Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse

Band: 26 (1935)

Artikel: L'instruction publique secondaire des jeunes filles à Lausanne au cours de 50 dernières années

Autor: Meylan, Louis

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112266

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: 13.07.2025

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

L'instruction publique secondaire des jeunes filles à Lausanne au cours des 50 dernières années.

A la mémoire de mes deux prédécesseurs, Daniel PAYOT et Adolphe SCHAFFNER.
A tous mes collaborateurs.
L. M.

Il y aura 50 ans, le 10 août prochain, que l'on posait la première pierre du bâtiment qui abrite actuellement l'Ecole supérieure et Gymnase de jeunes filles de la ville de Lausanne. De tels anniversaires invitent à remonter jusqu'aux origines de l'institution qui a ainsi, par sa durée, attesté son utilité. Il arrive en effet que, dans la simplicité des origines, certains traits essentiels, offusqués, dans la suite, par des proliférations adventices, se dégagent, et que l'esprit de l'institution apparaisse plus nettement.

Nous remonterons même, dans ce rapide coup d'œil rétrospectif, au delà de cette date, importante, sans doute, (puisque des locaux spacieux et bien compris sont indispensables à l'essor d'une école) mais moins significative, quant à l'esprit de l'institution, que les discussions qui ont abouti, en 1839, à l'ouverture à Lausanne de la première école supérieure de jeunes filles [1].

Cet établissement et d'autres, similaires, sont nés chez nous, il y a environ un siècle, d'un généreux et d'un général souci de l'intérêt public, dont les documents se trouvent disséminés dans de nombreux journaux et périodiques, par exemple : le *Semeur*, le *Nouvelliste vaudois*, le *Journal de la Société vaudoise d'utilité*

[1] C'était une fondation privée, sous le patronage de la Municipalité. Ici se manifeste, notons-le, en passant, le sage principe dont le gouvernement de ce pays s'est inspiré dans de nombreux domaines : laisser les efforts de l'initiative privée prouver de façon non équivoque l'utilité ou la nécessité d'une institution, avant d'en assumer la direction et les charges.

publique. Nous ne pouvons songer, dans le cadre de cette étude, à poursuivre cette recherche dans le détail ; contentons-nous donc de dire que, parmi ceux qui contribuèrent à faire triompher dans notre pays l'idée — paradoxale, jugeait-on alors, et même dangereuse — que l'éducation et l'instruction des filles sont, au même titre que celle des garçons, *res publica* et non *res privata*, parmi ceux qu'on doit, par conséquent, considérer comme les promoteurs de l'instruction publique des jeunes filles dans notre canton, le plus clairvoyant et le plus ardent tout à la fois fut, incontestablement, Alexandre Vinet, le philosophe et l'éducateur dont la chrestomatie est encore aujourd'hui le maître instrument de la formation littéraire secondaire.

Dans une série d'articles parus dans le *Nouvelliste vaudois* en juillet et août 1824, il développe, en effet, toutes les raisons qui, selon lui, doivent déterminer l'Etat à s'intéresser à l'instruction secondaire (comme nous disons aujourd'hui, supérieure, comme il disait lui-même) des jeunes filles capables de se l'assimiler [1].

De ces raisons, nous ne retiendrons que les plus générales, et, par là, les plus profondes et en quelque sorte éternelles :

« Arbitres de notre bonheur et d'une partie de nos vertus, écrit-il dans son deuxième article, les femmes impriment le sceau de leur caractère et de leurs mœurs à chaque génération nouvelle, puisque chaque génération, pendant ses premières années, leur appartient exclusivement. Quiconque a réfléchi sur l'énergie et la durée opiniâtre de nos premières impressions, quiconque pensera que ces premières impressions sont précisément celles qu'une mère communique ou modifie, n'hésitera pas à reconnaître que la femme porte en ses faibles mains, avec le caractère du peuple qui s'élève, les destinées de la société »[2].

[1] Il ne la réserve, en effet, pas exclusivement aux jeunes filles de la classe aisée, auxquelles, il est vrai, il l'estime avant tout destinée : c'est ce qui ressort de ces lignes, que nous lisons dans le 4e de ses articles : « Dans le système d'éducation publique, la jeune fille née au sein de l'opulence vit dans une communauté d'étude et souvent dans une intimité de cœur avec la jeune fille d'une classe moins riche ; et, de tels instituts n'excluant pas même les enfants de la classe inférieure, font vivre sous les mêmes lois et sur un pied égal, pendant les années les plus importantes pour la formation du caractère et des opinions, un très grand nombre de femmes, qui... représentent, pour ainsi dire, toute la société ».

[2] On rapprochera utilement de ces déclarations ces lignes de la lettre qu'il adressait, le 21 août 1843, à la Municipalité de Lausanne : « La plus grande part, la plus décisive dans l'éducation de l'un et l'autre sexe, appartient évidemment aux femmes ; il en est peu qui, à quelque titre ou de quelque manière que ce soit, ne soient appelées à y concourir ; le premier pli de notre intelligence, la première inflexion du cours de notre vie, sont déterminés par elles. Un grand pouvoir leur a donc été remis ; le retirer de leurs mains est impossible ; tout ce que nous pouvons, c'est de leur apprendre à n'en faire qu'un bon usage ».

« Mobile, enthousiaste, écrit-il dans son quatrième article, et trop constamment sous le joug du sentiment, la femme se passionne aisément ; elle est à la merci de ses émotions ; et n'examinant souvent les plus grandes questions que dans les rapports qu'elles ont avec le cœur, elle peut, avec les intentions les plus pures, donner dans les erreurs les plus graves. Avec de pareilles dispositions, rien de plus dangereux qu'une instruction superficielle, qui ne fait que communiquer au sentiment plus d'exaltation et plus d'irritabilité ; mieux vaudrait, sous ce rapport, une absence complète de culture ; mais mieux vaut encore une instruction solide et sérieuse, telle que l'offrent les établissements d'instruction publique, laquelle, fortifiant l'ascendant de la raison, oppose aux écarts de l'imagination une insurmontable barrière ».

Et il conclut (quatrième article) : « Pour que les femmes se pénètrent de la dignité de leur vocation sociale, et même pour qu'elles en reconnaissent la réalité, il n'est pas inutile qu'elles se voient l'objet de la sollicitude de l'Etat. Elevées par ses soins et sous ses regards, comme des instruments considérables du bonheur public, elles éprouveront le besoin et formeront le vœu de répondre à cette attente de la patrie ; et ce motif agira puissamment sur leur vie ».

Il y a dans ces pages qui valent, on le voit, d'être relues et méditées aujourd'hui, toute une philosophie de l'éducation des filles ; et ce sont ces considérations qui ont provoqué, en 1839, l'ouverture de la première école supérieure de jeunes filles qu'ait eue Lausanne.

Sous le patronage de la municipalité [1], et sous la direction du même comité qui présidait aux destinées de l'école moyenne (actuellement, collège scientifique), elle se développa jusqu'à compter 3 classes et une soixantaine d'élèves. Puis, sous la direction d'un nouveau comité (détachée donc de l'école moyenne) et sous l'impulsion vigoureuse de Vinet, qui en était la cheville ouvrière, l'école supérieure se compléta d'une 4e classe, et Vinet, très préoccupé de l'insuffisante préparation des jeunes filles de notre pays qui s'en allaient manger le pain allemand ou le pain russe, et qu'il avait vu passer par centaines alors qu'il était à Bâle, obtint de la municipalité l'autorisation d'ajouter au programme, sous le titre de « quelques directions sur l'art d'enseigner », l'embryon d'un cours théorique et pratique de pédagogie.

Tel était donc le double but assigné à l'école supérieure des

[1] Il était stipulé que l'école devait tirer toutes ses ressources d'elle-même ; elle payait même loyer à la commune ; tout ce que les autorités lui accordèrent, en fait d'aide matérielle, fut de fournir « une grande partie de l'ameublement des classes ».

jeunes filles dès avant le moment où le conflit d'idéologies violemment opposées entraîna, en 1849, la division en deux[1] de ce premier établissement : 1. préparer toutes les jeunes filles à leur tâche dans la famille et dans la société ; 2. en instruire quelques-unes en vue de la carrière de l'enseignement au pays ou à l'étranger.

L'école supérieure communale (le seul de nos deux grands établissements d'instruction secondaire féminine dont je parlerai dorénavant), décrétée en septembre 1848 et ouverte en mai 1849, ne se proposa, à l'origine du moins, que le premier de ces deux buts[2]. Ce qui ressort suffisamment de la liste des objets qui y étaient enseignés : religion, langue française, langue allemande, géographie physique, politique et commerciale, histoire générale et histoire nationale, arithmétique et comptabilité, sphère, botanique, zoologie, géologie, écriture, dessin, musique, ouvrages du sexe, économie domestique, gymnastique. Cependant, dès l'origine, le directeur de l'école, M. Beauverd, tentait d'inscrire au programme le second des deux buts que nous définissions tout à l'heure ; et un enseignement régulier de la pédagogie fut introduit dans les classes supérieures de l'école dès 1879. On peut donc dire qu'à l'époque (1888) où l'école supérieure communale s'installait dans le bâtiment qu'elle occupe aujourd'hui, elle remplissait pleinement les deux buts, l'un principal, l'autre accessoire, que lui avaient assignés les hommes clairvoyants, Vinet en tête, qui l'avaient appelée à l'existence.

C'était une école supérieure de jeunes filles ; non pas une école moyenne, comme l'étaient par exemple les collèges et gymnases de garçons, qui prenaient leurs élèves à l'école primaire pour les conduire à l'université ; une école supérieure, c'est-à-dire un établissement dans lequel les jeunes filles pouvaient, avant d'entrer

[1] Cette scission, que les circonstances rendaient alors inévitable, et à la suite de laquelle Lausanne a vu se développer parallèlement deux établissements d'instruction secondaire féminine, a eu, certainement, passées les premières aigreurs, les plus heureuses conséquences. Si en effet l'école sur mesure pour tous les écoliers est une contradiction dans les termes, la solution qui s'en approche le plus, c'est la coexistence d'établissements d'instruction poursuivant le même but par des moyens différents, de telle sorte que les parents puissent choisir, dans chaque cas, le système éducatif qui convient le mieux au tour d'esprit et au caractère de leur enfant. Sans parler du profit que peuvent retirer les maîtres de l'un et de l'autre établissement de suivre avec sympathie le travail de leurs collègues dans la maison d'à côté.

[2] Dans les années 1860, un conseiller communal allait même jusqu'à définir le but de cet établissement dans des termes qui nous paraissent d'un utilitarisme assez voisin de celui du bonhomme Chrysale : « Il nous faut, disait-il, une école qui prépare à nos maîtres d'état et à nos commerçants non seulement des ménagères simples et actives, mais aussi des femmes assez instruites pour qu'au besoin, dans les moments difficiles, l'atelier ou le comptoir ne soient pas complètement hors de la portée de leur intelligence ».

dans la vie pratique, développer leurs facultés intellectuelles et affermir leur caractère, s'instruire donc, au sens étymologique du mot (qui signifie, comme chacun sait, gréer, équiper un navire avant qu'il prenne la mer), s'instituer en plus pleine et plus riche propriété d'elles-mêmes. Et ce qu'un nombre toujours croissant de jeunes filles venait y chercher, c'était, au sens plein de ce mot, une culture désintéressée : l'enrichissement de leur vie intérieure et l'accroissement de leur valeur sociale [1].

Mais, vers la fin du siècle, l'ambition de faire carrière dans les professions dites libérales déferla sur les jeunes filles de notre pays ; et l'école supérieure tenta, sans renoncer à ses buts originels, de donner tant bien que mal satisfaction à ces aspirations. Elle ajouta à son programme un cours facultatif de latin, et obtint, dès 1896, pour celles de ses élèves qui avaient suivi ce cours, l'accès aux facultés des sciences, de droit et des lettres de l'université de Lausanne.

Rien de plus légitime, d'ailleurs, et de plus conforme à l'intérêt général, dans un sens tout au moins, que ces ambitions de la jeunesse féminine d'alors. Quelques jeunes filles sont capables de s'assimiler les programmes du gymnase et de l'université : on ne voit pas pourquoi elles ne pourraient pas, elles aussi, réaliser pleinement leurs possibilités intellectuelles. Et ce n'est pas à Lausanne qu'il est besoin de rappeler que bon nombre de femmes ont fait preuve des qualités d'intelligence et de caractère que requièrent les carrières libérales.

L'école supérieure devait donc répondre à ces vœux, et tant qu'un cours supplémentaire de latin suffit à assurer aux jeunes filles la possibilité de poursuivre leurs études à l'université, tout fut pour le mieux. Malheureusement, d'un certain point de vue, heureusement sans doute d'un autre, les exigences de l'université s'accrurent, et il ne suffit plus de 5 heures de latin pendant 3 ans pour élever à leur hauteur les futures étudiantes. Pour satisfaire donc aux exigences des facultés, et, plus tard, (quand on voulut ouvrir aux bachelières de Villamont l'accès aux études médicales) de la commission fédérale de maturité, il fallut transformer profondément le programme et l'esprit de l'enseignement. Or, comme le nombre des élèves ne permettait pas alors de les diviser en sections parallèles, tout ce qu'on put faire fut d'organiser à l'intention des futures bachelières quelques cours et compléments de cours que ne suivaient pas les élèves des deux autres sections. Mais les élèves des 3 sections travaillaient ensemble

[1] L'Ecole supérieure était donc alors, essentiellement, cela même que nous voudrions que redevienne, comme je le développerai tout à l'heure, une de ses sections, notre section de culture générale ou d'humanités féminines.

pour l'essentiel, et on ne pouvait faire autrement que de sacrifier celles des élèves qui ne se proposaient pas de poursuivre leurs études au delà du diplôme final [1] (celles pour qui, ne l'oublions pas, l'école avait été créée) aux quelques-unes qui entreraient dans une faculté universitaire. On les sacrifia en leur imposant un enseignement qui ne répondait plus exactement à leurs besoins, un enseignement gymnasial tronqué, au lieu d'un enseignement de culture générale harmonieux [2].

Dans ces conditions, on ne peut pas s'étonner que le nombre des élèves de la section de culture générale soit allé en diminuant jusqu'à se compter, dans les classes supérieures, sur les doigts d'une main ; tandis que les sections gymnasiale et pédagogique se remplissaient de jeunes filles qui, malgré leur bonne volonté, étaient incapables de retirer un réel profit d'études qu'elles s'obstinaient à poursuivre *invita Minerva*, et dont le poids entravait l'essor des quelques-unes qui eussent pu s'assimiler cet enseignement avec aisance et donc avec profit [3].

[1] Pour être tout à fait exact, on sacrifia, inutilement, les unes aux autres et les autres aux unes ; car, dans ces classes qui réunissaient des élèves trop diversement douées, on ne pouvait pas préparer comme il l'aurait fallu les futures bachelières aux exigences du travail universitaire. Je ne critique pas, je constate ; on fit du mieux qu'on pouvait.

[2] Un seul exemple suffira : une année supplémentaire d'études ayant dû être ajoutée pour la section gymnasiale, les cours de littérature et d'histoire se trouvèrent amputés, dans la section de culture générale, qui ne comptait que 2 années d'études au gymnase, de ce qui en constitue le couronnement normal : l'étude des littératures et de l'histoire au XIXe siècle. Or, si l'on peut concevoir, à la rigueur, qu'un cours de littérature ou d'histoire s'arrête à la fin du XVIIIe siècle *dans la section gymnasiale* dont les élèves poursuivront leurs études à l'université, c'est une lacune évidente et grave dans la section qui doit donner à ses élèves une culture limitée et élémentaire, certes, mais complète.

[3] Cette difficulté n'est d'ailleurs pas particulière à l'établissement dont nous parlons ici ; elle préoccupe en effet tous les directeurs d'établissements d'instruction secondaire, très spécialement dans notre pays où cet enseignement est si largement dispensé. La tâche qui incombe à l'enseignement secondaire est en effet double : d'une part, préparer quelques élèves aux carrières libérales, c'est-à-dire à servir la collectivité dans les fonctions les plus hautes et les plus délicates, ministère, magistrature, barreau, médecine, enseignement ; d'autre part, assurer au plus grand nombre possible une culture à la fois riche et solide, qui les rende propres à servir dans ce qu'on peut appeler l'élite locale.

Ces deux tâches sont nettement différentes ; il est donc difficile de s'en acquitter également bien dans le cadre d'un même établissement. En effet, si l'on s'attache plus particulièrement à la première, la préparation aux carrières libérales, on réduit excessivement le nombre des jeunes gens qui bénéficient d'un enseignement secondaire. Et, inversement, si l'on considère plus particulièrement les besoins de ceux qui n'iront pas au delà du certificat d'études, on s'expose à ne pas donner à ceux qui passeront à l'université une préparation assez forte, assez technique. C'est là un grave problème pour nos collèges communaux ; ils le résolvent le mieux qu'ils peuvent, dans un sens ou dans l'autre, en fonction des circonstances locales.

La seule solution parfaitement satisfaisante du problème dont nous avons posé les termes consistait à instruire à part les jeunes filles qui comptent poursuivre leurs études à l'université (enseignement moyen) et celles qui ne demandent à l'école secondaire qu'un complément d'instruction, un élargissement de leur horizon spirituel, un approfondissement de leur vie intérieure (école supérieure). Aux premières, en effet, il importe avant tout de donner les habitudes d'esprit qu'exige le travail universitaire et, en leur enseignant à fond les éléments des sciences dont elles poursuivront plus tard l'étude, de fonder solidement l'édifice que leur travail personnel à l'université élèvera ensuite étage par étage. Aux secondes, par contre, il s'agit de donner une culture circonscrite sans doute mais complète, un système de connaissances dont elles sachent les limites mais qui, dans ces limites, soit quelque chose d'achevé. Non pas donc d'asseoir seulement les fondations, mais d'élever, des assises au faîte, le modeste édifice de leur culture [1].

Cette différenciation fonctionnelle était impossible, pour des raisons pratiques, au moment où l'école supérieure de Lausanne, pour répondre au vœu d'une partie de ses élèves, se transformait en une école moyenne, préparatoire aux études universitaires. Elle n'est devenue possible qu'à partir du moment où toutes les « volées » ont été dédoublées en deux ou trois parallèles, soit à partir de 1925 seulement [2].

Dès ce moment, les élèves qui se proposaient d'entrer à l'université ont pu suivre, dans la section A, un programme de mieux en mieux adapté à son but ; tandis que les élèves de la section de culture générale (section C), réunies à celles de la section pédagogique (section B) ont pu recevoir l'enseignement moins technique, plus éducatif et plus féminin qui leur convenait.

C'était certainement un progrès ; néanmoins, la réunion des élèves de la section pédagogique avec celles de la section de culture générale présentait encore un inconvénient, moins grave certes, mais du même genre, que celle des élèves de la section gymnasiale

[1] Cette différence de but entraîne des différences de méthode et non pas seulement de programme. Les exigences de la différenciation fonctionnelle entraînent, par exemple, le choix de méthodes d'enseignement différentes dans les branches mêmes qui sont communes aux deux sections. Ainsi pour les langues : dans la section A, l'allemand et l'anglais, aussi bien que le latin et le grec, doivent être étudiés analytiquement, dans leur structure, par la méthode dite classique ; mais, dans la section C, cette étude aura un caractère moins technique ; on tempérera la méthode grammaticale par la méthode directe.

[2] Cette division aurait pu et, semble-t-il, dû intervenir beaucoup plus tôt. Car l'effectif du plus grand nombre des classes de l'école et du gymnase atteignait communément, au cours des années 1900-1920, 40 et même 45 élèves, ce qui eût amplement justifié un dédoublement. Mais les locaux manquaient...

avec les élèves des deux autres sections. Pas plus dans l'enseignement que nulle part ailleurs, on ne peut, en effet, sans s'exposer à les manquer tous les deux, viser deux buts différents avec le même projectile. Or, celles qui auront à enseigner, même dans une simple école supérieure, doivent posséder une culture considérablement plus étendue et plus solide que celle qu'elles communiqueront à leurs élèves [1].

Il apparut, en conséquence, que la division des élèves en A d'une part, B et C d'autre part, quelque commode qu'elle fût au point de vue des effectifs, devait faire place à une division fonctionnelle ; c'est-à-dire que les futures maîtresses secondaires devaient, pour être à la hauteur des exigences toujours croissantes de leur tâche, être réunies aux élèves qui se préparaient aux études universitaires.

Ce regroupement, amorcé en 1931, est maintenant effectif. Les élèves de la section pédagogique suivent, dès la 5e classe de l'école, avec les futures bachelières, toutes les branches du programme, latin y compris [2]. Au gymnase, elles suivent en section A

[1] Cela a été marqué excellemment, dans un de ses articles du *Nouvelliste vaudois*, par le penseur que j'ai présenté au début de cette étude — on voit avec combien de raison — comme le vrai pionnier de l'instruction secondaire féminine dans notre pays, Vinet, qu'on retrouve sur toutes les avenues et dans tous les sentiers, quand on médite sur les fins et les méthodes de cet enseignement. « Il faut, écrivait-il, que la personne qui dirige ait reçu une culture supérieure, c'est-à-dire une instruction beaucoup plus approfondie que celle qu'elle est appelée à communiquer. Un instituteur peut n'être pas *savant*, dans le sens le plus étendu de ce mot, mais il faut que son esprit voie de haut la science qu'il professe, qu'il en saisisse les rapports généraux et en distingue les points dominants. A une moindre élévation, l'instituteur ne saurait donner à son enseignement ni la clarté, ni l'intérêt, ni surtout la simplicité nécessaires pour attirer et fixer des esprits jeunes et vifs. J'insiste sur la simplicité, car c'est lorsqu'on est savant qu'on est le plus capable d'être simple ; premièrement parce que plus on est sûr de sa richesse... moins on est impatient de l'étaler ; ensuite et surtout, parce qu'une demi-science n'élève qu'à des idées secondaires qui sont complexes et chargées d'accessoires, au lieu que la vraie science élève jusqu'aux principes les plus hauts, qui sont des idées simples ». Si cela était vrai en 1824, combien plus l'est-ce aujourd'hui, où le savoir est infiniment plus répandu et où, par suite de l'accumulation des travaux spéciaux, chaque discipline est devenue une forêt touffue, dans laquelle on se perd immanquablement, si l'on ne sait pas, comme le héros de *Paul et Virginie*, monter sur quelque grand arbre, d'où l'on domine le moutonnement illimité des frondaisons.

[2] Mais, pour elles, l'étude de l'anglais est obligatoire (à la différence des élèves de la section A, qui peuvent opter entre le grec et l'anglais). Et elles interrompent l'étude du latin au bout de cinq ans. Pour elles, donc, (plus nettement encore que pour les élèves de la section gymnasiale, qui abordent au moins au gymnase l'étude des œuvres les plus représentatives de la civilisation spirituelle de Rome) le latin est avant tout une initiation au langage, « l'instrument avec lequel on divise les idées, on les sépare, on les classe et parvient à les distinguer », comme le dit Mme Necker de Saussure, dans un chapitre qu'il faudrait citer en entier de son *Education progressive* (livre VII, chapitre 4).

les cours de langues modernes, d'histoire et de géographie ; elles parcourent, par contre, le programme simplifié de sciences et de mathématiques de la section C ; ce qui leur permet de consacrer un nombre d'heures suffisant aux sciences de l'éducation, à des exercices d'enseignement, à l'acquisition de certaines connaissances linguistiques et de certaines techniques qui leur seront indispensables dans la pratique de leur profession [1].

Il semble qu'on ait trouvé ainsi, en attendant le moment où le nombre des élèves et la demande d'institutrices qualifiées permettront l'organisation de 3 sections complètement autonomes, un compromis acceptable entre les exigences d'ordre administratif (division par groupes sensiblement égaux) et les exigences d'une division fonctionnelle.

II.

En esquissant l'organisation de la section pédagogique (sur laquelle je ne reviendrai plus) j'ai déjà quitté le thème de la première partie (rétrospective) de cette étude, pour en aborder la seconde partie (descriptive).

Je passerai donc, sans autre, à la caractéristique des deux sections numériquement les plus importantes, dont se compose actuellement l'Ecole supérieure et Gymnase de jeunes filles de la ville de Lausanne : section gymnasiale (collège et gymnase de jeunes filles), section de culture générale (école supérieure de jeunes filles).

Pour la section gymnasiale ou universitaire, comme on l'appelle indifféremment, on s'est appliqué essentiellement, depuis une dizaine d'années, à la désencombrer des cours qui n'y figuraient qu'à l'intention des élèves des autres sections [2] et à l'adapter plus efficacement à sa tâche propre, qui est (les discussions récen-

[1] Notons encore qu'au cours de leurs *Wanderjahre* (elles s'en vont, en règle générale, passer un an en Allemagne et un an en Angleterre, pour y acquérir une connaissance rigoureusement idiomatique des langues qu'elles pourront être appelées à enseigner) elles restent en relation avec la maison où elles ont passé leurs *Lehrjahre* : elles en reçoivent des directions pour leur travail personnel, et peuvent faire des travaux (versions, explications de textes) qui leur sont renvoyés annotés et corrigés.

[2] C'étaient des cours d'information générale, utiles pour des jeunes filles qui, entrant dans la vie pratique immédiatement après le diplôme de fin d'études, n'auront plus guère l'occasion de s'informer de sujets tels que l'histoire de la civilisation classique, la géologie, la cosmographie, dont il est bon d'avoir quelques connaissances, si l'on veut participer à la vie de son temps. S'il nous eût été possible, sans la surcharger, de conserver ces cours dans la section gymnasiale, nous l'eussions certainement fait ; mais une œuvre ne se réalise qu'au prix de sacrifices souvent douloureux, et il apparut qu'il fallait tout sacrifier au but essentiel.

tes entre universitaires et secondaires au sein de la société suisse des professeurs de gymnase l'ont clairement établi) de donner aux futurs étudiants de solides connaissances élémentaires et, surtout, une méthode de travail, le sens et le goût de la recherche personnelle, un jugement sain ; en un mot, ce qu'exprime excellemment la formule en usage chez nos confédérés : *Reife zu Hochstudien.*

Or cette maturité ne s'acquiert pas en se promenant dans les champs du savoir humain (quelque agréables et profitables que soient d'ailleurs ces promenades) ; elle s'acquiert en labourant profondément quelque lopin de ce domaine illimité (« Creusez, fouillez, bêchez, ne laissez nulle place où la main ne passe et repasse »). Une solide culture exige ce que Barth appelait un domaine central d'études, sur lequel se concentre l'effort essentiel de l'enseignement. Et, pour constituer ce domaine central (dont toutes les disciplines doivent être dotées d'un nombre d'heures suffisant pour qu'on puisse y multiplier ces exercices d'application qui sont, bien plutôt que les leçons magistrales l'efficace instrument d'une culture en profondeur) il fallait commencer par élaguer tous les cours qui, dispersant l'effort, empêchaient cette indispensable concentration.

Les heures ainsi libérées ont été attribuées au latin (42 heures-année au lieu de 32), à l'allemand (30 au lieu de 29) et à l'anglais (24 au lieu de 15) [1]. Et, modification plus essentielle, on est revenu — le progrès peut parfois consister en un retour — à la méthode dite classique, la seule qui permette d'acquérir par l'étude des langues, anciennes et modernes, le genre de culture, en particulier les rigoureuses habitudes d'analyse, qu'exigent les études universitaires [2].

Cela fait, et pour que les futures étudiantes pussent faire, dans leur maison, des humanités parfaitement équivalentes à celles des garçons, il ne restait qu'à introduire au programme le grec, à option avec l'anglais ; ce qui a été fait en 1933. A ce propos,

[1] Le sacrifice des « cours d'information » et le fait que nos élèves parcourent en 9 ans le programme que les garçons parcourent en 8, nous ont permis de renforcer les disciplines du groupe central sans augmenter le nombre des heures de classe et de réaliser ainsi une des conditions essentielles d'un travail de culture. Le nombre des heures de leçons obligatoires ne dépasse, en effet, dans aucune des classes de l'école 30 par semaine ; et, pour les trois dernières années (gymnase), nous avons pu le réduire à 27, ce qui est sensiblement moins que dans les gymnases de jeunes filles de Bâle, de Berne ou de Zurich, moins aussi que dans les collèges et gymnases de garçons de Lausanne.

[2] Le thème et la version ont donc repris dans l'enseignement des langues modernes la place que la composition avait usurpée ; les exercices de traduction ont refoulé les exercices d'élocution, dont la place est plutôt dans la section de culture générale.

je tiens à dire que nous n'attribuons pas plus au grec qu'au latin une sorte de vertu magique ; et que les études classiques avec latin et grec ne constituent pas à nos yeux les seules humanités possibles [1]. On doit cependant reconnaître qu'un programme comportant l'étude de la langue maternelle et d'une autre langue vivante, du latin et du grec, des mathématiques et des sciences, est plus propre à développer harmonieusement l'esprit, en équilibrant ses deux facultés essentielles, l'analyse et la synthèse, que le programme mixte ou hybride comportant l'étude de trois langues vivantes et d'une langue ancienne, ou qu'un programme exclusivement moderne. Et, surtout, l'étude du latin n'a sa pleine vertu que quand elle trouve son couronnement dans l'étude du grec. Quand bien même il est donc probable que, chez nous, le nombre des hellénistes restera toujours assez réduit (vu l'attrait et l'utilité de l'anglais pour les jeunes filles) on doit, me semble-t-il, se réjouir de ce que les meilleures de nos élèves puissent dorénavant poursuivre, dans la maison qui leur est destinée, les études classiques les plus harmonieusement équilibrées et, par delà le latin et la civilisation latine, remonter jusqu'aux origines de la culture spirituelle moderne. Et l'on est en droit d'attendre de cet enrichissement de notre programme, comme le disait un membre de la Commission scolaire, l'élévation de la température spirituelle de notre école [2].

Sans entrer dans une discussion technique qui serait hors de place ici, nous pouvons donc dire, je crois, que, réorganisée sous le signe de la concentration, et enrichie de l'enseignement du grec, notre section gymnasiale offre maintenant à ses élèves l'équivalent [3] de ce que les garçons trouvent dans les collèges

[1] Théoriquement tout au moins, on peut tout aussi bien parler d'humanités scientifiques et d'humanités modernes ; j'ai même risqué tout à l'heure la formule : humanités féminines, qui reviendra plus loin sous ma plume. Tout cours d'études, en effet, peut constituer des humanités, à la seule condition que les disciplines inscrites à son programme soient choisies de façon à jouer entre elles comme les notes d'un accord ou les tons d'une fresque.

[2] En effet, s'agissant d'humanités, quelle civilisation serait plus propre à en faire sentir et comprendre les valeurs essentielles que celle de qui Vinet — toujours Vinet — a pu écrire : « La civilisation, l'intelligence, la culture grecques étaient humaines de deux manières : d'une manière négative, en ramenant tout, même la religion, aux formes et aux proportions de l'humanité ; puis, d'une autre manière, en cultivant les éléments humains de l'homme, ceux qui s'adaptent le mieux à sa position sur la terre... L'humanité, dans ce sens restreint, ne fut jamais si parfaite qu'en Grèce » (*Le Semeur*, 5 août 1835).

[3] Le nombre d'heures-année pour les disciplines du groupe central y est, en gros, équivalent. S'il reste légèrement inférieur pour le latin et pour le grec (mais là, le petit nombre des hellénistes permet un enseignement plus rapide et plus efficace), il est quelque peu supérieur pour les langues vivantes et pour les mathématiques (de même, d'ailleurs, pour les sciences).

et gymnases classiques ; et l'on peut, semble-t-il, espérer que ce programme d'études (nous dirons plus loin quelle place y occupent les mathématiques et les sciences) permettra aux mieux douées d'entre elles d'atteindre le but véritable de l'enseignement secondaire classique

Ce but, il est toujours utile de le rappeler, n'est qu'accessoirement la connaissance des langues sur l'étude desquelles se concentre l'effort principal des élèves. Il est, chacun le sait, en gros, l'intelligence du langage, et par lui de la pensée et de son fonctionnement, l'acquisition d'habitudes d'analyse et de synthèse rigoureuses, l'affermissement du jugement et de la sensibilité ; la mise en valeur, donc, ou la culture de l'esprit, ou encore une méthode (c'est-à-dire un chemin) pour conduire l'homme à un harmonieux équilibre de ses divers pouvoirs. Mais appliquons-nous à le définir plus précisément, car toutes les déviations de l'enseignement classique ont pour cause l'oubli de son but véritable (et alors, les moyens se prenant pour le but, l'enseignement verse dans l'encyclopédisme ou le spécialisme).

Le domaine propre des études classiques, c'est l'homme, tout ce qui est spécifiquement humain dans l'activité de l'homme. Nous ne saurions donc caractériser l'esprit de l'enseignement dans notre section gymnasiale par un mot plus riche de sens que le bon vieux mot d'humanisme. C'est donc lui que nous choisirons ; mais après avoir précisé dans quel sens nous l'entendons. Nous ne le prenons pas, en effet, dans le même sens que, par exemple, les éducateurs du XVIIe et du XVIIIe siècles ; ils croyaient, eux, à un homme invariable, le même en ses traits essentiels dans tous les siècles et dans tous les pays [1]. Ils ne saisissaient ainsi qu'une abstraction ; l'homme vivant, plastique, l'homme dans sa réalité concrète leur échappait. Car c'est bien cette plasticité, ce pouvoir de transformation, de renouvellement, qui nous paraît aujourd'hui le trait caractéristique de l'homme, dans notre civilisation méditerranéenne tout au moins. L'homme n'est pas un être fait une fois pour toutes ; il se fait, se défait et se refait sous les yeux, libres de prévention, de l'aînée des Muses, Clio. « Ame éternellement renaissante, âme joyeuse et fière et vive », comme l'écrit Mistral, dans le prologue de son *Calendal*.

[1] Rien, selon eux, ne différenciait les Grecs et les Romains des Français de leur temps que le langage et le costume, le vêtement de leur corps et celui de leur pensée. Ils plaquaient, en conséquence, leurs conceptions de Français du grand siècle sur les héros de Plutarque, sans se douter que certaines notions, essentielles pour nous, comme celles de devoir ou de raisonnement expérimental, pour ne prendre que ces deux exemples, n'existaient tout simplement pas pour ces hommes.

L'erreur de l'humanisme dont nous nous dégageons n'était, d'ailleurs, que l'exagération d'un point de vue juste — à condition de le compléter par le point de vue opposé. Beaucoup de choses dans l'homme restent, en effet, constantes. « Car la terre maternelle, dit, au même lieu, Mistral (qui, lui, a bien saisi ce double aspect du devenir humain) nourrit toujours ses fils du même lait »[1].

L'humanisme doit tenir compte et de cette permanence et de cette nouveauté. L'unique objet d'étude d'un gymnase « humanistique », comme disent nos confédérés, sera donc l'homme dans ce qu'il a de toujours semblable et dans ce qu'il a de différent dans les diverses civilisations par lesquelles il s'est exprimé ; illustration saisissante de la formule gœthéenne : l'unité dans la diversité, la diversité dans l'unité.

Si l'homme et ses créations sont ainsi l'unique matière de l'enseignement humaniste, l'homme en est aussi l'unique fin. Donc, par l'étude de l'homme, former des hommes ; des hommes (latin : *homines*, des êtres humains) qui réalisent dans toute la perfection possible l'idée même de l'homme.

Mais cela encore est un de ces propos généreux et généraux qu'il est nécessaire de préciser, sous peine d'équivoque ou de malentendu. Les humanistes du XVIIe et du XVIIIe siècles se proposaient eux aussi [2] de former des hommes qui réalisassent la perfection du type humain. Mais cette perfection, ils la concevaient d'une façon très particulière. Ce n'était pas tant la force que le goût qui leur paraissait distinguer « l'honnête homme » ; ils s'appliquaient à faire de leurs élèves des dégustateurs délicats, sensibles aux plus subtiles nuances d'un style, des dégustateurs plutôt que des créateurs [3].

[1] C'est pourquoi nous pouvons être émus, après deux ou trois millénaires, par les adieux d'Hector à Andromaque, ou les lamentations d'Antigone devant la caverne qui sera son tombeau. C'est parce que certains instincts, certains sentiments subsistent en nous presque inchangés que nous réussissons à interpréter les manifestations les plus éloignées de nous, dans le temps, de l'esprit humain (les premières idoles des populations néolithiques, les peintures rupestres des grottes de la Dordogne ou d'Altamira). Mais si, sur le plan affectif, nous sommes restés très proches de l'homme antique, et même de l'homme préhistorique, sur d'autres plans, sur le plan intellectuel en particulier, nous l'avons montré par deux exemples, la différence est considérable.

[2] Les éducateurs, dans tous les temps, ne se sont d'ailleurs jamais proposé autre chose ; ce sont les politiques qui leur ont, fréquemment, imposé d'autres buts.

[3] Là encore, d'ailleurs, ils ne péchaient que par omission. Ce goût qu'ils se piquaient de cultiver, et qu'ils cultivaient remarquablement, ce sens délicat du convenable, ils avaient raison de penser que ce sont *des parties* de cette humanité exemplaire qui sommeille dans l'être humain. Des parties de « l'honnête homme » mais non pas l'homme tout entier, ni toute la culture, comme ils se l'imaginaient.

L'homme qu'ils formaient n'était ainsi qu'une table de résonance d'une délicatesse, d'une justesse exquises. Il n'était que dessiné, si je puis dire ; il n'était pas construit dans l'espace ; il n'avait presque pas de volume. Notre humanisme à nous est plus ambitieux ; il se propose de construire l'homme selon les quatre dimensions cardinales de la sensibilité littéraire, de l'imagination créatrice, de la raison scientifique et de l'esprit de service [1].

C'est dire que pour nous les études classiques ne sauraient plus se limiter à l'étude des littératures, comme elles s'y limitaient pratiquement aux siècles dont nous avons parlé ; qu'elles doivent donc faire leur place aux sciences, en tant que documents de ce tour d'esprit expérimental, et champ d'exercice (gymnase) de ce raisonnement expérimental, qu'il faut aujourd'hui qu'un homme sache manier pour être complètement homme [2]. Et c'est dire que l'humanisme sous l'invocation duquel nous voulons placer notre section gymnasiale se proposera de donner l'intelligence et la pratique des deux principaux langages imaginés par l'homme pour exprimer les deux fonctions essentielles et complémentaires de sa nature : le mot et le chiffre, le langage verbal et le langage numérique, l'un plus souple, plus riche, plus plastique ; l'autre plus limité et, par là même, plus rigoureux. Et s'il est bien évident qu'il ne saurait être question de donner à nos élèves l'intelligence et le maniement de ces deux langues *au même degré*, si le gymnase classique doit conserver son originalité spécifique et le gymnase scientifique la sienne (l'un mettant l'accent principal sur les sciences et l'autre sur les langues), il n'en reste pas moins que toute culture qui ne serait pas, dans le sens où nous venons de le dire, l'acquisition de ces deux langues, serait une culture incomplète, et ne mériterait plus, aujourd'hui, le nom d'humanités ; que celui à qui le domaine scientifique resterait complètement fermé, quelle que soit d'ailleurs sa virtuosité dans le maniement du langage verbal, ne nous paraîtrait pas moins incomplet que le savant à qui échapperaient toutes les délicates nuances de la poésie

[1] En d'autres termes, il ne saurait se satisfaire de développer les modalités impressives de la vie spirituelle (sensibilité, goût, docilité). Il entend en cultiver également les modalités expressives : l'imagination, cette puissance qui gagne les batailles, la générosité qui est le principe de toute action créatrice de valeurs, et, frein indispensable, ce tour d'esprit expérimental, qui est peut-être ce qui distingue le plus profondément un bon esprit de ce siècle d'un bon élève de l'enseignement humaniste au XVIIe ou au XVIIIe siècle.

[2] Ce raisonnement expérimental qu'on voit fonctionner exemplairement chez le savant, mais qui est, dans quel domaine que ce soit, le seul mode de raisonnement qui aboutisse, la seule méthode qui résolve un problème effectivement, et non pas verbalement.

d'un Virgile ou d'un Racine. Ni le littéraire pur ni le scientifique exclusif ne sont l'homme pleinement humain, harmonieusement développé, qu'un enseignement humaniste doit tendre à former [1].

Voilà donc ce que nous entendons par ce beau mot sonore d'humanisme, que nous faisons flotter comme un drapeau sur notre section gymnasiale : une culture de l'homme tout entier, équilibrant l'un par l'autre et composant harmonieusement les deux groupes de facultés, les deux pouvoirs qu'on désigne par les mots de raison et de sentiment.

On pourra peut-être objecter que cette double culture, excellente pour les garçons, n'est guère accessible aux filles, et qu'il est donc chimérique de la leur proposer. Mais, si la pente naturelle de leur esprit entraîne les jeunes filles dans le lit de la sensibilité littéraire, c'est justement un motif de plus pour leur donner, par la discipline rigoureuse des sciences et des mathématiques, le contrepoids qui leur permettra d'atteindre leur équilibre. Et si l'effort est dur pour elles, c'est justement la preuve qu'il leur est indispensable [2]. Ce serait d'ailleurs une erreur de croire que ces disciplines soient beaucoup plus rudes et décourageantes pour les jeunes filles qu'elles ne le sont pour les élèves garçons d'un gymnase

[1] Si cette proposition paraissait devoir être prouvée, j'évoquerais tout simplement, une fois de plus, ces Grecs auxquels nous avons entendu tout à l'heure décerner par Vinet la palme de l'humanité. On rappelle à tout propos, en effet, que la Grèce est le miraculeux berceau des lettres et des arts. C'est vrai, c'est même plus évident que jamais depuis que de récentes découvertes nous ont révélé, dans l'art grec, une diversité de tendances, une variété d'inspirations, que ne soupçonnait pas un Lessing ou un Winckelmann. Mais il n'est pas moins vrai — et on l'oublie parfois — que c'est en Grèce que la raison scientifique a pour la première fois pris son essor ; que, dans l'histoire de la civilisation spirituelle du monde méditerranéen, Alexandrie n'est pas moins importante qu'Athènes ; que les admirables travaux des astronomes et des physiciens de l'époque hellénistique n'ont pas exercé moins d'influence que les créations d'un Homère, d'un Eschyle ou d'un Phidias ; et que, si la civilisation hellénique est actuellement vivante en nous, c'est au moins autant sous les espèces de la science que sous celle des beaux-arts.

[2] De fait, ce sont bien les disciplines scientifiques ou, si l'on veut, la discipline scientifique qui paraît la plus dure aux élèves de notre école. Dans le domaine littéraire, tant qu'on ne leur demande que de l'intuition psychologique, des réactions d'ordre affectif, c'est plaisir de leur lâcher les rênes, elles vous devancent au but. Mais quand il faut les entraîner au raisonnement rigoureux de la mathématique ou de la déduction scientifique, ou simplement leur faire établir, entre des faits qu'elles connaissent, un rapport de cause à effet, alors c'est comme si on remontait à force de rames le cours du fleuve qu'on descendait allègrement tout à l'heure, porté au fil de l'eau. Cela, tous les professeurs de mathématiques et de sciences, dans tous les gymnases de jeunes filles, vous le diront. Mais ils vous diront aussi que, dès qu'elles cessent de se persuader qu'elles n'y peuvent rien comprendre, les jeunes filles y arrivent aussi bien que les garçons.

classique. Tout au moins la différence, si différence il y a, n'est-elle que de degré. La vérité, c'est que le langage rigoureux des mathématiques, la démarche circonspecte de l'investigation scientifique, rebutent l'esprit humain, celui des jeunes garçons presque autant que celui des jeunes filles, celui de l'adulte non moins que celui des jeunes gens [1].

C'est dans cette contention qu'elles exigent que réside la vertu roborante de ces disciplines. Et il ne faudrait les craindre pour les jeunes filles que s'il était démontré qu'elles leur soient décidément et définitivement inaccessibles, ce qui n'est certainement pas le cas. Trop de femmes se sont distinguées dans le domaine des mathématiques pour qu'il paraisse nécessaire d'en défendre le maintien au programme des gymnases de jeunes filles. Par contre, en ce qui concerne les sciences, plus récemment inscrites à ces programmes, il sera peut-être utile de justifier la place que nous leur faisons — place modeste d'ailleurs — et l'importance que nous leur attribuons.

Or l'expérience de ces dernières décades nous permet d'affirmer, en nous appuyant sur des documents plus nombreux et plus concluants, ce qu'affirmait déjà, il y a plus d'un siècle, une femme à qui on ne contestera guère l'intuition ni la féminité, Thérèse de Brunswick [2]. Or nous lisons, à la date de 1810, dans son *Journal*, encore en très grande partie inédit : « L'astronomie, la physique, la chimie... sont très à la portée d'un jeune enfant et surtout d'une fille qui a du génie (au sens latin du mot, sans doute, c'est-à-dire douée) ; ces choses sont faites pour les femmes et ce n'est qu'un absurde préjugé qui nous en a privées ».

On jugera peut-être plus probantes encore ces déclarations d'une femme de chez nous, celle-là, et en qui s'incarnent, à un

[1] Il s'agit ici, en effet, d'habitudes d'acquisition récente, de cheminements tout récemment ouverts, au lieu que, dans la voie de la sensibilité diffuse, les cheminements sont ouverts depuis des milliers et des milliers d'années. S'initier au mode de pensée scientifique ou mathématique, c'est donc toujours, en quelque sorte, s'ouvrir à la hache un chemin dans la forêt vierge ; belle mais rude aventure ! L'attitude expérimentale, faite d'incessante rigueur, d'absolue soumission aux faits, de continuelle défiance de l'imagination (quelque indispensable qu'elle soit, par ailleurs, pour élaborer les hypothèses de recherche et inventer des dispositifs d'expériences) exige chez le savant comme chez l'écolier, chez l'homme comme chez la femme, une extrême et continuelle tension.

[2] Cette Thérèse qui fut peut-être « l'immortelle aimée » de Beethoven, et qui fut en tous cas pour lui une amie compréhensive et fidèle, cette femme généreuse qui, ayant, en 1808, rencontré, à Yverdon, Pestalozzi (« ce petit homme indiciblement laid, mais d'une bonté céleste, d'une gigantesque énergie, qui dominait de loin tout ce qui était vulgaire ») trouva sa vocation et se consacra dès lors au bien du peuple de son pays, comme Pestalozzi le faisait dans le nôtre...

degré éminent, les vertus et certains défauts de notre esprit romand, Mme Necker de Saussure. Associée très jeune aux recherches de son père, Horace Bénédict de Saussure (à qui elle servit souvent de secrétaire) elle pouvait parler sciences en plus entière connaissance de cause. Or, au terme de développements pleins d'observations fines et pénétrantes sur le charme de ces études, elle formule, sur leur valeur de formation spirituelle, les remarques suivantes, qui montrent suffisamment qu'une femme peut s'assimiler pleinement l'esprit de la méthode scientifique : « Rien n'est plus propre à former le discernement que la tentative d'expliquer les phénomènes naturels d'après les lois dont on acquiert successivement la connaissance. Il s'agit de démêler l'action des causes différentes, d'assigner à chacune sa juste part. L'observation, le raisonnement jouent également leur rôle ; on y voit que les résultats ne répondent pas toujours aux prévisions de la théorie, et, pourtant, en réfléchissant encore davantage, on connaît que rien n'est dû au hasard ».

Nous voilà donc, semble-t-il, en droit de conclure que les disciplines mathématique et scientifique, d'une part, ne sont pas hors de la portée des jeunes filles et, d'autre part, ne risquent pas de les « déféminiser ». Au contraire, elles les aideront, étant partie intégrante des « humanités », à conquérir leur pleine et harmonieuse « féminité ».

III.

On sait maintenant quelle marchandise couvre le pavillon que nous faisons flotter sur notre section gymnasiale ; et on voit, d'emblée, que les humanités doubles ainsi définies ne sont accessibles qu'à un nombre limité de jeunes filles, que notre section gymnasiale ne peut donc être suivie avec profit que par l'élite de nos élèves (on dit, en jargon, le quartile supérieur). C'est justement la raison qui nous a fait considérer comme indispensable de rétablir, à l'intention des autres, une section dans laquelle elles puissent, elles aussi, faire leurs humanités, des humanités *à leur portée*.

Cette expression peut surprendre. Il est incontestable, en effet que, dans l'absolu, les humanités doubles, littéraires et scientifiques, constituent la meilleure nourriture ou, comme on disait au XVIe siècle, la meilleure « institution » pour tous les jeunes gens. Dans l'absolu. Mais, sur le plan du relatif, il est également incontestable qu'un programme moins étendu, moins harmonieusement équilibré, mais assimilé avec aisance, nourrit mieux l'esprit, « institue » mieux qu'un programme plus étendu, plus

harmonieux, sans doute, mais que l'élève n'assimilerait qu'imparfaitement, sans cette aisance heureuse qui caractérise le jeu normal d'un organe ou d'une fonction [1].

Il ne faut donc nourrir des humanités les plus hautes que les esprits qui en sont capables. Mais alors, il faut organiser pour les autres des humanités qui ne soient pas la caricature de celles-là, mais quelque chose d'harmonieux et d'accompli dans son ordre. C'est ce que nous nous appliquons à faire de notre section de culture générale, rétablie maintenant dans son autonomie : la section que suivent, volontairement et volontiers, les plus nombreuses de nos élèves, toutes celles qu'aucun don exceptionnel ne désigne pour ces carrières plus lourdes en responsabilité qu'on appelle libérales [2]. Et c'est à cette section, en voie d'organisation (ou plutôt de réorganisation) [3], à cette section (qu'on espère oser bientôt appeler d'humanités féminines) que nous consacrerons la dernière partie de cette étude.

Voyons donc ce qui la distinguera : Tout d'abord, à la différence des deux autres sections, qui préparent à la vie *et à un certain groupe de carrières*, la section de culture générale ne préparera directement qu'à la vie, ce qui n'est déjà pas si mal. Or, rien ne prépare à la vie comme de vivre [4]. Les leçons ne doivent donc pas, dans cette section, envahir l'existence entière des jeunes filles. Celles-ci doivent pouvoir faire, à la maison et dans la société, l'apprentissage des occupations et des préoccupations qui seront

[1] Ce n'est même pas assez dire : à suivre un enseignement qu'on est incapable de s'assimiler véritablement, on se gâte au lieu de se cultiver. Un des aspects de la crise spirituelle que traverse notre civilisation, c'est justement le pullulement d'une érudition imparfaitement assimilée, qui se manifeste, dans tous les domaines, par la présomption et l'arrogante incompétence.

[2] Nous avons déjà obtenu quelques résultats dans ce sens ; depuis que les cours de littérature et d'histoire y ont retrouvé leur couronnement, le principal grief qu'on lui faisait, et non sans raison, n'existant plus, la prévention défavorable qui en éloignait les élèves est en train de disparaître elle aussi. Et il y a maintenant dans cette section (presque abandonnée il y a 10 ans, au moins dans ses classes supérieures, et dont le diplôme n'était plus guère que la fiche de consolation de celles qui n'en avaient pas pu obtenir d'autre) quelques jeunes filles que de judicieux parents y ont délibérément inscrites.

[3] On ne pouvait cependant songer à rétablir purement et simplement sous le nom de section de culture générale, l'école supérieure d'il y a 50 ans. « Nous ne sommes plus, écrivait lucidement le père Girard, ce qu'étaient nos pères, et ce qui pouvait leur suffire ne se raccorde plus avec nos besoins. Ce n'est donc pas insulter à leur mérite que de juger leurs institutions peu propres à nos temps modernes : leur mérite se trouvait dans leur harmonie avec les idées et les mœurs du passé, le mérite des nôtres dépendra de leur accord avec ce que nous sommes ».

[4] « Car la vie aussi cultive », aimait à dire, non sans une savoureuse ironie, le père de l'école populaire dans ce pays, Pestalozzi.

les leurs ; il faut qu'elles aient le temps d'être filles et sœurs, d'aider leur mère et de s'intéresser à leurs jeunes frères [1].

Donc, tout d'abord, moins d'heures d'école ; mais aussi, et surtout, un programme aéré, vraiment éducatif, c'est-à-dire qui offre à l'esprit en formation la quantité et la qualité de nourriture requises pour sa croissance, et permette l'assimilation parfaite d'un nombre limité de notions, choisies en fonction même du but poursuivi. Nous sommes là au cœur même de notre problème, et notre propos de restaurer l'ancienne école supérieure (que tant de jeunes filles ont suivie avec une joie et un profit qu'attestent et ce qu'elles sont devenues et la façon dont elles parlent de leur temps d'école) échouera ou réussira dans la mesure où nous saurons nous dépêtrer de cette confusion du quantitatif et du qualitatif, de cette idolâtrie de la quantité, qui est la racine principale de la crise actuelle [2].

On entend généralement par « programme » la liste des connaissances qu'on enseigne. Il vaudrait mieux inscrire au programme des écoles une liste, modeste, des habitudes intellectuelles que les élèves y sont mises en situation d'acquérir, et, en tête, la probité intellectuelle : « Vous nous donnerez ce que vous pouvez, mais ce peu sera honnête ; vous n'essaierez pas de jeter de la poudre aux yeux, vous n'esquiverez pas le problème, vous l'aborderez de front, vous en étudierez les éléments, vous chercherez à y discerner les rapports essentiels »[3]. Soyons persuadés qu'en élaguant sérieusement le programme de la section de culture générale,

[1] Ici, une fois encore, nous rencontrons Vinet : « Que le gymnase, dit-il, que l'académie enlèvent presque entièrement le jeune homme à sa famille, nous y sommes accoutumés et jusqu'à un certain point nous sentons que cela doit être ; mais l'école féminine doit, chaque jour, au moins pour quelques instants, rendre une fille à sa mère, aux travaux domestiques, aux soins de fille et de sœur, qui la préparent à de plus grands encore ; au ménage, dirai-je en un seul mot, au ménage qui sera sa république à elle, sa politique, son forum ». (Notice sur l'école supérieure des jeunes filles à Lausanne, 1842).

[2] Quand les faiseurs de programmes comprendront-ils enfin que cultiver veut dire rendre un esprit plus vigoureux, plus fécond ; et que cela seul cultive qui est parfaitement assimilé ? Nous nous pénétrerons donc de cette vérité élémentaire — mais ne sont-ce pas celles qu'on oublie le plus constamment ? — que culture n'est pas essentiellement érudition, que c'est même presque le contraire, et n'exigerons la connaissance que des faits rigoureusement indispensables. Nous nous adresserons continuellement la question qui revient comme un *leitmotiv* dans l'*Emile* de Rousseau : « A quoi cela est-il bon ? » car, en dernière analyse, les programmes sont faits pour l'enfant et non l'enfant pour les programmes.

[3] Ce que j'écris ici n'est point chimère. Les mêmes élèves qui, en présence de questions trop difficiles pour elles, composent de prétentieuses rhapsodies, où l'incohérence le dispute au non-sens, ces mêmes élèves, invitées à traiter une question à leur portée, vous charmeront souvent par la fraîcheur ou l'originalité de certains aperçus, par leur honnêteté ou leur bon sens ; et, tout au moins, elles ne se gâteront pas.

bien loin de diminuer sa valeur de culture, nous la doublerons. Et ainsi, moins talonné par le « programme » et ses prétendues exigences, on trouvera le temps de pratiquer cet art de vivre, dont nous parlions tout à l'heure comme de l'objectif principal de cette section, cet art d'être, à sa manière à soi, fille, sœur, camarade, en attendant d'être épouse et mère ou femme [1].

Ce programme, allégé pour laisser aux élèves de cette section le temps de se l'assimiler, et de vivre, ne comportera donc, au premier groupe, que 3 disciplines obligatoires (il y en a 5 dans les 2 autres sections) : la langue maternelle, l'allemand et les mathématiques. (Au gymnase, les élèves pourront opter entre l'allemand, l'anglais et l'italien.) Ces 3 disciplines maîtresses, étudiées, d'ailleurs, d'un point de vue moins technique, à la fois plus pratique et plus éducatif, que dans les sections A et B [2] constitueront, semble-t-il, un programme suffisamment riche et équilibré pour mériter le nom d'humanités que nous revendiquons pour elles. L'étude d'une seconde langue étrangère pourra contribuer d'ailleurs, pour un certain nombre de ses élèves, à élargir leur horizon spirituel, tout en les mettant en possession d'un instrument commode dans un grand nombre de professions (secrétaires, dames de réceptions, directrices de maisons d'enfants, etc.).

Le second groupe restera constitué, en gros, comme il l'est actuellement. Les « arts féminins » s'y trouveront plus au large que dans les 2 autres sections ; la musique, en particulier, dont la vertu éducative peut être si grande, et la rythmique y ont déjà

[1] On a trop perdu de vue cette vérité, que nous rappelle incidemment un personnage de *Contrepoint* : « Vivre, c'est bien plus difficile que le sanscrit, la chimie et l'économie politique ». Eh oui ! Il est bien plus facile de savoir un peu de latin que de se comporter, dans les diverses situations de la vie, en être humain accompli. Le savoir-vivre, entendu au sens plein que lui donnent les *Directives de la commission d'éducation de l'Alliance nationale des sociétés féminines suisses*, (avec lesquelles nous sommes d'autant plus heureux de nous trouver en parfait accord sur beaucoup de points, que nous n'en avons eu connaissance qu'après avoir rédigé ces pages) c'est certainement quelque chose de plus rare et de plus précieux que l'érudition historique ou la connaissance d'une demi-douzaine de langues.

[2] Ainsi l'enseignement des langues étrangères sera, dans cette section, résolument pratique et intuitif ; peu d'étude systématique de la grammaire, pas de thème, du moins dans les dernières années ; mais, par des exercices nombreux et variés, on amènera les élèves à s'exprimer correctement et aisément. On leur fera faire des « voyages » dans le pays dont elles étudient la langue ; on leur apprendra à rédiger des lettres ; on lira avec elles des articles de journaux et de revues. Cet enseignement cherchera en outre à être largement éducatif et humain ; on choisira pour les étudier en classe des œuvres propres à développer les sentiments généreux, à donner le sens des grands problèmes sociaux. On dégagera la contribution des diverses littératures à l'œuvre collective de la civilisation humaine. L'enseignement des mathématiques, présentées dans leur rapport avec l'homme, soit au point de vue historique, y revêtira le même caractère éducatif et humain.

trouvé leur place, à côté du dessin et des travaux à l'aiguille. L'enseignement des sciences y sera poussé moins loin et accusera, au début surtout, le caractère de « leçons de choses ». On ne craindra pas de s'étendre sur certaines applications de la chimie à la cuisine ; la physiologie humaine débouchera résolument sur l'hygiène. Ces enseignements revêtiront ainsi un caractère pratique et féminin.

L'enseignement de l'histoire [1], par contre, et à un moindre degré, celui de la géographie, son complément, s'y installeront au large (32 heures-année au lieu de 29). L'histoire, enseignée d'une manière concrète et vivante, sera une des pierres d'angle de l'édifice dont nous esquissons l'ordonnance. Histoire non pas exclusivement ni même surtout politique ; histoire de la civilisation, plutôt, tableau vivant des mœurs et de la vie. On s'appliquera dans cet enseignement, qui aura ainsi un caractère éducatif très marqué, à dégager, en tout sujet, l'humanité et la poésie. On s'efforcera de saisir l'être tout entier ; on ne craindra pas d'exciter l'admiration, d'enflammer de généreuses passions. N'est-ce pas le meilleur moyen d'empêcher la prolifération des sentiments médiocres ?

Ce que je dis de l'histoire vaut d'ailleurs pour tous les enseignements, dans la section dont nous caractérisons l'esprit. Tous s'adresseront au cœur au moins autant qu'à l'intelligence. La femme est un être de sentiment. Il faut, évidemment, l'aider à surmonter son subjectivisme passionné ; il faut l'amener à comprendre que les personnes et les choses n'existent pas seulement en fonction d'elle, et à distinguer entre un parti-pris affectif et un jugement objectif. Mais c'est par la culture du sentiment qu'on luttera le plus efficacement contre les excès du sentiment. C'est en éveillant et en fortifiant en elle les sentiments les plus généreux et les plus purs qu'on la libérera des sentiments mesquins qui la font, souvent, si personnelle, dans le sens le plus fâcheux de ce mot. L'école vaut surtout par les relations spirituelles qui s'y développent, par les amitiés qu'on y noue. Que les élèves de la section d'humanités féminines y nouent amitié avec toutes les femmes qui ont su mettre, au service d'une noble cause ou d'une grande tâche, cette générosité et cette intuition pleine de tact, cette flamme et ce discernement, dont le juste tempérament est la perfection de la nature féminine [2] !

[1] Histoire ancienne aussi bien que moderne ; les cours d'histoire de la civilisation latine et grecque y ont déjà retrouvé leur place.

[2] On offrira, par exemple, à leur admiration, soit dans le cours d'histoire, soit dans celui de littérature générale, les Jaqueline Pascal, les Beecher-Stowe, les Florence Nightingale, les Jenny Lind, les sœurs Brontë, Mathilda Wrede et Selma Lagerlöf, sans oublier les femmes, épouses, mères et sœurs, qui ont été les inspiratrices ou les collaboratrices de tant d'hommes éminents : Renan, Frédéric Mistral, Louis Pasteur, Curie...

Culture du sentiment, donc, mais aussi acquisition d'habitudes. Cette section s'organisera de manière à offrir à ses élèves d'innombrables occasions de contracter les habitudes les plus précieuses, entre autres celle de la collaboration [1]. Deux salles de travail leur permettront de poursuivre par équipes des recherches historiques ou littéraires. D'autre part, la fonction de sélection, essentielle dans les deux autres sections, passant à l'arrière plan dans la section de culture générale, on y sera plus à l'aise pour entraîner les élèves à la pratique de certaines vertus d'une valeur individuelle et sociale éminentes : sincérité et tact, camaraderie, courage, bonne humeur, *fair play*. Conjuguant, dans ce domaine, son effort à celui de la famille, l'école cultivera efficacement — c'est du moins notre espoir — un certain esprit que j'aime à appeler l'esprit de service.

Mais l'enseignement aura, dans cette section, en même temps qu'un caractère résolument éducatif et féminin, un caractère pratique accusé. Dans toutes les branches du programme, on saisira toutes les occasions d'initier les jeunes filles à mille détails pratiques dont l'ignorance, pardonnable au génie [2], ne saurait l'être à une femme. Par exemple, dans l'enseignement du français, on pensera que telle jeune fille pourra, demain, présider l'association des anciennes élèves, telle autre être chargée des *acta* d'une ligue locale contre la tuberculose. On fera donc la part plus large aux exercices de diction et d'élocution ; on multipliera pour les élèves l'occasion de s'exprimer en quelques phrases correctes, ou de présenter des exposés plus étendus sur des sujets très à leur portée. La dissertation littéraire cédera le pas à des exercices plus modestes de comptes rendus, de procès-verbaux. On s'exercera aussi à rédiger les divers genres de lettres qu'une femme peut avoir à écrire : lettres à des personnages officiels, demandes de renseignements, certificats, lettres de condoléances, lettres d'affaires...

[1] Je sais bien la part de vérité qu'il y a dans la formule : l'éducation par l'instruction. Mais, comme toutes les vérités humaines, ce n'est qu'un aspect de la vérité. L'éducation consiste dans l'acquisition d'habitudes, dont toutes ne peuvent pas être formées en s'instruisant. A elle seule, l'éducation par l'instruction ne prépare guère l'être humain à la vie en commun. Or c'est là une des tâches principales de l'école. Nous nous rencontrons de nouveau, sur ce point, avec les *Directives* qui affirment « l'importance d'une éducation sociale et nationale en vue de la communauté, éducation s'inspirant du respect de la personnalité d'autrui, de l'idéal de tolérance et du mépris de la force brutale » ; et qui déclarent que c'est « à la famille et à l'école de tous les degrés qu'incombe le devoir d'éveiller... l'esprit d'entr'aide et de sacrifice, de cultiver chez l'enfant le sens de ses propres responsabilités et des égards dus au prochain ».

[2] On pense à l'œuf de Newton, et aux trois petites chatières qu'il voulait faire percer à côté de la grande pour les trois petits qu'avait eus sa chatte.

Dans l'enseignement de la géographie, on parlera des principaux services publics : police, lutte contre l'incendie, adduction d'eau, voirie, canalisations de toute sorte qui courent sous le pavé des rues ; il est inadmissible qu'on bénéficie de tous ces services sans rien savoir de leur fonctionnement. A l'occasion de ces « voyages », qui sont un si joli moyen d'acquérir des divers pays une notion concrète et vivante, on s'exercera à lire les indicateurs de chemins de fer et de bateaux. Dans le cours d'arithmétique, on fera comprendre clairement ce qu'est un mandat, un chèque postal, un virement, un remboursement, un recouvrement, et comment on les établit. Plus tard, on expliquera ce que sont les plus simples et les plus usités des effets de commerce, comment se font les transactions ; on établira des polices d'assurance contre l'incendie ou le vol ; on comparera divers types d'assurance-accident, d'assurance sur la vie ; on apprendra comment on se fait ouvrir un compte en banque, et comment on l'exploite [1].

Dans un ordre d'idées tout voisin, le cours de droit usuel, actuellement facultatif, devient central dans cette section. Toute femme, en effet, doit être initiée, aussi sommairement qu'on voudra, mais clairement, aux grands problèmes économiques, juridiques, sociaux ; on parlera donc, dans la classe supérieure, d'une façon très concrète et pratique, d'administration et de législation civiles : contrôle des habitants, permis de séjour ; du mariage, de la communauté, de l'union ou de la séparation des biens ; du testament. On donnera des notions précises sur l'assistance publique, sur l'organisation ouvrière, sur les groupements de producteurs. On n'ignorera pas les problèmes actuels tels que celui de l'organisation corporative.

Un autre cours central dans cette section c'est le cours d'hygiène du degré supérieur. Il a même déjà trouvé sa forme : lorsqu'elles sont orientées sur un sujet, les élèves vont par groupes, généralement de deux, avec un mot d'introduction, se renseigner auprès des personnes qui s'occupent du dispensaire antituberculeux, de la pouponnière, des classes en plein air, des classes pour enfants difficiles ou arriérés, des cours de lecture labiale pour les sourds-muets, des maisons familiales ou de la crèche de Bellevaux, des cuisines scolaires, des colonies de vacances, etc. Elles rédigent alors ce qu'elles ont appris sous la forme d'un mémoire que le professeur revoit et discute avec elles en classe. Le principal avantage de ces travaux est naturellement pour les élèves qui, tour à tour, font ainsi connaissance, au moins une fois dans leur

[1] Dans les *Directives*, ces notions sont résumées sous les titres : Savoir faire et éducation financière.

vie, avec une œuvre réelle, grave, vivifiante, et l'élargissement de la sympathie dont ces contacts humains sont l'occasion. Mais les documents de première main (souvent d'un intérêt poignant) réunis par ces enquêtes amorcent d'instructives incursions dans tous les domaines variés qui touchent à l'hygiène sociale [1].

Enfin, dans les classes de l'école, des causeries sur le rôle de la jeune fille dans sa famille la préparent à aborder, au gymnase, tout un ordre d'études qui se rapporte directement à la fonction essentielle de la femme, la fonction éducative. (Je n'entends pas parler de la carrière de l'enseignement, mais de la fonction qui est celle de toute femme, involontairement presque, de par sa nature.) Elles apprennent d'abord à connaître les principaux types d'éducation élaborés au cours des âges par les diverses civilisations. Puis on complétera [2] ces notions théoriques par l'étude approfondie, l'observation directe, des méthodes modernes les plus caractéristiques : maisons des petits, classes montessoriennes et frœbeliennes, classes pour arriérés ou anormaux, où se déploie une si merveilleuse ingéniosité. Puis viendront, comme conclusion à ces observations, d'une part, des exercices d'enseignement, d'autre part, quelques notions très concrètes de psychologie (qu'elles auront vues d'abord appliquées dans les diverses techniques éducatives avec lesquelles elles se seront familiarisées).

Nous devons nous borner, sur ce point, à ces quelques indications, suffisantes pour marquer une des directions dans lesquelles nous nous efforçons d'orienter notre section de culture féminine.

En résumé, on voit que cette section s'appliquera, à l'exclusion de tout autre but, à préparer les jeunes filles à la vie ; à la vie pratique, dans le sens de ce que nos confédérés appellent *Lebenskunde ;* mais aussi et surtout à une vie spirituelle riche et harmonieuse, dans laquelle leur intelligence et leur sensibilité s'épanouissent pleinement ; à en faire, en un mot, des jeunes filles et des femmes accomplies, en vue de la fonction qui sera, espérons-le, celle du plus grand nombre d'entre elles [3], la fonction de femme,

[1] Cf. *Directives.* « Il faut qu'elles connaissent toutes les ressources des écoles et œuvres périscolaires, qu'elles s'y vouent et fortifient leur esprit de collaboration ».

[2] Cet enseignement des sciences de l'éducation est déjà organisé dans ses grandes lignes ; nous n'aurons qu'à en accuser le caractère pratique et féminin.

[3] Et qu'elles auraient grand tort de considérer comme inférieure à celles dans lesquelles réussissent, remarquablement d'ailleurs, un petit nombre seulement d'entre elles.

soit dans la famille [1], soit dans ces carrières sociales où tous leurs dons trouvent à s'employer si heureusement.

Dans la mesure où elle y réussira, cette section ne méritera-t-elle pas le beau nom d'humanités féminines dont nous sommes ambitieux pour elle ? Le travail qui s'y poursuit est, en tous cas, d'une aussi grande conséquence, d'une plus grande conséquence même, que celui qu'on accomplit dans les deux autres sections de notre établissement d'instruction secondaire féminine. N'est-ce pas, en effet, aux femmes (à celles qui restent dans la situation que l'ordre même des choses assigne au plus grand nombre d'entre elles) qu'est remise la garde des valeurs spirituelles les plus hautes ? Car, si ce sont les hommes qui font les lois, ce sont les femmes qui font les mœurs ; or les mœurs sont d'une importance et d'une conséquence plus primordiales encore que les codes, impuissants quand ils ne s'appuient pas sur elles. Horace, ce sceptique clairvoyant, l'a dit en termes lapidaires : *quid leges sine moribus ?* Les femmes, qui font les mœurs, déterminent ainsi, véritablement, le destin du monde ; elles sont ces mystérieuses « Mères », dans le séjour desquelles nous fait descendre le poète du second *Faust*.

Comment donc ne pas considérer comme égale aux deux autres, en importance et en dignité, la section à laquelle incombe la tâche de former les mères ? Aussi longtemps, en tous cas, que cela ne paraîtra pas évident, il y aura lieu d'être inquiet de l'avenir de notre civilisation.

Louis MEYLAN.

[1] En particulier, cette fonction dont notre temps a pu connaître, par suite du discrédit où elle était tombée, l'éminente valeur : la fonction de ménagère (un si beau mot si sottement méprisé).