

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 26 (1935)

**Artikel:** La démocratie et l'enseignement supérieur  
**Autor:** Reymond, Arnold  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-112261>

#### 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:** 08.02.2026

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

## Démocratie et enseignement supérieur<sup>1</sup>.

---

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle le régime démocratique s'est en général présenté aux nations civilisées comme un idéal à la réalisation duquel il était non seulement juste, mais raisonnable, de tendre et les monarchies ne semblaient pouvoir subsister que dans la mesure où elles s'inspiraient des tendances libérales de la démocratie.

La victoire des Alliés en 1918 parut consacrer l'avènement définitif de ces tendances ; en fait elle coïncida plus ou moins avec l'écroulement de la monarchie dans plusieurs pays comme la Turquie et la Chine où pareil événement semblait impossible à se produire. Mais, comme le fait remarquer L. Rougier<sup>2</sup>, c'est au moment où la démocratie tend à se réaliser partout qu'elle est le plus âprement critiquée et discutée.

Les reproches qu'on lui adresse sont de divers ordres : incohérence dans la politique intérieure et extérieure ; perversion des institutions parlementaires ; obération croissante des finances publiques ; lutte des classes et insatisfaction générale ; décadence des lettres, des arts et de l'enseignement supérieur, en un mot des valeurs de civilisation.

De ces multiples reproches le dernier seul concerne le sujet qui nous occupe ; mais avant de l'aborder, qu'il me soit permis de présenter une remarque préalable.

Lorsqu'on parle de démocratie, il y a lieu de distinguer entre le régime indirect et le régime direct. Dans le premier, le rôle du citoyen est en somme très passif, puisqu'il ne s'exerce que

<sup>1</sup> Conférence faite en 1932 (voir *Gazette de Lausanne*, 2 décembre 1932) et complétée sur divers points pour tenir compte des discussions récentes sur le sujet.

<sup>2</sup> *La mystique démocratique*, Flammarion, Paris.

pour élire les députés de la nation ; dans le régime direct, qui seul est vraiment et organiquement démocratique, la conscience civique est constamment en éveil ; en effet, par des institutions comme le référendum, le citoyen est à même de contrôler et de modifier l'action gouvernementale. De ces deux types de démocratie c'est le second surtout qui nous intéresse, puisqu'il se trouve réalisé en Suisse dans une très large mesure.

\* \* \*

Cela dit, cherchons à voir en quoi et comment la démocratie a pu affaiblir l'enseignement supérieur et les exigences de sélection dont il a besoin pour s'épanouir.

Les adversaires du régime démocratique insistent en général et avec raison sur le fait que les lettres, les arts, la science pure et d'une façon générale les valeurs qualitatives d'une civilisation ne peuvent naître et s'épanouir que sous certaines conditions assez précises.

Parmi ces conditions, il en est deux qui sont particulièrement importantes. La première est l'existence d'un milieu favorable formé par une élite qui est non seulement capable de comprendre, mais de favoriser les créations désintéressées de l'artiste ou du savant. Il faut d'autre part (et c'est là la deuxième condition), qu'au sein de cette élite se trouvent des Mécènes qui, instruits et raffinés, sachent employer leurs richesses à l'avancement de la vraie culture.

Or, d'après les antidémocrates, seuls les régimes oligarchiques ou monarchiques sont à même de satisfaire à cette double condition. Une démocratie peut bien faire surgir des riches ; mais ceux-ci sont des parvenus, sans traditions affinées, et par conséquent incapables de comprendre et de faire progresser les vraies valeurs de civilisation. La raison de ce fait est bien simple.

De par ses tendances économiques et ses institutions politiques, une démocratie tend à ébranler et par suite à rendre instables les fortunes privées trop excessives qui se forment à un moment donné dans son sein. Cette instabilité empêche le maintien d'une classe sociale qui pourrait vivre des rentes d'une fortune hérititaire et qui, dépréoccupée des soucis matériels, pourrait avec désintéressement favoriser la science pure, les arts et la littérature.

rature. Dans une démocratie, l'héritier d'une situation aisée doit la gérer en grande partie lui-même ; sinon il est exploité et ses richesses fondent entre ses doigts. Alors même que ses goûts l'orientent vers la culture de l'esprit, il ne peut leur donner satisfaction.

Le régime démocratique n'exclut donc pas forcément l'existence d'une classe riche ; mais celle-ci, de par les conditions de son renouvellement, est instable et ne maintient pas à son niveau un enseignement vraiment supérieur.

Pour justifier ces conclusions on en appelle à l'histoire. Celle-ci montre, par exemple, que la civilisation romaine s'affirme au moment même où les institutions républicaines sont en décadence et se transforment en un pouvoir impérial. Aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles de notre ère, ce sont les princes des petits Etats italiens qui furent par leur munificence les véritables artisans de la renaissance littéraire et artistique de cette époque, et c'est à la cour des rois de France que le prolongement de cette renaissance aboutit à une civilisation originale dont le règne de Louis XIV est l'expression la plus brillante. En Angleterre, on constate de même que les arts, les lettres et les sciences fleurissent précisément aux époques où le pouvoir royal et la noblesse sont fortement établis (règne d'Elisabeth : Shakespeare).

Des remarques analogues s'appliquent aux civilisations chinoise, hindoue ou arabe. Celles-ci ont toujours eu pour condition l'existence d'un monarque et d'une classe de nobles au sein de laquelle la stabilité de la richesse assurait l'affinement de l'esprit et du goût.

\* \* \*

A ces faits toutefois on peut en opposer d'autres qui justifient la thèse adverse d'une façon non moins probante. Le régime démocratique a pris naissance dans la Grèce ancienne et son avènement a coïncidé avec un épanouissement prodigieux de la vie de l'esprit et de l'art dans tous les domaines : création du théâtre, création des sciences historiques et politiques, extension de la philosophie et des sciences géométriques et astronomiques. On le voit. Par ses tendances libérales, la démocratie affranchit la pensée grecque du joug des traditions stéréotypées et, aussi longtemps qu'elle fut moralement saine, elle contribua à fortifier l'esprit civique, comme le prouve le serment que prenaient les éphèbes

au temple d'Agaure, la fille de Cécrops<sup>1</sup>. La démocratie athénienne interdisait, il est vrai, aux métèques et aux esclaves toute participation à l'administration de l'Etat ; mais elle n'en comprenait pas moins parmi ses citoyens un fort élément populaire, qui était astreint à une instruction élémentaire.

On constate en effet au cours de l'histoire que les mouvements démocratiques s'accompagnent toujours d'un effort d'intensifier l'instruction et de la rendre accessible au plus grand nombre. Par exemple, les protestants qui fondèrent les Etats-Unis d'Amérique inscrivent aux débuts de leur charte l'obligation pour tout chrétien de savoir lire et écrire ; car, comme le fait remarquer en 1647 un édit de l'Etat de Massachusets, « le but essentiel de ce vieux trompeur de Satan est de détourner les hommes de la connaissance des saintes Ecritures. » Par conséquent toute commune de plus de cinquante feux devra commettre à quelqu'un la tâche d'apprendre aux enfants à lire et à écrire.

De même un siècle et demi plus tard, mais pour une tout autre raison, la Révolution française rend obligatoire l'instruction primaire qui doit libérer le peuple de toute superstition et le conduire par la connaissance jusqu'à la sagesse et au bonheur.

Cette préoccupation de l'instruction élémentaire ne fait du reste pas négliger l'enseignement supérieur, pas plus en France qu'aux Etats-Unis. On sait comment en 1794 la Convention voue tous ses soins à cette mission et fonde l'Ecole polytechnique, l'Ecole normale, le Conservatoire des Arts, le Bureau des longitudes et l'Institut national.

Quant aux Etats-Unis, ils ont à leur actif une belle liste d'instituts et de collèges dans lesquels l'enseignement supérieur est poussé très loin et très activement.

En Suisse et au premier abord la situation se présente sous un jour très favorable et on peut dire que l'avènement au XIX<sup>e</sup> siècle d'une démocratie élargie n'a pas été pour notre pays une cause d'affaiblissement pour la culture et l'enseignement supérieur.

<sup>1</sup> « Je ne laisserai pas après moi ma patrie diminuée, mais plus puissante et plus forte... Je serai soumis aux lois, à celles qui sont maintenant en vigueur et à celles que le peuple établira. Si quelqu'un veut renverser ces lois ou leur désobéir, je ne le souffrirai pas, mais je combattrai pour elles, seul et avec tous. »

Tous les cantons qui dans les siècles passés possédaient des académies les ont transformées en des universités et se sont imposé de lourds sacrifices pour les maintenir autant que possible à la hauteur de leur tâche. Les villes de Fribourg et de St-Gall ont même créé des établissements supérieurs qu'elles ne possédaient pas dans les siècles passés. D'autre part, et avec l'assentiment des cantons, la Confédération a créé une Ecole polytechnique qui est en état de rivaliser avec les écoles similaires des grandes nations et qui a eu l'honneur de compter parmi ses professeurs des savants illustres, Einstein et Weyl, par exemple. Au point de vue des arts et des lettres, la Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle n'a pas été inférieure à son passé. Elle a fourni en nombre égal, si ce n'est supérieur, des peintres remarquables, Gleyre, Böcklin, Hodler, etc. et des écrivains distingués, Vinet, Meyer, J. Gotthelf, Burkhardt, etc., pour ne parler que des morts. Le canton de Neuchâtel, sitôt qu'il a été rattaché à la démocratie suisse, a produit des peintres d'un véritable talent et s'est doté d'un fort beau musée. Par ailleurs, des sociétés savantes en grand nombre se sont constituées et prospèrent d'une façon réjouissante (sociétés d'histoire, d'archéologie, de sciences naturelles, etc.).

Bref, si l'on examine impartialement les faits, le bilan établi paraît se solder en faveur de la démocratie.

\* \* \*

Un doute subsiste cependant. Le maintien et le développement de la culture de l'esprit ont-ils en vérité progressé parallèlement avec ceux de l'instruction, de l'instruction supérieure surtout ? Dans son remarquable ouvrage sur *l'avenir de l'intelligence*, Ch. Maurras note à peu près comme suit l'évolution que la culture a subie depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours.

Sous Louis XIV les lettres cherchent à plaire, tout en affinant l'esprit et le sentiment. Au XVIII<sup>e</sup> siècle elles visent avant tout à changer les idées reçues et les goûts établis, tant au point de vue politique que moral et religieux ; elles deviennent ainsi semeuses d'opinions plus ou moins révolutionnaires.

Avec le XIX<sup>e</sup> siècle un changement profond se produit. Grâce aux progrès du machinisme et aux préoccupations matérielles qui les accompagnent, les lettres deviennent mercantiles,

c'est-à-dire qu'elles sont en fait asservies à un public anonyme dont elles doivent satisfaire les goûts et les caprices. En effet, si un écrivain veut faire figure, ou plus simplement ne pas mourir de faim, dans un monde où la seule valeur reconnue est l'argent, il faut qu'il soit riche et pour cela puisse écouler ses œuvres à un gros tirage. La presse et les auteurs ne sont donc plus libres. Bien loin de pouvoir rehausser le niveau général de la culture, ils sont obligés de s'y abaisser; car sans cela, même s'ils étaient fortunés, ils ne trouveraient aucun public ni aucune gloire.

En effet la vie de société au sens affiné du terme disparaît de plus en plus; elle fait place aux foules qui remplissent les cinémas, les hôtels, les arènes de football et de boxe. Les salons littéraires tels qu'ils existaient encore il y a soixante ans meurent de consomption. Le sport, la soif de l'argent et des émotions grossières, le désir des jouissances à bon compte sont en train de tuer les lettres dans ce qu'elles apportaient de dignité et de finesse à l'intelligence et au sentiment.

Mais, dira-t-on, l'instruction et surtout l'instruction supérieure ne sont-elles pas à l'abri des critiques de Maurras, puisqu'elles sont administrées par l'Etat et ont ainsi vis-à-vis du public une certaine autonomie? Nous sommes malheureusement forcés de reconnaître que ce n'est pas tout à fait le cas.

Comme on le sait, l'enseignement secondaire avait autrefois pour tâche de donner à la classe qui devait former l'élite de la nation une base de culture à la fois large et désintéressée. Par rapport à cette base de culture, l'enfant n'avait pas à se préoccuper exclusivement de sa vocation future, parce que l'examen final qui couronnait ses études secondaires était le même pour tous et ouvrait toutes les carrières. Il en résultait qu'un Voltaire était capable de s'occuper des théories de Newton et qu'un d'Alembert ne négligeait pas les lettres et les arts.

Malheureusement, au cours de ces cinquante dernières années l'enseignement secondaire s'est spécialisé (collège classique, collège scientifique, écoles de commerce, écoles professionnelles, etc.) et par là il a pris une orientation utilitaire qui nuit à la culture et à la vraie formation du jugement et du caractère.

Cette spécialisation est d'autant plus regrettable que l'enseignement universitaire l'accentue forcément. Chaque faculté a ses programmes spéciaux; plusieurs facultés possèdent même

des sections qui ont un champ d'études distinct sans rapport effectif avec celui des autres. On peut dire que, si les bâtiments sont universitaires en ce sens qu'ils abritent les diverses parties du savoir humain, la culture qui y est donnée ne l'est pas ; car l'étudiant, qui est parqué dans une faculté ou dans une section, ignore tout ou presque tout des disciplines qui sont enseignées dans une autre faculté. Ce que ses études lui permettent d'acquérir, ce n'est pas une vraie culture de l'esprit, c'est-à-dire des vues d'ensemble sur l'époque et les hommes actuels, mais bien plutôt une instruction technique le rendant plus ou moins apte à exercer la vocation spéciale qu'il a choisie.

Et cela est d'autant plus grave que l'enseignement supérieur au cours du siècle passé s'est orienté de plus en plus vers l'étude des phénomènes physiques et biologiques et de leur utilisation. A ce propos, que l'on me permette de rappeler une réflexion que j'ai publiée, il y a bien des années déjà<sup>1</sup>. Lorsqu'on examine l'enseignement universitaire tel qu'il s'est donné depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, on est frappé du fait suivant. Au moyen âge cet enseignement — à savoir : le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et le *quadrivium* (musique, arithmétique, géométrie, astronomie) — gravite tout entier autour de la théologie ; au XVI<sup>e</sup> et au XVII<sup>e</sup> siècles les lettres et le droit détrônent en partie les études théologiques ; vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle les sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles, deviennent prépondérantes ; les laboratoires et les enseignements techniques se multiplient et accaparent de plus en plus le budget universitaire. Dès le XX<sup>e</sup> siècle enfin l'axe tend à se déplacer en faveur des sciences commerciales, économiques et politiques, dont les tendances sont nettement utilitaires.

Cette évolution est significative, puisqu'elle nous montre comment l'instruction supérieure, qui autrefois cherchait à enrichir la vie de l'esprit, s'est peu à peu orientée vers l'étude du monde physique et des besoins matériels à satisfaire.

La Suisse sous ce rapport est jusqu'à maintenant moins atteinte que d'autres pays et voici pourquoi. Grâce au système

<sup>1</sup> Annuaire de l'Instruction publique, 1929, p. 65 : *Les tendances utilitaires de l'enseignement et l'éducation morale.*

fédératif dont elle est dotée, ses universités sont restées cantonales. C'est certainement une infériorité si l'on envisage les intérêts de la science pure. En effet, les ressources d'un canton, étant forcément limitées, ne peuvent subvenir à la création des chaires et des laboratoires dont la science pure en se spécialisant aurait besoin. Cette infériorité, si regrettable soit-elle, a cependant une compensation. Les professeurs de nos universités, ayant en général un programme assez vaste à parcourir, se voient contraints d'élargir leurs horizons ; ils ne peuvent se confiner dans une partie seulement des branches qu'ils ont pour mission d'enseigner. C'est là un bénéfice net en faveur de la culture, à condition toutefois qu'il n'y ait pas surcharge des heures d'enseignement.

On le voit. Faire disparaître nos universités cantonales pour concentrer l'enseignement universitaire en deux seuls foyers, l'un en Suisse allemande, l'autre en Suisse romande, ce serait non seulement affaiblir les autonomies cantonales ou régionales sans lesquelles la Confédération ne saurait subsister ; ce serait aussi détruire une des conditions essentielles de notre culture universitaire.

Signalons encore un autre facteur qui maintient cette culture plus fortement chez nous que dans d'autres pays. Grâce toujours à notre régionalisme et à notre autonomie cantonale, la bourgeoisie de nos villes universitaires a conservé jusqu'à un certain point les aspirations littéraires et les goûts artistiques qu'elle avait hérités du passé ; elle contribue ainsi à laisser subsister dans notre enseignement universitaire un besoin de culture à côté de la recherche scientifique proprement dite.

Les dangers signalés n'en subsistent pas moins et le glissement vers l'enseignement spécialisé ou utilitaire paraît irrésistible. Or il est certain que la démocratie, dans la mesure où elle a favorisé les désirs d'un bien-être général plus abondant, n'est pas étrangère à ce glissement des valeurs. On aurait cependant tort de l'en rendre uniquement responsable, car il tient surtout au machinisme, c'est-à-dire au développement et aux applications des sciences physiques et mécaniques, qui sont des facteurs indépendants de la forme des régimes politiques.

Du reste, quelle que soit la cause dernière de la situation présente, celle-ci reste d'une gravité exceptionnelle et demande à être examinée sérieusement.

\* \* \*

En 1932, lors de leur fête centrale annuelle, les étudiants de la Société de Zofingue avaient mis à l'ordre du jour la question qui nous occupe. Au printemps 1933, celle-ci fut reprise par l'Association chrétienne des étudiants et à cette occasion M. Victor Martin, professeur à l'Université de Genève, fit une conférence aussi ferme que nuancée sur « Université et dogmatisme<sup>1</sup>. Dès lors les débats se sont poursuivis jusqu'à maintenant et témoignent du désarroi qui règne parmi les étudiants sur la solution à donner au problème posé<sup>2</sup>.

Pour les uns, les élites qui doivent diriger les masses diminuent tandis que celles-ci augmentent ; le devoir de l'Université dans ces conditions est de former une élite qui soit utilisable pour le bien du pays.

Pour d'autres, il faut que les études universitaires aient un caractère professionnel, c'est-à-dire mettent celui qui s'y adonne en état d'entrer dans la carrière qu'il a choisie.

Certains affirment au contraire que l'Université a pour but unique d'enseigner la science pure ; elle est le lieu où la recherche de la vérité se poursuit indépendamment de toute considération utilitaire, de toute préoccupation sociale ou politique, commandée par les circonstances du moment présent. D'autre part les progrès de la science pure entraînent forcément des spécialisations de plus en plus nombreuses.

A cette manière de voir plusieurs objectent qu'une science, si pure soit-elle, se fait et s'établit par le moyen des hommes ; or ceux-ci se rattachent à une région, à une culture que leur enseignement peut tendre à détruire ou à renforcer. Humanisme et culture doivent donc s'harmoniser jusque dans l'instruction supérieure et ne sauraient se dissocier.

D'autres vont plus loin encore ; ils estiment que l'Université doit avoir une doctrine de nature morale et religieuse. Le libéralisme dans ce domaine est faiblesse et indignité. Pour M.

<sup>1</sup> *Essais*, 2<sup>e</sup> série, No 2. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

<sup>2</sup> Voir entre autres, « Feuille centrale de Zofingue », décembre 1932 : *Procès verbal de la 113<sup>e</sup> fête centrale* ; 1933 : Ar. Reymond, *Culture suisse et esprit suisse* ; J. Lerch, *de profundis ad te clamavi, alma mater* ; M. Ferrier, *Esprit, Esprit* ; 1934 : J.-L. Leuba, *Brèves notes*, I. *La décadence de l'Université*, II. *La démission de l'Université*, III. *La réforme de l'Université* ; Pierre-C. Bonnard, *A propos de l'Université et de K. Barth*.

Ferrier l'Université a instauré le culte de l'abstraction ; elle suit tous les dieux qui lui donnent à manger ; pour J.-L. Leuba elle a perdu le sens de la vie spirituelle ; elle n'étudie que le passé, les cadavres momifiés, les faits stéréotypés. Elle est incapable de former les caractères et les volontés et de donner à l'étudiant une raison de vivre.

Enseignement technique, formation des élites, science pure, humanisme classique ou moderne, corps de doctrines religieuses, ces diverses thèses se sont affrontées sans trouver comme conclusion un terrain d'entente. Elles trahissent un ordre de préoccupations qui avant la guerre mondiale n'existaient pour ainsi dire pas.

Les professeurs jouissaient à ce moment et partout d'une liberté académique incontestée ; ils se dévouaient, eux et leurs étudiants, à la recherche de la science objective et il semblait qu'il dût toujours en être ainsi. On voit comment en peu d'années la situation a pris une gravité inquiétante.

\* \* \*

Cette situation est d'autant plus grave qu'en face de nos universités occidentales se dressent les universités russes dont le programme repose sur une vérité prise comme base indiscutable et imposée officiellement par l'Etat. Le même phénomène, quoiqu'à un degré moindre, s'est également produit en Allemagne et en Italie.

Pour la Russie, la vérité absolue c'est la thèse marxiste selon laquelle l'exactitude de toutes nos connaissances dépend toujours de la structure sociale de l'époque où elles ont été formulées. Par conséquent, jusqu'à l'avènement du marxisme en Russie qui seul a donné à la société humaine ses bases vraies et définitives, toutes les connaissances scientifiques qui avaient été jusqu'à ce moment conquises par l'humanité sont entachées d'erreur. Je n'insiste pas sur ce point qui est bien connu. J'en rappelle seulement les conséquences.

Tout d'abord les thèses marxistes et l'organisation sociale qui en découle forment la base obligatoire non seulement des écoles secondaires, mais aussi de toutes les Facultés du haut enseignement. Les professeurs et les étudiants sont ensuite tenus d'accepter ces thèses comme une vérité indiscutable,

faute de quoi ils sont expulsés et condamnés, s'ils ne sont pas mis à mort, à végéter misérablement. Inutile d'insister sur la restriction formidable qui est ainsi apportée à la liberté de la recherche scientifique.

Le biologiste et le physicien pourront sans doute pousser leurs investigations dans tous les sens, à condition toutefois de ne pas employer des images ou des théories de structure qui pourraient ébranler les thèses marxistes. Le mathématicien reste de même très libre, pourvu qu'il n'attribue pas aux mathématiques une origine suprasensible comme le faisait Platon. Par contre les historiens, les sociologues, se meuvent entre des limites assez étroites ; car leur tâche se borne à prouver comme universellement vraie une thèse qui ne l'est que partiellement, à savoir que le milieu social peut favoriser ou entraver la découverte de la vérité. L'enseignement en Russie est donc commandé à tous ses degrés par un dogme économique que le gouvernement décrète infaillible et dont on ne peut que prouver la vérité, si l'on ne veut pas s'exposer à de terribles représailles.

Avant de tirer la leçon que comporte pour nous cette manière de procéder, cherchons à définir en quelques mots l'attitude à prendre vis-à-vis du problème que pose l'expérience russe.

Que nous le voulions ou non, le machinisme et l'internationalisme économique qui logiquement et pratiquement en dérive, sont en train de bouleverser profondément les conditions de notre vie sociale et domestique, qui depuis l'antiquité jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle étaient restées sensiblement les mêmes et indépendantes du régime politique<sup>1</sup>.

On peut dire qu'à partir du XIX<sup>e</sup> siècle il y a eu tendance vers une structure communautaire de plus en plus étendue. Cette marche a été sans doute déclenchée par les idées égalitaires de la Révolution française et favorisée par l'exemple de la communauté chrétienne primitive ; mais elle a été rendue possible avant tout grâce au machinisme qui a transformé les conditions du travail et de la production.

Le communisme se réalise ainsi dans notre vie sociale, souvent sans que nous en ayons conscience. Par exemple, dans l'antiquité il n'y avait guère que des bibliothèques privées.

<sup>1</sup> Par exemple les moulins, les métiers à tisser, les charrues, la traction animale, etc.

De nos jours chaque ville possède une ou plusieurs bibliothèques publiques. Il n'y a pas longtemps encore que la lumière était affaire purement domestique ; chacun achetait à des magasins privés ses moyens d'éclairage (bougie, huile, pétrole). Aujourd'hui nous sommes tous éclairés par une électricité dont la commune a le monopole et la fabrication. Combien d'exemples du même genre ne pourrait-on pas citer !

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle notre civilisation s'est, sous diverses formes, carrément orientée vers le collectivisme et c'est en vain que l'on chercherait à changer cet état de fait. Seulement il y a communisme et communism.

Il existe un communisme basé sur la liberté individuelle et dans lequel les accords se réalisent par entente réciproque. Il y a sans doute des bibliothèques publiques ; mais l'Etat m'autorise à posséder une bibliothèque privée, sans m'interdire pour cela la fréquentation de la bibliothèque publique. L'Etat ne me défend pas non plus de m'éclairer au pétrole, à la chandelle plutôt que par le moyen de l'électricité distribuée par les services publics.

Un communisme de ce genre peut être appelé libéral ; il est désirable dans la mesure où, laissant à l'initiative privée une grande liberté, il ne fausse pas les rouages de l'économie publique et où il contribue vraiment à un plus grand bien-être pour l'ensemble des citoyens.

Mais il existe un autre genre de communisme, c'est celui qui est imposé de force et qui permet à un Etat omnipotent de régler tous les actes et de surveiller toutes les paroles de chaque citoyen. Ce communisme-là, nous le rejetons de toutes nos forces, parce qu'il est la négation des valeurs de l'esprit et de la personnalité. La mystique qui le soutient ne trouve sa force que dans une lutte contre ces valeurs ; elle ferait place à l'automatisme le jour où elle n'aurait plus cet objet.

Seulement on ne combat un ennemi redoutable qu'en connaissant à fond ses méthodes et sa tactique, et au besoin en les utilisant à son profit. C'est pourquoi nous ne devons pas opposer une fin de non-recevoir à tout ce qui se dit et se fait en Russie. Nous devons nous efforcer de comprendre et de voir jusqu'à quel point les expériences faites là-bas, au cas où elles se montreraient fécondes, peuvent être réalisées par nous dans le sens d'un communisme libéral ; car c'est pour nous à bien des égards une

question de vie ou de mort, proche ou lointaine, et l'on comprend que les étudiants de nos universités se préoccupent de ces questions et soient inquiets.

\* \* \*

Cela étant, que penser de leurs conceptions si variées et contradictoires sur le but de l'Université et de son enseignement ? Ces conceptions mettent bien en lumière la complexité du problème. Le but d'une école publique supérieure est-il simplement de fournir une instruction, c'est-à-dire un ensemble de connaissances que les progrès de la science autorisent à donner comme certain ? Est-il au contraire plus étendu et doit-il, outre l'instruction, viser à former la personnalité et le caractère ? Si oui, cette formation concerne-t-elle l'individu envisagé pour lui-même et indépendamment de tout milieu social déterminé, ou bien au contraire doit-elle tenir soigneusement compte du milieu éducatif dont l'école publique dépend ?

En face de ces questions un premier point me paraît devoir être relevé, c'est celui-ci : Je ne crois pas pour ma part que la science pure se suffise à elle-même ; car, pour objective qu'elle soit, elle n'en est pas moins l'œuvre de savants, c'est-à-dire d'hommes dont la probité et l'acuité intellectuelles dépendent étroitement de la formation de leur caractère, de leur volonté et de leur sensibilité, en un mot de leur capacité à porter des jugements de valeur. Or seule une culture générale peut donner à l'esprit cette capacité d'énoncer des jugements de valeur.

Science pure et culture ne sauraient donc se séparer et, en procédant comme elles l'ont fait, les Universités russes, italiennes et allemandes, se sont montrées très clairvoyantes. Malgré les apparences, elles sont restées fidèles à la tradition historique de l'enseignement supérieur tel qu'il a été pratiqué dans toutes les civilisations humaines jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Pour ne parler que de notre civilisation occidentale, l'enseignement universitaire avait au moyen âge comme base de culture l'idéal introduit par le christianisme. Du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, cette base s'est maintenue en s'élargissant constamment par l'adjonction de l'humanisme gréco-latin. Mais dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle il y a eu scission entre une science soi-disant pure et l'humanisme qui l'avait alimentée jusqu'alors ; et c'est pourquoi nos Universités, si elles acceptent et accentuent cette scission, risquent de

tomber dans un mandarinisme qui deviendra de plus en plus étranger à l'effort même de notre civilisation et aux aspirations profondes de chaque peuple.

\* \* \*

Pour conjurer le péril, il faudrait tout d'abord réformer l'enseignement secondaire et lui enlever le caractère de spécialisation qu'il a malheureusement pris depuis le milieu du siècle passé. Il faudrait se pénétrer de l'idée que cet enseignement a sa valeur en lui-même et ne doit pas avoir pour aboutissement nécessaire l'Université. Cela étant, on abandonnerait les divers types de baccalauréats et de maturités professionnelles qui en sont à l'heure actuelle le couronnement, pour en revenir comme autrefois à un seul et unique diplôme qui serait le même pour tous les adolescents, quelle que soit leur carrière future (commerce, industrie, magistrature, professorat, pastorat, médecine, etc., etc.). Ce diplôme unique serait normalement pris à l'âge de 17 ou 18 ans au plus tard.

Chacune des Facultés de l'Université ou des Hautes Etudes exigerait alors, outre ce diplôme, un examen d'entrée qui serait subi après une année ou deux de préparation spécialisée. Le candidat qui échouerait cet examen pourrait, sans autres, entrer dans les années préparatoires d'une autre Faculté plus conforme à ses goûts véritables.

Grâce à ces réformes, la classe dirigeante, qui en général est formée par l'enseignement secondaire, retrouverait la cohésion de pensée et l'homogénéité d'action qu'elle a perdues et cela pour le plus grand bien du pays<sup>1</sup>.

Si ces mesures sont trop radicales pour être prises dès maintenant, il y a en tout cas une lacune qui doit être comblée sans retard, c'est celle qui concerne l'enseignement de la philosophie dans nos gymnases. Outre les éléments de psychologie et de logique qui figurent à son programme, cet enseignement devrait comprendre l'étude des principaux problèmes philosophiques et un cours de méthodologie scientifique. Cette extension exigerait sans doute que l'on restreigne la part faite à d'autres disciplines et à l'idéal de savoir encyclopédique qui les caracté-

<sup>1</sup> Ar. Reymond, « Feuille centrale de Zofingue » 1933, p. 179-189 : *Culture suisse et esprit suisse*.

térise trop souvent. Mais je suis convaincu que la restriction ainsi opérée serait avantageusement compensée par le développement de la réflexion et du jugement chez l'élève.

Quant à l'enseignement universitaire nous avons vu que science pure et culture de l'esprit ne sauraient se séparer. Comment procéder alors pour que les exigences de la préparation professionnelle, la culture de l'esprit et la recherche désintéressée du vrai, s'équilibrent constamment.

Nous ne nous arrêterons pas longuement sur le premier point. Je crois en effet qu'un effort très sérieux est fait dans l'enseignement supérieur pour donner aux étudiants non pas tant un savoir encyclopédique sur la branche enseignée qu'un ensemble de connaissances essentielles, avec application des méthodes à tel problème particulier. Dans cette application méthodique l'effort personnel et la réflexion de l'étudiant sont constamment mis à contribution.

La culture générale est toutefois encore déficiente. Pour remédier à cette déficience il faut absolument faire figurer dans tous les diplômes universitaires, et sous forme de cours obligatoires, l'essentiel des humanités classiques et modernes (cours sur les civilisations anciennes et modernes, leur organisation politique et économique, leurs aspirations littéraires et philosophiques, etc.). Par là le monde universitaire s'harmoniserait avec les efforts communs de notre époque.

Reste le problème délicat entre tous, à savoir celui de l'enseignement universitaire vis-à-vis de la vérité et de sa recherche désintéressée.

Les étudiants pour la plupart réclament une vérité existentielle, c'est-à-dire une vérité qui renseigne sur la nature dernière de l'univers, sur les fins terrestres et supraterrestres de l'homme dans sa vie individuelle et sociale. Pareille exigence revient en somme à demander que l'Université possède une dogmatique officielle de nature morale, sociale et religieuse.

Une telle demande, est-il besoin de le dire, est incompatible avec la libre recherche de la vérité. Du reste, si même elle était prise en considération, à qui reviendrait le droit de formuler le dogme auquel serait assujettie l'Université ? Comme le dit très justement le professeur Victor Martin, « sera-ce le gouvernement en exercice, un parti, une académie, une Eglise, une secte philo-

sophique, une association de pédagogues ?<sup>1</sup> » Mais aucune de ces institutions n'est infaillible et voici pourquoi.

La vérité ne se sépare jamais de l'activité implicite ou explicite de juger, laquelle s'effectue grâce au pouvoir appréciatif et déductif de la raison s'exerçant sur ce qui est jugé par elle. Le jugement n'est alors pas autre chose qu'une position fonctionnelle de la pensée par rapport à ce qui lui est « donné » comme objet. Lorsque cette position se révèle unique, il y a jugement vrai et vérité par conséquent. Par exemple, vis-à-vis du donné mathématique  $2 + 2$  le jugement  $2 + 2 = 4$  est vrai, parce que seul il correspond à ce donné. Le faux au contraire — et c'est ce qui le distingue du vrai — est représenté par une multiplicité de jugements  $2 + 2 = 3$ ,  $2 + 2 = 5$ , etc.

Cette définition qui ne sépare pas la pensée de son objet est formellement valable pour toute espèce de vérité ; elle suppose d'autre part des procédés d'observation (interne ou externe) et de vérification grâce auxquels on s'assure que le jugement énoncé est vraiment unique. Ces procédés supposent un contact intime avec le « donné » qui est objet du jugement, à savoir expériences religieuses, pratique des vertus, s'il s'agit de vérités religieuses et morales; exercices et technique des calculs, pratique du laboratoire, s'il s'agit de vérités mathématiques et physiques.

D'autre part le jugement vrai, alors même qu'il marque une position unique, dépend de certaines conditions qui peuvent toujours être revisées. Par exemple,  $2 + 2 = 4$  est vrai, si les définitions concernant l'addition, l'égalité, sont acceptées comme valables et s'il s'agit de nombres finis et non infinis.

Ainsi le vrai conserve toujours pour la raison un caractère de plus ou moins grande vraisemblance ; car en vertu de l'interdépendance fonctionnelle de la réalité et de la pensée, prises chacune en elle-même ou dans leur rapport mutuel, on n'est jamais assuré que la position fonctionnelle unique cherchée soit définitivement atteinte.

En bref, pourrait-on dire, les conditions qui rendent possible la vérité sont éternelles et absolues, mais les vérités élaborées par leur moyen sont toujours suspendues à un « plus ample informé ». Elles sont vraies relativement aux conditions qui ont permis de les établir.

<sup>1</sup> *Essais*, p. 43.

L'enseignement universitaire faillirait à sa tâche, s'il ne soulignait pas constamment ce caractère complexe de la vérité et s'il ne poussait pas l'étudiant à réfléchir par lui-même, à dépasser les positions marquées par ses maîtres, et à se rapprocher de l'idéal à atteindre.

Ainsi contrairement au dogme russe la science objective et la vraie culture ne peuvent se développer que sur le terrain d'une liberté de pensée et de conscience largement reconnue ; l'effort de notre civilisation moderne a été précisément de travailler à élargir ce domaine et à en asseoir les bases politiques et sociales. Si des dogmatismes officiels devaient s'introduire dans nos universités, c'en serait fait pour une large part des conditions qui assurent la libre recherche du savant et notre enseignement universitaire tomberait dans une routine officiellement consacrée qui lui serait fatale.

Mais, et c'est là un autre fait, non moins important à relever, dont l'évidence malheureusement ne s'impose pas à tous : dans les conditions terrestres où nous sommes appelés à vivre, la liberté de pensée et de conscience a besoin d'être garantie par des institutions politiques et sociales. Ces institutions d'autre part, si libérales qu'on les suppose, ne subsistent pas en vertu d'une inertie qui leur serait propre. Elles ont besoin, pour se maintenir, d'être constamment respectées par les citoyens qui sont au bénéfice de leur libéralité. Elles doivent être, cas échéant, protégées contre tous ceux qui, en les violant, détruisent le régime de liberté qu'elles ont pour mission d'assurer.

Or en Suisse notre constitution démocratique, si imparfaite soit-elle, est foncièrement libérale. Elle permet à chacun d'exprimer son opinion et de la faire triompher par des voies légales. Elle se prête ainsi à tout remaniement, pourvu que celui-ci s'opère par le jeu normal des moyens légaux.

Ainsi c'est dans l'intérêt de la science pure et de ses conditions de progrès que nos institutions démocratiques doivent être protégées. Par conséquent, on est en droit d'attendre que tous ceux qui enseignent dans nos établissements publics soient fidèles à ces institutions.

Ce n'est toutefois qu'un aspect négatif de la question laquelle comporte un côté positif. Dans ma jeunesse il allait de soi que l'on devait obéir à la patrie et que notre armée trouvait sa raison d'être et sa dignité dans le soin de la protéger. Les temps ont

changé et de moins en moins on comprend qu'une loi, tant qu'elle est en vigueur, doit être respectée.

Il faudrait donc veiller à ce qu'une solide instruction civique soit donnée dans nos écoles primaires, secondaires et même supérieures.

Evidemment la situation est grave dans notre pays (comme ailleurs du reste). Depuis près de cinquante ans il s'est formé deux mentalités qui ont de plus en plus de peine à se comprendre sur les questions politiques et sociales, à savoir la mentalité dite bourgeoise et la mentalité dite socialiste. Pour éviter des conflits sanglants il est urgent que ces deux mentalités deviennent à nouveau perméables l'une à l'autre. Une instruction civique, bien comprise et bien donnée contribuerait, s'il n'est déjà trop tard, à favoriser cette perméabilité.

En attendant, la tâche de nos Universités est de resserrer les liens qui ont été en partie rompus entre la culture et la science objective ; elle est aussi de montrer que nos institutions démocratiques ont favorisé en fait la liberté de pensée et de conscience et l'épanouissement des sciences et des lettres ; mais il est un autre devoir qui leur incombe à l'heure actuelle, c'est de faire voir que les institutions démocratiques, même les meilleures, peuvent être perverties et perdre leur valeur de libération, sitôt que baissent le sentiment du devoir et le niveau moral des citoyens et que se perdent, avec l'amour de la vérité, la conscience dans le travail accompli et le respect des droits d'autrui.

Arnold REYMOND.