

L'école du village : souvenirs et perspectives

Autor(en): **Zermatten, Maurice**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **48/1957 (1957)**

PDF erstellt am: **26.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-114532>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PREMIÈRE PARTIE

L'école du village

(Souvenirs et Perspectives).

Comme je la revois bien, cette humble école de mon enfance ! La maison, d'abord. Elle était bien délabrée. Pour préau, la ruelle, poussiéreuse, boueuse ou verglacée, au gré des temps. Peu de soleil, tant elle était mal disposée, et ombrée par d'autres bâtiments. Quand il faisait trop mauvais, les récréations elles-mêmes se déroulaient dans la salle de classe. Je laisse à penser la poussière que nous y faisions.

Combien étions-nous à nous entasser dans cette salle, pendant six mois ? Entre trente et quarante garçons. Pas de vestiaire. Nous mettions nos casquettes, nos bérets sous le banc. Ai-je besoin d'ajouter que nos souliers y traînaient tour à tour la boue et la neige ? Le soir, à tour de rôle, nous étions de corvée pour le balayage.

Pas de rideaux aux fenêtres. A quoi bon ? Il n'y avait guère de rideaux, alors, dans nos maisons paysannes. Du moins, je n'ai pas le souvenir d'y avoir souffert du froid. Un poêle de pierre ollaire, que le maître chauffait de bonne heure, le matin, nous préservait des rigueurs de l'hiver. Nous nous disputions le droit de nous approcher de ce poêle et de nous chauffer le dos, avant la classe, qui commençait chaque jour avec un quart d'heure de retard. C'est qu'il fallait attendre les écoliers dont les parents vivaient éloignés du village. Certains marchaient une heure pour atteindre l'école. Ceux-là avaient droit de se sécher en arrivant.

— A vos places !

La cohue était bruyante. Après la prière commune, la classe commençait invariablement par la récitation du catéchisme.

Péguy affirme que toute la théologie, il a pu l'apprendre dans son catéchisme diocésain, celui d'Orléans. N'est-ce pas beaucoup dire ? Je pense, quant à moi, que le dogmatisme étroit du catéchisme de mon enfance ferait plutôt sourire aujourd'hui. Nous y apprenions

que « hors de l'Eglise catholique, il n'y a pas de salut ». Je sais que des ostracismes de ce genre, à l'envers, ont parfois cours dans les écoles protestantes. Quels mauvais Suisses peuvent donc consentir à créer, dès l'école, ce climat de méfiance religieuse ? Il nous aura fallu attendre l'école de recrues pour nous débarrasser de certains préjugés.

Il est bien clair, cependant, qu'*expliqué* par un maître averti, ce catéchisme pouvait être excellent. Le maître se gardait bien d'expliquer ces questions et ces réponses que nous devions apprendre par cœur. La religion prenait ainsi la forme d'un règlement de police. Tu feras, tu ne feras pas... L'essentiel s'y trouvait bien de ce que devaient savoir les petits paysans que nous étions, les paysans que, du moins, nous allions être, mais dans quel langage abstrait qui ne pouvait avoir aucune prise sur nos âmes. J'ai compris plus tard pourquoi nos gens pouvaient vivre à la fois dans la haine les uns des autres tout en continuant de se croire les meilleurs chrétiens du monde.

Une après-midi par semaine, pourtant, l'espace d'une heure, le curé se substituait au régent pour nous apprendre ce que signifiait le nom de Dieu. Je n'ai pas gardé le souvenir d'un enseignement beaucoup mieux adapté à nos intelligences enfantines. Était-il vraiment question, dans ces leçons de religion, de notre vie particulière, de nos difficultés personnelles, des exigences pratiques de notre foi ? J'ai connu tant de « braves » gens pour qui, par exemple, tromper à la foire n'était pas un péché que je me trouve dans l'obligation de douter de l'efficacité de ces « heures de religion ».

Après le catéchisme, nous avions à réciter nos leçons de grammaire. Le maître interrogeait d'abord les élèves de la « première division », comme on disait alors, afin que les élèves du cours supérieur fussent libres et disponibles par la suite. D'élèves, ils devenaient maîtres, faisant réciter à leur tour les leçons aux petits, leur « montrant les tableaux », écrivant des lettres modèles dans leurs cahiers, leur apprenant à compter. Joyeux bourdonnement de cette ruche où quarante élèves passaient ensemble six heures par jour, six jours par semaine, pendant six mois consécutifs, sans autre congé que le congé du jeudi après-midi et du dimanche. Les grands élèves qui ne s'occupaient pas des cadets s'absorbaient dans des *problèmes* tandis que le maître vouait ses soins aux garçons du cours moyen. Puis les grands, à tour de rôle, allaient au tableau, y faisaient la démonstration de leur science arithmétique tandis que le moniteur principal réunissait tous les petits et les initiait à quelque mystère de son invention. N'appelons ni le Père Girard ni Pestalozzi à la tribune : enseignement collectif et enseignement individuel allaient bon train, côte à côte, au hasard des besoins et des inspirations du moment. Le maître, du reste, se souciait peu de théorie pédagogique. Il faisait de son mieux, dans des circonstances difficiles, se débattait de son mieux

au milieu d'une classe trop nombreuse, où se côtoyaient des enfants extrêmement différents les uns des autres quant à leurs dispositions intellectuelles. Pas de miracles, non. Mais les catastrophes étaient rares. La bande entière apprenait à lire, à écrire, à calculer.

Il faut dire à la décharge de ce maître qu'il n'était que maître à demi. Tout l'été, il était paysan et rien ne le distinguait des autres paysans. Début novembre, il se rasait, mettait une chemise blanche à col raide, une cravate et portait des souliers cirés. Il redevenait le régent. Mais tout régent qu'il fût jusqu'à fin avril, il gardait des obligations de paysan, devait s'intéresser à ses vaches, à ses champs, à ses vignes. Certains matins, avant la classe, il allait « gouverner ». Il allait « gouverner » le soir, après nous avoir rendus à la liberté. Ses journées étaient longues et la classe n'était peut-être pas toujours le souci majeur de ses soucis.

Après la récréation, il nous « faisait » la dictée, parfois nous donnait le sujet d'une « composition ». Ce mot de « composition » avait quelque chose de magique. Parler du feu, par exemple, c'était faire une composition. Mais écrire à un ami pour lui annoncer la mort d'une tante ne l'était point. Décrire la neige était aussi une composition mais résumer un chapitre de lecture ne l'était pas davantage. J'ai gardé beaucoup de respect pour les *compositions* et je crois bien que mon vieux maître penserait que me voici tout occupé d'en faire une...

Ce vocabulaire est probablement resté vivant dans nos écoles ; il n'est pas sans charme, dans son impropriété. L'après-midi, les rites scolaires n'étaient guère moins précis. Récitation de la leçon d'histoire, de géographie, lecture de la leçon du lendemain. Et *lecture*, tout court. Car la lecture de la prochaine leçon d'histoire n'était pas tout à fait une lecture dans le sens où nous l'entendions dans notre école. La *lecture* ne pouvait être une vraie lecture que si nous avions tous les coudes sur la table, je veux dire le banc, que s'il s'agissait d'un véritable « morceau » tiré du manuel qui s'intitulait justement : *Manuel de lecture*... On voit bien ce que j'entends : les disciplines étaient strictement séparées. On pouvait lire fort mal dans son manuel d'histoire ; il fallait s'appliquer quand on lisait dans son manuel de lecture. On pouvait commettre beaucoup d'erreurs orthographiques dans sa « composition » ; il ne fallait pas en commettre dans ses *dictées*... Mais enfin, nous aimions beaucoup *l'heure de lecture*. (Je reste fidèle au vocabulaire de mon école.) Chacun devait suivre attentivement, ligne à ligne, le lecteur. Chaque deux ou trois minutes, le maître disait : — Gaspoz, continuez ! Ou bien : — Moix, reprenez à l'alinéa... Gare à Gaspoz ou à Moix s'ils hésitaient. — Bon. Vous n'avez pas suivi. A genoux ! Les autres, de rire. La rangée des agenouillés, la tête contre la paroi, était parfois si nombreuse qu'il ne restait à peu près personne dans les bancs. Il leur était défendu de

se retourner. Les méchants ne devaient pas regarder les bons ; ils devaient bien se garder de les inciter à rire. Il arrivait qu'ils s'abandonnassent quand même au désir pervers de distraire la classe. Alors, les coups pleuvaient.

Je n'insinue pas que cette école ait été particulièrement cruelle. La baguette y jouait son rôle : en général, elle était employée à bon escient. Il y avait bien dans ma classe quelques élèves qui n'eussent jamais appris à lire sans elle. La baguette n'est pas toujours et pour chacun l'ennemie du mieux.

Le samedi, vers la fin de l'après-midi, on nous faisait chanter. *Roulez, tambours, Sempach, champ semé de gloire*, je ne vous ai pas tout à fait oubliés. Non, nous ne connaissions pas les notes. Je ne pense pas que les maîtres d'alors aient connu eux-mêmes les notes. C'était à qui crierait le plus fort.

Et la semaine recommençait.

Chaque soir, à la maison, nous devions « faire les devoirs ». Exercices de grammaire et problèmes se suivaient avec une régularité mathématique. Longs exercices, souvent ; problèmes difficiles. Ah ! ces trains qui partent à des vitesses différentes de deux gares très éloignées l'une de l'autre, les ai-je souvent suivis sur leurs rails lisses ! Et ces robinets qui doivent remplir des bassins aux dimensions différentes m'ont-ils assez donné le dégoût des mesures de volume ! Bref, les enfants que nous étions ne chômaient pas.

On voit bien où j'en veux venir. A ceci d'abord que ces classes de village travaillaient sérieusement. Six mois, oui, mais sans congé, sans vacances, sans distractions, presque, six mois d'un effort continu, soutenu, régulier. Qu'on fasse bien le compte : cela vaut bien les neuf ou dix mois de nos écoles citadines.

Ce que je voulais remarquer ensuite c'est que cet enseignement villageois se concentrait entièrement sur quatre ou cinq « branches », quatre ou cinq disciplines que l'on estimait seules indispensables : la religion, la langue maternelle, l'écriture, le calcul, l'histoire et la géographie. Ne comptons pour rien le chant qui n'était qu'une façon un peu bruyante de prendre congé de la semaine. Oui, six branches, à la vérité, car l'écriture en était bien une. Elle tenait une grande place dans notre vie scolaire non seulement parce qu'elle nous occupait de nombreuses heures jusqu'à la dernière année mais bien parce qu'elle était la mesure du degré de notre instruction. Les pleins et les déliés faisaient davantage pour la réputation d'un homme que la valeur de son jugement. Je ne critique pas, je constate. J'essaie, impartialement, de me souvenir. On était un homme instruit quand on *écrivait* bien, entendons : quand on avait une écriture bien dessinée.

J'ajoute qu'en ces villages fermés sur eux-mêmes pendant les cinq ou six mois d'hiver, les événements scolaires étaient des événements tout court. Chacun savait dans la communauté tout entière

qui était le premier de chaque *division*, et même le rang de chaque élève, jusqu'au dernier. Les adultes parlaient du nombre de fautes que les enfants faisaient dans leurs dictées et les premiers de classe d'autrefois s'acharnaient à résoudre les problèmes que les maîtres proposaient à leurs cadets. Oui, l'école était la grande affaire de tous et de chacun. Chaque enfant se savait observé par tout le monde. Les examens étaient nombreux. On parlait ainsi de « la composition » d'histoire, de catéchisme, de calcul. Les notes, le maître devait bien les peser à des balances de pharmacie car il encourait sans cesse les reproches des parents. En un mot, il régnait dans nos villages une émulation intense.

Est-ce que l'on ose affirmer que les élèves, les bons élèves du moins, qui sortaient de ces écoles montagnardes possédaient, tout compte fait, une instruction assez remarquable ? René Morax a parlé de ses amis d'Evolène qui lui écrivent des lettres d'une tenue assez parfaite, presque raffinée. Je crois qu'il est bon juge. Non seulement les bons élèves calligraphiaient parfaitement leurs missives mais leur français ne manquait pas d'une certaine élégance un peu désuète qui est celle de leur vieux « manuel de lecture. » La grammaire, rabâchée pendant sept ans, finissait par imposer sa rigueur. J'ajoute que pour ces enfants d'avant-hier, la langue française se trouvait être, en somme, une langue étrangère, donc apprise entièrement à l'école, non déformée par la rue. Dans la rue, à la maison, on parlait le patois, ce merveilleux franco-provençal si parfaitement adapté aux nécessités de la vie paysanne. A l'école, on apprenait donc un français assez correct, le français des livres. On le parlait avec un rude accent local mais on l'écrivait non sans grâce ni sans recherche.

*
* *

Regardé à distance — de loin, déjà ! — cet enseignement me paraît donc avoir possédé de réelles vertus. Si le but de l'école est d'apprendre à l'enfant à lire et à écrire, à calculer — de permettre à l'homme de communiquer avec ses semblables, s'il n'est que cela du moins, nul doute que l'école de mon enfance ait rempli la mission qu'on lui avait confiée. Les belles lettres dont parle René Morax, est-ce qu'un enfant d'aujourd'hui serait capable de les écrire ? Je n'en suis pas persuadé. Si l'on tient compte des difficultés de l'existence montagnarde, des hypothèques qui pèsent sur elle (travaux manuels à domicile, conditions déplorables d'hygiène, etc.) on rendra grâce à l'école paysanne d'avoir fait tout ce qu'elle a fait.

Mais il nous faut insister : quel est le but de l'école primaire ? Mgr Dévaud, je crois, répond à peu près : préparer l'enfant à vivre son existence d'adulte dans le milieu où la Providence l'a placé, à

vivre cette existence au mieux, à gagner par là même son salut éternel... Ce ne sont pas les termes ; je crois que le sens est bien celui-là. Comment ne souscririons-nous pas à un programme qu'inspirent le bon sens et la foi chrétienne ?

L'on voit bien du coup le déplacement qui va se produire dans notre perspective. Cette école que nous avons regardé vivre tout à coup nous paraît terriblement abstraite, bien plus soucieuse de donner à des enfants des rudiments de culture que de les mettre en face des nécessités immédiates de leur vie. Ces hommes, ces femmes qu'elle devait préparer à leur existence très particulière de paysans de la montagne, elle les considérait comme des hommes, des femmes de n'importe où, voués à des destins interchangeable. Nous n'allons pas regretter nos louanges mais préciser nos regrets.

Je voudrais prendre ici une autre précaution, invoquer un autre patronage, celui de Ramuz. On sait que les reproches qu'il a adressés à l'école vaudoise sont assez vifs. Ils sont du même ordre que ceux qui nous viennent aujourd'hui au bout de la plume. L'école primaire vaudoise (je n'ai pas le texte sous les yeux mais je crois rendre fidèlement l'idée) faisait vivre les enfants hors du temps et de l'espace. L'école villageoise où j'ai appris à lire et à écrire nous faisait vivre dans l'abstraction. Il y avait divorce entre elles et la vie quotidienne. Elles ne préparaient ni l'une ni l'autre les petits paysans à vivre leur destin de paysans. Voilà en deux mots la nature des griefs que nous voudrions indiquer.

Je sais bien que les humanistes répondront : mais c'est tant mieux ! Avant d'être un paysan du Valais, l'homme est d'abord un homme ; avant d'être un vigneron de Lavaux, le petit écolier d'Epresses ou de Cully est d'abord l'héritier d'une civilisation... Ce sont de bien grands mots. L'humanisme, la civilisation, il faudrait les envisager ici en termes concrets, eux aussi. Cela nous mènerait au-delà de notre propos. Laissons ces nobles étiquettes. Non, c'est bien plutôt la routine qu'il faut accuser plus qu'une démarche philosophique. Le maître enseignait à ses élèves ce qu'il avait lui-même appris à l'école. Je veux dire qu'il ne songeait en rien à adapter son savoir, donc son enseignement, à la condition des enfants qui lui étaient confiés. Ramuz accuse les bibliothèques scolaires — ou communales, je ne sais plus — d'ignorer la réalité locale, les livres qui décrivent, évoquent la réalité locale ; mais c'est que tout l'enseignement tendait à être universel ; toutes les références étaient à des examens cantonaux, fédéraux, donc basés sur des connaissances abstraites. Et le jugement que l'on portait sur les maîtres était le jugement qu'imposaient des « moyennes » obtenues à ces examens.

Enseignement faussé « par en haut », comme on le voit. L'élève devait d'abord faire honneur à son maître, à sa commune, à son canton. La façon la plus courante d'apprécier les progrès ou la régres-

sion de nos écoles n'est-elle point celle qui se réfère aux statistiques ?

Il est clair que des experts fédéraux ne sauraient s'intéresser, par exemple, à l'histoire locale, pour prendre un exemple assez éclairant. Or, il nous semble que tout l'enseignement de l'histoire devrait, à l'école primaire, commencer par le cercle le plus étroit, celui du village ; du village, on passera à la commune ; la commune s'intégrera dans le district, le district dans le canton et le canton dans la confédération. Est-ce assez simple, est-ce assez logique ? Ces fameuses « lectures » dont nous avons parlé ne devraient-elles pas, elles aussi, être consacrées d'abord à la réalité que l'enfant commence à connaître : sa maison, sa vie au foyer, l'école, le village qui est le sien, les travaux qui sont ceux de ses parents, qui seront les siens demain, la réalité qui l'entoure, en un mot. Que l'on nous dise si c'était bien le cas ! Les fameux « morceaux » étaient choisis par des professeurs de littérature qui craignaient avant tout d'oublier l'un de leurs chers auteurs. Dieu ! que j'admire Mérimée ! Mais n'est-il pas mieux à sa place dans des anthologies destinées à l'enseignement secondaire ?

Car là, me semble-t-il, est la grande différence entre l'enseignement primaire et secondaire. Le premier s'adresse à tous les enfants. Il vise à les mettre en possession des connaissances indispensables à leur vie particulière. Le second peut tendre à l'universalité. Celui du moins qui conduit à l'enseignement supérieur et ce n'est pas par hasard que l'on parle à son propos *d'humanités*...

Mais le monde paysan possède aussi ses humanités qu'il conviendrait de faire connaître à l'enfant. Il est le dépositaire d'une très ancienne sagesse humaine faite d'expériences, d'observations, de réflexions, de souffrances et de joies ; le monde paysan possède ses coutumes, ses rites, son art (dit primitif), ses danses, ses chansons, ses proverbes, donc sa littérature, mais est-ce que l'école paysanne a jamais pris conscience de ces richesses ? Il faut que ce soient les raffinés esthètes citadins qui viennent nous apprendre que la peinture primitive des paysans a une valeur réelle ; il faut que ce soient les sociétés de chant citadines qui, pour des raisons touristiques, hélas ! chantent les chants paysans et s'habillent comme les paysans...

Donc, l'école paysanne, abstraite, ignore les valeurs paysannes. Elle néglige le concret. Pardon : mettons ces verbes à un temps du passé car j'ignore ce qui se fait aujourd'hui dans l'école de mon village. Je prends un autre exemple, celui de la géographie. Je crois bien avoir appris, avec tous mes condisciples, le nom de toutes les principales montagnes du monde, et des principaux fleuves, et des principales villes, avec le nombre de leurs habitants. Le nom du Kilima Nadjaro n'a pas fini de me séduire, il est vrai, bien que j'aie oublié à combien de mètres il s'élève au-dessus de la mer, ce que m'indiquerait sans doute le premier dictionnaire venu. Mais en même temps que j'apprenais le nom des montagnes de l'Afrique, je regardais

dans le fond de la vallée et j'y découvrais de merveilleuses montagnes, l'une qui est sombre, admirablement architecturée dans sa forme de parfaite pyramide qui s'élève d'un mouvement puissant jusqu'à près de 4500 m. d'altitude ; une autre qui est étincelante dans sa blancheur de neige et qui fuit, comme une lame, vers le sud. Deux *quatre mille*, comme disent les alpinistes, sous nos yeux, et deux très beaux *quatre mille* : ils auraient mérité qu'on s'occupât d'eux. Eh bien ! J'aurai ignoré, jusqu'à l'âge où j'ai « fait » moi-même un peu de montagne, que la première de ces cimes s'appelle la Dent Blanche (bien qu'elle soit sombre), et l'autre, la Dent d'Hérens.

Je précise bien que nous savions tous qu'il existait dans nos Alpes une Dent Blanche et une Dent d'Hérens. Mais ce que l'on ne nous avait pas dit, parce que le manuel ne pouvait pas le préciser à notre intention toute particulière, c'est que la Dent Blanche était cette pyramide et la Dent d'Hérens, cette lame étincelante. Et quand des étrangers nous arrêtaient pour nous demander le nom des montagnes qui nous entouraient, nous avions l'air stupide. Et pourtant, nous aurions pu leur apprendre que le Guadalquivir a 579 km. de cours, ni plus ni moins.

Voilà quelques effets de l'abstraction. On le répète, le divorce était complet, irrévocable, entre l'école et la vie. La vie s'intéressait bien à l'école par toute la communauté qui s'enquérât des places que nous occupions ; mais l'école ne s'intéressait pas du tout à la vie ; elle s'en tenait à ses manuels, à ses exercices, à ses problèmes tout faits, aux questions et aux réponses de son catéchisme, à l'histoire des guerres de Bourgogne. Mais savions-nous seulement que nous n'étions pas Suisses, nous autres, Valaisans, au temps des guerres de Bourgogne ? Non point. Comme dit le personnage masculin de la *Farce du Cuvier* : Cela n'était pas dans notre rôlet...

On voit tout de suite quelques conséquences malheureuses de ce goût de l'abstraction. Nos villages, du point de vue de l'hygiène, de la propreté, n'ont pas bonne réputation, tant s'en faut. Il suffit de lire certains auteurs des siècles passés pour se convaincre de nos misères. Ces misères n'avaient certes pas disparu du temps que j'étais écolier. Est-ce que l'école s'en occupait ? Pas le moins du monde. En voilà un beau champ d'activité pour les maîtres et les maîtresses : apprendre aux enfants le goût de la propreté et de l'ordre ! Les enfants d'aujourd'hui seront les pères de famille de demain. En leur montrant combien il est navrant de vivre à six, à dix, à douze dans la même pièce, on aurait pu exercer une influence très heureuse sur l'avenir même de nos familles paysannes. Je n'ai jamais entendu parler de ces problèmes, ni, bien entendu, de l'intérêt qu'il y a à rester soi-même dans le cadre particulier où l'on est appelé à vivre. Faut-il s'étonner dès lors que tout ce qui faisait notre originalité, patois, costumes, architecture, coutumes, s'en aille aujourd'hui en poussière ? Le maître

trouvait plus simple de faire calculer des vitesses de trains et des débits de robinets.

Que dire de l'enseignement donné aux jeunes filles ? Je ne sais pas ce que l'on enseignait aux jeunes filles. Je sais seulement qu'elles n'étaient pas du tout préparées à leur destin de mère de famille dans des maisons pauvres de la montagne. La preuve : elles ont continué à vivre longtemps encore dans des conditions d'hygiène qu'il leur appartenait de modifier mais qu'elles n'avaient même pas idée de modifier. Elles faisaient peut-être peu de fautes d'orthographe, les jeunes filles de mon enfance, mais elles commettaient, étant devenues épouses et mères, d'énormes fautes contre la vie. Je ne sais pas si cela compense ceci.

II.

Je ne sais pas du tout ce qui se passe aujourd'hui dans les écoles primaires. Je n'ai donc l'intention ni de critiquer ce qui pourrait m'y déplaire ni de suggérer des réformes. Je n'ai pas les compétences qui m'y autoriseraient. Ce que je voudrais considérer ici, parce que ce sont des réalités qui ne relèvent pas des spécialistes de la pédagogie, c'est le climat nouveau dans lequel se déroule l'existence de notre peuple campagnard, montagnard, surtout.

Tout, ou presque, en effet, en vingt ou trente ans, s'est profondément transformé. Non par la faute ou par la vertu de l'école mais par la faute ou la vertu de la vie. Les villages qui vivaient, hier, fermés sur eux-mêmes, sont ouverts aujourd'hui à de multiples influences, les meilleures et les autres. Mais procédons par ordre.

D'abord est arrivée l'électricité. Elle est arrivée avant la route, dans mon village. En quoi l'électricité peut-elle éclairer notre propos ? Elle a favorisé singulièrement la lecture. Le paysan avait peu de temps pour lire durant le jour. Le soir, il y voyait mal, autour de sa lampe à pétrole. Tout à coup, il s'est mis à y voir très bien. Tenté de veiller, quand le lumignon l'envoyait au lit de bonne heure, il a recouru à la joie du journal, du livre, de l'illustré. Il pouvait lire au lit, du reste, s'offrir ce luxe d'être étendu dans son lit et en même temps n'importe où dans le monde avec ses héros familiers. Il est inutile d'insister ici sur cette richesse qu'est la lecture. Encore, faut-il bien lire, lire des livres valables. Mais où notre paysan aurait-il trouvé ces livres valables ? Pas de bibliothèque scolaire, ni paroissiale, ni communale, la plupart du temps. Alors, on lit ce que le hasard vous met dans les mains. La petite fille qui gardait les vaches, l'autre jour, près de chez moi, dévorait un périodique illustré où les plus beaux appâts des candidates au titre de Miss Europe s'épalaient largement. Voilà bien de quoi la faire rêver. Et ses frères n'auront pas eu moins de plaisir qu'elle à s'initier aux charmes de la beauté féminine.

Bien entendu, nous n'allons pas prétendre que l'école soit responsable des mauvaises lectures des élèves qui la fréquentent. Poussé à l'absurde, un tel raisonnement aboutirait à la conclusion qu'il vaut mieux ne pas apprendre à lire du tout aux enfants. Je voudrais seulement insister sur le fait que le problème de la lecture existe et qu'il ne me paraît pas que l'on se soucie beaucoup de lui trouver une solution, ou des solutions valables.

Puis est arrivée la route carrossable. Avec elle, la *roue* fit son entrée au village. Nous ne connaissions même pas la brouette. La roue, sous la forme du camion, tout de suite, puis de l'autocar. Que de facilités nouvelles ! Et d'abord, la suppression des longs voyages à pied, jusqu'à la plaine. De nouveaux matériaux de construction, que l'on ne pouvait charger sur les mulets : la brique, les plots de ciment, les tuiles... remplacèrent la pierre et le bois. Est-ce que l'école s'en aperçut seulement ? A-t-elle fait quelque chose pour sauvegarder l'unité architecturale du village, si importante pour sauvegarder l'unité de la vie villageoise elle-même ? Mais s'est-elle seulement aperçue que toute la vie se modifiait ? Que de plus en plus les jeunes gens s'en allaient vers la ville ? Étaient-ils prêts, ces jeunes gens, à affronter une existence si différente de celle qu'ils avaient vu vivre dans leur village ? Que d'épaves le long des villes, au fil du Rhône, jusqu'à Genève ! Quand les journaux d'information nous annoncent que l'on vient d'arrêter quelque voyou, nous craignons chaque fois que ce soit l'un des nôtres...

Non, ce n'est pas la faute de l'école, bien entendu, si l'un de ces voyous est l'un des nôtres. Mais, comme disait Tœpffer, dans les voyages, il y a des plaisirs positifs et des plaisirs négatifs. Faire sécher son linge, après l'orage, le remettre bien sec sur la peau, est un plaisir négatif. Empêcher les catastrophes pourrait être un devoir de ce genre...

Le développement remarquable de notre hôtellerie, l'ouverture des immenses chantiers des barrages, d'autres causes encore, ont radicalement modifié la structure même de notre existence paysanne. Le paysan du début de ce siècle, le paysan montagnard en tout cas, vivait en économie fermée. Il mangeait le pain qu'il faisait de ses mains avec le seigle de son champ ; et le fromage qu'il tirait du lait de son troupeau ; ses pommes de terre. Il s'habillait de la laine de ses moutons et du chanvre de ses chenevières ; il buvait le vin de sa vigne. Le village avait son menuisier, son cordonnier, son maréchal ferrant mais l'artisanat ne s'exerçait, en somme, qu'à la sauvette. Le menuisier et le meunier étaient paysans comme les autres paysans. Pas d'apprentissage. Emancipé, le garçon de quinze ans prenait la faux, la pioche, la hache et vivait comme son père avait vécu. Hélas ! Nous n'avons pu fournir aux nombreux chantiers ouverts dans nos vallées qu'une main-d'œuvre de manœuvres.

Aujourd'hui, il est permis d'affirmer qu'aucune famille ne vit plus exclusivement des produits de sa terre. On ne mange plus guère de pain de seigle. On achète son pain chez le boulanger. On achète une grande partie de la viande chez le boucher alors qu'il n'y avait pas de boucher et que chacun possédait un peu de viande séchée au grenier. Les produits du travail agricole ne sont plus que *le complément* du gain principal qui est le gain du travail fourni hors du domicile familial. Il faudrait même remarquer que les pauvres sont devenus riches (d'une richesse bien relative, sans doute), parce que les grandes familles, disposant d'une main-d'œuvre nombreuse, qui étaient hier dans le besoin, gagnent beaucoup d'argent aujourd'hui tandis que les familles qui ont beaucoup de « biens » ont besoin de tous les bras pour le travail de la terre qui ne rapporte guère d'argent. Chaque quinzaine, de nombreux milliers de francs sont rapportés au village, et les jeunes filles qui sont occupées dans les fabriques d'horlogerie participent à l'aisance commune.

A vues humaines, les élèves de nos écoles villageoises ne seront donc plus demain des paysans. Du moins, ils ne seront pas *que* paysans. Et l'on voit bien dès lors que des devoirs tout à fait nouveaux incombent à nos écoles.

Employé(e)s d'hôtels, ouvriers d'usines, de chantier, de fabriques, voilà ce que seront demain les enfants qui s'asseyent aujourd'hui sur les bancs de l'école villageoise. Il s'agit de tenir compte de cette orientation nouvelle de notre peuple. L'école ne peut se désintéresser des problèmes pratiques que lui pose une situation qui n'a pas fini, du reste, de se modifier.

Non, elle n'a pas le droit d'être abstraite. Elle ne peut pas se dérober à des obligations de nature diverse sans faillir à sa mission. De plus en plus, elle devra orienter ses élèves vers des apprentissages, vers l'artisanat, vers une formation professionnelle qui nous a manqué si cruellement. Elle a aussi de nouvelles obligations sur le plan moral. L'homme d'hier vivait dans le sillon ouvert par les anciens. Toutes sortes de sollicitations s'offrent à lui aujourd'hui. Le journal, la radio, la télévision lui proposent le réseau innombrable des tentations humaines. Si l'on ne veut pas qu'il tombe, tête baissée, dans les pièges les plus grossiers, il faut l'avertir de mille problèmes, sociaux, religieux, politiques, nationaux. Toutes les solitudes sont aujourd'hui envahies par les propagandes. Une formation morale à toute épreuve est plus que jamais nécessaire. Un exemple entre mille : on n'avait seulement jamais entendu parler du divorce, dans nos villages. Aujourd'hui...

Disons-le, après les dirigeants de l'Unesco : l'ignorance entraîne les embrigadements les plus aventureux. Les pays totalitaires en ont fait la cruelle expérience.

Un autre exemple : est-ce que quelqu'un discutait seulement de la nécessité de notre défense nationale ? Le maître qui, aujourd'hui, n'expliquerait pas à ses élèves que notre indépendance, que notre liberté, dépendent de notre volonté de nous défendre, ne ferait pas son devoir devant son pays.

En un mot, on voit bien que les innombrables récitations par cœur de leçons de grammaire, de géographie et d'histoire ne sauraient en aucun cas satisfaire aux besoins d'une formation vivante, profonde, efficace. Rabelais déjà réclamait cette pénétration de l'école par la vie. La vie est de plus en plus exigeante. L'école doit de toutes ses forces tendre vers elle. Ceux de ses élèves qui accèderont aux écoles secondaires et supérieures reprendront à leur compte le culte de l'inutile qui est à la base de la culture. Ils pourront se glorifier de maintenir les traditions humanistes. L'humble citoyen de mon village doit d'abord être mis en mesure de remplir honnêtement et honorablement ses devoirs d'homme, dans sa famille et dans sa communauté, c'est-à-dire dans le cadre précis où, comme disait Mgr Dévaud, la Providence l'a placé pour qu'il y accomplisse son double destin, temporel et éternel.

MAURICE ZERMATTEN.
