

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 20 (1929)

**Artikel:** La tendance utilitaire de l'enseignement et l'éducation morale  
**Autor:** Reymond, Arnold  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-111653>

#### **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:** 10.02.2026

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

## **La tendance utilitaire de l'enseignement et l'éducation morale<sup>1</sup>.**

---

Il y a quelques semaines, je rencontrais l'un de mes collègues, professeur à l'Ecole des Hautes Etudes commerciales de l'Université de Lausanne. Il tenait en main le programme du premier camp des Educateurs de la Suisse romande. « J'imagine, me dit-il, en m'abordant, que vous allez à Vaumarcus pour déplorer les méfaits causés par les écoles de commerce et par les tendances utilitaires qui caractérisent leur enseignement. Etant professeur à la Faculté des Lettres, vous ne sauriez agir autrement ».

« Vous vous trompez, lui répondis-je. Sans doute le succès toujours croissant que rencontrent les écoles de commerce auprès du public est très significatif non seulement des nécessités économiques de notre époque, mais aussi de ses aspirations. Toutefois et sans vouloir méconnaître l'importance de la matière à enseigner, ce qui est essentiel au point de vue éducatif, c'est l'esprit dans lequel l'instruction est donnée et il faut reconnaître que sous ce rapport nous traversons une crise dont il est difficile de prévoir toutes les conséquences ».

On le voit. Les réflexions qui suivent visent non pas telle ou telle école particulière, mais bien plutôt une tendance qui semble s'affirmer un peu partout dans l'enseignement.

Seulement il se pose d'emblée un problème délicat, qui, pour être convenablement résolu, exigerait une discussion dans laquelle, faute de temps, je ne puis m'engager. Que faut-il

<sup>1</sup> Conférence donnée au Camp des Educateurs, à Vaumarcus, le 12 août 1929.

entendre exactement par les termes de tendance utilitaire et quel sens en particulier attribuer au mot « utilitaire » ? Tout enseignement en effet, pour être digne de son existence, se propose comme but dernier d'être utile à quelqu'un ou à quelque chose et on ne concevrait pas qu'il en fût autrement ; c'est pourquoi toute école, publique ou privée, cherche à justifier sa raison d'être en invoquant les services qu'elle est appelée à rendre. De là les formules par lesquelles un Conseil d'Etat légitime la création ou l'extension des établissements scolaires en déclarant que celles-ci ont été reconnues d'utilité publique. Une école privée cherche de même par ses programmes à montrer qu'elle comble une lacune et répond à un besoin qui se fait sentir dans le public en général ou dans tel groupe social déterminé.

Ainsi tout enseignement, quel qu'il soit, poursuit un but qui est jugé utile et même nécessaire ; mais, suivant le but poursuivi et les moyens employés pour le réaliser, il peut y avoir déviation et l'enseignement revêt une tendance utilitaire.

En quoi consiste au juste cette déviation ? Là est le point délicat, parce que c'est le problème même du but de la vie humaine qui entre en question. Ce but dernier est-il pour l'individu d'acquérir rapidement le plus de richesses matérielles possibles et par leur moyen de satisfaire ses désirs, ses passions, ses goûts personnels, grossiers ou raffinés ? Ou bien l'être humain a-t-il sur la terre une autre mission qui est de mettre son intelligence, son cœur, sa volonté, les biens qu'il a acquis au service d'une cause qui le dépasse infiniment et pour laquelle il peut être appelé à donner sa vie même ? Sans insister davantage on voit le fossé qui sépare ces deux conceptions. Il y a là deux solutions du problème moral et par conséquent de l'éducation morale qui sont nettement opposées et même contradictoires.

Sans doute, lorsqu'on raisonne sur un pareil sujet, des jugements de valeur entrent forcément en ligne de compte et on ne saurait faire état d'une argumentation qui prétendrait s'en passer ; mais, cela dit, l'histoire de l'humanité, comme notre propre expérience, nous apprennent que des deux solutions envisagées la deuxième seule confère à la vie humaine sa dignité et sa signification spirituelles, car seule elle donne un idéal à la fois stable et jamais épuisé aux aspirations du cœur, de la conscience et de la raison.

Une remarque s'impose toutefois. L'homme est à la fois corps et esprit et il ne peut se dispenser du devoir d'accroître son bien-être matériel, puisque celui-ci lui permet dans une large mesure de se libérer du travail imposé par les besoins du corps et d'être à même de poursuivre des fins désintéressées. Que l'on songe, par exemple, à quel point l'usage des machines a intensifié la production du pain et des vêtements tout en réduisant la main d'œuvre considérablement par rapport à ce qui se passait dans l'antiquité. Un éducateur ne saurait trop insister sur l'obligation qu'il y a pour chacun de conquérir une indépendance matérielle de plus en plus grande.

L'acquisition des biens matériels reste donc légitime dans la mesure où elle se justifie par un travail honnête ; mais, pour ne pas entraîner l'esclavage de la vie intérieure, plus redoutable encore que la sujétion d'assurer son pain quotidien (au sens littéral), cette acquisition doit toujours être fonction d'un but désintéressé.

Cela étant, par enseignement à tendance utilitaire j'entends tout enseignement qui subordonne le développement de l'intelligence, de la volonté et du caractère à la poursuite d'une situation de fortune ou de biens honorifiques purement égoïstes, et qui n'assigne à l'individu d'autre maître que ses désirs et ses ambitions personnelles. Par enseignement non-utilitaire, mais utile, je désigne celui qui tend à considérer l'acquisition d'une situation et de tout ce qui en dépend non comme un but en soi, mais comme un moyen destiné à servir des fins supérieures. Ces fins du reste peuvent être très variées et très diverses : science, art, patrie, institutions philanthropiques, Eglise, Dieu enfin.

Et maintenant, pour essayer de découvrir en quoi les tendances de l'enseignement moderne sont utilitaires dans le sens qui vient d'être spécifié, il est bon de jeter un coup d'œil sur l'histoire de la civilisation. Ce faisant j'envisagerai l'enseignement non pas tel qu'il a été conçu par les penseurs ou les pédagogues, un Platon ou un Rabelais, par exemple, mais tel qu'il a existé en fait. On constate alors que toujours et partout cet enseignement a poursuivi un but éducatif, rattaché lui-même à un idéal qui était à la fois religieux et national.

En ce qui concerne les premières civilisations orientales, surtout égyptiennes, nous possédons quelques renseignements précieux. Nous savons, par exemple, qu'en Egypte les petites gens s'imposaient de lourds sacrifices pour donner à leurs fils les connaissances qui peuvent élever au-dessus du commun. « Si l'un d'eux montre de bonne heure quelque intelligence, il est envoyé, vers l'âge de 6 ou 8 ans, à l'école du quartier, où un vieux pédagogue lui enseigne les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul. Vers 10 ou 12 ans il est retiré des mains de ce premier maître et entre en apprentissage auprès d'un scribe en fonctions, qui s'engage à faire de lui un *scribe savant*. L'enfant va au bureau ou au chantier avec son patron et passe des mois entiers à copier des lettres, des circulaires, des pièces de procédure et de comptabilité, auxquelles il ne comprend rien du tout d'abord, mais qu'il retient fidèlement. On a, pour son usage des cahiers de modèles empruntés à des auteurs connus et qu'il étudie sans cesse..... L'élève copie, recopie ; le maître rétablit les mots passés, corrige les fautes d'orthographe et redessine en marge les signes ou les groupes tracés d'une main malhabile ». L'élève est ensuite chargé de rédiger lui-même quelques lettres dont la difficulté est graduellement augmentée et lorsqu'il possède à peu près la routine journalière, son éducation est terminée et on lui cherche une place<sup>1</sup>.

L'instruction avait ainsi en Egypte un caractère tout professionnel : formation de scribes, prêtres et fonctionnaires. Elle s'accompagnait du reste d'une éducation exclusivement religieuse et nationale : le roi est l'incarnation des dieux nationaux et son autorité comme telle est absolue et incontestée. La Mésopotamie et même la Palestine s'inspirent de conceptions et de coutumes analogues.

En Grèce la conception éducative prend un aspect qui est sensiblement le même, puisqu'elle reste dominée par un idéal religieux qui s'identifie avec la cité, quelle que soit la forme de gouvernement choisie, monarchique ou démocratique. Peu importe à ce point de vue que l'éducation spartiate soit exclusivement guerrière, alors qu'Athènes envisage sous une forme plus large la préparation du citoyen-soldat qui est tenu d'ap-

<sup>1</sup> G. Maspero : *Lectures historiques*, 4<sup>e</sup> édition, Hachette, Paris, 1905, p. 10-11.

prendre non seulement la gymnastique et la musique, mais aussi les arts et les sciences. Le dévouement à la cité et à ses institutions reste en effet intangible et si le jeune Athénien peut à loisir discuter avec les sophistes les bases de l'Etat, il n'en est pas moins tenu de lui obéir fidèlement. Il y est poussé du reste par l'ambiance dans laquelle il vit. « Ne savez-vous pas, dit Eschine en terminant son discours contre Ctésiphon, que ce qui forme les jeunes gens, c'est moins l'école et tous les lieux où l'on cultive leur intelligence, que les proclamations publiques du héraut ? » Et il entend par là ces décrets lus au théâtre et contenant la mention des couronnes et des honneurs accordés aux citoyens qui avaient bien mérité de la République<sup>1</sup>.

Comme on le sait, la Rome antique a été au point de vue éducatif le théâtre d'une évolution marquée ; aux débuts c'est le père qui, ayant droit de vie et de mort sur ses fils, se charge de leur instruction. Peu après les guerres puniques un contact s'établit avec la civilisation grecque et le père, tout en conservant intacte son autorité, confie à des écoles ou à des pédagogues le soin d'instruire ses enfants. D'autre part l'obéissance aux lois en vigueur est indiscutée et lorsque l'Etat souverain finit par s'incarner dans l'empereur, celui-ci, si même il en est indigne, est l'objet d'un culte divin et reste la clef de voûte de tout l'édifice social.

Il est inutile d'insister ; quelles que soient ses formes, l'enseignement dans l'antiquité ne se sépare pas de l'éducation. Il vise à développer l'individu non pour lui-même, mais en vue d'un idéal national bien défini.

Par sa rapide diffusion dans l'empire romain le christianisme bouleverse de fond en comble cette conception. Puisque les temps sont révolus, le retour du Christ mettra fin aux organisations terrestres qui sont l'œuvre de Satan et les remplacera par de nouveaux cieux et de nouvelles terres. Il est donc inutile et même coupable de défendre les institutions de l'état romain et la seule chose qui importe est de faire son salut.

<sup>1</sup> P. Guiraud : *Lectures historiques*. 4<sup>e</sup> édit. Hachette, Paris 1906, p. 71.

Mais c'est en vain que les premières générations des chrétiens attendent la parousie ou l'avènement du Seigneur. Il fallut bien sur les débris de l'empire romain organiser de nouveaux états terrestres. L'Eglise alors, tout en consacrant cette organisation, s'efforce de la tenir sous sa dépendance. La royauté et la noblesse sont déclarées d'institution divine ; mais comme telles, elles doivent contribuer à affermir, à étendre le règne de Dieu et par conséquent se soumettre à l'Eglise que Jésus-Christ a instituée pour l'avancement de ce règne. Au moyen âge l'éducation et l'instruction qui ne se séparent pas l'une de l'autre sont tout entières pénétrées de cet idéal.

A l'époque de la Renaissance, l'humanisme et le protestantisme, s'ils ébranlent chacun à leur manière le crédit de l'Eglise catholique, laissent intactes cependant les vertus civiques léguées par l'antiquité. Pour Luther, par exemple, le chrétien est libre dans sa vie intérieure ; mais il doit soumission au prince dont il dépend. Aux yeux de Calvin l'Etat doit s'organiser théocratiquement, ce qui implique pour le chrétien des devoirs civiques imprescriptibles. Par là s'équilibrent les conditions de la vie terrestre et celles de la vie céleste qui est le but suprême à atteindre.

Une orientation assez nette est ainsi donnée à l'enseignement et à l'éducation. La liberté dans la recherche scientifique, dans les arts et dans la littérature, est assurée pour une large part grâce à la doctrine du libre examen. Des conflits inévitables surgissent sans doute entre les dogmes reçus et les découvertes progressives de la science ; mais ces conflits présentent le caractère de faits isolés et circonscrits à des individus ; ils n'aboutissent pas à briser la ligne directrice généralement adoptée en matière d'enseignement et d'éducation et la stabilité de l'ordre social se maintient relativement intacte jusqu'à la Révolution française.

Avec le XIX<sup>e</sup> siècle un grand changement se produit. La royauté et la noblesse perdent leur caractère d'institution divine. Les monarchies deviennent constitutionnelles et les tendances démocratiques s'affirment de plus en plus, grâce à la bourgeoisie qui devient au point de vue politique la classe

prépondérante. D'autre part le lien qui unissait l'Eglise et l'Etat se relâche et cela pour diverses raisons.

D'un côté le conflit entre la science et la religion se manifeste à l'état aigu ; il est mis en lumière, entre autres, par la philosophie positive d'Auguste Comte affirmant que la religion est un stade provisoire, par lequel l'humanité a dû passer, mais qui est aujourd'hui dépassé. La connaissance scientifique qui seule constitue le savoir positif doit donc se substituer aux croyances religieuses qui sont erronées. Par conséquent il est du devoir de l'école publique de ne pas contribuer à propager ces dernières.

D'un autre côté la conscience religieuse, plus avertie des valeurs de vie spirituelle qu'elle proclame, devient plus exigeante ; elle ne veut plus imposer son autorité par les moyens de contrainte extérieure que l'Etat a mis à sa disposition au cours des siècles ; elle entend se séparer de lui et vivre sa propre vie.

On assiste alors au troublant spectacle que voici : les libres penseurs, au nom de la science, réclament un enseignement scolaire qui soit libre de toute attache avec les doctrines religieuses, tandis qu'une minorité toujours croissante de chrétiens invoque les droits de la liberté de conscience et demande la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Or, dans la mesure où l'école publique est entièrement dirigée par l'Etat et ses fonctionnaires et où elle a pour mission non seulement d'instruire, mais d'éduquer, la séparation complète entre l'Eglise et l'Etat, si légitime et désirable qu'elle puisse être, offre un sérieux danger ! Elle a en effet pour conséquence d'écartier complètement de l'enseignement scolaire les questions religieuses. Il en résulte qu'en voyant ces dernières mises ainsi en marge de sa vie intellectuelle et spirituelle, l'enfant est tenté de les considérer comme un supplément à bien plaisir, comme ayant de l'intérêt tout au plus le dimanche, ce qui présente de fâcheux inconvénients. Quoiqu'il en soit, sur un point capital la ligne directrice qui jusqu'alors avait été donnée à l'enseignement se trouve brisée<sup>1</sup>.

Une autre cause de trouble qui concerne non pas l'instruction primaire, mais l'instruction secondaire est la suivante. Jusque vers 1870 la bourgeoisie avait envisagé comme base de sa culture

<sup>1</sup> Nous ne parlons, bien entendu, que de l'enseignement officiel ; car l'enseignement privé est toujours resté par sa nature même fondamentalement éducatif.

le latin et le grec, l'histoire, les mathématiques et les éléments des sciences physiques et naturelles. Tout fils de bourgeois, qu'il fût appelé à devenir professeur, médecin, avocat, homme d'église, banquier ou industriel, recevait la même instruction première.

On sait comment cette unité a été rompue par les divers types de baccalauréat, par la création des écoles de commerce et des écoles professionnelles dont les spécialités se multiplient d'année en année. Une pareille division dans la matière de l'enseignement est peut-être inévitable, étant donné l'extrême complexité de la vie moderne qui dans ses divers rouages exige une adaptation et une préparation de longue haleine, et c'est pourquoi une base commune d'instruction et d'éducation paraît impossible à maintenir puisqu'il est nécessaire d'orienter le plus tôt possible les élèves qui se destinent à telle ou telle carrière. Mais cette division de l'enseignement secondaire n'en présente pas moins de graves dangers, parce qu'elle revêt forcément un caractère utilitaire et qu'en outre elle crée des fossés au point de vue social.

L'étude de cette dernière question serait intéressante ; mais, comme elle m'entraînerait trop loin, je dirai seulement ceci : par les spécialisations prématurées de l'enseignement secondaire la bourgeoisie se trouve formée d'une façon moins homogène que les classes populaires dont le programme primaire d'instruction est sensiblement le même partout. Elle a ainsi perdu la puissance, la cohésion de pensée et d'action qui la caractérisaient autrefois et elle est en proie à un flottement d'idées, à une incohérence d'opinions qui la paralySENT de plus en plus.

Ce qui est certain en tout cas, c'est que les spécialisations trop précoces ont orienté l'enseignement secondaire vers des buts utilitaires, car il ne pouvait en être autrement une fois admise leur nécessité.

Par la force des choses, en effet, chaque école secondaire tend à donner aux élèves des connaissances limitées à un objectif précis et non un savoir vraiment humain.

Les collèges classiques sont ainsi portés à se confiner dans l'érudition du passé littéraire et risquent de fausser l'esprit en le poussant au pédantisme par le souci excessif de formes d'expression, nouvelles ou anciennes, qui visent à l'originalité en tranchant sur le commun.

Les collèges scientifiques courrent le danger de transformer les élèves soit en des machines à calculer et à utiliser les formules, soit encore en des encyclopédies vivantes qui emmagasinent les classifications des sciences naturelles.

Les écoles de commerce mettent les adolescents en contact avec un monde tout différent ; c'est celui dans lequel les seules réalités qui comptent sont les bilans à établir, suivant le système européen ou américain, les valeurs de bourses avec toutes leurs complications, l'art de faire de la réclame et d'augmenter perpétuellement le chiffre des affaires. L'honnêteté sans doute est recommandée ; mais c'est avant tout parce qu'en somme elle est le plus sûr moyen de faire fructifier le commerce et l'industrie.

Quant aux écoles professionnelles, elles n'envisagent de même les questions théoriques qu'en fonction des applications techniques. Elles ne cherchent pas à montrer sur quelles bases reposent les sciences mathématiques, physiques et naturelles, ni à faire saisir par quelle suite de raisonnements l'esprit humain pénètre les secrets de la nature. Elles visent simplement à mettre l'élève en possession des instruments de travail dont il aura besoin dans sa carrière de technicien. L'essentiel n'est pas de savoir par quels prodiges de réflexion ces instruments ont été façonnés ; l'essentiel est de savoir les utiliser le plus rapidement et le plus habilement possible.

Comme d'autre part tout ce qui touche aux questions religieuses et même en partie aux questions politiques a été consciemment et délibérément écarté des programmes de l'enseignement secondaire, on ne voit pas quel est l'idéal commun qui pourrait être à la base de ce dernier.

L'enseignement universitaire paraît du reste et sous certains rapports être dans une situation analogue. Jusques vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle il avait conservé une certaine unité d'inspiration, en ce sens qu'il fut toujours désintéressé et cela est d'autant plus frappant que depuis le moyen âge jusqu'à nos jours il a subi une évolution profonde que l'on peut, me semble-t-il, marquer de la façon suivante.

Au moyen âge c'est la théologie qui domine tout, les sept arts libéraux ayant été, comme on le sait, établis en fonction

des besoins de l'Eglise, puisque la grammaire, la rhétorique, la dialectique servent à comprendre la Bible, à exhorter les fidèles et à réfuter l'hérésie et que l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie sont utiles pour calculer la date des fêtes ecclésiastiques. Quant à la musique, son rôle est évident dans le culte et les services religieux.

A la Renaissance les lettres prennent une vie plus ou moins autonome et créent un nouveau foyer de vie spirituelle ; il en est de même du droit au XVII<sup>e</sup> siècle. Avec le XVIII<sup>e</sup> siècle et surtout avec le XIX<sup>e</sup> siècle ce sont les sciences qui deviennent prépondérantes et qui dominent pour une large part la vie universitaire, la théologie étant reléguée à l'arrière-plan. Néanmoins au travers de ces diverses transformations l'enseignement reste profondément désintéressé. Sans doute il vise à former des professeurs, des avocats, des médecins, des pasteurs, etc. ; mais il ne tend pas à des fins directement pratiques et c'est la science pure que dans tous les domaines il s'efforce de répandre.

Au XX<sup>e</sup> siècle la situation se modifie. Les mathématiques exceptées, les sciences sont obligées de tenir compte de plus en plus des applications pratiques qu'elles sont à même de créer ; elles se rapprochent pour cela des fabriques qui seules sont à même de leur fournir les fonds nécessaires à l'installation de coûteux laboratoires ; elles se voient forcées d'abandonner en partie les universités pour s'appuyer sur l'outillage technique que les grands industriels sont à même de leur offrir. La chimie depuis plusieurs années déjà, la physique et la science de l'ingénieur plus récemment se sont avancées dans cette voie. Par ailleurs les professeurs de géologie sont couramment sollicités à explorer les terrains, non pas en vue de la science pure, mais pour la recherche des gisements nécessaires à l'industrie.

A tout cela s'ajoute le fait que les études commerciales se sont agrégées à l'enseignement universitaire et qu'elles y introduisent forcément leurs préoccupations utilitaires. On peut même se demander si, étant donné l'importance toujours croissante au XX<sup>e</sup> siècle des questions économiques, ce ne sont pas les sciences commerciales, politiques et sociales, qui joueront dans l'Université le rôle qu'y tenait au moyen âge la théologie. Or, malgré l'angle théorique sous lequel elles étudient les problèmes, elles n'en restent pas moins dominées essentiellement par des conceptions utilitaires, étrangères à la vie de l'esprit.

Sans doute les lettres, le droit et la théologie restent animés d'un esprit désintéressé ; mais on sait assez les obstacles que rencontrent ces diverses disciplines à le maintenir.

La situation est donc grave. Par des spécialisations prématuées l'enseignement secondaire a négligé pour une large part sa tâche essentielle qui est de donner une base générale de culture humaine. Ce défaut est rendu plus sensible encore par le fait que tout ce qui touche à la vie religieuse et morale est considéré comme ne faisant pas partie officiellement de cet enseignement. Il ne reste plus qu'un but directement utilitaire, à savoir la future carrière de l'enfant. L'Université se trouve dans un embarras analogue, puisqu'elle est paralysée par les tendances utilitaires que la complexité économique et sociale de la vie moderne a introduites dans son sein. L'enseignement primaire reçoit, cela va sans dire, le contrecoup de toutes ces fluctuations. Son programme d'études reste sans doute homogène ; mais c'est au point de vue éducatif que la carence se fait sentir, puisqu'il y a désaccord sur la signification de certaines valeurs fondamentales : religion, justice, patrie, famille.

Qu'importe ? Pourrait-on dire. Le maître, le professeur ou l'instituteur n'ont pas, à proprement parler, charge d'âmes ; pour être en règle vis-à-vis de leur tâche, il leur suffit d'enseigner consciencieusement le programme d'études dont ils ont l'obligation et de ne pas aborder les matières que celui-ci ne comporte pas.

Sans doute on peut distinguer théoriquement entre instruction et éducation, c'est-à-dire entre la tâche qui consiste à meubler de connaissances l'esprit de l'élève et celle qui a pour but de former son caractère et de diriger sa volonté ; mais pratiquement une pareille séparation est impossible. Qu'il le veuille ou non, celui qui instruit éduque de ce fait même, par la manière dont il parle de certains sujets, par ses silences, par ses gestes ironiques ou bienveillants. Il laisse forcément dans ses explications entrevoir sa foi ou son scepticisme, son attachement ou non à certaines valeurs de doctrine et c'est ici que se manifestent dans le corps enseignant des divergences redoutables.

Parmi les maîtres, les uns proclament encore l'idéal de la

vérité scientifique ; mais ils n'ont plus, comme on l'avait au XIX<sup>e</sup> siècle, une foi complète dans la puissance de cette vérité, et dans leurs déclarations il y a plus de lassitude que d'enthousiasme.

D'autres, s'inspirant de Nietzsche ou de Gide, considèrent comme intéressant de déniaiser leurs élèves ; ils leur apprennent à n'être dupe d'aucune certitude morale ou religieuse, à exalter leur moi envers et contre toute doctrine qui l'empêcherait de vivre sa vie.

D'autres encore s'appliquent à montrer que l'histoire se repète invariablement au travers des âges, que les civilisations naissent et meurent comme les plantes et qu'il faut subir avec un scepticisme averti les fatalités de l'heure.

Plusieurs enfin rêvent d'une transformation radicale de la société, mais sans examiner vraiment si et de quelle manière elle est possible ; ils faussent alors l'intelligence de leurs élèves par des conceptions qui non seulement sont pratiquement irréalisables, mais qui dénaturent le sens de certaines valeurs spirituelles.

Inutile de poursuivre. La leçon qui se dégage de l'état actuel de l'enseignement à tous les degrés paraît être la suivante. L'instruction, basée sur les progrès de la science, ne possède pas par elle-même une vertu éducative, comme l'ont cru les Encyclopédistes du XVIII<sup>e</sup> siècle et pour une large part le XIX<sup>e</sup> siècle après eux. Tout maître est en même temps un éducateur dont les convictions ou l'absence de convictions agissent forcément sur l'âme, la conscience et la volonté de ses élèves. Cette constatation est d'autant plus grave que, par suite des conditions de la vie moderne, la famille tend à se désagréger et que l'école publique, par les charges qui lui incombent de plus en plus, devient le milieu dans lequel la personnalité de l'enfant subit les influences les plus prolongées.

Il serait donc nécessaire de s'entendre sur la valeur essentielle qui donne à la vie humaine son prix et de la proposer aux élèves comme le but auquel doivent se subordonner leurs efforts et leur travail. Or, comme nous l'avons vu, le plus grand désarroi règne à ce sujet, désarroi comme l'histoire n'en a guère

connu. Les raisons de vivre qui soutenaient l'effort enseignant des siècles passés sont ébranlées ; cité, patrie, famille, religion, science, sont devenues suspectes. Le moi de l'adolescent et même de l'enfant reste livré à une autonomie intérieure qui n'a de l'autonomie que le nom, puisqu'elle est incapable de se donner une règle de conduite, fixe et permanente.

Quel est le remède à cette situation qui, si elle s'aggravait, menacerait de compromettre irrémédiablement notre civilisation ? C'est là une question qui, vu ses multiples aspects, reste délicate à examiner et à laquelle il est difficile de donner une réponse qui rallie l'assentiment de tous. Je me permettrai toutefois de présenter à son sujet les réflexions suivantes.

Pour parer à quelques-uns des dangers signalés plus haut, il faut maintenir à tout prix l'enseignement dans sa tâche véritable qui est non pas seulement de donner des connaissances, mais de former la réflexion, la volonté et le caractère. L'instruction secondaire en particulier devrait aboutir à un examen de type unique qui en serait le couronnement et servirait ainsi de base de culture à toutes les carrières, libérales, commerciales ou industrielles. Les spécialisations viendraient après cet examen qui serait subi à l'âge de seize ou dix-sept ans. Des années préparatoires seraient ensuite nécessaires pour entrer dans telle ou telle faculté universitaire, dans telle ou telle école professionnelle.

Mais une semblable réforme est, pour l'heure, sinon impossible, du moins très difficile à réaliser. A son défaut il faudrait qu'une partie assez considérable du programme soit commune à toutes les écoles secondaires, gymnases y compris. Cette part commune a existé autrefois ; elle portait alors le beau nom d'« humanités ». Seulement, et c'est là la difficulté, sur quelle base, sur quel idéal la faire reposer ?

Il semble en effet impossible de formuler un programme commun d'éducation, sans y introduire d'une manière ou d'une autre, un ensemble de conceptions morales et même religieuses qui risqueraient de constituer une sorte de dogmatique officielle à laquelle devrait se conformer tout membre du personnel enseignant, fonctionnaire de l'Etat. La tâche est-elle à jamais insurmontable ? Je ne le pense pas, mais je ne crois pas qu'il soit dès maintenant possible de préciser en termes très nets l'idéal commun qui sauvegarderait la vraie signi-

fication de tout enseignement. Le jour viendra, sans doute, où cet idéal pourra être défini dans ses traits essentiels sans blesser les droits de la pensée et de la conscience individuelles ; sinon il faudrait désespérer des fins dernières de l'humanité.

Certains devoirs cependant s'imposent et subsistent en tout état de cause. Quiconque s'est voué à l'enseignement doit prendre en sérieuse considération la carrière qu'il a choisie et se rappeler que c'est une vocation comportant des responsabilités redoutables. Il a en particulier le devoir impérieux de ne pas dénigrer systématiquement la foi que ses élèves ont en tel ou tel idéal et qui, soutenant leurs pensées et leur volonté, leur donne confiance dans la vie. Il peut ne pas partager leurs convictions à cet égard et cependant, lorsqu'il y a lieu de le faire, parler avec sérieux et compréhension de ce désaccord. Nier les valeurs morales et religieuses, les tourner en dérision, ne pas comprendre le mystère en face duquel elles nous placent, c'est le fait d'une intelligence bornée et d'un caractère mesquin.

Un autre devoir est d'être conséquent avec soi-même. Et ici il ne s'agit pas uniquement de ceux qui font profession de se rattacher à une doctrine religieuse, sans cependant la mettre en pratique. En effet, le professeur qui, tout en menant une vie réglée, se plaint à émettre dans ses leçons des théories de dissolution morale, mérite en sens inverse, le même reproche d'inconséquence. Il parle légèrement devant ses élèves des liens du mariage, de la famille ; il vante directement ou indirectement l'amour libre ou encore déclare avec désenchantement que la vie est une farce et ne vaut pas la peine d'être vécue. Il vit cependant en bourgeois timoré et serait le premier ému si sa femme ou ses filles mettaient en pratique les théories qu'il soutient. Il serait non moins atterré si l'un de ses fils ou l'un de ses élèves se suicidait pour avoir cru sur sa parole que, tout idéal de vie étant impossible, il ne vaut pas la peine de vivre.

Pour le dire en terminant, notre conviction est que plus un maître voudra prendre sa tâche au sérieux et rester conséquent avec lui-même, plus il fera l'expérience suivante,

c'est que l'on ne peut vraiment éduquer sans se soumettre à un idéal positif qui domine à la fois maître et élèves.

Pour s'imposer durablement et donner à la vie intérieure son vrai sens cet idéal ne doit pas être autre chose que le principe même de cette vie intérieure ; tout en s'insérant dans la trame des circonstances quotidiennes qui sont changeantes, son existence ne doit pas dépendre de ces dernières. Les grands éducateurs de tous les temps l'ont bien compris. Platon indiquait déjà comme but suprême de l'éducation la possession de réalités qui appartiennent au monde suprasensible de l'esprit. En termes plus religieux, le christianisme a précisé ce but en le rattachant à l'amour de Dieu comme à sa raison d'être et à sa suprême garantie et la grande espérance qu'il a fait jaillir, malgré l'imperfection des dogmes formulés par les églises, alimente directement ou indirectement la foi que l'humanité conserve, en dépit de tout, dans ses destinées.

ARNOLD REYMOND.

---