutions.

En 1916 déjà le conseiller intime Cassel proposa à la Chambre des députés de Prusse de charger le gouvernement de prendre dans chaque province les mesures nécessaires pour que les élèves

¹ Saupe, p. 38. — ² Saupe, p. 38.

qui quittent l'école primaire à 14 ans puissent être admis dans une école supérieure et puissent y obtenir en 5 ou 6 ans leur « maturité ». Le but du juge Cassel n'était pas seulement « d'ouvrir plus largement aux enfants du peuple l'accès aux études universitaires, mais de permettre aux parents aisés de la campagne et des petites villes de garder plus longtemps leurs enfants à leur foyer et sous l'influence bénie de la famille. »

La ville de Berlin chercha aussitôt à répondre aux vœux du Dr Cassel. Elle institua des écoles pour élèves bien doués qui reçoivent l'enfant après sept années d'enseignement primaire, de 6 à 13 ans, et le conduisent en six années à l'Université. Ce n'est qu'au bout de deux ans d'études en commun, quand on a eu le temps de reconnaître leurs aptitudes que les élèves de ces écoles de raccordement sont aiguillés vers les études classiques ou les études scientifiques. Ainsi l'aiguillage ne se produit pas au hasard, selon les caprices des élèves ou les préjugés des parents, mais à la suite d'observations rigoureuses.

Ces classes sont ouvertes à tous les enfants bien doués. Ceux qui n'ont pas des ressources suffisantes bénéficient de la gratuité de l'enseignement et d'une bourse d'études.

L'admission dans ces classes est prononcée à la suite d'un examen. Depuis 1917, cet examen est confié à deux psychologues éminents, les Drs Mœude et Piorkowski, qui emploient les méthodes expérimentales pour la mesure de l'intelligence (tests).

Au bout d'une année, l'un des maîtres de ces établissements spéciaux a pu s'exprimer ainsi dans un rapport officiel : « Une classe pour élèves bien doués diffère sensiblement des classes ordinaires. Dans la pratique, certaines difficultés se présentent. L'ignorance à peu près complète de l'antiquité classique, l'effort énorme qu'impose l'étude rapide des langues, ont fait craindre parfois le surmenage. Il a fallu modifier les programmes, opérer certaines réductions. Les conditions de famille absolument déplorables de quelques élèves ont porté préjudice à leur travail. Quelques élèves ont dû être éliminés comme incapables de marcher à une allure aussi accélérée. Les autres ont surmonté tous les obstacles. Ces classes pour élèves bien doués peuvent être saluées comme un grand pas fait sur le chemin de l'Ecole unique¹. »

On n'avait d'abord pensé à Berlin qu'aux enfants les mieux

¹ Saupe, p. 48.

doués du côté de l'intelligence. On avait ignoré les enfants qui font preuve d'aptitudes spéciales pour les carrières artistiques ou techniques.

Dès le printemps 1918 cette lacune fut comblée. Des examens de dessin permirent d'introduire dans des écoles d'art un nombre respectable de jeunes gens et de jeunes filles qui avaient manifesté un réel talent.

D'autre part, à la suite d'un autre examen spécial, quelques élèves furent orientés vers les carrières techniques. Les autorités scolaires de la capitale prussienne, convaincues par cette première expérience, résolurent de la régulariser et de la généraliser. Désormais tous les élèves qui sortent de l'école primaire auront à subir l'un ou l'autre des trois examens d'aptitudes : *a)* scientifique et littéraire, *b)* artistique, *c)* technique. Ainsi, « on espère découvrir à temps les capacités qui éclosent au sein de la génération qui monte et les mettre à même d'atteindre leur pleine maturité. »

Pour suivre l'exemple de Berlin, le conseil de la ville de *Leipzig* a inscrit à son budget la somme de 50 000 marks et a décidé en outre, que les élèves qui ne pourraient pas faire leurs devoirs au domicile de leurs parents pourraient rester ou revenir en classe afin de préparer leurs leçons sous la surveillance et avec l'aide d'un maître.

Hambourg a suivi le mouvement de sorte que « désormais chaque élève de l'école primaire pourra acquérir les bienfaits d'une culture supérieure, sans perte de temps, sans faveur spéciale, sans mettre à contribution plus fortement qu'auparavant la bourse paternelle, à une seule condition : qu'il manifeste des capacités suffisantes¹. »

D'autres villes comme *Charlottenburg*, *Königsberg*, *Stettin*, *Erfurt*, *Düsseldorf*, *Wiesbaden*, *Francfort s. M.*, etc. ont poussé des pointes plus ou moins avancées dans la même direction.

Cela n'empêche pas l'organe des instituteurs allemands de faire entendre un cri d'alarme : « Tout ce qu'on a fait en Allemagne pour favoriser le développement des enfants du peuple les mieux doués constitue un succès pour les partisans de l'Ecole unique. Ce qui, il y a peu d'années paraissait une

¹ Saupe, p. 53.

utopie, est devenu, dans un certain nombre de grandes villes, une réalité. Désormais un élève primaire peut voir s'ouvrir devant lui, même tardivement, les portes des études supérieures. On aurait tort cependant de considérer la cause comme gagnée. Les institutions récemment créées ne sont que des essais d'atteindre l'un des buts du mouvement. On a couru au plus pressé et au plus aisément : permettre aux élèves les mieux doués des écoles primaires de donner toute leur mesure. Mais on ne s'est pas mis à reconstruire l'édifice scolaire dans son ensemble. On a laissé subsister côté à côté des établissements sans liens naturels entre eux. On n'a pas encore créé un organisme reposant sur un seul fondement, l'école primaire, commune à tous les enfants du pays.

« En créant, à côté des écoles primaires, des classes spéciales pour pousser en avant et en haut quelques enfants particulièrement bien doués, on n'a pour ainsi dire rien fait encore, et il serait déplorable que ces classes nouvelles fassent perdre de vue l'objet essentiel de nos revendications, ou fussent habilement exploitées pour nous imposer silence ¹. »

Il y a pourtant une importante localité qui paraît avoir cherché à réaliser, dans ses grands traits, tout le programme de l'Ecole unique.

On connaît déjà le système dit de *Manheim*, qui, avant la guerre déjà, avait attiré sur lui l'attention. L'entrepreneur professeur Sickinger, directeur des écoles de cette ville, a si bien combiné ses diverses classes que la fréquentation d'une école préparatoire au collège n'est plus nécessaire. On n'a donc pas besoin de choisir sa voie avant l'âge de 12 ans. D'ailleurs, entre les divers établissements secondaires rentrant tous dans un même plan général, les passages sont rendus des plus faciles pour ceux qui reconnaissent, au bout d'un certain temps, qu'ils ont fait fausse route ².

L'exemple de Mannheim entraînera sans doute d'autres villes. Cependant, *Saupe* conclut son étude en ces termes : « La pâte est encore en pleine fermentation. Ce n'est que quand

¹ *Saupe*, p. 56-57.

² Pour de plus amples détails voir Dr HEINECKER : *Das Problem der Schulorganisation, auf Grund der Begabung der Kinder*. — Langensalza, Beyer und Söhne.

on aura observé pendant quelques années le résultat des innovations adoptées ça et là qu'on pourra formuler un jugement définitif.

» En matière d'éducation, il faut toujours procéder avec une extrême prudence. Mais une chose est pour moi certaine : une réforme sérieuse de notre organisation scolaire devra commencer par un relèvement de l'école primaire en vue d'une éducation toujours plus large et toujours meilleure de notre peuple. »

Avant de diriger nos regards vers la France, il ne sera pas sans intérêt de montrer en quelques mots que certains postulats de l'Ecole unique ont été admis dans les pays du Nord.

En *Danemark*, les enfants entrent à l'école à 7 ans. Tous pendant 4 ans suivent les classes primaires. A 11 ans, bifurcation : les uns demeurent à l'école primaire où ils resteront 3 ans, les autres passent à la Mittelschule qui les retiendra 4 ans. Sur la Mittelschule s'embranchent : *a*) une école réale d'une année, *b*) un gymnase de 3 années, avec 3 divisions : langues anciennes, langues modernes, mathématiques-sciences. Il n'y a aucune classe préparatoire. Les Mittelschulen sont étroitement unies aux écoles primaires et placées sous une même direction. Nous les appellerions chez nous des écoles primaires supérieures.

En *Suède*, à la base de toute l'organisation scolaire, il y a une école primaire de six années. Elle conduit : *a*) à une Mittelschule de 4 années qui donne accès aux études supérieures (gymnase classique, ou gymnase réal, puis université) ; *b*) une école primaire supérieure de 4 années qui prépare surtout aux carrières pratiques ; *c*) une école complémentaire obligatoire de deux années, combinée avec une école d'apprentis de deux années. De l'école complémentaire et de l'école d'apprentis, on peut passer à diverses écoles spéciales (commerce, technique, art, etc.).

L'organisation scolaire de la *Norvège* diffère si peu de celle de la Suède qu'il n'y a pas lieu de s'y arrêter, sauf pour remarquer que toute l'organisation scolaire est greffée sur une école primaire de 5 années.

DEUXIÈME PARTIE

L'Ecole unique en France.

Bien que victorieuse, la France, elle aussi, éprouve un impérieux besoin de réformes scolaires.

Sans doute, on n'y oublie pas que la génération de soldats et de citoyens, qui, par leurs qualités intellectuelles et morales, assureront le salut du pays, a été formée surtout par l'école publique. De nombreuses voix n'ont pas manqué de proclamer que les bienfaits du régime scolaire, institué par la III^e République, ne pourront plus désormais être contestés.

On reconnaît pourtant que, sous la violence de la tempête, des lacunes se sont révélées dans la préparation des jeunes générations. Et l'on se dit que si, après « avoir gagné la guerre », on veut aussi « gagner la paix » il faut se hâter de consolider l'édifice scolaire, de le transformer sur certains points ou même de le rebâtir de fond en comble.

Or, il est intéressant de constater que dans les projets de réformes proposés, on en vient comme naturellement à réclamer *l'Ecole unique*.

S'il est vrai que cette conception n'a pas provoqué, en France, les discussions ardues et les nombreux écrits qu'elle a fait éclore ailleurs, elle n'en a pas moins été sérieusement envisagée par des hommes politiques considérables, comme par des pédagogues autorisés.

C'est ainsi que le maire de Lyon, M. *Ed. Herriot*, dans son volume *Créer*, réclame, au début de tout enseignement, une école d'un type unique. « La répartition de l'instruction suivant la condition sociale des élèves nous apparaît aussi dangereuse pour une démocratie que le cloisonnement des lettres et des sciences. »

« Tous les Français devraient avoir passé par l'école primaire. L'enseignement secondaire devrait être réservé aux bons élèves des écoles primaires... Nous maintenons encore, dans notre pays, trois enfances. Celle qui se forme dans les écoles privées, le plus souvent confessionnelles ; celle qui fréquente les écoles primaires publiques ; celle qui reçoit un enseignement prépa-

ratoire ou secondaire dans les classes élémentaires des lycées et collèges. On dirait que de telles dispositions ont été prises pour conserver soigneusement, dans une prétendue démocratie, les préjugés et les barrières des classes. Faut-il que l'amour de la patrie soit vigoureux chez les Français pour créer, en un temps de crise, l'unité morale brisée par les institutions ? Mais, dans la paix, retrouverons-nous, sans les mériter, les bienfaits de cette union ? Nous n'aurons pas le droit d'inviter les ouvriers à se considérer comme les membres de la famille commune tant que nous n'aurons pas rapproché de leurs enfants nos enfants^{1.} »

Dans le discours programme par lequel il inaugura ses fonctions, M. *Honorat*, ministre de l'Instruction publique dans le dernier cabinet Millerand, exprima des aspirations analogues : « Je dois avouer que cette question me passionne, qu'elle est au premier rang de celles auxquelles j'ai rêvé, en arrivant ici, d'apporter au moins un commencement de solution. Je voudrais que l'enfant ne fut pas entravé dans son développement par l'infortune de sa famille, qu'il put toujours, quand il en est digne, passer du primaire au secondaire, et du secondaire au supérieur^{2.} »

Le *Comité Michelet*, fondé pendant la guerre, pour travailler au maintien de l'union nationale, vaste organisation qui reçut l'adhésion de nombreuses sommités politiques et pédagogiques, formula entre autres cette déclaration : « Il ne faut pas que l'enseignement secondaire demeure réservé aux enfants de riches. *Il faut que l'unité nationale s'achève d'abord dans l'éducation.* »

* * *

En 1918, un professeur de mathématiques à l'université de Caen, *Ludovic Zoretti*, fit paraître un projet de réforme de l'organisation scolaire en France, sous ce titre :

Education, un essai d'organisation démocratique^{3.}

L'auteur de cette étude extrêmement vivante ne se sert pas de l'expression « Ecole unique », mais il exprime avec convic-

¹ *Créer*, par Edouard Herriot. Payot & Cie. Paris, 1919, p. 131-132.

² *Ecole et la vie*, 21 février 1920.

³ Chez Plon. Paris, 1 vol. in-12, de 286 pages.

tion les principales idées que ce terme évoque. Et d'abord il constate que « tout le système de l'enseignement français est un enseignement de classe »... « Nous avons un enseignement payant et un enseignement gratuit, un enseignement pour les riches et un autre pour les pauvres. Ce n'est pas là de la déclamation, c'est l'affirmation sereine d'une vérité que je prétends établir ¹. »

M. Zoretti montre d'abord que l'enseignement primaire des lycées (écoles préparatoires) a été organisé uniquement pour permettre aux familles aisées de ne pas faire asseoir leurs enfants sur les mêmes bancs que les fils d'ouvriers. Comme il fallait trouver un prétexte à cette coûteuse organisation, « comme il fallait dire pourquoi, alors que dans bien des villes, les enfants s'étouffent dans des locaux étroits et malsains, si nombreux dans chaque classe que l'enseignement y devient une impossibilité, il fallait dire pourquoi, dans le lycée voisin, de 15 à 20 élèves sont installés dans des conditions d'espace et d'hygiène qui devraient être la règle générale, mais que l'école publique ne connaît pas... et l'on déclara que ces classes étaient nécessaires pour préparer à l'enseignement secondaire ». — Mais alors « si, pour aborder dans de bonnes conditions l'enseignement secondaire, une préparation spéciale est utile, il faut accorder des bourses permettant aux enfants pauvres de profiter, s'ils en sont capables, des mêmes avantages. Or il n'est accordé de bourses que pour les classes secondaires proprement dites. Il est donc impossible de justifier l'existence de l'enseignement primaire au lycée autrement que comme une satisfaction accordée aux familles aisées qui veulent dès l'enfance et pour toujours, épargner à leurs enfants le contact populaire ². »

« Dans l'enseignement moyen s'affirme encore plus nettement la prétention de la classe bourgeoise à l'isolement et aux priviléges d'une certaine éducation. »

M. Ferdinand Buisson, déclare M. Zoretti, n'a pas exagéré en disant que « la définition de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire que sous la forme d'une définition sociale. Il ne se caractérise pas par ses tendances ; il se reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des familles d'une certaine condition, à celles qui peuvent entretenir leurs enfants jusqu'à

¹ Pages 36 et 37. — ² Pages 36 et 37.

un âge relativement avancé sans avoir besoin de les mettre au travail. »

M. Zoretti a recueilli des renseignements dans un lycée de petite ville « sans grosses fortunes, sans concurrence congréganiste importante, une bonne petite ville comme il y en a tant en France ». Or sur 28 élèves de 1^{re} et 19 élèves de 2^e classe du lycée, quatre seulement sont fils de travailleurs manuels (dont deux veuves, une couturière et une tailleuse).

« Cependant les bourses devraient, semble-t-il, amener au lycée, en nombre respectable, l'élément prolétarien. Il n'en est rien. » Le budget ne permet pas d'accorder plus de 5 à 6000 bourses sur 100 000 élèves.

D'ailleurs les bourses offertes ne sont pas suffisantes pour décider des parents à confier leur enfant au lycée. « On sait combien, dans le peuple, on attend avec impatience l'âge où l'enfant pourra aider à élever ses frères et sœurs plus jeunes, pourra, en un mot, venir en aide aux siens. » Il faudrait donc exonérer complètement les parents de l'entretien de leur fils aux études.

Il faudrait surtout vaincre les préventions du père de famille. « Celui-ci verra son fils lancé dans une aventure périlleuse, aléatoire. Il ne sait pas très bien à quelle carrière conduit ce lycée, dont il rencontre quelquefois les élèves bien mis, avec de beaux cartons, souvent à bicyclette, quelquefois en automobile. Il tremble à la pensée que son fils sera dans ce milieu. Il sait qu'il ne pourra pas éluder des frais complémentaires qu'aucune bourse ne couvrira ; il devine enfin que son fils risque fort, s'il parvient à une de ces situations qu'on fait mirroiter devant lui, de mépriser ses parents, ou tout au moins de les tenir à l'écart de son existence nouvelle, où il n'y a plus place pour les vieux aux mains calleuses.

« Le père oppose ainsi sa mentalité d'ouvrier à la mentalité bourgeoise qu'on veut fabriquer à son fils. »

Il ne faut donc pas s'étonner de voir si peu de travailleurs manuels parmi les boursiers. Ceux-ci se recrutent surtout parmi les petits fonctionnaires et les petits commerçants.

Voici, extrait du rapport de M. Viviani pour le budget de 1911, le pourcentage des boursiers classés d'après la profession de leurs parents.

Employés	21,39 %
Fonctionnaires	19,54 %
Professeurs, instituteurs	17,54 %
Officiers, sous-officiers	14,43 %
Carrières libérales ; magistrature . . .	6,65 %
Cultivateurs, petits propriétaires	6,19 %
Artisans et ouvriers	14,15 %

On voit combien cette dernière proportion est faible. La statistique ne dit d'ailleurs pas le nombre des petits patrons (menuisiers, charpentiers, maçons, etc.) comptés dans la dernière catégorie.

En somme donc, des facteurs d'ordre purement pécuniaire semblent « élever une cloison à peu près étanche entre la série d'enseignements réservés au peuple et la série d'enseignements réservés aux classes possédantes¹. »

* * *

Mais il arrive cependant qu'un élève pauvre parvienne à franchir tous les obstacles, et à entrer au collège. « Que devient-il alors ? Cet enfant de 12 ans a vécu jusque-là dans un milieu de gêne et de privation continues ; il se trouve soudain transporté dans un monde nouveau. Parmi ses camarades, les uns sont riches et étaient leur fortune, car les parents savent que la dépense des enfants est une des manifestations les plus ostensibles du luxe, ils parlent de théâtre, de villégiatures, de parties sportives. Ils engloutissent des gâteaux et des fruits aux récréations, dépensent en fournitures scolaires et autrement le salaire d'un travailleur. D'autres, moins riches, essaient de suivre le train ; on ne peut demander à des enfants de se montrer, à ce point de vue, plus raisonnables que des hommes. Une ambiance se crée où tout le monde est, ou semble, fortuné. Dès lors, ou bien, ce qui est hélas ! le cas le plus fréquent, notre boursier, voulant faire pardonner sa bourse, certificat de misère qu'on avoue le moins possible, trouvant quelquefois en ses parents des complices, se mettra à l'unisson dans la mesure où il le peut, en augmentant, peut-être, la gêne des siens ; ou bien s'il résiste à cette faiblesse, ce qui suppose en lui une résolution déjà virile,

¹ Pages 37 et 38.

s'il prend conscience de la différence d'une classe qui le sépare de ses camarades d'études, il n'aura plus qu'une ressource, cet enfant, à qui se pose un problème devant lequel tant d'hommes faibliraient. Il se fera humblement oublier, lui et sa bourse, travaillera de son mieux pour franchir le fossé et atteindre la classe enviée, simplement pour jouir à son tour, peut-être avec le secret dessein d'humilier ses riches et fainéants camarades. Je ne charge pas le tableau ; je parle d'après mes souvenirs de boursier, je sais ce que j'ai constaté jadis. »

...Admettons que notre boursier termine glorieusement ses « études »... : « il se classe alors à son tour dans les éléments dirigeants : hauts fonctionnaires, directions industrielles. Admettons qu'il n'oublie pas, qu'il ne renie pas ses origines ; comment croire, en tout cas, qu'il n'aura pas acquis, par son contact déjà long avec la bourgeoisie, une mentalité bourgeoise, disons le mot, de parvenu ? Comment ne trouverait-il pas parfait un ensemble d'institutions sociales qui lui aura permis de devenir ce qu'il est ? Ne ferait-il pas même figure d'ingrat à ses propres yeux en reniant ce régime ? Et voilà bien l'habileté inconsciente du système. La bourgeoisie attire à elle, non pas les meilleurs, mais en tout cas d'excellents éléments de la classe prolétarienne, et par les avantages qu'elle leur procure en fait ses plus ardents défenseurs. »

Nous le voyons, Zoretti paraît se rencontrer ici avec Fœrster¹.

Il n'en est rien cependant ; car Zoretti fait remarquer que si les choses se passent parfois comme il vient de le montrer c'est parce qu'au lycée « il n'y a pas fusion des classes mais absorption d'une classe par une autre. C'est parce que l'élément proléttaire est noyé dans l'élément bourgeois qui est l'élément normal. Il en irait tout autrement « si les deux éléments étaient vraiment mélangés ». Voyez, par exemple, ce qui se produit à l'Ecole technique de Saint-Etienne². « Pour certaines spécialités, le tissage, l'armurerie, la préparation des Arts et Métiers, nous avons sur les mêmes bancs des enfants d'ouvriers à côté d'enfants de parents très aisés, quelque fois milionnaires ou occupant de hautes situations. Tous ces enfants s'entendent fort bien. » — « Je le crois sans peine », ajoute Zoretti. « Il est impossible

¹ Voir plus haut page 65.

² M. Lebois : Congrès de l'enseignement technique en 1900, page 174.

qu'une des mentalités s'impose ; l'école n'est pas plus l'école des uns que l'école des autres ; ces enfants s'observent avec curiosité, apprennent à se connaître, à s'estimer à leur valeur. Si le lycée renfermait 50 pour cent d'enfants du peuple contre autant d'enfants de bourgeois, il est évident que les difficultés sur lesquelles nous venons d'insister un peu longuement disparaîtraient. »¹

M. Zoretti cite aussi d'après Max Leclerc² l'exemple de la ville de Birmingham.

« Les écoles primaires y furent organisées à une époque où l'enseignement primaire était encore très insuffisant en Angleterre. Elles furent basées sur une division qui prétendait s'adapter aux diverses classes sociales, peuple, bourgeoisie, aristocratie ; mais le phénomène que nous avons observé en France se produisit là aussi : tout le monde voulut être de la classe supérieure. Il fallut modifier les écoles et réaliser la fusion des classes ; d'où une seule école primaire gratuite. De là, l'enfant peut passer dans deux sortes d'écoles : les « grammar schools » pour ceux qui arrêtent leurs études à seize ans, les « high schools », qui conduisent les élèves à dix-huit ou dix-neuf ans. D'ailleurs, le passage est possible et facile de l'une des catégories d'écoles à l'autre. Les tarifs sont peu élevés, mais un tiers des élèves sont boursiers et la plus grande partie d'entre eux viennent des écoles primaires publiques de Birmingham. L'élève qui se distingue à l'école primaire obtient d'office une bourse à la « grammar school », et le « school board » y ajoute une bourse d'entretien de 125 à 625 francs. Cette bourse suit l'enfant méritant jusqu'au bout de ses études. Il ira aux frais de la ville à Oxford ou à Cambridge. Laissons la parole à M. Leclerc :

« Deux faits sont frappants à Birmingham. D'une part, on a pu vaincre le préjugé de classe, puisque beaucoup de bourgeois, au lieu de cantonner leurs enfants dans de médiocres écoles privées avec d'autres petits bourgeois, les envoient d'abord à l'école primaire avec les enfants du peuple ; d'autre part, l'enseignement primaire a atteint un niveau élevé... » Les deux faits sont certainement liés, remarque Zoretti. « Si nous

¹ Zoretti, page 46-50.

² L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre.

ajoutons que l'enseignement post-scolaire groupe à Birmingham 4000 élèves, on comprendra sans peine que cet ensemble d'écoles ait élevé le niveau intellectuel de la ville. Et si l'on compare au point de vue de la voirie, de l'alcoolisme, des associations de toutes sortes, la ville de Birmingham avec telle et telle autre de ses voisines, comment nier le rapport de cause à effet ? »

* * *

Comme les pédagogues allemands, M. Zoretti estime que si l'école veut vraiment préparer à la vie, elle doit permettre aux vocations de se manifester, car « c'est rater sa vie que de faire à contre-cœur la besogne qui nous est échue. »¹

La société, dans son ensemble, a, elle aussi, « le plus grand intérêt à ce que chacun de ses membres puisse entrer dans la voie qui lui permette le mieux de déployer ses aptitudes. »

« S'il ne faut pas que dans l'armée de la production les enrôlements dans telle ou telle arme soient abandonnés au hasard, il faut encore moins laisser à celui-ci le soin de constituer les cadres, et de procéder à la hiérarchisation. La société a donc le devoir de sélectionner le plus tôt possible ceux de ses membres qu'elle juge pouvoir, avec le plus de profit pour la masse, s'équiper pour un travail scolaire intensif. »²

Or « les vocations véritables sont rares, en tout cas elles sont tardives ». Il ne faut donc pas qu'on soit obligé de décider trop tôt de l'avenir d'un enfant. Quand on le dirige à sept ans vers l'école préparatoire ou à dix ans vers le collège on prend une décision prématuée.

Même à douze ans quand l'élève primaire quitte l'école ses aptitudes commencent à peine à se manifester. De quel droit arrête-t-on « dans leur essor vers le savoir 5 250 000 enfants sur les 5 500 000 qui reçoivent l'instruction primaire ? » « La société actuelle, en arrêtant trop tôt les études du plus grand nombre d'enfants, étouffe une source certaine de profit social » ... « En laissant à l'arbitraire le soin de déterminer ceux qui continueront plus avant leur formation intellectuelle, elle abaisse à coup sûr le niveau des études supérieures. »

M. Zoretti préconise donc : 1^o « Un enseignement primaire, général, national, qui s'étendrait de six ans à quinze ans. »

¹ Page 62. — ² Page 64.

2^o « Un enseignement moyen ou secondaire d'une durée de trois ans, de quinze à dix-huit ans. Il serait réservé aux élèves primaires qui auraient révélé des aptitudes spéciales. » « Ceux qui n'entreraient pas dans les établissements moyens devraient jusqu'à dix-huit ans suivre obligatoirement un enseignement post-scolaire. La limite de quinze ans indiquée est un minimum. Nous ne fixons pas de maximum. »

3^o « L'enseignement supérieur serait ouvert à partir de dix-huit ans à tous ceux qui manifesteraient par des épreuves spéciales, leur aptitude à le recevoir. Sa durée serait variable. »

» Des cours d'éducation populaire, des bibliothèques de documentation, des causeries et discussions dirigées seraient organisées pour continuer dans la vie l'œuvre de l'école. »¹

Mais limiter à trois ans la durée de l'enseignement secondaire n'est-ce pas lui porter un coup mortel ?

M. Zoretti a prévu l'objection : « Vous prétendez aimer l'enseignement secondaire, me dira-t-on, et vous le tuez, car il est impossible de donner en trois ans un enseignement sérieux. Vous le conservez pour la forme ; au fond vous en êtes l'ennemi. Je tiens à dire l'estime sincère que j'ai pour l'enseignement des lycées ; me croira qui voudra ; mais je prétends démontrer que les conditions de l'enseignement secondaire n'auront jamais été meilleures qu'avec le système que je propose. Nous vous donnons d'abord, et c'est l'essentiel, les meilleurs élèves, je veux dire ceux qui sont les plus aptes à faire leurs études ; mieux encore : nous ne vous donnons que de bons élèves, nous vous débarrassons de ces queues de classes, de ces fainéants, de ces petits mal élevés que vous connaissez trop bien, mes chers collègues. Nous vous débarrassons de ces élèves médiocres, ternes, sans flamme, pour qui, vous le savez, vous faites votre classe et qui gênent les progrès des bons, qui abaissent le niveau de votre enseignement et qui vous donnent à la longue, sinon le dégoût de votre métier, la résignation au résultat médiocre qui vient se substituer à l'enthousiasme des débuts de carrière. De plus cette équipe est formée de jeunes gens déjà mûris, qui viennent à vous par goût, donc pleins de bonne volonté, aimant le travail, prêts à vous écouter : Vous en ferez ce que vous voudrez, pouvez-vous rêver mieux ? »²

¹ Zoretti, pages 208-209. — ² Pages 215-216.

Que faites-vous du latin et du grec? objectera-t-on encore. Prétendez-vous qu'on puisse apprendre en trois ans ces langues anciennes ? Ou bien renoncez-vous à la culture classique ?

Zoretti répond : « Pas de latin dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire avant quinze ans, car les faits prouvent qu'on peut acquérir une culture générale sérieuse sans posséder la langue de Cicéron. Mais « de fortes études latines au lycée, en y ajoutant du grec, pour tous ceux qui le désirent, et pour tous ceux, en tout cas, dont la spécialisation est littéraire ». ¹

« Mais le latin ne doit-il pas être commencé de bonne heure comme le piano ? Je l'ai souvent entendu dire et je sais que c'est la tradition. Je ne puis avoir d'opinion mais j'ai quelques exemples. » Celui entre autres de jeunes filles qui ont préparé, dans des conditions difficiles, le baccalauréat. Ces jeunes filles n'ont disposé que de deux ou trois ans au lieu de six, avec un nombre d'heures en général inférieur ; or « les résultats constatés ne laissent pas paraître une infériorité des copies féminines. » D'après M. Alais², dans une session d'examens à Rennes, les jeunes filles se sont classées très honorablement. Leurs versions sont en moyenne plutôt supérieures à celles des jeunes gens. On ne peut objecter que ces jeunes filles étaient une élite, car le nombre des candidats de chaque sexe était équivalent à quelques unités près. »

« Nous donnons donc à nos humanistes des élèves ayant le goût des lettres, déjà mûris et sachant ce qu'ils veulent. Matière première infiniment plus souple que celle qu'ils œuvrent aujourd'hui. Pour ces élèves, nous créons un enseignement de culture ancienne très développé, autant que les maîtres le voudront. N'accepteront-ils pas cette combinaison ? » ³

¹ Page 194.

² *Revue universitaire*, nov. 1917.

³ Zoretti, page 199.

* * *

M. Zoretti appartient bien au corps enseignant français, mais ses projets de réforme sont tout personnels. Dans les deux volumes intitulés

L'Université nouvelle par les Compagnons¹

nous entendons la voix éloquente d'un groupement de maîtres des trois degrés d'enseignement.

Alors que la guerre battait encore son plein, mais qu'au travers des nuages meurtriers se discernaient déjà les premières lueurs de la victoire, poursuivie avec tant de courage et espérée avec tant de foi, les instituteurs et les professeurs aux armées se cherchèrent, se rencontrèrent et constituèrent une sorte de confrérie : Comme s'unissaient les maçons qui au moyen âge construisaient les cathédrales, ils formèrent une « corporation vivante » dans le but d'édifier une France nouvelle sur la base solide d'une école transformée. « Car nous ne sommes plus ce que nous étions autrefois. Sur nos têtes le vent et la tempête ont passé. Nous avons changé. Nous souffrions avant la guerre de la torpeur générale. Nous nous en sentions responsables. Nous en portions justement le poids. De ce poids nous nous libérons.

» D'un mot l'opinion publique nous avait jugés. Elle nous appelait les *intellectuels*. En ce mot fatal, elle résumait tout un passé d'erreurs et d'incapacité. L'intellectuel, c'était l'homme qui cherchait la vérité moins dans la vie que dans les livres. L'intellectuel, c'était le critique. L'intellectuel c'était le rationaliste qui voulait emprisonner la vie dans les pauvres formules de sa science indigente. L'intellectuel enfin c'était l'individualiste. Il ne voyait pas qu'une idée ne devient une force que si elle est servie par des forts, et l'on n'est fort que si l'on est groupé. Qui de nous ne se l'avoue ? L'intellectuel ressemblait au « sentimentaliste » de Meredith, fleur qui pousse sur une civilisation devenue trop grasse, qui se porte vers toutes choses avec un égal intérêt et qui s'en détache avec une égale indifférence »...

« De ce mépris de l'opinion nous n'avons été délivrés que le jour où le Destin nous a jetés dans l'action. Et quelle action !

¹ Fischbacher. Octobre 1918 et juillet 1919. 2 vol. in-12 de 189 et de 255 pages.

Ce jour-là, nous avons montré au pays, à nos camarades des tranchées, paysans et ouvriers, qu'il y avait autre chose en nous que des idées vagues, qu'un cœur battait dans nos poitrines, que nous étions capables de lutter, de tenir, de mourir pour une cause sacrée. Nous les intellectuels, si ignorés, si décriés, nous nous sommes sacrifiés, comme les autres, avec les autres. Nous nous sommes soumis peut-être plus que les autres. De jeunes philosophes, tous les premiers, ont été d'admirables soldats. Ils ont été des chefs aussi, parce qu'ils avaient une âme, une pensée qui, soudain, a pris vie et corps dans l'action commune, dans ce danger qui, du fond de la boue sanglante, tendait toutes les énergies convulsées vers un même but... »

« Oui, les intellectuels ont repoussé cet esprit critique qui jusqu'alors avait paralysé leur action et ils ont agi. Partis élèves ou maîtres ils reviennent hommes. Hommes faits, hommes réfléchis, hommes volontaires. Ils veulent être une force dans la Nation... La maison est en ruines. Voici que nous venons pour relever les murs, les murs qui vont abriter des foyers vivants. Au travail ! »

« Tous groupés, instituteurs et professeurs, avec l'Etat, nous reconstruirons la maison. Elle aura de larges fenêtres sur la vie, des ateliers bourdonnants, une cour immense propice aux sports et aux jeux, et de beaux jardins français qui diront, en même temps que la douceur de la nature, la beauté de l'ordre, de l'intelligence unie à l'action »¹

* * *

Il s'agit donc non de porter la pioche et la truelle sur une partie seulement de l'édifice. « Il faut rebâtir de fond en comble. Il faut tout remettre à neuf, tout unir et tout cimenter. »

Et sur quelle base ? « La base c'est l'école unique. »²

Comment se fait-il que le même idéal ait été proclamé en même temps et dans les mêmes termes des deux côtés du Rhin, alors que la plus acharnée des guerres aurait dû sembler-t-il opposer implacablement Français et Allemands ?

Sans doute les compagnons n'ont pas ignoré le mouvement puissant qui, en Allemagne, visait à une réforme complète de l'enseignement : « L'Allemagne n'a pas attendu la fin de la guerre

¹ *Université nouvelle*, I, p. 12 à 18.

² *Université nouvelle*, I, p. 23.

pour modifier ce qu'il y avait encore de défectueux dans son organisation scolaire et, plus audacieuse que bien des démocraties, elle inaugure l'*école unique*. » ... « N'attendons pas que l'ennemi réalise le premier son programme ! Il faut pour le battre demain dans les luttes spirituelles comme dans les batailles économiques, lui prendre ce qu'il a de meilleur. »¹

Ne pensons pas cependant que les pédagogues réformateurs français se soient laissés suggestionner par le génie organisateur de l'Allemagne et n'aient plus eu qu'une idée : Imiter servilement l'ennemi. Non, les revendications des Compagnons portent bien la marque de l'esprit français et répondent à des préoccupations et à des besoins spéciaux à la France.

Les compagnons réclament l'école unique pour les raisons suivantes :

1^o Comme les Allemands, ils veulent *démocratiser l'école*.

« Nous voulons un enseignement démocratique. Le nôtre, en réalité ne l'est pas, bien qu'il se donne beaucoup de mal pour le paraître. Le vraie démocratie, c'est la société qui a pour règle l'intérêt général, où les hommes ne vivent pas comme s'ils étaient de diverse origine, mais où chacun collabore, dans la mesure de ses forces et de ses aptitudes, à assurer les tâches communes, où la hiérarchie est celle du mérite et de l'utilité. Un enseignement démocratique est donc celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement. »...

« Tous les enfants de France ont le droit d'acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la Patrie. Et la Patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède. Un pays qui veut des intelligences et des énergies doit leur permettre à toutes de se révéler... Séparer dès l'origine les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Le bon sens veut qu'on laisse à un esprit le temps de se manifester, avant de le ranger dans une catégorie. La justice veut qu'aucune force ne soit entravée ou déviée. L'intérêt national veut que toutes les capacités soient exploitées à fond et atteignent leur plein rendement. »

« Pourquoi, écrivait Péguy, en 1904 déjà, pourquoi l'inégalité devant l'instruction, devant la culture ; pourquoi cette inégalité sociale ; pourquoi cette iniquité ; pourquoi cette injustice ;

¹ *Université nouvelle*, I, p. 16

pourquoi le haut enseignement à peu près fermé, pourquoi la haute culture à peu près interdite aux pauvres, aux misérables, aux enfants du peuple ; pourquoi cette inégalité originelle, et quels remèdes ? »¹

Les Compagnons voient le remède dans une école primaire que suivraient tous les enfants et qui les acheminerait, « d'une part aux humanités, d'autre part à l'enseignement professionnel, qui tous deux se rejoindraient dans l'enseignement supérieur. »

» Nous avons trop longtemps conçu l'enseignement primaire comme une branche à part de l'enseignement général, comme une catégorie indépendante ou un cycle fermé. Il n'est, il ne doit être qu'un début, un point de départ. C'est le commencement de tout l'enseignement, quel qu'il soit, secondaire ou professionnel. C'est l'embarcadère. Ce n'est pas « un tout » qui n'est qu'un « pis aller » ; c'est une préparation, une introduction au reste. »

2^o L'école unique est nécessaire pour opérer sur la base la plus large la *sélection par le mérite*.

« Le maître primaire a pour premier devoir de discerner les vocations, d'en encourager l'éclosion, d'en guider l'épanouissement... Le lycée s'allège des médiocrités dont le chargeaient si souvent la fortune et la caste. Des examens de passage permettent de gravir les échelons ou de prendre une autre direction si l'on s'est trompé. Le lycée ne traîne plus jusqu'au baccalauréat le boulet des cancrels. L'université nouvelle recrute l'élite nouvelle. »²

« La sélection des intelligences — opération essentielle à la vie d'une démocratie — doit s'exercer sur l'ensemble de nos enfants, sans distinction d'origine. Nous avons besoin d'intelligences. Allons à leur découverte. Devant cet avenir si complexe, cherchons l'intelligence. Et si nous la trouvons développons-la par tous les moyens. »³

3^o L'école unique assurera l'*unité nationale*. « Lorsque nous préconisons l'école unique, c'est pour mélanger en une même famille de frères la masse des Français de demain. C'est pour

¹ *Université nouvelle*, I, p. 21-22.

² *Université nouvelle*, I, p. 22-23.

³ *Université nouvelle*, II, p. 13.

leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale. »¹

Abattons donc les barrières qui séparent les maîtres des trois degrés d'enseignement !

« Une fois docteur ou détenteur d'une chaire, le professeur de Faculté ne fréquente plus guère les professeurs du « secondaire ». Ceux-ci ignorent bien plus encore, les « instituteurs et les maîtres de l'enseignement technique ou commercial. L'enseignement masculin ignore l'enseignement féminin. L'enseignement de l'Etat ignore l'enseignement libre... Où est l'idéal commun qui ferait de nous tous un corps vivant, une corporation capable de s'affirmer et d'agir ? Hiérarchie de mandarins, succession de castes fermées c'est là l'unité universitaire... Comment, dans ces conditions, serions-nous, nous autres instituteurs, professeurs de lycée ou de faculté, une force pour la nation ? Comment agirions-nous sur elle et formerions-nous non de simples élèves mais des citoyens ? Comment communiquerions-nous aux âmes jeunes une foi vivante et raisonnée, une foi solide dans les destinées du pays ? Comment créerions-nous cette conscience, cette religion nationale, sans laquelle un peuple végète ? »²

Si nous voulons édifier la plus grande France organisons un vaste « consortium de l'enseignement ». Appelons même nos collègues des écoles libres à se joindre à nous. Pour la tâche qui nous attend nous n'aurons jamais assez de compétences, d'initiatives et d'énergies. « Nous avons besoin de tout le monde, des maîtres des établissements libres comme des autres. Et nous avons besoin qu'ils travaillent dans le même sens sur des directives communes. »

« Assez de luttes, il nous faut la « paix scolaire ». « Nous ne voulons plus que l'Ecole soit le théâtre où viennent se mesurer les politiciens. Si ces gens-là veulent continuer à se battre qu'ils aillent dehors ; nous sommes décidés à les mettre à la porte de nos classes, qu'ils le veuillent ou non. Nous savons que nos collègues de l'Enseignement libre pensent comme nous... Il faut développer cet état d'esprit... il faut faire bloc pour maintenir la paix scolaire, première condition du bon travail. »³

Pour réaliser cette paix scolaire, les Compagnons sont prêts à faire à l'enseignement libre, soit à l'enseignement organisé

¹ *Université nouvelle*, II, p. 13.

² *Université nouvelle*, I, p. 60.

³ *Université nouvelle*, I, p. 64-68.

par l'Église catholique, les plus larges concessions. Ils vont jusqu'à demander en sa faveur une subvention de l'Etat. Les Compagnons justifient cette subvention par des arguments qui ne manquent pas de noblesse :

« L'Ecole unique fera naître une opposition. Cette opposition est légitime, car elle procède du principe de la liberté du père de famille. Nous comprenons très bien qu'un père de famille aisé n'aime pas à mêler ses enfants, dans leur plus jeune âge, à des enfants qu'il estimera moins bien élevés que les siens. Mais ce que nous désirons pour la paix de ce pays, c'est que ce père de famille ne soit pas fatallement poussé vers l'enseignement libre.

» Que peut-il arriver en effet ? L'enseignement libre est dominé par la nécessité de boucler son budget. Il ne peut donc pas assurer la gratuité absolue, ni même relative d'un bout à l'autre des études. Tout au plus peut-il le faire pour l'enseignement primaire. L'établissement de la gratuité dans les lycées sera donc pour lui un coup très sensible. Les petits établissements succomberont ; les gros, soutenus par des sociétés riches, pourront tenir le coup, mais, par la force des choses, seule une clientèle riche pourra leur confier ses enfants. L'enseignement libre se restreindra de plus en plus aux établissements confessionnels et ces établissements deviendront exclusivement des collèges aristocratiques.

» D'autre part la gratuité aura pour conséquence plus ou moins lointaine de concentrer dans les établissements de l'Etat tous les enfants d'une origine modeste, peut être même d'accentuer ainsi la fuite vers l'enseignement libre de nombreux enfants de familles aisées. L'enseignement libre deviendra le refuge de tous ceux que la politique scolaire de l'Etat ne satisfera pas. Or, nous l'affirmons, il est dangereux pour la paix intérieure que cette coupure s'établisse, entre une bourgeoisie qui aura été élevée presque uniquement dans des établissements confessionnels et une classe populaire qui aura pris l'habitude d'identifier l'Église et l'argent....

» Il faut qu'il y ait un enseignement confessionnel et un enseignement neutre. Ainsi le veut la liberté. Dans ces questions si délicates qui touchent à la famille nous devons tout particulièrement respecter cette liberté, incliner les gens plutôt que les pousser de force vers nos solutions. Et s'il se produit une coupure, il ne faut jamais que cette coupure coïncide avec celle

qui résulte soit de la religion, soit de la politique. Il faut donc donner aux établissements libres la possibilité d'avoir, eux aussi, et en grand nombre, des fils du peuple. Il faut que l'enseignement libre pratique, en un mot, la même politique scolaire que l'Etat, et il ne faut pas l'acculer, pour se défendre à en prendre le contre-pied.

» Or la gratuité sera considérée dans l'enseignement libre comme un coup très dur et pour y résister, il aura la tendance à s'appuyer sur toutes les forces hostiles à l'Etat et à sa politique.

» Voilà pourquoi il est du plus grand intérêt, et de l'intérêt de tous, que l'enseignement libre entre dans la corporation, contribue à l'élaboration de la politique scolaire et la pratique sans arrière-pensée. Pour cela, la simple entrée dans la corporation ne suffit pas ; il faut un lien plus concret encore, un lien matériel. Il faut, si légère soit-elle, *une subvention de l'Etat...*

» Que veut l'Etat Souverain ? Il veut que les enfants reçoivent de l'instruction. Il en fait une obligation. Il faut donc qu'il en fournit les moyens. Il veut que cela ne coûte rien. Il faut donc que ce soit lui qui paye... Mais il est des gens qui n'ont pas voulu envoyer leurs enfants chez lui. En vertu de la liberté de conscience et de leur liberté de pères de famille, ils prétendent assurer à leurs enfants une éducation d'un caractère déterminé. C'est leur droit. Ils ont fondé des établissements qui répondent à leur désir. Ils remplissent donc, pour une part, la mission que se proposait l'Etat. Celui-ci se trouve ainsi déchargé d'un certain poids. Mais, en outre, ces établissements libres ont un autre but, plus spécial : satisfaire à des besoins religieux qui sont affaire individuelle. C'est là une charge qui doit être supportée par l'initiative privée. En résumé, *l'enseignement libre a droit à une subvention dans la mesure où il remplit une fonction de l'Etat, mais il doit se suffire à lui-même dans la mesure où il répond à des besoins privés.* »

Nous croyons entendre ici les clamours : « L'enseignement libre dans notre corps enseignant, c'est la République en péril ! » A cela nous répondrons : « Mais non, bonnes gens, la République n'est en péril que s'il lui plaît de l'être. Un régime qui s'attache à faire la prospérité et le bonheur du pays n'est jamais en péril. Et nous ne concevons notre réforme que sous une république semblable. »¹

¹ *Université nouvelle*, I, p. 64-73.

Quand nous lisons de telles paroles nous ne pouvons pas ne pas mesurer avec joie le chemin parcouru depuis que P. Seippel a écrit ses *Deux Frances*. Si l'esprit qui anime les compagnons pouvait se généraliser et se traduire en actes combien notre grande voisine serait encore plus digne d'admiration : plus forte aussi pour tirer de sa victoire tous les profits matériels et moraux qui doivent en découler !

* * *

Nous venons de le voir : l'école unique, ce n'est pas pour les Compagnons le local unique. L'unité ils ne la cherchent pas dans le monopole de l'Etat, ils la cherchent dans « l'union des classes sociales et la souple sélection des talents. » Qu'une école libre, à côté de la nôtre, amène *l'enfant du peuple* au collège libre peu importe ! L'essentiel c'est qu'il l'y amène. Ce qui est unique c'est le type d'école. »¹

Nous sentons passer ici un souffle de libéralisme que nous n'avons pas ressenti dans les publications d'outre-Rhin.

Les ambitions des Compagnons diffèrent encore des aspirations allemandes sur un autre point. En Allemagne, les partisans de l'école unique y voient un moyen efficace de souder les diverses parties du Reich pour en faire un Etat fortement uni. Les Compagnons, eux, veulent réagir contre une centralisation qu'ils jugent excessive.

« Faut-il redire ce que tant d'autres ont déjà dit : Faut-il maudire encore l'héritage napoléonien, la France morcelée en départements, étouffant dans les mailles serrées de ce réseau d'institutions abstraites ? Faut-il montrer que l'Université en souffrait comme la nation ? Nous suivions d'un œil trop indifférent, avant la guerre, les premiers essais de régionalisme universitaire ». Mais comment les Universités provinciales auraient-elles pu prendre leur essor ? « Les provinces où étaient-elles ? Tout partait de Paris. Tout y revenait, obstinément, implacablement, en vertu d'un automatisme néfaste. De Paris partaient les programmes et les directions. Vers Paris se portaient les ambitions et les efforts des meilleurs parmi les élèves ou les maîtres... »

» Est-ce là ce que vous appelez l'unité française, l'ordre français ? Nous la répudions cette unité, unité abstraite et dan-

¹ *Université nouvelle*, I, p. 27.

gereeuse, qui condamne le corps national à la routine des bureaucraties ou aux soubresauts des révolutions... L'unité que nous rêvons pour notre France, c'est cette unité que Brunetière, définissant le romantisme, opposait à « l'unité d'abstraction » et appelait « l'unité de composition »¹.

L'école unique ne sera donc pas l'école uniforme. L'enseignement qu'elle donnera devra être adapté à la *région* : « S'il est folie de ne pas préparer les enfants à la vie actuelle, il l'est tout autant de ne pas les préparer à la vie régionale. »

« Puisqu'on vit, puisqu'on travaille autrement dans le Nord que dans le Midi, sur la côte que dans la montagne, il faut que l'enseignement, à tous les degrés, soit de la couleur du ciel et du sol, qu'on y sente la présence de la vigne ou celle du charbon, qu'on y respire ici l'odeur de la mer, là celle de la forêt ou du pâturage. Et ceci va très loin. Il s'agit, non seulement de faire connaître la région à l'écolier, d'ouvrir toutes grandes les fenêtres de l'école sur le paysage. Il s'agit encore d'établir, entre l'enseignement et les forces de la région, ce double courant de vie qui permettra à l'école de fleurir sur son terroir, à la région de recueillir les fruits qu'elle aura fait mûrir. Vrai surtout pour l'école technique et la Faculté, ce principe l'est aussi pour l'école unique, dont le second stade, étendu jusqu'à 14 ans, comprendra déjà un enseignement professionnel. »²

* * *

Cette dernière affirmation nous amène à esquisser enfin *l'organisation scolaire* que rêvent les Compagnons.

Ils demandent : 1^o A la base de tout l'enseignement, une école primaire qui accueillerait les enfants de six à quatorze ans (actuellement de six à douze et même à onze ans). « Nous voulons non seulement l'école primaire unique mais l'école *primaire prolongée* ». A quatorze ans il y aurait un examen de sortie ; « le certificat obtenu conférerait seul le droit de vote. »

« Nous aimons mieux une école sérieusement suivie jusqu'à quatorze ans qu'un enseignement post-scolaire plus ou moins fréquenté jusqu'à vingt ans³. Passé quatorze ans, établissez des cours du soir professionnels, organisez des causeries saisonnières

¹ *Université nouvelle*, I, p. 53-55.

² *Université nouvelle*, I, p. 27-28.

³ Allusion au projet Viviani qui est fortement combattu. *Université nouvelle*, II, p. 52 et sq.

sur l'agriculture, sur l'industrie, pour les jeunes apprentis ou les jeunes paysans. Vos adolescents y amèneront, l'hiver surtout, leurs aînés, leurs parents. La vie entrera une fois de plus dans l'école. Mais jusqu'à quatorze ans, il faut une unité, un maître.»

A cette école unique on distinguerait deux stades : *a)* jusqu'à onze ans ; *b)* de onze à quatorze ans.

a) Le premier stade comprendrait surtout l'étude des éléments, en suivant les étapes suivantes : Jusqu'à sept ans le cours préparatoire, précédé de l'école maternelle ou du jardin d'enfants ; de sept à neuf ans, le cours élémentaire ; de neuf à onze ans le cours moyen.

b) Le second stade serait parcouru de douze à quatorze ans. Les enfants y seraient déjà « inclinés vers leur profession future. » « Il ne faut pas qu'il y ait un brusque passage de l'étude au métier. Il faut ensuite gagner du temps et vivre le plus tôt possible. Il y aura donc au second stade de l'école unique un enseignement professionnel. A côté des disciplines générales, dont l'étude sera continuée, il y aura orientation... »

« On a pu justement reprocher à notre enseignement primaire son caractère superficiel et encyclopédique à la fois. Parce qu'il n'était daucun secours dans l'orientation professionnelle, il nourrissait la petite bureaucratie. C'est dans la mesure où l'enseignement du second stade, à l'école unique, s'orientera vers la profession qu'il deviendra vivant et utile à la France...»

« Pour les garçons, l'enseignement pratique se ramènera à deux types essentiels : *l'enseignement agricole et l'enseignement industriel...* »

« L'enseignement pratique donné aux filles devra satisfaire à une double exigence : il doit être une préparation à la vie domestique aussi bien qu'à la vie professionnelle. D'une part la couture, la cuisine, la tenue de la maison ; bref l'enseignement ménager ; de l'autre l'orientation professionnelle : pour la future fermière, le jardinage, la laiterie, l'élevage ; pour la future employée, la dactylographie, la sténographie, la tenue des livres, etc. »

C'est au cours de ce second stade de l'école que le maître s'attachera à discerner les aptitudes, à épier les dispositions naturelles de l'enfant. De onze à quatorze ans, celui-ci, placé en face de réalités nouvelles, se révélera, aussi bien dans le domaine technique que dans le domaine intellectuel. « Profitons de ces

années précieuses pour éviter aux enfants les faux aiguillages et les aider à découvrir leur vocation. »¹

Evidemment ces premiers éléments d'enseignement professionnel ne pourront pas toujours être donnés par l'instituteur. Celui-ci n'est pas un homme universel. Mais « à côté de l'instituteur, nous accueillerons largement l'homme de métier... » « La direction sera réservée à l'instituteur. Il fera appel au charron, au menuisier, au serrurier, à l'agriculteur, mais il restera « le maître ».

Et pour organiser, dans la pratique, ce double enseignement, à la fois général et professionnel, on divisera son temps de la manière suivante : le matin, l'instruction générale sous la direction de l'instituteur ou de l'institutrice ; l'après-midi, l'enseignement professionnel et toutes ses applications sous la direction du maître, agriculteur ou artisan, ou, pour les filles, de la maîtresse ménagère. Une heure d'exercices physiques, selon la méthode Hébert, vraisemblablement au début de l'après-midi, sera la détente après le travail cérébral de la matinée et formera la transition avec le travail manuel de l'après-midi.

* * *

2^o Au sortir de l'Ecole unique où l'enfant aura appris à apprendre et mesuré ses forces, il pourra choisir entre deux voies : a) S'il ne se sent pas attiré vers une culture intellectuelle plus étendue, il devraachever sa formation professionnelle. Les écoles techniques s'ouvriront alors devant lui. Ces écoles (industrielles, commerciales, agricoles) devraient se multiplier. « Cet enseignement devrait tenir la plus grande place dans l'Université. N'est-ce pas, en effet, d'industriels, de commerçants, d'agriculteurs, de « gens de métier », pour employer une vieille expression toujours juste, que le pays a le plus besoin ? Or les cours et écoles qui préparent actuellement ces « professionnels » sont trop peu nombreux et surtout n'ont qu'une infime fréquentation.²

« Longtemps on a cru qu'il suffirait d'encourager l'appren-

¹ *Université nouvelle*, II, p. 48-68.

² Avant la guerre 3 000 000 de jeunes gens ne recevaient, après leur sortie de l'Ecole à 11 ou 12 ans, aucune instruction ; les écoles d'agriculture ne comptaient que 3000 élèves, les écoles d'industrie et de commerce que 23 000. (*Université nouvelle*, II, p. 81.)

tissage et d'ouvrir, de ci, de là, des écoles techniques. La preuve est faite maintenant que tout cela est inopérant. Jamais la crise de l'apprentissage n'a été plus aiguë, jamais non plus notre organisation d'enseignement technique n'est apparue plus mesquine en regard des services que le pays attend d'elle. »

Si bien que les meilleurs esprits sont aujourd'hui d'accord pour reconnaître que le seul, l'unique remède, c'est l'*obligation* de l'enseignement professionnel, comme suite logique à l'*obligation* de l'enseignement primaire.¹ Cette obligation sera imposée à tous les jeunes gens qui quitteront l'école unique et qui ne poursuivront pas plus loin leurs études ».²

b) Les jeunes gens qui ne suivront pas l'enseignement professionnel feront *leurs Humanités*.

« Nous reprenons ce vieux mot qui à lui seul est un programme. Il répond par avance à ceux qui auraient pu nous croire prêts à faire, dans l'intérêt de la production, bon marché de la culture. Or, nous voulons qu'il existe en France des foyers de culture générale aussi brillants que possible, nous voulons que cette culture soit vraie et profonde, non point illusoire et superficielle. Nous ne voulons pas forcer tout le monde à l'acquérir, mais nous voulons que tous ceux qui en sont dignes puissent le faire. »

Les Humanités exigeront cinq ans d'études. Le futur lycéen pourrait sortir de l'école unique un an avant ses camarades. Il entrerait donc au lycée à 13 ans et en sortirait à 18 ans.

« Nous ne pouvons pas réduire davantage : en effet, l'œuvre de la culture demande du temps,—le temps de faire naître dans les esprits des habitudes et d'assimiler un certain nombre de notions primordiales. Ce temps, nous pourrions avec profit l'étendre indéfiniment, mais la vie est là qui s'écoule et le pays qui attend. Nous estimons donc que, arrivant à cet âge, où l'enfant se développe très vite et fixe pour la vie ses traits physiques et moraux, ce quinquennium peut avoir, malgré sa brièveté apparente, le maximum d'efficacité... »

— « Mais ne fera-t-on au lycée que de la culture générale ? Restera-t-on dans une tour d'ivoire, loin du siècle, à se ciseler l'esprit ? Certains diront que cela ne serait pas de trop. D'autres, dont nous sommes, soutiennent qu'il y a péril à isoler du monde

¹ *Université nouvelle*, II, p. 79-93.

les lycéens à l'âge décisif de leur formation morale. Et d'ailleurs, la nécessité est là qui nous presse, une nécessité plus forte que tous les raisonnements, et tout aussi impérieuse que celle qui nous a poussés à défendre la culture : la nécessité de vivre. »

Il faut donc au cours même des Humanités « donner à nos élèves une orientation déjà professionnelle. » Un exemple fera comprendre notre pensée : « les futurs industriels auront besoin de faire plus tard pas mal de sciences. Nous demandons qu'au lycée ils aient un cours de sciences qui les *avance* un peu dans cette voie. »

« Ces *cours supplémentaires* ne seront pas des cours facultatifs. Il en sera prévu pour chaque groupe de professions. C'est ainsi qu'un cours supplémentaire de *grec* s'adressera aux futurs membres de l'enseignement (lettres), aux futurs érudits, aux futurs juristes, et à ceux qui voudront s'assurer une haute culture toute désintéressée... Pour les futurs commerçants la seule étude qui puisse donner lieu à un cours supplémentaire paraît être une langue vivante de plus. »

On dira : comment faire opter si jeunes des enfants qui n'ont aucune idée sur leur future profession ? Nous répondrons « Pour beaucoup d'entre eux qui viendront du peuple, il aura déjà fallu opter entre l'apprentissage, l'école professionnelle ou le lycée. Et puis, il ne s'agit pas de choisir vraiment entre des professions, mais entre des tendances, des directions, qui seront elles mêmes indiquées par des *aptitudes*. Un père de famille dont le fils sera nul en sciences n'aura jamais l'idée de lui faire suivre le cours supplémentaire destiné aux « industriels ». Si l'enfant a du goût pour les langues vivantes, il l'orientera de ce côté. » D'ailleurs les erreurs d'aiguillage seront bien plus facilement réparables avec les cours supplémentaires que dans nos *sections* actuelles (latin-grec, latin-langues, latin-sciences, sciences-langues) qui sont séparées par des barrières difficilement franchissables. D'autre part « ces cours compromettent à un moindre degré l'unité de culture qui n'existe plus aujourd'hui. »

« Ainsi cet enseignement des Humanités apparaît comme devant être un compromis entre les exigences de la culture générale et celles de la pratique, entre la nécessité d'aller lentement pour *faire bien* et celle d'arriver vite à la vie pour *vivre davantage*. Contradiction qui n'a jamais été plus aiguë qu'aujourd'hui, con-

tradiction qu'il faudra pourtant résoudre sous peine de mort.¹ »

Dans cet enseignement des Humanités, quelle place tiendraient les langues anciennes ? Nous l'avons vu, le *grec* serait relégué parmi les cours dits supplémentaires. Quant au *latin*, les Compagnons tiennent fortement à le maintenir au premier rang.

« Certains diront : Pourquoi gardez-vous le latin ? Votre temps est mesuré, votre tâche, en classe ou en étude, immense ; pourquoi l'alourdir encore par l'étude d'une langue inutile, délicate à apprendre et que l'enfant ne saura jamais bien ? Pourquoi ne pas jeter délibérément ce dernier sac de lest, et ne pas reléguer une bonne fois les langues anciennes, latin et grec, dans le domaine de l'érudition pure, avec l'hébreu, le sanscrit et les langues orientales ? Nous nous sommes posé la question. Nous l'avons examinée avec un grand souci d'impartialité et de réalisme : *Nous avons gardé le latin*.

« De quoi s'agit-il en effet ? De la culture. Et qu'est-ce que la culture, sinon l'état d'un esprit harmonieusement développé et qui possède, dans les principaux domaines de la connaissance, « des clartés » suffisantes ? Pour y arriver, que faut-il ? Sans doute promener l'esprit un peu partout pour lui permettre de se meubler en route. Mais il faut aussi, pendant ce temps, lui faire subir un dressage, lui faire observer une hygiène telle qu'il croisse en force, en précision et en finesse et soit capable de dominer et d'organiser toutes les richesses extérieures qu'il acquiert chemin faisant.

« Quelles seront les disciplines qui pourront remplir cet office ? — Les sciences ? — « Elles constituent une gymnastique excellente, mais un peu raide et schématique... » — Les langues vivantes ? — Elles n'ont pas les avantages du latin, « seule la langue latine a cette fluidité qui nous déconcerte, unie à cette logique qui nous sauve... » — Le français ? — « L'enfant de chez nous le sait ou croit le savoir de naissance ; il n'y fait plus attention et il est difficile de ramener son esprit dessus. Il a besoin d'un auxiliaire qui ne peut être qu'une langue étrangère. La preuve en est la difficulté qu'on éprouve à apprendre au jeune Français sa langue dans ses plus délicates nuances... Faut-il donc remonter jusqu'au vieux français ? Mais on nous reprochera alors de faire de nos élèves des

¹ *Université nouvelle*, II, p. 94-101.

pédants. Même dans ce cas ne voyez-vous pas que le latin nous manquera encore ? Comment en effet expliquer la Chanson de Roland, Froissart et Joinville, si nous ne remontons pas au latin ? Ce diable de latin est tellement mêlé, et par tant de fibres, à notre substance, que nous ne pouvons nous en déprendre qu'au détriment de notre culture »...

« Au fond, on ne lui en veut guère que d'être mort ! Mais l'est-il tant que cela ? Sans doute on ne le parle plus ; on ne l'écrit plus, il ne sert plus pour se commander à déjeuner, car c'est là le grand critérium. Mais on ne peut pas dire qu'il soit absolument mort. Une langue n'est pas complètement morte quand elle sert de vestibule à la civilisation antique ! Il faudra tout de même bien la connaître. Et si on pouvait la connaître non pas par ouï-dire, mais directement, cela n'en vaudrait que mieux. L'idéal serait qu'on pût le faire intégralement, par le moyen du latin et du grec. Nous n'osons pas aller si loin ; nous ne retenons que le latin, qui déjà a servi d'intermédiaire à la Grèce pour la conduire jusqu'à nous, le latin qui est profondément mêlé à nos origines politiques et religieuses, le latin qui partout a porté l'idée romaine dont se repaissent toujours les humanités les plus diverses...

« Pourquoi ne prendrions-nous donc pas le latin ? Pour la pauvre raison que cela perd du temps ? Dès lors, il faut fermer boutique et ne plus se mêler de culture, car la culture ne *sert* à rien. Pour la raison qu'on ne peut arriver à le savoir ? On l'a su autrefois et il n'y a pas de cela bien longtemps. Nos parents ont lu du Virgile et du Tacite et ce n'était pas toujours pour préparer des examens... Parce qu'on n'a plus l'esprit à tout cela ? Dès lors il faut brûler le Louvre parce que la plupart des gens n'y vont pas. Nous ne sommes pas inquiets ; au milieu des variations de l'esprit public, il subsistera toujours assez de gens pour envoyer leurs enfants sur les bancs des classes de latin. C'est notre devoir de les maintenir prêts à recevoir cette sélection studieuse des générations à venir. »

A une condition toutefois ! C'est que l'*on apprenne mieux* la langue de Cicéron. « Il faut que l'on comprenne tout autrement l'étude des langues classiques ; en cela, la critique de leurs adversaires est juste. Si les choses ne changent pas ; c'est-à-dire si les élèves n'arrivent pas à une pratique plus aisée et plus générale des textes anciens, l'étude de ces langues se réduira

de plus en plus à n'être qu'une gymnastique suédoise de l'esprit, bonne en elle-même, mais de valeur trop théorique et sans attrait.

Notre tentative est la dernière qui puisse sauver le latin. Si elle échoue, nous n'aurons plus qu'à nous incliner et à demander à d'autres exercices le profit gymnastique et à des traductions la connaissance de l'antiquité. Si elle réussit, — ce que nous croyons possible, — les études latines prendront un nouvel essor, l'antiquité sera mieux connue et paraîtra plus attrayante, pour le plus grand profit de la culture.¹ »

* * *

Il y aurait bien d'autres idées intéressantes à glaner dans les deux volumes des Compagnons (par exemple sur les examens de baccalauréat, sur l'enseignement supérieur, sur la formation du personnel enseignant) ; mais nous ne voulons pas sortir de notre sujet : l'école unique. Qu'il nous soit cependant permis de citer encore cet appel, qui mérite d'être entendu ailleurs qu'en France :

« Nous nous adressons au grand public et nous lui disons : Ne vous détournez pas de ces questions. Si arides et si lointaines qu'elles vous paraissent, elles vous intéressent directement, dans votre âme et dans votre chair, dans vos idées et dans vos enfants. La France a cruellement souffert. Privée de ses meilleurs, exangue, la voici devant l'avenir et l'avenir est lourd d'orages. Une fièvre de rénovation tourmente son inquiétude. Le salut est dans la jeunesse française, dans l'âme éclairée, fortifiée des générations montantes. Il faut aller à la jeunesse, la pétrir pour les tâches nouvelles, la former pour cet avenir, peut-être douloureux, à coup sûr rude et ardent qui sera son œuvre prochaine. A la France nouvelle il faut une école nouvelle. A la place de la vieille maison, croulante et malsaine, élevons, avec votre encouragement, avec votre appui, avec votre argent, non pas sans doute un palais de rêve qui ne serait point habitable, mais une Université de concorde et de lumière, largement ouverte aux souffles du large, créatrice d'action, riche et productrice de richesse nationale, d'où s'en iront, vers vous, pour vous aider, les guides, les savants et les chefs. »²

¹ *Université nouvelle*, II, p. 101-108.

² *Université nouvelle*, II, p. 246-247.

Les opposants.

La campagne incisive des Compagnons devait naturellement susciter des oppositions. Déjà au commencement d'août 1920, *Paul Bourget* esquissa dans l'*Illustration* une tentative de riposte. Mais c'est le professeur *RAYMOND THAMIN* qui, dans trois copieux articles de la *Revue des Deux-Mondes*¹, éleva contre les idées nouvelles les objections les mieux étayées.

M. Thamin n'a pas de parti-pris ; il ne cache pas son admiration pour ces jeunes soldats qui, en pleine guerre, se réunissaient, après les labeurs et les dangers du jour, et prolongeaient bien avant dans la nuit leurs discussions pédagogiques². « La doctrine improvisée dans ces chaudes et charmantes discussions devenait aussitôt article de revue. Il faut être jeune et militaire pour avoir en matière pédagogique ces audaces d'improvisation... Tout cela est jeune, alerte, généreux. Et jamais la pédagogie n'a sonné pareille fanfare et plié ainsi son allure à celle d'une marche militaire... »

» Les Compagnons ont voulu faire du bruit. A cela ils ont réussi. Notre vieille Université dormait. Il a fallu d'abord réveiller la bonne dame. C'est fait, et c'est un premier service qu'ils ont rendu. Autre élément de succès ; ils remuent tant d'idées qu'il est difficile de n'être pas d'accord avec eux sur quelques points³. »

M. Thamin, par exemple, approuve l'attitude prise par les Compagnons en face de l'*enseignement libre* : « On éprouvait à cet égard le besoin d'autre chose que ce à quoi on était habitué depuis quelques années. On avait assez longtemps vécu comme si on était en guerre entre Français. Les mots d'adversaires, d'ennemis, étaient d'usage courant, s'adressant à des hommes de même métier, disons mieux : de même vocation, de même éducation souvent et que le hasard, ou le besoin de gagner leur vie sans délai, a fait sonner à une porte plutôt qu'à une autre. Souhaitons que l'appel qui a été lancé, même incomplètement

¹ 15 Mai, 15 Juin, 1^{er} Juillet 1921.

² On pourrait faire ici un curieux rapprochement avec Froebel et ses amis.

³ *Revue des Deux-Mondes*, 15 mai 1921, p. 382.

entendu, ne soit pas perdu pour les uns et pour les autres, mais que l'intention en survive, à savoir un désir d'entente et de collaboration. Nous ne devons pas considérer l'enseignement libre comme une nécessité politique et sociale que l'on subit ; mais nous devons voir en lui un associé, un auxiliaire utile qui rompt, par des notes plus ou moins variées, l'uniformité excessive de l'instruction nationale, et dont la souplesse enfin prête à des initiatives dont il nous sera loisible de profiter. Il est la soupe de sûreté prévue dans notre machine pédagogique. On est gardé par lui, parce qu'il pourrait en tirer profit, de toutes sortes de maux, de défaillances, de routines, et de la maladie du sommeil. De pareils « ennemis » valent autant que les meilleurs amis. Comment les agréger dans le système, sans leur ôter justement cette liberté qui est leur raison d'être ? Et comment, si on les laisse dehors, avoir la sagesse de voir en eux autre chose que des concurrents gênants ? Les Compagnons ont eu au moins le sentiment vif de ce problème¹. »

* * *

M. Thamin reconnaît aussi que certaines réformes s'imposent dans cette vaste organisation qu'est l'Université de France, mais il raille gentiment les Compagnons de prétendre à une « refonte totale » : « De grands mots peut-être, mais qui ont un pouvoir de séduction. Il faut donc serrer de près cette idée d'une réforme totale en matière d'éducation. En toute matière, pareille entreprise est périlleuse. De plus, elle n'est jamais qu'incomplètement sincère. L'idée qu'on s'en fait et qu'on propage joue le rôle de « mythe ». Plus simplement, elle participe de ce que le langage contemporain appelle un « bluff », fût-il involontaire. Les novateurs les plus hardis empruntent, sans le savoir, beaucoup de leurs inventions. Une réforme totale n'est toujours qu'une réforme partielle. La réforme totale des Compagnons subit le sort commun, et demeure même à certains égards très conservatrice, puisqu'elle reste fidèle aux humanités malgré tout. Mais, le voulut-on, on ne bouleverse pas par un décret, ou un mouvement d'opinion, l'éducation d'un pays. On fait plus facilement une révolution politique qu'une révolution pédagogique. Cela tient tout simplement à ce que les pères et les maîtres, insé-

¹ Article cité p. 387.

rent, par leur fait, le passé dans l'avenir qu'ils préparent. On transforme un matériel économique ; mais des professeurs habitués à enseigner certaines choses d'une certaine façon, pour lesquels le devoir s'est longtemps confondu avec les habitudes mises en eux par des leçons et des exemples respectés, éprouvent une sorte d'impossibilité morale à s'adapter, au milieu ou à la fin d'une carrière, à des méthodes nouvelles, et il y aurait injustice à l'exiger d'eux. Sans doute, il faut entretenir en eux une flamme toujours allumée, et une certaine faculté de renouvellement qui permettra à leur enseignement de suivre, quoique à distance, les progrès de la science. C'est un maître de qualité inférieure celui dont le siège est fait une fois pour toutes. Il n'en est pas moins vrai que l'instabilité des méthodes déroute les élèves eux-mêmes, si la crise les surprend en cours d'études. Cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer à tout progrès, mais il faut se risquer aux progrès lents et mûrement préparés... Pour avoir voulu appliquer la méthode révolutionnaire à l'éducation, la Révolution française elle-même a fait échouer des idées justes... On ne peut se passer du temps ¹. »

* * *

Si l'on ne saurait tout transformer d'un jour à l'autre, faut-il au moins reprendre la construction en sous-œuvre et asseoir l'édifice sur le nouveau fondement qu'on appelle l'*Ecole unique* ?

On s'aperçoit d'emblée que le rêve d'une Ecole unique enchante M. Thamin par certains de ses aspects. Il commence par citer l'historien Michelet qui, en 1846 déjà, dessinait ce séduisant tableau : « *Que je voudrais, s'il faut que l'inégalité subsiste entre les hommes, qu'au moins l'enfance pût suivre un moment son instinct et vivre dans l'égalité, que ces petits hommes de Dieu, innocents sans envie, nous conservassent dans l'école, le touchant idéal de la société !... La patrie apparaîtrait là, jeune et charmante dans sa variété à la fois et dans sa concorde. Ce serait une grande chose que tous les fils d'un même peuple réunis ainsi, au moins pour quelque temps, se vissent et se connussent avant les vices de la pauvreté et de la richesse, avant l'égoïsme et l'envie. L'enfant y recevrait une impression ineffaçable de la patrie, la trouvant dans l'école, non seulement comme étude et enseignement, mais comme*

¹ Article cité p. 384-385.

patrie vivante, une patrie enfant, semblable à lui, une cité meilleure avant la cité, cité d'égalité, où tous seraient assis au même banquet spirituel ¹. »

« Il faut quelque courage, en face d'une pareille page, pour oser discuter », ajoute M. Thamin ; cependant il croit devoir nous faire descendre des hauteurs idéales, où le génie prophétique de Michelet nous entraîne, pour nous mettre en présence de la réalité. Or, quand on prend les choses telles qu'elles sont, on est bien obligé de convenir que le plan fort beau sur le papier de l'Ecole unique ne laisse pas de faire naître quelques craintes et de provoquer quelques objections.

La première objection, formulée d'ailleurs avec discréption par M. Thamin, rappelle l'un des arguments les plus caractéristiques de Fœrster ² :

« Est-on sûr des sentiments variés et complexes que certains voisinages feront naître, si on est sûr d'autre part que, dans la foule enfantine, cela sera imité qui justement ne devrait pas l'être ? Ces contacts prématurés, outre qu'ils flétriront des délicatesses morales qui avaient fleuri à l'abri de certains foyers, comme dans des serres chaudes, n'engendreront-ils pas autant de jalousie et de haines sociales précoce que de fraternité ? Ces objections qui d'ailleurs sont de tous les temps et de tous les pays, en particulier du nôtre où chaque famille a sa clôture, nous reviennent, en ce moment même, d'un pays qui n'est pas réputé pour ses timidités pédagogiques, de Suède, où la question est à l'ordre du jour comme chez nous. *Nous ne les ferons pas nôtres* ³. Au moins si nous poussions la discussion en ce sens, mettrions-nous en balance d'autres possibilités, et même certains témoignages. Le nombre est grand, parmi les universitaires, d'hommes qui ont commencé leurs études à l'école primaire, et qui ont gardé d'elle, et de sa discipline intellectuelle et morale, un souvenir reconnaissant et ému... Le nombre grandit aussi des familles qui ne croient pas faire une expérience dangereuse en envoyant leurs enfants à l'école du peuple. Mais ces familles-là sont encore l'exception. »

¹ Article cité p. 291.

² Voir plus haut page 68.

³ C'est nous qui soulignons.

* * *

Pour que l'école primaire puisse vraiment devenir l'école de tous il faudrait « que ses conditions matérielles fussent améliorées. L'école unique n'existera que si elle est d'abord l'école salubre, confortable, qui attire et qui retient. Il ne suffit pas d'ouvrir toutes larges les portes. Il faut qu'une fois entré on n'ait pas envie de s'en aller. Nous avons des écoles qui répondent à cette définition et à ce besoin, mais il y a aussi l'école-taudis ; et les palais scolaires sont une légende que la politique a exploitée. Il faut donc sérier les questions. Faites-nous de bonnes écoles primaires, après quoi, vous pourrez dire que personne n'a de bonnes raisons pour ne pas y envoyer ses enfants. »

M. Thamin a vu juste; l'idée même de l'Ecole unique implique non seulement une amélioration des conditions matérielles de l'enseignement primaire, mais certains changements dans les allures, les programmes, les méthodes de cet enseignement.

* * *

La crainte la plus grave qu'inspire à M. Thamin la perspective d'une école unique, c'est la disparition des *classes préparatoires* des collèges et des lycées, disparition « qui fera courir au recrutement des établissements secondaires les plus gros risques dans un pays où ce recrutement doit compter avec la concurrence de l'enseignement libre. Théoriquement, on conçoit très bien les établissements secondaires n'ayant que des classes secondaires. L'esprit est même satisfait par cette conception claire et toute empreinte de logique... Mais c'est un fait que la clientèle de nos établissements frappe à leurs portes dès le plus bas âge. Les parents n'aiment pas avoir à changer de maison, et font leur choix une fois pour toutes... Si le lycée est condamné à dire aux enfants qui se présentent : « Pas encore, vous repasserez ; en attendant, allez où vous voudrez », ils iront là où on s'ingéniera à les garder et ne reviendront pas. »

M. Thamin ne s'exagère-t-il pas le danger ? Quelques élèves sans doute se dirigeront vers les classes préparatoires des établissements libres, mais ils en reviendront à 12 ou 13 ans. Et s'ils n'en reviennent pas leur place sera occupée par les recrues

venues en plus grand nombre des écoles primaires. Les lycées ne se « dépeupleront » donc point¹.

Mais, M. Thamin le redoute fort, ce n'est pas seulement l'enseignement libre qui gardera les enfants qu'il aura su attirer, c'est l'enseignement primaire officiel. Celui-ci réclame une scolarité obligatoire prolongée jusqu'à 14 ans. Cela se comprend :

« Les instituteurs n'aiment pas à voir partir leurs meilleurs élèves. Ils les gardent parce qu'ils leur font honneur aux examens. Ils les gardent parce qu'ils s'attachent à eux et qu'en eux ils ont la joie de sentir leur enseignement fructifier. C'est humain. Et ils ne seraient pas de bons maîtres s'ils n'avaient pas cette forme de l'instinct de conservation. Il faut cependant employer tous les moyens de les convaincre du tort qu'ainsi ils peuvent leur faire et même faire au pays. S'ils découvrent dans leurs classes une valeur, il faut, quelque dur que cela soit, qu'ils aient le courage de s'en séparer et de l'orienter vers d'autres destinées². »

S'il est bon que la plus grande partie des enfants ne quittent pas l'école primaire avant 14 ans ; si la France « qui n'aime plus être en retard en matière d'instruction » tient à mettre en harmonie sa législation scolaire avec le vote récent de la Conférence du travail de Washington, lequel a posé le principe qu'aucun enfant ne devrait être astreint au travail avant 14 ans, cela n'implique pas nécessairement que l'élève que ses aptitudes désignent pour faire des études reste à l'école primaire jusqu'à sa quatorzième année.

Il pourra entrer au lycée dès qu'il sera prêt à en suivre les leçons, soit à 12 ou à 13 ans.

Donc, « pour que le raccord puisse se faire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, il faut un double sacrifice. Au sacrifice à la base de l'enseignement secondaire (classes préparatoires) doit répondre un sacrifice au sommet de l'enseignement primaire (départ des enfants les mieux doués). Ainsi on aura collaboré, par une double bonne volonté, à l'école unique, ce mot étant d'ailleurs interprété avec les restrictions que nous lui avons apportées... Pour que cette école unique ait des possibilités et aussi des raisons de vivre, il faut qu'elle limite elle-même

¹ Article cité p. 393.

² Article cité p. 398-399.

sa durée et ses ambitions. Il faut qu'elle laisse le champ libre à l'édifice qui doit reposer sur elle. »¹

M. Thamin ne fait donc pas aux Compagnons une opposition irréductible. Il demande seulement que les droits de l'enseignement secondaire ne soient pas méconnus et qu'on lui permette d'accomplir sa tâche spéciale, la formation d'une élite.

* * *

Dans un chapitre particulièrement intéressant intitulé « LE RECRUTEMENT DE L'ÉLITE » M. Thamin débute par une spirituelle remarque : « Le titre seul que nous venons d'écrire implique une petite révolution dans les esprits. On éprouve le besoin d'une élite. La guerre a fait découvrir que les conducteurs d'hommes avaient parfois du bon ; elle a fait constater l'utilité des chefs, et des inventeurs. Peut-être aussi y a-t-il là un progrès naturel de la démocratie. Dans un premier stade, elle a peur des supériorités ; dans un second, n'en ayant plus peur, elle les accepte et même les réclame. La pédagogie comme toujours suit et interprète ces mouvements d'opinion. Pendant longtemps nous avons médit des têtes de classes, et des maîtres qui, se laissant aller au pas de ceux qui marchaient le plus vite, négligeaient de vérifier si le reste de la bande les suivait. Et nous n'avions pas tout à fait tort. Car tout est ici question de mesure ». Maintenant on redoute moins les concours, on craint moins l'effort et le surmenage. « On désavoue une pédagogie de laisser-faire, qui est à la pédagogie la plus libérale ce que la démagogie est à la démocratie. On parle même d'une aristocratie de l'intelligence, la seule à laquelle on fasse grâce. Mais on fait mieux que lui faire grâce. On veut créer une élite par des procédés nouveaux, plus méthodiques, et on sollicite les candidatures². »

Que faire pour permettre aux plus aptes d'occuper le rang auquel ils sont en droit d'aspirer ? — M. Thamin reconnaît que « les portes de l'enseignement secondaire restent trop étroites pour ceux qui ne payent pas leur place en entrant. » Il avoue que les critiques de Zoretti et des Compagnons à cet égard sont justifiées. « Il répugne à tous nos instincts présents que l'éduca-

¹ Article cité p. 399.

² *Revue des Deux-Mondes*, 15 juin 1921, p. 843.

tion dépende de la fortune ». Il faut donc multiplier les bourses. « Mais être candidats à une bourse c'est être candidat à une dépense, et on demande aux parents l'engagement de parfaire les insuffisantes générosités de l'Etat. Le résultat, le voici : sur un peu plus de 400,000 élèves qui sortent chaque année de l'école primaire, il y a un peu plus de 400 boursiers, à peine plus d'un pour mille. On cite une Académie où, une année donnée, il n'y a pas eu un boursier d'origine primaire.

« Voilà comment la République démocratique ouvre les portes des lycées aux enfants du peuple. Et pour ceux qui les franchissent, que de difficultés encore !... M. Zoretti décrit avec aperçus et quelque exagération, croyons-nous, les souffrances des boursiers. Mais c'est déjà trop qu'il y ait une part de vérité dans le tableau qu'il trace. Le sort des boursiers sera bien adouci quand ils seront plus. Car on ne se plaint le plus souvent qu'en se comparant. »¹ M. Thamin salue donc avec joie l'élévation sensible du crédit voté pour les bourses. En 1920, il a passé de 6 472 000 fr. à 14 175 000 fr. Aux propositions budgétaires de 1921, il est de 22 920 000 fr. « Combien de campagnes de presse et d'opinion peuvent enregistrer de pareils résultats ? Les Compagnons et leurs successeurs n'ont pas perdu leur peine. »²

* * *

La multiplication des bourses et même la gratuité complète de l'enseignement n'apporteraient d'ailleurs qu'une partie de la solution. Il resterait un triage des élèves à faire : car on ne pourrait accepter tous ceux qui voudraient entrer au lycée. Pour résoudre ce problème peu aisé un projet de loi a été déposé par MM. Rameil et Laval. En voici les principales lignes :

A la fin de l'année scolaire où il a accompli sa douzième année, tout élève, garçon ou fille, d'un établissement d'instruction, public ou privé, est tenu de passer un examen d'accession au second degré de l'enseignement.....

La liste des élèves soumis à cet examen devra chaque année être dressée d'office, par le maire de la commune, comme la liste du conseil de révision.....

Cet examen comprendra..... des épreuves de psychologie

¹ Article cité p. 851-53.

² Article cité p. 863

expérimentale, ayant pour but l'appréciation aussi exacte que possible des aptitudes.

Tout élève reçu à cet examen recevra le titre d'*élève de mérite*....

Les élèves de mérite n'entrent pas nécessairement au lycée, mais, selon leurs aptitudes, les vœux des familles, et aussi les « besoins sociaux du moment », peuvent être dirigés vers l'enseignement primaire supérieur ou l'enseignement technique. A la fin de chaque année, un examen fait conserver ou perdre le titre d'élève de mérite. Si l'élève de mérite est boursier, il perd la bourse avec le titre. S'il conserve le titre, la bourse peut le suivre jusque dans l'enseignement supérieur.

M. Thamin ne conteste pas « la noblesse d'inspiration, la clarté d'ordonnance et la relative facilité d'application de ce projet ». Mais « ces mérites incontestables ne vont pas jusqu'à l'aveugler sur ce qu'il a d'inquiétant ».

Une première inquiétude lui vient « d'un appel excessif fait vers les carrières intellectuelles, et d'une sorte de *désertion organisée au détriment des métiers* dans lesquels l'intelligence trouve cependant moyen de s'exercer... Pour former une élite, on décapitera les élites diverses qui sont l'honneur de chaque profession, des manuelles comme des autres. Il y a, à l'heure qu'il est, une élite ouvrière, une élite paysanne et, pour qui sait juger les gens autrement que par leur orthographe, il y a des qualités de finesse, de bon sens, des qualités morales enfin dans ces élites qui ne craignent aucune comparaison... Or, à la ville comme à la campagne, on a besoin de bras intelligents... Mettre l'intelligence dans le métier, au lieu de laisser croire qu'elle a son domaine nécessaire en dehors de lui, qu'il y a incompatibilité entre elle et lui... Vivifier les diverses élites en leur conférant cette dignité qui consiste à être content de ce qu'on fait... » Voilà ce à quoi il faut tendre.

« Au lieu de cela on va, je ne dis pas les décourager, mais les empêcher de naître. Cet examen, que l'on met à l'entrée de l'adolescence, condamne à une médiocrité sans appel ceux qui ne l'ont pas subi avec succès. Ils seront toute leur vie les « refusés » et le ressort sera affaibli en eux qui rend possible ces revanches dont notre société, moins scientifiquement organisée, nous donne le réconfortant spectacle. »¹

¹ Article cité p. 853 à 855.

Il est impossible de ne pas constater ici que sans se connaître Fœrster¹ et Thamin se rencontrent d'une façon frappante. On ne saurait refuser une sérieuse attention à un argument invoqué avec une telle force des deux côtés du Rhin.

* * *

Seconde objection : A quel âge se fera cette sélection redoutable de l'élite ? A douze ans « alors que les diagnostics sont si incertains et les possibilités d'erreurs si nombreuses ». ² « Rien n'est plus trompeur que les premiers signes d'après lesquels on voudrait faire une sélection des intelligences. Il en est sans doute qui seront toujours les premiers ou toujours les derniers. Mais, dans d'autres cas, il y a interversion des rangs en cours de route. Ceux qui sont partis d'un pas trop rapide se sont essoufflés, et ont mangé en herbe leur petit capital intellectuel ; les autres, plus ménagers de leurs forces, vont plus loin. Tous les professeurs connaissent les histoires de petits prodiges vite surmenés ; tous ont connu des élèves qui, à l'âge de la puberté par exemple, se révèlent et prennent une avance jusqu'alors inespérée. On voit dès lors à quelles méprises s'expose un recrutement administratif des meilleurs. Les règles administratives et les lois de la nature auront toujours de la peine à s'entendre. ³ » Et si l'examineur s'est trompé ? Si l'élève, dûment reconnu apte, est obligé de s'arrêter en route, que deviendra-t-il ? « Il sera pour la vie un raté et un mécontent. Il s'en prendra à la société qui n'avait qu'à le laisser où il était. Et il n'aura pas tout à fait tort ; car le coupable est le représentant de la société, le premier examinateur qui, par erreur, l'a engagé dans une voie qui n'était pas la sienne. »

Mais il y a plus : « l'élimination des inaptes » est le corollaire de la « sélection des aptitudes ». On refusera donc ou l'on renverra des élèves qui étaient peut-être destinés à devenir des savants de premier ordre. Pasteur enfant était un élève tout ordinaire. On l'aurait probablement refusé. « Il faut aider la nature puisque la sélection naturelle donne des résultats insuffisants, mais faut-il la brusquer et la contraindre, et tenir si peu de compte de

¹ Voir plus haut page 68.

² Article cité p. 855.

³ Article cité p. 849.

ses lois à elle, et des surprises d'une évolution qui en ménage tant aux psychologues de l'enfance les mieux informés et les plus pénétrants ? J'admire et je redoute ces juges infaillibles des intelligences enfantines dont les jugements, même quand ils sont fondés pour aujourd'hui, risquent de ne pas l'être demain. Ils n'ont jamais été examinateurs ceux qui ont tant de confiance dans les examens... Ouvrez vos portes mais ne les fermez jamais. »¹

* * *

Il n'est pas jusqu'aux procédés de la psychologie expérimentale, dont on propose de se servir pour vérifier les aptitudes des enfants, qui n'inspirent à M. Thamin « une défiance supplémentaire »... « Les tests de Binet, élégante invention française dont nous nous garderons de médire, sont surtout applicables à ce qu'il y a d'un peu gros dans l'intellect humain. Binet ne tarit pas lui-même d'ailleurs sur les précautions à prendre. Les supériorités même en herbe ne se laisseront atteindre que rarement par ces procédés d'investigation... ils feront surtout merveille dans la psychologie des anormaux. »

M. Thamin se raille aussi des moyens presque mécaniques qu'on a imaginés pour la découverte des surnormaux, afin de les mettre à part et de leur faire subir un entraînement qui accentue leur supériorité. « D'ailleurs, l'idée même des écoles de surnormaux est des plus contestables : exaltation de la vanité chez les uns et découragement semé chez les autres, sans parler des risques de maldonne et des déceptions qui s'ensuivent. Ces précoce écoles de caporaux ne nous disent rien qui vaille. Mais cela se passe en Allemagne. »

* * *

Abordant enfin la question des PROGRAMMES, M. Thamin fait une intéressante histoire de l'école secondaire et montre qu'après avoir occupé presque toute la place, le *latin* se vit peu à peu réduit à la portion congrue.²

« Mais ce qui est pire que la perte d'une heure de classe c'est le découragement des maîtres et la désaffection des élèves. Une agonie qui dure trop longtemps donne aux meilleurs amis du

¹ Article cité p. 856-859.

² *Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} juillet 1921, p. 165-175.

moribond des impatiences d'en finir. Le latin en est au point où il lui faut un sursaut de santé et de vie pour rendre la confiance en lui à ceux qui commencent à la perdre. Les résultats de certain concours d'entrée à l'Ecole normale sont plus qu'inquiétants... Il n'y a plus une concession à faire, mais plutôt une pente à remonter. »¹

Pour raccorder l'enseignement secondaire avec l'école unique on nous demande un lycée de cinq ans. « S'il s'agissait du latin de cinq ans on pourrait peut-être discuter ». Mais dans le lycée de cinq ans, on ne ferait que quatre ans de latin. Or « la culture latine est une lente initiation, c'est un commerce prolongé, c'est une pénétration. On ne peut mettre les bouchées doubles, comme on le peut, non sans fatigue de l'esprit d'ailleurs, pour certaines études. Le « latin court » ce n'est plus la culture latine »... « Il est hors de doute qu'en trois ans, quelques fois moins, beaucoup moins, on peut arriver à faire une version d'examen »... « Mais nous demandons autre chose au latin, à savoir de nous faire communiquer avec la civilisation et la pensée latines. S'il ne nous donne pas cette « autre chose », ce serait trop de lui consacrer cinq ans et même trois. Le latin réduit serait dans nos programmes un souvenir du passé, une vieillerie encombrante ; il n'aurait plus sa raison d'être véritable... »

» L'abbé de Saint-Pierre, a écrit dans l'avant-dernier siècle : « Un jour viendra que nous sentirons que nous avons moins besoin assurément de savoir le grec et le latin que le malabrais et l'arabe ». Ce jour est-il venu en ce qui concerne le latin, comme ses défaites successives pourraient le faire supposer ? Le moment est-il opportun d'en précipiter la décadence et d'en hâter les derniers moments ? M. Thamin « croit tout le contraire ».

D'abord, « il y a les arguments de toujours » que M. Thamin résume en une éloquente page : le latin est un instrument de culture que rien ne peut remplacer.

Mais ce que M. Thamin tient à dire surtout c'est que la dernière guerre est venue rendre confiance et courage aux amis de la culture latine.

« Cette culture a été menacée avec nous et nous nous y attachons comme à des choses, à des êtres qu'on a failli perdre. C'est alors qu'on s'aperçoit combien on les aimait. L'Allemagne en

¹ *Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} juillet 1921 p. 176.

effet n'a pas tué que des hommes ; elle a tué des œuvres d'art, des paysages, et fait une hécatombe de tous les souvenirs par lesquels les générations qui nous ont précédés se survivaient au milieu de nous et qui enveloppaient notre présent de passé. Dès lors notre tendresse s'est accrue pour tout ce qui sentit l'approche de la même menace. Nous avons mis de la piété dans le simple mot de « notre ». Pour la culture latine, la menace a fait plus que l'effleurer. Le germanisme lui a expressément déclaré la guerre et l'a désignée par là à notre attachement. Car son entreprise était aussi de tuer des idées, des traditions, des âmes pour étaler sur un désert moral, comme sur les ruines matérielles, son unique domination... Mais les races latines ont vaincu malgré les pronostics de décadence qu'une propagande intéressée multipliait. Et le latin a vaincu en même temps qu'elle. La guerre, qui a confronté toutes les valeurs morales, a été un triomphe de notre éducation...

» Ce n'est donc pas le moment de changer de méthode... Nous représentons, que nous le voulions ou non, la latinité dans le monde. Et, en ce moment, c'est par notre intermédiaire que beaucoup de jeunes nations cherchent à se rattacher aux ancêtres de toute civilisation humaine. La culture française ne fut-elle que la culture française, exercerait sans doute une attraction qui ne craindrait aucune comparaison. Devant les nations latines, devant celles de l'Amérique par exemple, quelle force supplémentaire pour elle cependant, si quelque solidarité continue à la lier à la culture latine... Et de même que dans le latin, c'est le grec encore que nous aimons, dans le français, c'est le latin que quelques-uns provisoirement croiront aimer. Ne négligeons pas pour notre propre culture cette alliance utile dans les conflits futurs¹. »

On reprochera peut-être à ce dernier argument de fleurer le nationalisme. Il n'est pourtant pas sans valeur pour nous, Suisses romands. L'une des raisons profondes que nous avons de ne pas faire du latin le parent pauvre de nos collèges, c'est que, dans notre petite Suisse, il nous aide à maintenir la culture latine contre la pression inévitable, puisque elle est celle du nombre, de la mentalité alémanique.

¹ Article cité : La question du latin, p. 176-187.

* * *

On sait que la réforme de 1902 divisa l'enseignement secondaire en deux cycles, le premier allant jusqu'à la troisième inclusivement. « A l'entrée du premier cycle, on a le choix, c'est le premier, entre l'enseignement avec latin et l'enseignement sans latin : A et B. Après le troisième, second choix : la section A du premier cycle se subdivise elle-même en trois : — latin grec, latin-langues vivantes, latin-sciences : A B C. La section B du premier cycle mène tout droit à la section D du second cycle (mathématiques - sciences). »

M. Thamin estime que ce sectionnement a été regrettable.

« L'enseignement secondaire est par essence un enseignement général. Le particulariser a été le fausser. On a abouti en effet à un divorce des lettres et des sciences. Aujourd'hui on sent les dangers de ce divorce : lettres et sciences tendent à se rapprocher. « Un romancier pousse ce besoin de rapprochement jusqu'à émettre ce paradoxe que tout écrivain doit avoir fait ses écoles spéciales » (polytechnique, etc.). « Au lycée, en tout cas, les professeurs de lettres proclament la supériorité de ceux de leurs élèves qui ont fait de fortes études de sciences, et réciproquement. Les professeurs de philosophie ont également une prédilection pour les élèves de sciences, qui concorde avec l'orientation présente des études philosophiques. » Pourquoi après le morcellement de 1902, ne reviendrait-on pas à l'unité ?

Cette unité de l'enseignement pourrait se concilier avec une certaine variété, grâce au système des options. « Le fond de l'enseignement serait commun à tous. La classe assisterait à tous les enseignements essentiels. Une part équitable serait faite aux lettres et aux sciences, de sorte que les élèves actuels de A (latin-grec) auraient plus de sciences et les élèves actuels de C (latin-sciences) auraient plus de langues. Ceux qui voudraient pousser plus loin les études scientifiques auraient droit à des « heures supplémentaires de sciences ». « Un enseignement du grec serait aménagé pendant les mêmes heures pour des fidèles qu'on ferait tout pour encourager. »

Ce serait en somme quelque chose d'analogue à ce que les Compagnons proposent¹.

¹ Voir plus haut p. 97.

Si M. Thamin ne voit pas sans appréhension l'organisation d'une école primaire unique, il saluerait donc avec joie le retour à un *collège unique*. Ainsi l'enseignement secondaire dont la tendance générale serait nettement classique, « ne ressemblerait plus à un labyrinthe dans lequel les élèves cherchent leur chemin, sans être jamais sûrs de ne pas s'être trompés ; mais il retrouverait le caractère d'une route nationale largement ouverte à l'élite intellectuelle »¹.

C'est donc au moment où, en Suisse, on envisage la création de trois et même de quatre sortes de collèges, qu'en France, expérience faite, on réclame un retour à une formation commune de toute l'élite du pays.

* * *

En somme, M. R. Thamin n'a pas systématiquement démolî les plans de réforme des Compagnons. Il a fait voir les difficultés que certaines innovations proposées ne manqueraient pas de susciter. Il n'en a pas conclu cependant qu'il n'y a rien à faire : « Il y a deux dangers égaux, dit-il lui-même, faire des sottises pour faire quelque chose, et ne rien faire de peur de faire des sottises. »

M. Thamin a reconnu que le but à atteindre est « de renforcer l'élite et de la dégager en la tirant du peuple. » M. Thamin cite même la prière de Renan sur l'Acropole : « *Enseigne-nous que tout vient du peuple... apprends-nous l'art d'extraire le diamant des foules impures.* »

La présente étude n'aura pas été inutile si elle a contribué à nous donner une plus vive intuition de cet art, dont parle Renan, et une plus ardente ambition de le mieux pratiquer.

¹ Article cité p. 194.

TROISIÈME PARTIE

L'Ecole unique en Suisse.

Notre enquête s'allonge. Elle a déjà dépassé les limites que nous nous étions tracées. On nous permettra donc d'être désormais plus bref; ce qui se passe chez nous est d'ailleurs connu déjà de la plupart de nos lecteurs.

L'école unique, sans que ce nom soit employé dans les lois ou dans le langage courant, est, en somme, réalisée dans une bonne partie de la Suisse, particulièrement de la Suisse allemande. Dans les cantons de Zurich, Glaris, Zug, St-Gall, Argovie, Thurgovie, Soleure, Grisons, les collèges classiques ou scientifiques se greffent sur l'école primaire.

On entre à l'école primaire à six ans. A 12 ans, l'enfant est admis au collège, dans certains cantons sans examen, dans d'autres cantons à la suite d'un examen, il y passe généralement six années ; ça et là (St-Gall, Soleure) sept années. Il obtient donc son baccalauréat à dix-huit ans, exceptionnellement à dix-neuf ans. A Uri, Unterwald, Schaffhouse, on ne commence ses études secondaires qu'à treize ans et on ne les termine qu'à dix-neuf ans.

A Bâle, la ville d'Erasme et d'Œcolampade, tous les enfants, à très peu d'exceptions près, suivent l'école primaire ; mais ils la quittent déjà à dix ans pour entrer au collège classique ou scientifique, où ils demeurent jusqu'à dix-huit ans. A Berne aussi.

Dans la Suisse romande, Genève et Valais ne craignent pas de ne faire commencer les études classiques qu'à douze ans, mais Valais demande six ans, tandis que Genève exige sept ans pour conduire au baccalauréat. Neuchâtel, après un essai de quelques années, craignant un recul de la culture classique, a ramené de douze à onze ans, l'âge d'admission au collège.

Dans le canton de Vaud, on fait une distinction entre les études classiques qui exigent huit ans (de dix à dix-huit) et les études scientifiques qui n'en réclament que six. Au collège scientifique, on admet à douze ans, sans examen, mais à titre d'essai, les élèves de l'école primaire qui ont des notes suffisantes. Au collège classique on fait, à dix ans, un examen d'admission, dont le pro-

gramme ne cadre pas avec l'enseignement reçu à l'école primaire. La dictée orthographique est éliminatoire. Le canton de Vaud se trouve donc, au moins quant au collège classique, dans une situation spéciale. Cela explique que la discussion des questions à l'ordre du jour en Allemagne et en France y ait pris une certaine acuité.

Elle s'est engagée à la suite d'une conférence faite à Lausanne, le 28 février 1919, par M. *Ferdinand Buisson*, sous les auspices de la section des Sciences pédagogiques de l'Université. En traitant son sujet : « La portée sociale des réformes scolaires », M. Buisson avait été amené à examiner la position réciproque de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en France, et à montrer combien il y avait encore à faire pour que les distinctions et les priviléges de classes ne soient plus prédominants quand il s'agit de former l'élite cultivée.

Après avoir rendu compte de l'éloquent discours de l'ancien directeur de l'enseignement primaire en France, actuellement député de Paris, M. *Ernest Briod*, rédacteur en chef de l'*Educateur*¹, fit remarquer que dans le canton de Vaud, comme en France, il y aurait un progrès à réaliser dans l'organisation scolaire : « L'école secondaire n'est pas, chez nous, la suite directe de l'école primaire ; elle se juxtapose à elle à un âge où l'instruction et l'éducation de l'enfant sont encore à un stade trop rudimentaire pour que l'on puisse prévoir quel sera son avenir. »

Pourquoi exige-t-on que les études classiques commencent déjà à dix ans ? Parce qu'on estime que sans un travail de longue haleine on ne peut pas exercer une influence déterminante sur l'esprit de l'enfant. « Voyant toute la peine qu'ils ont à former en huit ans des jeunes gens cultivés, les maîtres secondaires ne conçoivent pas que ce résultat puisse être obtenu dans un délai plus court. Ils oublient en avançant cet argument qu'une bonne partie de leur temps et de leurs forces est utilisée à enseigner des notions purement primaires... »

» Je sais qu'au fond de leur cœur ils croient que ces enseignements donnés par des maîtres plus cultivés que ne le sont les maîtres primaires prennent une orientation particulière, un caractère plus élevé, moins terre à terre, qui se traduit chez

¹ Voir le n° du 12 août 1919 p. 225 à 230.

l'enfant par un développement plus complet et une maturité plus précoce... Mais cet avantage est contre-balancé par trois inconvénients majeurs, le premier de portée éducative, le second de portée pédagogique, le troisième de portée sociale.

» Un inconvénient de portée éducative d'abord. Il est contre nature qu'un enfant de dix ans ait de nombreux maîtres et soit instruit par les spécialistes que sont les professeurs secondaires. Il est utile et bienfaisant que l'enfant de cet âge ait un maître unique, portant son intérêt sur l'ensemble de la formation du caractère et de l'esprit de son élève. Livré à des spécialistes, il cesse de sentir et de comprendre la parenté et la solidarité d'une foule de notions relevant de branches différentes du programme. Il est soumis à des influences contraires qui s'annihilent ou se combattent. Le désarroi intellectuel et parfois moral que l'on observe chez tant de collégiens n'a pas d'autres causes.

» Un inconvénient de portée pédagogique ensuite. A dix ans, tout l'intérêt de l'enfant va aux choses concrètes ; il demande à voir, à observer, à vivre intensément. C'est l'âge où il acquiert par les sens tout un monde de notions encore confuses, mais que la suite de ses études doit se charger de clarifier, d'ordonner et de systématiser. Et, comme s'il suffisait de changer sa coiffure pour modifier sa nature, c'est l'âge qu'on choisit pour le courber sur la grammaire latine, toute faite de distinctions abstraites sur le rôle des mots dans la phrase. L'âge des choses devient pour lui l'âge des mots, l'âge du mouvement devient celui de l'inertie, l'âge de la pleine vie et de l'activité joyeuse celui de la contrainte et de la résistance passive; on veut faire de l'âge de la vie extérieure celui d'une vie intérieure à laquelle il est rebelle encore. Il doit lourdement, péniblement, traduire les idées des autres avant que d'avoir acquis des idées propres, entrer dans la pensée de Cornélius Nepos, de César ou de Virgile alors qu'il n'a pas encore appris lui-même à penser.

» Un inconvénient de portée sociale enfin. Il serait vain de prétendre que le mérite seul détermine chez nous l'accès aux études secondaires et supérieures. Il existe dans chacune de nos villes toute une classe de familles qui considère les collèges, les collèges classiques surtout, sans parler des écoles supérieures de jeunes filles, comme son bien, comme l'établissement où ses enfants ont une place réservée, due au nom de leurs parents, à leur fortune, à leur situation sociale. Ces gens ne se demandent pas si, à cause de

leurs prétentions, de plus dignes, bien que plus pauvres, ne sont pas privés du banquet intellectuel qu'ils pensent être servi à la seule intention de leur monde privilégié. »¹

* * *

La Société pédagogique, qui groupe la presque totalité des instituteurs primaires *vaudois*, prévoyant une révision de la loi sur l'instruction publique nomma une commission chargée de présenter à M. le chef du Département les vœux du corps enseignant.

Le résultat des travaux de cette commission est consigné dans une brochure de 104 pages parue en juin 1920¹. Les maîtres primaires ne discutent pas le sujet qui a fait couler tant d'encre en Allemagne et en France. Ils supposent sans doute connus les arguments avancés par M. E. Briod dans l'organe de leur association et ils se bornent à formuler la thèse suivante :

« Considérant : a) Qu'à dix ans, l'enfant ne doit pas être encore livré à l'enseignement de maîtres spécialisés dans une branche d'étude, mais qu'il doit au contraire subir une influence unique.

» b) qu'à cet âge, les élèves ne possèdent pas encore les facultés d'abstraction indispensables aux études secondaires ;

» c) que l'étude des langues étrangères et spécialement des langues mortes ne saurait donner de bons résultats avant que l'enfant ait une connaissance suffisante de la langue maternelle ;

» d) qu'à dix ans, il est presque impossible de prévoir la profession de l'enfant ;

» e) que dans un état démocratique, le choix de ceux qui feront des études secondaires et supérieures doit se faire sur l'ensemble des enfants du pays :

» *Le raccordement des études primaires et des études secondaires s'opère à l'âge de douze ans.* »

* * *

Réunis en congrès à Neuchâtel au milieu de juillet de l'année dernière, les membres de la Société pédagogique *romande*, au nombre de mille environ, entendirent un rapport de M. Duvillard,

¹ Aux Imprimeries Réunies, à Lausanne.

de Genève, sur « les tendances de l'enseignement primaire actuel ». L'une des conclusions du rapport était ainsi conçue : « L'école primaire doit tendre à devenir l'école élémentaire unique. Son organisation, son programme et ses méthodes doivent être parfaits pour permettre la suppression des classes secondaires faisant double emploi avec les classes primaires. »

Cette conclusion fut adoptée à l'unanimité sans discussion.

* * *

Les maîtres secondaires vaudois, ne pouvant pas rester indifférents en présence de l'attitude, si carrément prise par leurs collègues primaires, mirent le sujet à l'ordre du jour de leur assemblée annuelle du 18 septembre 1920. Ils y ouïrent avec une visible satisfaction, un rapport remarquable, dans son fond et dans sa forme, de M. LAVANCHY, professeur au Collège de Vevey¹.

Tout en laissant entendre aux maîtres primaires qu'il ne leur appartenait pas de trancher unilatéralement et d'une façon aussi cavalière des questions dont certains éléments leur échappent, M. Lavanchy soumet leur thèse à une discussion aussi courtoise que ferme.

Il montre d'abord les *dangers pédagogiques* d'un retard de deux ans dans le recrutement des collèges classiques : « Ce raccordement retardé s'il peut être avantageux pour l'école primaire est dangereux pour l'école secondaire, c'est-à-dire pour la formation de l'élite. »

Les maîtres primaires oublient que « si leurs préceptes pédagogiques sont excellents pour accomplir leur tâche à eux, pour enseigner tout à tous... ces préceptes deviennent moins rigides pour les maîtres secondaires qui se trouvent devant des programmes plus vastes, mais plus souples et devant des élèves triés. Nous pouvons marcher plus vite, brûler quelques-unes de ces « étapes ² » où l'on voudrait retenir les jeunes intelligences. »

On nous dit que jusqu'à dix ans l'enfant ne doit pas être livré à des maîtres spéciaux. Mais « si la spécialisation des maîtres présente pour l'élève des dangers de dispersion, de désarroi, que nous connaissons, elle n'offre pas moins des avantages sérieux : outre qu'elle garantit la solidité du savoir, elle ouvre l'esprit,

¹ « Le raccordement entre l'Ecole primaire et l'Ecole secondaire dans le canton de Vaud. » — Lausanne, imp. Bovard-Giddey, 27 pages in-4°.

² Allusion à la loi de l'évolution psychologique, formulée par M. Ferrière, dans « Transformons l'école ».

montre aux enfants les multiples faces des questions, les garde des affirmations tranchantes ou hâtives, et leur donne le sens des nuances. »

Quant à l'enseignement du latin, « les maîtres primaires n'en demandent pas la suppression, mais ils estiment qu'on le commence trop tôt, parce qu'il fait un appel exclusif à « l'abstraction ». — « Il ne suffit pas de brandir le mot. L'abstraction est une opération élémentaire de l'intelligence, d'une puissance infinie sans doute, mais dont les degrés varient aussi infiniment. Un simple calcul d'arithmétique suppose déjà la faculté d'abstraire. Le latin, langue morte, mais qui fut vivante, est tout aussi concret que n'importe quelle autre matière d'enseignement... plus concret même que le français moderne, envahi par les termes abstraits comme celui de « démocratisation », que j'ai dû ramasser dans le débat. Et si l'enseignement du latin exige la pratique de l'analyse logique, il permet en même temps de rendre ce fastidieux et mécanique exercice plus accessible aux jeunes enfants, plus rationnel, je dirai même plus concret... »

» Si l'on attend que les petits aient une connaissance suffisante de la langue maternelle, on risque d'attendre longtemps... D'ailleurs l'objet presque exclusif de l'étude du latin n'est-il pas justement d'apprendre à manier la langue maternelle... »

» Bien loin de présenter les graves dangers que l'on signale, l'étude précoce du latin offre d'appréciables avantages ; d'abord elle n'ennuie pas toujours les enfants ; et puis, à dix ans, le cerveau tout frais de nos élèves reçoit plus volontiers et garde plus fidèlement les formes de la langue ; déclinaisons et conjugaisons amusent par leur bizarre nouveauté et se gravent plus aisément dans l'oreille, tandis qu'avec des élèves de douze ans, blasés quelque peu déjà, doués d'une mémoire plus souple, mais plus fuyante, l'apprentissage des formes irait plus vite peut-être mais moins profond¹. »

» Ne serait-ce pas pour cela que l'assemblée des Directeurs de gymnase, tenue à Lucerne l'hiver dernier, a voté à la majorité, même pour la Suisse allemande, une scolarité de huit ans ?

» Et même si, dans quelque grande ville de la Suisse ou dans quelque pays lointain, on avait découvert un type de collège plus court et cependant plus fécond que les nôtres, nous ne

¹ Rapport cité, p. 9 et 11.

pourrions pas le copier servilement... La fonction de nos collèges est double : ils doivent préparer à l'Université et donner en même temps une culture générale à des élèves qui ne feront pas d'études supérieures... Les candidats aux études universitaires sont ralentis par les amateurs de culture générale, à qui l'on ingurgite une nourriture trop forte... Si l'on restreignait encore le temps dont nous disposons pour vaincre les difficultés de notre œuvre... on la rendrait singulièrement difficile à exécuter...

» Notre tâche à nous, c'est d'apprendre à ces intelligences éveillées que l'école primaire devrait nous envoyer, ce que l'humanité a péniblement appris avant nous, ce qu'elle a fait pour nous amener au degré de civilisation dont nous jouissons : Nous avons à transmettre non pas tout le savoir humain (il y a bien des siècles que cette œuvre est impossible), mais la somme de l'expérience humaine, les grandes vérités scientifiques, morales, philosophiques, que l'homme a peu à peu trouvées, les trésors artistiques où ces vérités sont encloses, le récit des grandes étapes politiques et sociales de l'humanité, — de manière que nos élèves sachent qu'ils ne sont pas nés à un moment quelconque de la durée, mais qu'ils prennent conscience du labeur formidable des hommes, et qu'ils aient à cœur de reprendre ce labeur à leur tour. Nous avons à donner une culture universelle et, dans un certain sens, désintéressée. Et cela suppose une vue d'ensemble de toute l'histoire ; cela suppose l'étude des civilisations et surtout des langues anciennes, aïeules de la nôtre ; cela suppose une initiation aux mathématiques, aux sciences physiques et naturelles, dont l'essor a transformé le monde moderne, et à la philosophie, qui domine et coordonne tout ; cela suppose l'acquisition d'une langue moderne au moins, qui permette le contact avec la pensée d'un autre peuple ; cela suppose une possession ferme de la langue maternelle, âme de la race et merveilleux moyen d'expression. »

Et pour transmettre cette culture générale, que d'écueils à éviter ! « Tantôt nous risquons, et c'est ce dont on nous accuse surtout, nous autres classiques, par nos programmes trop encyclopédiques, forcément superficiels, et par nos méthodes fantaisistes, de fabriquer ce qu'on appelle aujourd'hui des « intellectuels », — tantôt au contraire, et c'est ce qu'on reproche à nos sections scientifiques, nous risquons de faire des spécialistes murés dans leur spécialité....

» Avouons que nous nous exposons souvent à mériter ces

reproches et que la culture secondaire ne porte pas toujours de bons fruits. Mais est-ce une raison pour nous contraindre à marcher plus vite ?... Avec une scolarité écourtée de deux ans, nous aurons moins de chances de trier les matières réellement utiles et de choisir les méthodes vraiment efficaces...

» L'élite, toute l'élite, a besoin d'une culture vaste et profonde, d'une culture vraiment générale, que seul, dans notre système scolaire, l'enseignement secondaire peut lui donner. »

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire « diffèrent profondément dès l'origine de méthode et de but ».

« Sans contester même à l'école primaire qu'elle enseigne mieux l'orthographe et le calcul oral, par exemple, que nous ne le faisons », on est obligé de reconnaître que « l'école primaire actuelle avec ses classes chargées et ses méthodes fatallement dogmatiques, ne peut pas faire notre travail. Quand elle aura réalisé les réformes qu'elle demande, des classes moins nombreuses, des classes sélectionnées, une préparation secondaire et universitaire pour les maîtres, nous pourrons examiner la question.

« Si notre organisation scolaire doit tendre vers une unification des trois ordres d'enseignement, il faut prendre garde de ne pas raccorder aux dépens d'une seule école.. Il me semble avoir établi que le raccordement retardé est dangereux pour l'enseignement secondaire. Pour venir à bout de notre besogne délicate et pénible, chez nous plus qu'ailleurs, nous ne pouvons admettre qu'on nous ôte deux ans de travail »¹.

* * *

Cependant, M. Lavanchy consentirait à ce sacrifice s'il assurait une démocratisation de l'élite et s'il garantissait la paix sociale. Mais à son avis le raccordement retardé ne suffira pas à produire un rapprochement des classes.

Il faut reconnaître d'abord qu' « on ne saurait raisonnablement parler de l'école secondaire comme d'une école fermée, d'une école de caste. La plupart de nos élèves nous viennent directement de l'école primaire. Et si, par-ci par-là, les conditions d'admission dans nos collèges ne concordent pas exactement avec les programmes primaires, il y a là des fantaisies personnelles auxquelles il est facile de mettre fin. D'une manière générale... il existe entre les deux écoles un raccordement de fait. Il semble

¹ Rapport cité, p. 11-17.

donc que l'école primaire vaudoise n'ait pas trop lieu de se plaindre de nous. Des deux écoles ce n'est sûrement pas elle la sacrifiée...

» Est-ce à dire que le recrutement de nos collèges soit pleinement démocratique et s'opère réellement sur l'ensemble des enfants du pays ? Attirons-nous vraiment tous ceux qui sont dignes de faire des études, et ne perdons-nous jamais notre temps et nos peines avec des élèves sortis d'un excellent milieu, mais sans grande valeur ? Nous n'oserions le prétendre. L'entrée dans nos collèges est facultative et onéreuse et cela maintient dans des limites bien étroites notre pouvoir de recrutement. Le Directeur des écoles d'une commune vaudoise, en feuilletant ses registres « voit une classe primaire dans laquelle les cinq meilleurs élèves n'entrent pas au collège, tandis que les trois suivants y entrent ». M. Lavanchy ajoute : « Ce petit fait, et Messieurs les Directeurs des collèges communaux pourraient en citer beaucoup de semblables, parle assez haut. »

Les maîtres primaires n'ont donc pas tort de demander une meilleure démocratisation de l'école secondaire. Mais le moyen qu'ils préconisent pour atteindre le but est inefficace. « En retardant de deux ans l'entrée dans nos collèges, forcera-t-on pour autant les gens qui méprisent l'école primaire à y envoyer leurs enfants ? On réussira tout simplement à provoquer un développement des « écoles particulières », ce qui serait une singulière méthode de démocratisation. »

D'autre part il ne suffit pas qu'on ouvre toutes grandes les portes des collèges pour que l'enfant de l'ouvrier y pénètre. La culture est en une large mesure héréditaire. Comme le montre aussi M. R. Thamin¹, après Paul Bourget, il y a l'« étape » nécessaire à franchir.

« C'est en effet de la bourgeoisie instruite², beaucoup plus que de la bourgeoisie riche, que nous viennent nos élèves. Il y a là un fait contre lequel l'indignation de nos réformateurs se brisera. L'école secondaire restera toujours recherchée en majorité par les fils de parents instruits, et ce n'est pas par une suppression arbitraire de deux de nos classes qu'on y changera quoi que ce

¹ Voir dans l'article cité plus haut : *Revue des Deux-Mondes*, du 1^{er} juillet 1920, l'intéressant chapitre intitulé l'« Etape ».

² Et peu aisée, en général, guère plus aisée que la classe ouvrière : pasteurs, maîtres primaires et secondaires, magistrats, employés, paysans, artisan, ouvriers cultivés. — Voir dans la 2^e partie du présent volume la statistique faite dans le canton de Vaud.

soit. L'élite se constitue avec lenteur et ne se renouvelle pas à chaque génération de fond en comble. Tant que la famille gardera le droit de disposer des enfants, ce seront les milieux cultivés, qui sentent le mieux le prix d'une forte culture, qui sont les plus disposés à sacrifier leur temps, leurs peines et leur argent pour l'instruction de leurs fils.

» Et s'il y a chez les « bourgeois » un préjugé contre l'école primaire, il y a en revanche chez les « prolétaires » un préjugé plus funeste encore contre les études. Les ouvriers se soucient fort peu de culture, ils ne demandent que de l'instruction, et encore utilitaire. Bien loin de rechercher pour leurs enfants, même doués, une culture plus large que celle qu'ils ont reçue eux-mêmes, ils ne pensent en général qu'à les utiliser, sitôt lâchés par l'école primaire, où du reste ils ne les ont envoyés qu'en rechignant.

» Et contre cet état d'esprit, le raccordement retardé est parfaitement impuissant. Il risque même d'écarter définitivement de nos collèges la clientèle pauvre. Les parents peu aisés se décideront moins qu'aujourd'hui à nous envoyer leurs enfants âgés de douze ans, à la veille d'entrer en apprentissage, en état de leur rendre des services.

» Le seul remède efficace serait de rendre l'enseignement secondaire obligatoire, mais le peuple vaudois n'est pas mûr pour ces méthodes socialistes de contrainte. Et puis la culture suppose chez ceux qui la recherchent un consentement sincère et durable ! Ce n'est rien d'ouvrir aux enfants du peuple les portes de nos collèges, il faut leur donner le désir d'y travailler.

« Et dans ce sens, c'est encore l'école primaire qui peut le mieux agir, non pas en gardant un peu plus longtemps les bons élèves, qu'elle devra bien tout de même nous remettre un jour, mais au contraire en s'efforçant généreusement de nous en fournir le plus possible... Qu'elle nous envoie ces bons sujets qu'elle se plaint de ne pas voir chez nous, nous les recevrons avec joie. Au lieu de proposer la fermeture de deux de nos classes, l'école primaire ferait mieux d'unir ses forces aux nôtres pour lutter contre les préjugés d'en haut et d'en bas qui abaisse le niveau intellectuel du pays. »

* * *

Si donc M. Lavanchy repousse les exigences des maîtres primaires comme « dangereuses au point de vue pédagogique et inefficaces au point de vue social », il n'estime pas que les maîtres

secondaires n'aient rien à faire pour « préparer mieux leur enseignement aux tâches nouvelles ». Il n'y a pas lieu de démolir. « Il ne s'agit que de rendre la maison pratique et confortable, ouverte à tous ceux qui peuvent et veulent travailler, il s'agit d'y répandre une activité joyeuse, d'y préparer une élite capable et désireuse de servir le pays. »

Que faire pour cela ?

Elargir le recrutement de l'enseignement secondaire en organisant mieux son raccordement avec l'école primaire : « Il faut, de toute nécessité, que les conditions d'admission dans nos collèges (que l'on y entre à 10 ou à 12 ans) prévoient comme programme maximum le programme exact de la classe primaire du même âge. Le principe du *raccordement officiel* avec l'école primaire doit être admis dans tous les collèges et consacré par la loi. »

Il faut aussi que « les élèves distingués dont les dispositions se seraient tardivement déclarées puissent reprendre leur vrai chemin » grâce à une classe de *raccordement perpétuel* qui serait créée dans tous les collèges.

« Réclamons surtout l'application du seul remède un peu efficace : *la gratuité de l'enseignement secondaire et supérieur*. »

» Qu'on examine aussi la question des *bourses* dont on devrait faire, non pas des aumônes, ni des prêts à rembourser, mais des encouragements aux travailleurs, des primes aux talents. L'argent dépensé, le pays le retrouverait au centuple !... » Le canton de Vaud ne consacre que 10 000 fr. par an aux bourses d'études :

« Je dis que cela déshonore notre canton, qui jouit d'une certaine prospérité matérielle, et qui d'ordinaire ne se montre pas avare pour ses écoles. Tâchons d'obtenir que cette question soit reprise par le Grand Conseil ! »

Si nous arrivons à réaliser ces modestes réformes, « beaucoup plus sûrement que nos collègues primaires avec leur recrutement retardé, nous aurons favorisé une démocratisation de l'élite. »

« Mais avant de démocratiser nos élèves, il conviendrait de *démocratiser les maîtres*. Il ne s'agit pas de nous lancer dans la politique,... mais tout simplement de sortir une bonne fois de notre tour d'ivoire, de délaisser nos chers plaisirs d'intellectuels et de prendre contact avec la vie, avec le pays, avec le peuple de notre pays, de ne plus nous considérer comme des spécialistes, dédaigneux et d'ailleurs impuissants, isolés des hommes et des choses, enterrés dans les livres, — mais de nous mêler d'abord

les uns aux autres, d'agir en commun, de prendre conscience de notre responsabilité vis-à-vis du pays et d'accomplir sérieusement, d'accord les uns avec les autres, l'œuvre qui nous a été confiée. Il s'agit de nous organiser et d'organiser notre travail. Il s'agit aussi de *tendre la main à nos collègues primaires*, qui nous devancent dans le souci des choses professionnelles et de nous entendre avec les maîtres de l'Université, qui nous ont formés, de qui nous dépendons et à qui nous envoyons nos élèves. Il s'agit de nous mettre résolument, pédagogues de tous les degrés, à *l'unification de l'école publique*¹.

* * *

Nous avons placé sous les yeux de nos lecteurs, d'une façon aussi complète et aussi impartiale que possible, les pièces du procès².

A eux, maintenant, de prendre leurs conclusions.

Ils nous permettront cependant de ne pas déposer la plume sans avoir fait quelques constatations.

Dans notre pays, la lutte en faveur de l'« Ecole unique » ne revêt pas un caractère aussi ardent qu'en Allemagne et en France, d'abord parce que les oppositions de classes sociales n'y sont pas aussi marquées qu'ailleurs, ensuite parce que, sous l'influence de l'esprit démocratique qui pénètre depuis longtemps nos institutions et nos mœurs, la plupart des revendications formulées chez nos voisins ont déjà, chez nous, obtenu satisfaction. Il y a même quelques cantons où l'idéal des Compagnons est à peu près réalisé.

Est-ce à dire que nous n'ayons plus rien à faire pour rapprocher les divers éléments de notre peuple et pour permettre à toutes les aptitudes, quel que soit le milieu où elles se manifestent, de s'épanouir librement ? Personne n'osera le prétendre.

Dans plusieurs cantons, dans le canton de Vaud en particulier, le passage entre l'enseignement primaire et l'ensei-

¹ Rapport cité, p. 22-26.

² Nous n'avons pas mentionné le rapport *Barth* : « La réforme de l'enseignement secondaire en Suisse » 1 vol. in-8°, 200 p., chez Payot & Cie, Lausanne, parce que cette importante étude a été résumée par l'auteur lui-même dans notre *Annuaire* de 1919. — Nous n'avons pas non plus parlé des *Etats-Unis*, parce que l'organisation scolaire de ce pays fait l'objet d'un article de M. *Maïche* dans notre volume de cette année.

gnement secondaire doit être rendu plus aisé. Pour cela il faut que l'école primaire réalise certains progrès : développement des écoles enfantines, afin qu'à sept ans l'enfant possède déjà, non pas un gros bagage de connaissances, mais des habitudes d'ordre et de travail et un goût de l'étude qui lui permettront de parcourir le cycle primaire d'une allure plus sûre en même temps que plus rapide ; création de classes de retardés et de classes d'avancés ; préoccupation constante de pousser les mieux doués et efforts désintéressés pour leur faciliter l'accès aux études supérieures, etc. — Il faut aussi que, de leur côté, les représentants de l'enseignement secondaire fassent quelques concessions : qu'ils ne regardent pas de trop haut l'école primaire, qu'ils s'intéressent à ses méthodes, qu'ils la considèrent comme la pépinière naturelle de leurs meilleurs sujets ; qu'ils n'arrachent pas trop tôt le jeune plant du sol où il a grandi ; qu'ils favorisent son adaptation à une atmosphère nouvelle en ne lui imposant pas d'emblée à un régime trop différent de celui auquel il a été jusqu'alors soumis.

Les écoles secondaires d'ailleurs peuvent se rassurer ; même les partisans les plus décidés de l'« Ecole unique » ne feront rien qui puisse nuire à la formation de l'élite. Les défenseurs de la culture classique ont pu constater que la valeur éducative du latin n'est pas sérieusement contestée. Les pays de langue française, en particulier, se rendent compte qu'à l'heure actuelle, l'étude de la langue de Cicéron demeure la sauvegarde la plus sûre de leur mentalité propre. Ils y regarderont à deux fois avant de porter sur ce palladium une main brutale.

Ce que les novateurs demandent, c'est qu'on veuille bien examiner s'il ne serait pas possible, sans en diminuer l'importance, de commencer un peu plus tard les leçons de latin ; ce que les novateurs désirent, c'est que, de part et d'autre, on cherche à établir de plus larges avenues entre l'école primaire et l'école secondaire, demeurées jusqu'ici trop étrangères ; c'est, qu'au lieu de s'ignorer ou même de se suspecter mutuellement, les divers ordres d'enseignement entrent en contact, non seulement pour mieux s'estimer, mais pour partager leurs difficultés et leurs joies, leurs expériences et leurs aspirations. On arriverait ainsi à la vraie « Ecole unique », dont la réalisation dépend moins d'une réglementation imposée que d'un esprit, d'un idéal commun.

J. SAVARY.