

CONGRÈS INTERNATIONAL  
DE  
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES  
PARIS

30 Juillet — 3 Août 1900

ÉTUDE SUR LA SITUATION ACTUELLE  
ET SUR LES  
PROGRÈS A RÉALISER EN SUISSE

DANS LES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Par **Édouard VITTOZ**

Professeur à l'École Vinet à Lausanne

PARIS  
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C<sup>ie</sup>  
**FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR**  
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

—  
1900



SUISSE

EDOUARD VITTOZ

Professeur à l'École Vinet  
à Lausanne

ÉTUDE SUR LA SITUATION ACTUELLE <sup>1</sup>

ET SUR LES

PROGRÈS A RÉALISER EN SUISSE

DANS LES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

A MONSIEUR LE PROFESSEUR RENARD, A LAUSANNE

Vous m'avez demandé il y a trois mois, Monsieur, de répondre à quelques-unes d'entre les questions que pose, à ses rapporteurs de divers pays, le Comité du Congrès international des Sciences sociales. C'est en général tâche malaisée que de dire ce qui s'est fait ou ce qui se fait en Suisse dans le domaine de l'enseignement public; mal aisée surtout, que de faire la synthèse des opinions émises au sujet des progrès à réaliser. En effet, en matière d'organisation de l'instruction primaire et secondaire, chacun de nos vingt cinq Etats est absolument maître chez lui, ou peu s'en faut; d'autre part, s'il est un domaine où confédérés de langues diverses, ou simplement de cantons divers, aient souvent peine à envisager les mêmes choses à peu près sous le même angle — encore que les divergences dans la façon de penser et de sentir soient beaucoup moins grandes entre nous qu'il n'y peut paraître aus yeux d'un observateur superficiel — c'est bien celui de l'enseignement.

Néanmoins, Monsieur, j'aurais pu, dans le cas particulier, vous

1. *Simplifications adoptées come programme minimum et provisoire de propagande par la « Société suisse de réforme orthographique ».*

1° Remplacement par *s* de tout *x* final ou prononcé *s*. — 2° Remplacement de *x* par *s* ou *z* dans les adjectifs et substantifs numéraux. — 3° Remplacement par *t* de toute autre consonne finale employée aujourd'hui à la troisième personne et suppression de toute consonne muète devant l'*s* final des deux premières personnes. — 4° Suppression de l'une des consonnes redoublées dans toutes les formes des verbes en *eter* et en *eter* et dans la formation des féminins, ceus en *sse* et *cille* exceptés. — 5° N'atacher d'ailleurs, sauf dans ces deux cas, aucune importance au doublement de la consonne, lorsqu'il n'exerce pas d'influence sur la prononciation. — 6° Supprimer les traits d'union dans les invariables, qui s'écriront en un ou plusieurs mots; dans les noms de nombres; dans les noms composés d'un verbe et d'un nom, ou d'un invariable et d'un nom, qui s'écriront en un mot; dans d'autres cas encore *ad libitum*.

doner immédiatement la réponse suivante, indiscutable dans sa brièveté :

Dans aucun canton suisse, les autorités scolaires ne se sont préoccupées jusqu'ici ni de ce qu'on peut entendre sous le nom d'enseignement des sciences sociales, ni de donner à tel ou tel enseignement une tendance essentiellement sociale ;

Aucun des quatre principaux journaux pédagogiques suisses (*Educateur*, *Suisse universitaire*, *Schweizerische Lehrerzeitung*, *Bündner Seminarblätter*) n'a, à ma connaissance, publié d'article se rapportant directement à un « enseignement social » ou à un « enseignement des sciences sociales » ;

Et je ne sache pas que ces matières aient jamais fait, en Suisse, l'objet de discussions publiques, officielles ou non.

Afin de donner cependant plus de valeur à ma réponse, j'ai tenu à me documenter auprès des autorités et du corps enseignant. D'où l'envoi de deux circulaires adressées : l'une, à nos vingt cinq directeurs d'Instruction publique, qui ont presque tous obligeamment répondu par la communication de nombreux imprimés ; l'autre à tous les professeurs et instituteurs que je connaissais ou que l'on m'avait signalés comme particulièrement compétents en la matière. Le succès de cette seconde démarche a été beaucoup moins satisfaisant, quoique l'un des hommes les plus répandus en Suisse dans le monde de l'enseignement, M. le directeur Guex, ait bien voulu donner l'autorité de sa signature à cette lettre, publiée d'abord dans le journal *l'Educateur* <sup>1</sup>.

1. En voici la partie principale :

Nous vous serions grandement reconnaissants, Monsieur et honoré collègue, de vouloir bien nous faciliter la besogne, soit en nous indiquant des ouvrages et articles de journaux ou de revues publiés sur la matière, soit en collaborant à notre travail par une étude plus ou moins approfondie du sujet, qui vous permète de répondre avec quelque détail et le plus tôt possible, à tout ou partie des questions suivantes :

1° Comment se donent, dans les écoles primaires et secondaires (à tous les degrés) de votre canton, l'enseignement :

- a) De la morale (s'il y existe un enseignement de la morale proprement dit) ?
- b) Du civisme (instruction civique, *Vaterlandskunde*) ?
- c) De l'histoire nationale ?
- d) De l'histoire générale ?
- e) De la géographie ?

Et quel but se propose-t-on dans l'enseignement respectif de ces diverses branches d'étude ?

2° L'enseignement de quelqu'une de ces branches a-t-il subi dans votre canton, en ces dernières années, des modifications notables, qui correspondent à un changement dans le point de vue auquel on l'envisage et dans le but qu'on se propose en le pratiquant ?

Si oui, a-t-on cherché ou cherche-t-on à faire de l'enseignement dans son ensemble, ou de l'enseignement de certaines branches en particulier, essentiellement ou incidemment, un moyen d'éducation sociale ?

3° Avez-vous eu l'occasion de voir quelqu'une des branches susmentionnées enseignée autrement qu'elle ne l'est ordinairement dans votre canton ? Si oui, que pensez-vous du but qu'on se propose en ce faisant, et des résultats obtenus ?

4° Auriez-vous, sur ces différents points, des idées personnelles et des vœux à émettre ? Estimez-vous, entre autres, que l'enseignement des branches mentionnées

Ce demi-échec n'est, d'ailleurs, pas pour nous surprendre ; nous nous y attendions même. Outre que la fin du semestre d'hiver, et, pour beaucoup, de l'année scolaire, est peu propice à une consultation de ce genre, nous y voyons la confirmation de ce que nous disons à la fin de notre circulaire : non seulement la question de l'enseignement social n'a pas été posée encore chez nous ; mais, même à titre privé, on ne s'est guère avisé d'en aborder l'étude.

Serait-ce indifférence à l'endroit des questions générales d'éducation ? Non point. Je n'en veux pour preuve que les nombreuses discussions engagées dans la plupart de nos cantons, et depuis plusieurs années, sur cète autre question, plus générale et plus compréhensive encore : *l'enseignement éducatif*.

Je serais même porté à croire que plus d'un collègue, en lisant notre circulaire, se sera étonné qu'on pût s'occuper d'enseignement social autrement que come d'un chapitre de l'enseignement éducatif : former l'individu en vue du rôle qu'il aura à remplir dans la société, considérer l'enfant avant tout come un membre de cète société, n'est-ce pas, en éfet, l'un des buts essentiels que se propose l'instituteur quand il s'éforce de faire de l'enseignement éducatif ? Celui qui raisonne ainsi est absolument dans le vrai ; mais il néglige tout un côté de la question : il fait de l'enseignement social come un pendant de l'enseignement moral ; oubliant que, s'il peut suffire, pour former l'« être moral », de lui inculquer de bons principes et de faire l'éducation de ses facultés intellectuelles et morales (on ne va d'ordinaire pas au delà dans nos écoles : voir plus loin quelques lignes à ce sujet), on ne forme pas l'« être social » sans lui enseigner un certain nombre de choses qu'il doit savoir, donc apprendre :

Nous pouvons résumer come suit cète longue introduction :

1° Quoique *les cantons suisses* n'aient guère abordé jusqu'ici le problème qui nous intéresse, ils *offriront, me semble-t-il, un excellent champ de propagande* à ceus qui entreprendront d'y provoquer un mouvement d'opinion *en faveur d'un enseignement social* ; les esprits y sont assez généralement préoccupés depuis quelques années de tout ce qui touche aus questions d'éducation et d'enseignement, pour que des éforts dans ce sens ne laissent personne indifférent.

2° Mais il y aura lieu d'insister sur le fait, que *la question de l'enseignement des sciences sociales ne rentre pas tout entière dans cète de l'enseignement éducatif*, si l'on entend par là seulement un enseignement qui vise à l'éducation des facultés morales et inté-

cidessus, ou de quelqu'une d'entre èles en particulier, puisse et doive être orienté plus nêtement que ce n'est le cas maintenant dans le sens de l'éducation sociale de l'individu ?

5° Estimez-vous que, outre les branches d'étude en question, il en soit qui se prêtent particulièrement à cette éducation sociale de l'individu ? Si oui, quèles sont-èles, et coment voudriez-vous les voir enseigner ?

lectuèles, abstraction faite des connaissances que doit aquérir l'individu.

Après quoi, Monsieur, j'en suis venu à me demander si je pourrais prétendre à être l'un de ces promoteurs, come votre offre et mon acceptation paraissent l'indiquer. Car, j'ose à peine l'avouer — étant donés surtout les termes dans lesquels, à la fin de la circulaire susmentionnée, je parle des expressions « sciences sociales » et « enseignement des sciences sociales », qui « s'expliquent suffisamment d'èles-mêmes » — je ne suis pas parvenu à me mètre parfaitement au clair sur ce qu'il faut entendre par les dites expressions. Passe encore pour la première : je ne serai peutêtre pas trop embarrassé pour me rallier à une définition au moins aproximative des « sciences sociales » ; mais *que faut-il entendre exactement par un enseignement des sciences sociales*, si l'on veut en faire une rubrique spéciale et novèle à ajouter à nos programmes scolaires pour les degrés primaire et secondaire<sup>1</sup>? Ou bien *ce terme ne servirait-il qu'à réunir sous une dénomination comune un certain nombre de branches d'étude* figurant déjà dans nos programmes et qui se préteut particulièrement à la formation de l'être social?

M'en tenant à cète dernière acception, je me permétrai désormais de faire abstraction de ce terme : « Enseignement des sciences sociales », soit parce qu'il ne répont pas, pour moi, à une réalité netement déterminée, soit parce que, dans l'intérêt même de la propagande que je me ferai peutêtre un devoir d'entreprendre dans mon pays, je crois prudent de m'en tenir aus expressions, plus intélégibles à un chacun, pour le moment du moins, d'*enseignement social*, ou même d'*éducation sociale*.

Quelques mots maintenant au sujet des branches d'étude, actuè-

1. Je ne suis d'ailleurs pas seul à me poser cète question, à en juger du moins par les doutes que j'ai entendu exprimer au cours de certains entretiens, et par les lignes suivantes de l'un de mes correspondants : « Chaque société a son génie propre, son tempérament, son caractère, ses formes d'activité, ses traditions et d'autres propriétés encore. La science sociale se propose-t-èle pour but d'aborder tous ces points, de les aprofondir et de les déterminer? Se propose-t-èle en outre de rechercher les lois natureèles de leur évolution, et come une morale sociale propre à faciliter cète évolution dans son jeu normal? — Mais encore, qu'est-ce qu'une société dans sa notion tangible? ou qu'est-ce qu'un peuple, si l'on adopte la synonymie? Car, dans l'enseignement primaire et secondaire, il faut se tenir en garde contre les abstractions et sérer de près la réalité, pour être intéressant et faire œuvre utile. »

Un autre instituteur pense, en se plaçant uniquement au point de vue du programme, « qu'il ne faudrait pas faire des sciences sociales une branche d'étude spéciale; car l'instituteur qui comprend son devoir social pourra dans tout son enseignement faire ressortir les grandes idées de solidarité, de fraternité qui doivent animer tous les homes. » J'ai déjà dit plus haut que, se placer à ce point de vue, c'est, à mon sens, négliger tout un côté de la question; néanmoins, je le répète, rien ne m'a démontré jusqu'ici la nécessité de faire figurer dans nos programmes cète rubrique novèle : « enseignement des sciences sociales », même en l'interprétant autrement que ne le fait mon second correspondant.

lement inscrites dans nos programmes auxquelles je viens de faire allusion parce qu'elles me paraissent se prêter particulièrement à cette œuvre d'éducation sociale, en même temps qu'à l'acquisition de connaissances que l'on peut ranger sous le titre de sciences sociales.

a) Nous n'avons guère d'enseignement de *la morale* proprement dit, ni par conséquent de leçons de morale telles qu'on en fait en France. La question a été discutée chez nous en ces dernières années : on s'est prononcé, en général, en faveur de leçons de morale fréquentes, mais faites incidemment, au cours de leçons de français, d'histoire, d'histoire biblique (nous disons souvent : leçons de religion), d'instruction civique, etc., toutes les fois qu'une occasion propice s'en présentera d'elle-même, ou qu'on aura su la provoquer ; mais cela, sans plan préconçu, sans programme déterminé, surtout sans programme imposé.

J'avoue ma préférence pour cette méthode, surtout depuis que j'ai eu l'avantage d'assister, dans les écoles et les lycées de Paris, à de nombreuses leçons de morale : quelques-unes m'ont laissé sous l'empire d'une profonde admiration, d'une vraie émotion, mais d'autres étaient, hélas ! trop propres à me confirmer dans ma défiance touchant les cours de morale à l'usage de la jeunesse. Comme ce n'est pas ici le lieu d'exposer soit les arguments d'ordre pédagogique, soit les constatations de faits sur lesquels se fonde cette défiance, je me borne à dire que je voudrais cependant retenir quelque chose du système français : sans s'astreindre à suivre un programme déterminé par lui-même, sans surtout qu'il soit astreint à suivre un programme imposé, le maître devrait aborder chaque année, mais quand et comme bon lui semblerait, un certain nombre de sujets qu'il importe de traiter avec la jeunesse, et qui se prêtent particulièrement à des leçons à la fois captivantes, instructives et hautement éducatives. Il lui sera d'ailleurs toujours aisé d'« amorcer » quelque causerie, quelque lecture, quelque entretien sur des sujets tels que : les devoirs envers les parents, envers soi-même, envers le prochain, envers les animaux, sur la franchise, sur le courage moral, etc. ; raison de plus pour qu'il n'y manque pas.

b) *L'enseignement civique* est compris chez nous de façons fort diverses. On ne le néglige dans aucun de nos cantons ; mais on le rattache souvent à l'enseignement de l'histoire et de la géographie nationales, qui lui servent de base, mais qu'il sert aussi à compléter, dont il peut même être considéré comme le couronnement. Érigé en branche d'étude spéciale, ou compris comme je viens de le dire, tantôt cet enseignement s'adresse à des élèves de 12 et 13 ans déjà, tantôt on le réserve aux dernières années de la scolarité, même aux classes supérieures des gymnases (16-18 ans).

Ici, on vise uniquement, par les leçons d'instruction civique, à donner à l'élève quelques connaissances pratiques destinées soit à le

renseigner sur la manière dont son pays est administré, soit à lui faciliter l'accomplissement de ses devoirs de citoyen ; là, on en fait un enseignement plutôt éducatif, qui répondrait peut-être mieux que tout autre au titre d'enseignement moral et social. Certains maîtres sont assez heureux, assez habiles, pour poursuivre avec succès le dernier de ces buts, alors que le programme les invite à se préoccuper avant tout du premier. D'aucuns même se font un devoir d'aborder dans des classes de jeunes filles certains problèmes de civisme, quoique leur programme soit absolument muet à cet endroit, et que nos autorités scolaires ne se soient encore, que je sache, nul part résolues à suivre sur ce point l'excellent exemple de la France.

Quel que soit celui des deux buts susindiqués que l'on cherche à atteindre, il me paraît hors de doute que parfois on fait trop, d'autres fois pas assez. Et il y aurait certainement une campagne intéressante à entreprendre en Suisse en matière d'enseignement civique ; les instituteurs sont nombreux à tenir pour désirable qu'on en fasse de plus en plus, mais avec tact et mesure, un enseignement vraiment éducatif, social, si l'on veut ; pour désirable, tout au moins, qu'on fasse disparaître de certains programmes une foule de notions qui s'adressent uniquement à la mémoire des élèves, et dont les unes ne présentent pour eux aucun intérêt quelconque au moment où l'on cherche à les leur inculquer, dont d'autres ont moins leur raison d'être encore, puisque la très grande majorité des citoyens n'ont jamais aucune occasion d'en tirer le moindre profit.

Je tiens à ne pas quitter ce sujet sans signaler ici un livre d'une haute portée morale et sociale, en même temps que d'une grande valeur pédagogique, mais destiné aux élèves âgés et au corps enseignant : le *Manuel d'Instruction civique* de M. NUMA DROZ, à l'usage des écoles primaires supérieures, des écoles secondaires, etc.

c) Même grief que cidessus, quant à l'enseignement de l'*histoire nationale* et surtout de l'*histoire générale* : trop souvent on en fait essentiellement ou exclusivement un exercice de mémorisation plus ou moins intelligent. Mais si nous avons beaucoup à réformer sur ce point, on s'en rend compte un peu partout à la fois, et cette question sera probablement l'une de celles que discuteront le plus, d'ici à quelques années, professeurs et instituteurs suisses. Il faut donc que les promoteurs d'un enseignement social se tiennent prêts à faire valoir leurs arguments sur le parti immense qu'on peut tirer, à ce point de vue, de l'enseignement de l'histoire, tant nationale que générale ; ou mieux encore d'un enseignement de l'histoire où l'on se préoccupera moins de faire ce départ, nécessairement un peu factice.

Mais la lutte sera rude sans doute ; car ils sont encore nombreux chez nous les parents, les membres des autorités, les instituteurs même pour qui, apprendre l'histoire, c'est se mettre dans la tête le



plus possible de dates, de faits, sans égard à leur importance, sans égard surtout à leur importance relative, à cèle qu'on peut leur attribuer en les envisageant au point de vue des progrès de la civilisation, de l'évolution sociale, ou au point de vue de l'éducation intellectuelle et morale de l'individu.

Combien plus vivantes, plus fécondes pourraient être nos leçons d'histoire, si tous les maîtres s'éforçaient d'élaguer tel détail qui ne prouve ni n'apprent rien ; tel fait d'intérêt secondaire, qui n'est à aucun titre l'anneau d'aucune chaîne, ou qui n'ajoute ni en force, ni en pittoresque à l'ensemble de faits plus importants auquel il se rattaché ; tel événement qui, pris en soi-même, paraît être d'importance, mais qui mérite à peine une mention s'il est en quelque sorte un hors d'œuvre, s'il constitue un phénomène sans portée ; tèle notion enfin, qui peut être d'intérêt capital pour l'historien de profession et lui paraître tel dans son enseignement, mais dont la connaissance ne contribuera qu'à surcharger sans profit aucun la mémoire de l'enfant. Des exemples ? Quel écolier, quel ancien écolier surtout, n'en citerait à profusion !

Oui, combien nos leçons d'histoire seront plus vivantes, plus fécondes, le jour où tous les maîtres posséderont la culture personnelle et professionnelle qui leur permétra d'élever leur enseignement à cète hauteur, et de lui doner cète incontestable portée éducative ! Si toutefois ils en viennent, en même temps, à voir les choses sous cet angle là, ce à quoi j'en conais qui se refuseraient à l'heure qu'il est, malgré la supériorité que leur donent leurs qualités pédagogiques et leur valeur personnelle ; si toutefois ils en viennent à penser, come c'est le cas de quelquesuns d'entre eus déjà, que l'histoire politique, pas plus que l'histoire littéraire, n'a droit, dans l'enseignement primaire et secondaire, à être étudiée pour èle-même — exception faite peutêtre pour l'histoire politique et littéraire nationales, — du jour où beaucoup en viendront à considérer l'étude de l'histoire, tout au moins de l'histoire générale, dans ces deus degrés scolaires, essentiellement come un moyen d'éducation intellectuelle, morale et sociale, la revision des programmes et des méthodes sera plus qu'à moitié faite.

d) Il y aurait moins à réformer en Suisse quant à l'enseignement de la *géographie*. Tout d'abord, parents et instituteurs sont bientôt unanimes à faire fi d'une géographie scolaire qui consiste en une sèche et interminable énumération de noms, de produits, de chiffres divers, de renseignements stériles parce qu'ils ne constituent qu'un fouillis de détails sans lien entre eus, partant sans intérêt come sans valeur éducative.

Puis, on a déjà beaucoup travaillé, dans la plupart de nos cantons, à vivifier l'enseignement de la géographie, qui vise à la fois à fournir un minimum de connaissances indispensables, mais présentées intelligemment, et à devenir de plus en plus un moyen de

développement intellectuel : en Suisse allemande depuis assez longtemps, en Suisse française depuis quelques années, on cherche presque partout à appliquer les principes de Pestalozzi, de Froebel, de Herbart, et autres grands pédagogues qui ont vu dans l'enseignement de la géographie l'un de ceux qui se prêtent le mieux à la culture de certaines facultés : observation, représentation, jugement ; la mémoire n'y jouant heureusement plus qu'un rôle tout à fait restreint.

A mon sens, on en pourrait tirer bien davantage encore. D'abord, il y aurait lieu de développer considérablement l'enseignement de la *géographie physique* comme moyen d'éducation intellectuelle, et cela dès les premières années de la scolarité : question qu'il serait au reste déplacé de traiter avec quelque détail à propos d'enseignement social.

Puis, *quant à l'éducation sociale*, en même temps qu'intellectuelle de nos élèves, *on ne saurait attendre trop, de leçons ayant trait soit à des questions ethnographiques de tout ordre, soit à l'organisation politique et économique des sociétés* <sup>1</sup> ; elles doivent être le complément indispensable des leçons d'histoire telles que peuvent les rêver les promoteurs d'un enseignement social ; peut-être même revêtent-elles, à ce point de vue, une portée plus grande encore, et je ne serais pas éloigné de dire avec un collègue : « La géographie est la science sociale par excellence ; car, tandis que l'histoire exalte surtout les grands coups d'épée, les conquêtes violentes, les agrandissements territoriaux dus à l'abus de la force et au mépris du droit, la géographie glorifie l'émulation pacifique, la lutte de l'homme contre la nature, et elle constate et explique la prospérité des peuples laborieux et entreprenants. L'enseignement de la géographie tend à devenir le principal facteur de l'éducation sociale <sup>2</sup>... »

Seulement, la question *méthode* me paraît avoir en pareilles matières une importance considérable ; et je voudrais dire ici en

1. L'un de mes correspondants insiste sur la nécessité de créer dans nos écoles des cours d'*Economie politique et sociale*, qu'il croit prudent, dans l'intérêt même de la propagande qu'il fait dans son canton, de dénommer *Economie nationale*. Malgré l'excellence de ses arguments en faveur de cette innovation, malgré mon désir de voir ses idées adoptées par nos autorités scolaires, je me garderais d'aller si loin que lui : pour l'économie politique, comme pour la morale, je voudrais qu'on s'en tint à des entretiens occasionnels ; et je ne vois pas, par exemple, de question d'économie politique que l'on ne puisse faire rentrer directement, soit dans la géographie nationale ou générale, soit dans quelque autre branche d'étude, ainsi que l'expérience en a été faite.

2. Deux indications bibliographiques à ce sujet :

a) Le *Bulletin de la Société de géographie de Neuchâtel* vient de publier une étude de M. le professeur de Girard sur « l'enseignement de la géographie dans les collèges » ;

b) Je n'ai guère eu l'occasion de juger par moi-même si Genève a des écoles particulièrement bien organisées et un enseignement conçu d'une façon particulièrement intelligente ; mais, je tiens à le dire ici, aucun d'entre les nombreux imprimés que j'ai reçus des diverses autorités cantonales ne m'a intéressé autant que les notices publiées en 1896 sur l'*École professionnelle* et sur les *Écoles secondaires genevoises*.

quelques mots ce que j'ai indiqué seulement à propos de l'enseignement de la morale. Quand il s'agit de géographie physique, de géographie économique, d'ethnographie, d'économie politique, de morale, de civisme, plus encore que de la plupart des autres branches d'étude, dans les degrés primaire et même secondaire, je me défie, pour ma part, soit de la leçon faite *ex cathedra*, soit d'un cours complet, imprimé ou dicté, que l'élève doit « apprendre ». Je ne sais : mais le *statu quo*, c'est-à-dire presque rien en ces matières, serait encore, me semble-t-il, préférable à un enseignement qui ne consisterait pas, avant tout, en une collaboration du maître et des élèves, en un échange de vues et d'idées, aboutissant en quelque sorte à la découverte par ceusci, et à la mise en lumière d'un certain nombre de faits, très restreint sans doute, mais dont la possession implique un travail singulièrement fructueux. Ah ! c'est certain : à ce compte, on ne va pas vite en besogne ; mais quel profit pour l'intelligence, que l'acquisition d'une poignée de connaissances faite dans ces conditions là !

L'expression de ces divers points de vue m'a valu, dans mon pays, quelques marques d'assentiment, mais aussi bien des objections, bien des sarcasmes même : car ils heurtent incontestablement les notions courantes au sujet de l'enseignement, de la leçon. Cependant je ne me ferais pas faute de m'y arrêter davantage encore, si je n'étais certain, ici, « d'enfoncer des portes ouvertes » : ce n'est pas, en effet, aus compatriotes des Vidal la Blache, des Demolins, des Marcel Dubois, et des remarquables élèves qu'ils ont appris ce que réserve à la génération prochaine l'étude de la déjà fournis au corps enseignant secondaire français, qu'on géographie faite come l'entendent ces hardis initiateurs.

Resterait à rechercher les avantages que peuvent offrir, au point de vue de l'éducation sociale, certaines autres branches d'étude encore. J'ai entendu recommander les *sciences naturelles*, par exemple : mais je dois avouer mon incompetence sur ce point.

Quant à l'enseignement de la *langue maternelle*, quant aus leçons de lecture et de « composition » (rédaction) surtout, je renonce à dire tout ce qu'on en peut tirer au point de vue qui nous occupe ; ce serait peut-être sortir absolument du champ qui m'est tracé ; ce serait, en tout cas, abuser par trop de l'occasion qui m'est offerte de développer quelques idées sur des sujets qui m'intéressent vivement, ou de répéter ce que d'autres ont fort bien dit.

Il est temps de résumer cète étude, et d'ajouter quelques *thèses* à cèles dans lesquelles j'ai cherché cidessus (p. 3, thèses 1 et 2) à condenser certaines constatations de faits.

Voici coment je les formulerais :

3° Quelque définition que l'on donne de la science sociale, ou des

*sciences sociales, il n'y a pas lieu d'en faire une rubrique spéciale à ajouter aux programmes actuels de l'enseignement primaire et même secondaire.*

4° Dans tout son enseignement, l'instituteur peut faire œuvre d'éducation sociale; *les branches d'étude* actuellement inscrites dans tous ou dans certains programmes et *qui se prêtent le mieux* à cete éducation en même temps qu'à un enseignement social sont : la morale, le civisme, l'histoire et la géographie.

5° Il est préférable que *la morale* ne fasse pas l'objet d'un cours spécial comportant un programme déterminé; èle se prête plutôt, dans les degrés primaire et secondaire, à un enseignement occasionnel et essentiellement pratique.

6° Il est désirable qu'on précise, en Suisse, le sens et la portée de *l'enseignement civique*, et qu'on vise de plus en plus à en faire un enseignement éducatif et social.

7° Un remaniement complet de l'enseignement de *l'histoire nationale*, et surtout de l'histoire générale, s'impose dans la plupart de nos écoles, au point de vue tant de la méthode que des programmes : ceusci devant être allégés, cèlelà vivifiée, assez pour que cet enseignement done les résultats éminents auquel il pourrait prétendre quant à l'éducation intellectuelle, morale et sociale.

8° La *géographie* est la branche d'étude qui se prête le mieux à l'aquisition de connaissances sur l'organisation politique et économique des sociétés; il ne donera tous les bons résultats qu'on est en droit d'en attendre à divers égards, que si les réformes dont il a été déjà l'objet en Suisse sont poursuivies hardiment au point de vue de la méthode come des programmes.

Une observation encore, en matière de conclusion.

L'adoption et la mise en pratique de plusieurs d'entre les voeus formulés cidessus impliquerait plus et mieux encore qu'une refonte des programmes et un renouvellement des méthodes : èle ne serait possible qu'en suite d'une modification profonde dans la conception même de l'enseignement, dans la conception du rôle de l'instituteur et de ses relations avec ses élèves; d'une modification profonde dans tout notre système d'examens — déjà violemment batu en brèche d'ailleurs — de notre système d'inspection, et peutêtre même d'appréciation du travail au moyen de chiffres abondants et dépourvus de toute souplesse; d'une certaine modification aussi, par conséquent, dans le mode de préparation scientifique et professionnelle du corps enseignant.

Si nos voeus devaient être pris en considération, et si la question devait être posée sur le terrain que je viens d'indiquer, je ne pense pas que la Suisse restât en arrière à ce point de vue : ce qu'elle a fait déjà dans ce sens répont de ce qu'èle serait capable de faire encore, le jour où èle le jugerait utile.

Puisse ce moment ne pas tarder trop. Et puissent ces modestes

pages contribuer pour leur faible part à en hâter la venue. Je vous serais alors doublement reconnaissant, Monsieur, de la confiance que vous m'avez témoignée en me fournissant l'occasion de vous les adresser.

Édouard VITTOZ,  
professeur à l'école Vinet.





