

**Zeitschrift:** L'instruction publique en Suisse : annuaire  
**Band:** 36/1945 (1945)

**Artikel:** Les constantes de l'école  
**Autor:** Piller, Joseph  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-113230>

#### **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:** 09.02.2026

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

danger à le nier ? « On est bien près de tout croire, disait Goethe, quand on ne croit à rien. » Et Chateaubriand reprend le même thème : « on est bien près de croire, quand on ne croit rien. On a des devins quand on n'a plus de prophètes, des sortilèges quand on renonce aux cérémonies religieuses ; et l'on ouvre des antres de sorciers quand on ferme les temples du Seigneur. » On aurait peine à partager de telles pensées, si l'on n'assistait pas aujourd'hui à une recrudescence de l'astrologie et de l'occultisme. Nos religions supérieures sont notre vraie sauvegarde contre les superstitions. Saluons donc le temps qui vient, où une science et une foi, purifiées et pacifiées, serviront ensemble dans le temple de Dieu.

L. BAUDIN.

---

## Les constantes de l'école

---

Notre époque vit sous le signe de la confusion. Les mots ont perdu toute consistance : leur signification varie le plus souvent avec celui qui les emploie, si bien qu'on ne se comprend plus. Aussi éprouve-t-on chaque jour de façon plus aiguë la nécessité de restituer aux termes leur véritable sens. Du même coup, on sent le besoin de repenser les problèmes fondamentaux, de les situer dans la totalité qui leur confère leur véritable relief. Ce travail est d'autant plus urgent que nous traversons une période de transformations ininterrompues. C'est ainsi qu'aujourd'hui il ne suffit plus de répéter : « Il faut adapter les institutions aux circonstances ». Les circonstances, en effet, se déroulent et se modifient à un rythme tel qu'à vouloir opérer cette adaptation, on risque de disloquer complètement les institutions et, finalement, de les ruiner. Il ne suffit plus aujourd'hui d'adapter, il faut définir, il faut fixer, il faut prendre

position. Dans l'intérêt même des institutions, il faut déterminer ce qui en fait les caractères propres, ce qu'elles ne peuvent perdre sans cesser d'être elles-mêmes, ce qui en constitue l'armature stable.

Or, parmi les problèmes qui, sans cesse, reviennent à l'ordre du jour, se pose celui de l'école. Les discussions renaissent sans fin à propos de son but, de ses programmes, de ses méthodes, de ses moyens d'action. Peut-être jette-t-on un peu de clarté dans le débat en examinant quelle est fondamentalement la tâche de l'école, quelles sont les conditions essentielles auxquelles elle satisfait quand elle reste fidèle à elle-même, en d'autres termes, en cherchant à préciser quelles sont *les constantes de l'école*.

Lorsqu'on demande à l'enfant qui, sac au dos, se dirige pour la première fois vers la maison d'école : « Pourquoi vas-tu en classe ? », la réponse vient immédiate : « Mais pour apprendre à lire, à écrire et à compter ». Et si l'on continue : « Pourquoi veux-tu apprendre à lire, à écrire, à compter ? », le petit écolier déclare : « Parce que les grands, parce que tout le monde sait cela ».

Si l'on écoute des parents admonester leur fils qui fait l'école buissonnière, se montre paresseux, apporte de mauvaises notes, on entendra à peu près ce qui suit : « Tu n'apprendras jamais rien, tu resteras ignorant, personne ne pourra t'employer, tu seras plus tard incapable de gagner ta vie ».

La liste de semblables exemples, tirés de la banalité quotidienne, pourrait s'allonger, mais on retrouverait toujours, sous de multiples variantes, l'affirmation du bon sens populaire : l'école est là pour enseigner quelque chose — quelque chose qu'on n'apprend pas dans la famille — quelque chose qu'il est nécessaire de savoir pour être capable de vivre parmi les gens de son milieu, de son temps ; on y retrouverait aussi la persuasion implicite que l'école donne cet enseignement de façon systématique et organisée. Mais ce n'est pas tout. Chacun, sans se le formuler clairement, croit que par la communication des connaissances l'école amène une modification durable, permanente du sujet auquel elle s'adresse. Bref, selon l'opinion commune, l'école *instruit* et celui qui a suivi ses leçons est *un homme instruit*.

Ces constatations sont exactes. L'école, en effet, instruit. Elle instruit progressivement l'enfant pour contribuer à l'enraciner dans son temps, dans son milieu. Elle lui fournit méthodiquement, dans la mesure qui lui est propre, le moyen d'entrer en contact avec la culture de ce temps, de ce milieu, et de s'y insérer à fond. Elle contribue à lui donner, selon un plan établi, les connaissances et les habitudes nécessaires pour le préparer à jouer, dans sa sphère d'action, un rôle véritablement utile, générateur de progrès au sens plein. Mais, tout en apprenant à l'enfant à prendre possession de tout ce qu'il apporte avec lui en venant en classe, l'école ne restreint pas le cycle de son enseignement à l'entourage immédiat de l'enfant. Elle ne tient pas seulement compte des milieux dans lesquels vit l'enfant, milieu familial, social, régional. Elle lui aide encore, en tenant compte du stade de son développement, à les dépasser et à élargir son horizon dans le temps et dans l'espace en lui donnant des aperçus sur les domaines que les conditions concrètes de son existence risqueraient de lui laisser ignorer. Et pour ne pas fausser la vision du réel qu'elle communique à ses élèves, l'école prend garde de ne pas opérer un découpage arbitraire du savoir qui mettrait l'enfant hors de la réalité. En effet, tout est dans tout ; en définitive, chaque connaissance est un point de départ d'où l'on peut s'embarquer à la conquête de toute la science. Chaque connaissance n'est en soi qu'une vue partielle de la réalité : elle n'est que le ruisseau par lequel on peut accéder à l'océan du savoir. Chaque connaissance n'a sa véritable valeur que si elle est portée par son contexte, située dans l'ensemble du réel, si elle est, pour celui qui la possède, un point de vue d'où l'on peut établir en quelque sorte un tour d'horizon sur le réel. L'école le sait, tout comme elle sait que, pour des raisons d'ordre méthodique, chaque discipline doit être enseignée d'une façon qui lui est propre. Elle sait aussi que les distinctions d'ordre méthodique qui s'imposent ne doivent pas correspondre à des coupures : il n'y a pas de cloisons étanches entre les domaines du savoir si bien que la première lettre de l'alphabet, le premier chiffre, pourraient fournir aux élèves l'occasion d'entrer en relations avec les différents peuples, avec les temps les plus reculés, à condition, bien entendu, que le maître sache s'y prendre et mettre à leur portée le caractère conventionnel de pareils signes. Bref,

l'école qui donne à l'élève un savoir dont il est maître, un savoir adéquat au réel, tout en opérant les discriminations nécessaires, tout en distinguant telle connaissance dans l'ensemble du réel, l'unit à ce réel.

Et cette mission s'avère de plus en plus importante au fur et à mesure que s'élève le nombre des connaissances nécessaires à un être humain pour s'insérer dans son temps et son milieu, alors que la famille, sous le coup des nécessités de l'existence, ne dispose ni du temps ni des moyens qui lui permettraient de mener cette tâche à bien.

L'école, avons-nous dit, opère une modification durable du sujet qui lui est confié. Cela est juste. Lorsqu'elle a rempli sa tâche, il n'y a pas un sujet plus une connaissance ; le sujet est devenu autre : il y a un sujet informé, transformé par cette connaissance. Il n'est plus le même que précédemment : tout à l'heure, il était ignorant, maintenant il est connaissant, c'est-à-dire qu'il est plus capable de se diriger dans la vie, de dominer la réalité, de surmonter les difficultés, d'entrer en relations avec son entourage, avec les gens de son milieu, de son temps, plus capable de produire quelque chose. En résumé, à l'école, l'élève n'acquiert pas seulement des connaissances dont il pourra disposer, redisons-le, il devient autre, il revêt les caractères de celui qui est instruit. Ainsi il se prépare à affronter l'existence et à y jouer son rôle.

Il peut y avoir un certain intérêt à préciser le sens de la modification, de la transformation que l'école tend à opérer. Cette transformation ne saurait être une mutilation. Elle ne peut être qu'un développement harmonieux de toute la personne. Une transformation qui ferait de l'élève un être dont certaines possibilités seraient hypertrophiées au détriment des autres, se révélerait désastreuse : on n'aurait plus affaire alors à un être humain, mais à un monstre. Transformer un enfant de telle sorte que ses pouvoirs de connaissance soient exercés au détriment de ses facultés physiques, de ses capacités artistiques, de ses possibilités d'action, ce serait lui causer un dommage profond. C'est pourquoi, alors même qu'elle s'adresse avant tout aux facultés de connaissance, l'école n'oublie pas que ces fonctions ne sont qu'un aspect de l'activité de l'élève, et, pour demeurer pleinement fidèle à son rôle, elle se fait une loi de

cultiver tous les autres aspects de cette activité. Pour ne pas gauchir le développement des écoliers, elle fait en sorte que toutes leurs possibilités entrent pleinement en jeu et qu'aucune d'elles ne végète, faute d'exercice.

Ces considérations permettent de faire toucher du doigt combien l'opposition que l'on a voulu parfois établir entre l'instruction et l'éducation est fallacieuse. Elle repose, en effet, sur une vue fragmentaire de la réalité. Il n'y a pas opposition entre elles, bien qu'il y ait lieu de les distinguer l'une de l'autre. En effet, éduquer l'enfant, c'est exercer sur lui une action en vue de l'amener à la perfection que requiert sa destinée d'être libre. Instruire l'enfant, ce n'est pas autre chose que chercher à le développer en le mettant de façon systématique et organisée, nous l'avons dit, en contact avec les biens de connaissance. Il n'y a donc pas opposition entre éducation et instruction : instruire l'enfant, ce n'est qu'un mode de l'éduquer.

C'est pourquoi *l'école fait comprendre, fait retenir, mais aussi fait aimer, fait vouloir*. S'il est certaines activités de l'être humain que l'on développe en faisant observer, en expliquant, en démontrant, il en est d'autres que l'on amène à leur plein épanouissement en faisant sentir, éprouver, vivre. Toutefois il faut le reconnaître, comme il est relativement facile d'établir le programme des connaissances qui relèvent des activités cognitives proprement dites et d'organiser le contrôle de leur acquisition, il peut arriver que, cédant à la loi du moindre effort, l'école se consacre tout entière à elles et, au grand dam de ceux qui lui sont confiés, néglige les autres. L'enseignement des disciplines intellectuelles auxquelles on a eu parfois trop tendance à borner la formation scolaire est loin d'assurer la formation complexe dont l'enfant a besoin — l'intelligence, en effet, ne se réalise pleinement que dans la sensibilité et l'amour —. Et il est possible de s'engager si loin dans cette voie de la spécialisation que l'école, infidèle à sa définition, pourrait courir le risque de se constituer en une sorte de cénacle fermé, loin de la vie et du monde, où l'on passe son temps à jouer le jeu des demandes et des réponses sans que la participation vitale des joueurs soit engagée, où l'on jongle plus ou moins habilement avec des notions que l'on a apprises sans qu'elles aient vraiment pénétré l'être, sans qu'il les ait assimilées. Une telle école oublierait que l'école en soi n'est qu'un

lieu de passage, qu'elle est là pour préparer les enfants à la vie, pour intéresser l'être tout entier à la conquête de la vérité, pour faire que la vérité connue devienne la vérité aimée, la vérité voulue. L'école qui se contente de faire « apprendre » ne songe qu'à faire emmagasiner une certaine érudition, mais elle oublie que les connaissances ainsi ingérées ne font pas acquérir une formation, n'entraînent pas une véritable transformation, n'aboutissent pas à un réel épanouissement. La connaissance, certes, est un bien en soi qui n'est pas à dédaigner, mais pour avoir sa pleine signification, il faut qu'elle devienne un bien par rapport à celui qui l'acquiert, elle doit changer quelque chose en lui en mettant en jeu son activité totale qu'elle assouplit, affine, rend plus différenciée. — Il ne s'agit pas seulement d'enseigner l'arithmétique, par exemple, il faut aboutir par ces leçons à transformer un être humain —.

L'école, par l'enseignement qu'elle donne, tend donc à former un être qui ait l'esprit juste, c'est-à-dire qui sache voir le réel comme il doit être vu, qui puisse à juste titre affirmer de cette réalité le jugement qu'il porte sur elle, un être qui ne reste pas enfermé dans le cercle de ses illusions ou de ses préjugés, qui sente que tous les sujets ne se laissent pas aborder sous le même angle, que le concret est inépuisable et ne saurait être enfermé dans une formule, qui soit assez affiné pour soupçonner que toute chose renferme des trésors de grandeur, de beauté, de poésie, qui soit assez vigoureux pour attaquer de front l'étude des questions qui se posent, assez maître de soi pour que ni sa paresse, ni sa sensibilité ne l'empêchent d'examiner les questions en face et à fond, assez courageux pour tirer jusqu'au bout les conséquences pratiques de ce qu'il a compris. Cela suppose que, par la communication des connaissances, l'école a fait acquérir une attitude d'esprit, une discipline d'obéissance, de soumission au vrai, de droiture, de loyauté, d'humilité, de simplicité, de sourde ténacité, si bien que l'enrichissement intellectuel donné à l'élève devient pour lui l'occasion d'augmenter sa maîtrise de lui-même et ses moyens d'action sur le monde. De plus, parce qu'elle tend à une formation harmonieuse, l'école n'oublie pas qu'un organisme vigoureux est, lui aussi, un de ces moyens d'action et elle donne aux élèves la saine préoccupation de leur santé, des manières de la conserver, de l'améliorer. Société en miniature, dans laquelle se nouent entre

enfants du même âge les premières relations basées sur les rapports organiques de voisinage, elle initie ceux qu'elle réunit au véritable esprit social.

Tout ceci nous permet de conclure jusqu'ici que l'école qui veut l'épanouissement de ceux dont elle a la charge ne se borne pas à enseigner des éléments de science, mais donne nécessairement certaines habitudes, communique un art de vivre, le fait acquérir, l'inculque. Et, en manière de parenthèse, ceci nous explique la durée de la scolarité obligatoire. Car si un élève normalement doué peut assimiler en un laps de temps relativement court le savoir qu'enseigne l'école, ce n'est pas trop de plusieurs années — huit à neuf généralement — pour que s'acquièrent les habitudes, que se prenne l'attitude que nous venons de caractériser, pour que l'école aboutisse pleinement à la transformation qu'elle est censée opérer chez les élèves qui lui sont confiés.

Un fait vient compliquer encore la tâche ardue de l'école : cette transformation ne se réalise pas *in abstracto* mais bien dans des êtres concrets. Or, tous les sujets auxquels l'école s'adresse sont des êtres distincts les uns des autres, chacun d'eux ayant sa physionomie psychologique propre, tout comme il a son visage particulier. L'école se garde d'anéantir cette spécificité ; au contraire, elle la défend tout en veillant, bien entendu, à ce qu'elle ne dégénère pas en pauvreté. Elle cherche à mettre en jeu tous les aspects de chaque élève par le cycle des connaissances qu'elle donne, l'activité qu'elle fait déployer tout en respectant le stade de développement atteint par l'enfant. Il s'agit pour elle de former, non de conformer — ce qui reviendrait à déformer. Conformer n'aboutirait qu'à couler dans le même moule des individualités différentes entre elles à de multiples égards, à faire violence à des particularités légitimes qui ont le droit de s'affirmer dans la mesure où cette affirmation ne rend pas impossible la vie dans le milieu scolaire ou social.

L'activité de l'école pose une question plus fondamentale encore que celles que nous avons résolues jusqu'ici. Communiquer des connaissances, transformer l'élève ne saurait constituer un but en soi. Ces opérations supposent elles-mêmes un principe directeur, un principe d'ordre supérieur, qui leur donne leur orientation suprême et sur lequel l'école se doit d'être au clair.

On peut, en effet, concevoir le sens et le but de cette instruction, de cette formation, de manière différente suivant l'idée qu'on se fait de l'enfant, suivant qu'on le considère, par exemple, comme un agent de production au service de la communauté, une force qui assure la grandeur de la race, de la classe sociale, de la nation, de l'Etat. En d'autres termes, suivant le rang qu'on assigne à l'existence humaine dans l'échelle des valeurs, on aboutit à des conclusions différentes quant à l'orientation de l'école.

Nous ne tenterons pas d'exposer ni de critiquer les diverses conceptions possibles du sens de la destinée humaine. Nous nous bornerons à affirmer que seule une orientation qui tient compte de toutes les réalités sur lesquelles nous avons insisté, tout en leur conférant à chacune l'importance relative qui est la sienne dans l'ordre du réel, est une orientation satisfaisante. Seule une synthèse prise de très haut est capable de répondre à ces conditions.

Mais avant d'exposer notre conception, qui est la conception basée sur la philosophie de l'être, avant d'indiquer quelles sévères exigences une telle conception impose à l'école, nous tenons à relever que ce n'est pas l'école qui peut, seule et librement, choisir l'orientation, le but vers lequel elle tendra pour donner à la jeunesse la formation que nous avons décrite. Au choix de ce but sont intéressés tout d'abord les parents ; ils en sont les premiers responsables. C'est à eux, en effet, qu'incombe le soin de l'éducation de leurs enfants, l'école étant à leur service pour les aider à accomplir, dans les conditions les meilleures possibles, cette tâche redoutable et sacrée. Une école — qu'elle soit une école publique ou une école libre — ne saurait choisir un but qui serait en opposition avec celui que les parents trouveraient seul légitime. Mais d'autres pouvoirs, à côté de la famille, ont également le droit de dire leur mot dans cette question. Telles sont les communautés publiques, qui imposent l'enseignement obligatoire, qui en assument en tout ou en partie les charges : l'orientation donnée à l'enseignement et à l'éducation des membres de la communauté sociale de demain ne saurait leur être indifférente. Les Eglises, elles aussi, ont des droits à sauvegarder. Elles ne sauraient davantage se désintéresser de la formation spirituelle et morale de leurs adhérents. Une chose est en tout cas certaine : quel que soit le but que l'on assigne à la destinée humaine,

les chances de réussite seront d'autant plus grandes en éducation qu'une plus grande unité liera les différentes forces sociales intéressées à cette œuvre, alors même que, en raison de la liberté humaine, les chances de réussite ne sont jamais absolues.

Dans une société où l'unanimité ne peut se faire sur cette question fondamentale, il convient de laisser aux parents et aux diverses forces sociales, dans les limites de l'ordre public et des bonnes mœurs évidemment, une certaine liberté. Il s'agira de rendre possible l'organisation d'écoles entre lesquelles les partisans des diverses conceptions du sens de la vie pourront choisir : ils pourront ainsi donner à leurs enfants la formation qui, pour eux, est la seule valable, la seule saine.

Ceci étant dit, on nous permettra d'exposer objectivement et sans porter d'aucune manière un jugement sur les opinions de ceux qui ont des conceptions différentes, comment une école orientée selon la philosophie de l'être envisage ce problème et quel but, par conséquent, est le sien.

Tout être fini doit avoir une cause. L'homme, être fini, n'est pas sa propre cause. Où rechercher cette cause ? Certes non dans l'univers matériel : intelligence spirituelle, volonté libre, l'homme dépasse cet univers et ne saurait en aucune façon lui être subordonné. Cette cause ne saurait, évidemment, pas davantage être un autre homme, puisque l'homme n'est pas sa propre cause ; l'homme ne dépend pas de l'homme, il ne saurait lui être subordonné. En dernière analyse, l'homme ne peut trouver sa cause que dans un être infini qui réunit en soi, de manière absolue, toute vérité, toute beauté, tout bien, c'est-à-dire Dieu. La dépendance de l'homme vis-à-vis de cet être — mais de celui-là seulement — sera inconditionnée. L'homme aura l'obligation de réaliser les desseins de cet être en lui et autour de lui, aura l'obligation de réaliser les desseins de Dieu. Or, Dieu, plénitude de l'être, ne peut vouloir que la production de l'unité, du vrai, du beau, du bien, sous toutes leurs formes et la lutte contre le mal sous toutes ses modalités. Et l'homme parviendra d'autant mieux à ce résultat qu'il aura assuré son indépendance morale vis-à-vis des choses et des gens.

En outre, il faut constater que l'homme n'est pas jeté dans le monde sans « coordonnées ». Il est créé avec certaines aptitudes personnelles, dans un groupe social déterminé — la société

avec son organisation hiérarchique est d'ailleurs nécessaire à l'épanouissement de sa nature —. Il est créé dans un temps, dans un lieu donné. Ces « coordonnées » lui appartiennent en propre, elles sont voulues par sa cause, par Dieu. Pour ce motif, il devra les connaître, les respecter : il devra en prendre pleinement conscience, car elles le situent, lui, dans le temps, dans l'espace, elles servent à définir le sens de son action. Vis-à-vis de ces « coordonnées », l'homme n'est pas indépendant ; au contraire, parce qu'elles sont l'expression de la volonté de Dieu — mais pour cette raison seulement —, il est vis-à-vis d'elles dans une relation de dépendance. Cette dépendance qui tient à la nature des choses, l'homme pourra l'accepter ou ne pas l'accepter : il est libre. Ce sera la tâche des agents d'éducation, famille, Etat, Eglises, chacun à sa place, chacun à sa façon, mais travaillant tous dans la collaboration la plus étroite, d'amener progressivement l'enfant à comprendre ses dépendances et à faire un usage tel de son indépendance, de sa liberté, que cette compréhension soit l'occasion d'une acceptation pleine et entière. Ils devront l'aider à se rapprocher de sa cause en lui faisant acquérir une indépendance morale de plus en plus grande vis-à-vis des impressions que lui font les choses et les gens, le rendant ainsi un instrument plus souple pour la production des valeurs, tout en lui donnant le sentiment aigu de sa dépendance envers sa cause et ses « coordonnées ».

L'enfant, en effet, n'arrive pas du premier coup à assurer son indépendance morale vis-à-vis du monde matériel, vis-à-vis des autres êtres dans une mesure qui lui permette de vivre conformément à sa dignité d'être humain, cette indépendance qui assure la perfection du jeu de son action. Il n'arrive pas du premier coup à produire le vrai, le beau, le bien. Il faut l'y préparer, l'y amener peu à peu. Il ne découvrira pas seul ce que lui imposent ses « coordonnées ». L'enfant est un être enseigné, l'éducateur devra ainsi lui apprendre à dominer l'univers matériel par la connaissance — connaître est, en effet, posséder et dominer — et par les habiletés techniques, si inférieures soient-elles. Il devra lui apprendre à se dominer soi-même en mettant de l'ordre dans le chaos de ses impressions, de ses émotions et de ses tendances en les hiérarchisant peu à peu sous l'empire de la raison. Il devra lui apprendre à dominer l'opinion et à savoir s'affirmer contre elle, si son jugement éclairé

par sa raison, par sa conscience, considérée comme l'expression de la loi morale, lui en montre la nécessité. Mais ce n'est là qu'une partie de sa tâche. Il devra amener l'enfant à comprendre quel vrai, quel beau, quel bien, il a concrètement l'obligation de réaliser, il devra l'amener à s'engager à fond et sans retour pour la production de ces valeurs dans telles conditions de *hic et nunc*, reconnues et acceptées comme les signes de la volonté de Dieu sur lui. Telle est donc, brièvement résumée, l'attitude que devront faire adopter les éducateurs et l'école qui, pour sa part, et selon son mode particulier, en qualité d'auxiliaire des agents d'éducation, a son rôle à jouer. Tel est donc l'esprit dans lequel elle donne l'enseignement et forme les élèves.

Il n'est pas sans intérêt de voir comment l'orientation de la vie, telle que nous l'avons définie, permet d'établir une hiérarchie entre les connaissances et les habiletés que l'école a mission de communiquer. La sténographie ne revêtira pas une importance égale à celle de la religion et le programme, parce que l'école aura pris conscience de l'importance relative des branches, pourra judicieusement limiter ses exigences. Comme l'école aura le sens de la finalité suprême qui ordonne les diverses finalités entre elles, elle ne se laissera pas guider seulement par les finalités les plus immédiates, celles qui revêtent une importance disproportionnée due uniquement au moment actuel, au milieu donné, aux préjugés de classe. Les nécessités du marché ne seront plus seules déterminantes dans l'établissement d'un programme. Il ne s'agira plus seulement de donner les connaissances qui forment le spécialiste dans le plus bref délai, il s'agira de donner les connaissances qui forment un homme appelé à devenir le maître des circonstances et non leur esclave.

Il est d'autre part intéressant de voir dans quelle mesure l'orientation de la vie, telle que nous l'avons définie, précise le sens de la transformation que l'école doit opérer en ses élèves. Parce que l'école saura que tout don en l'élève est une richesse qui doit être cultivée, car rien ne doit être laissé en friche de ce que Dieu confia à un être humain, elle aura le souci de procurer une formation harmonieuse. Elle saura que devant Dieu elle est comptable de la vie intellectuelle, de la vie émotionnelle, de la vie volitive de ceux qui lui sont confiés, et tenant compte

de ce que la psychologie lui révèle, elle ne laissera dans l'ombre aucune virtualité de ceux auxquels elle a affaire. Mais elle aura soin de les cultiver de façon équilibrée, de les ordonner sous le contrôle de la raison : elle contribuera à les unifier en faisant aimer une grande idée pour laquelle les enfants seront prêts à engager tout, jusqu'à leur vie s'il le faut.

Mais il peut être intéressant de pousser plus avant cette étude et de se rendre compte du caractère essentiel que revêtira une école informée par une telle conception de la vie. Elle pourra faire sienne l'expression du grand pédagogue fribourgeois, Mgr Dévaud, elle sera « affirmatrice de vie »<sup>1</sup>. En effet, elle rendra l'enfant « conscient de sa responsabilité devant Dieu, du service qu'il a à lui rendre ici-bas dans cet état (que les circonstances lui assignent), en suscitant ensuite en son intelligence, en sa volonté, une attitude affirmative à l'égard de sa vocation personnelle »<sup>2</sup>. Elle lui apprendra « la valeur de sa personne, afin qu'on la respecte, afin qu'il la respecte »<sup>3</sup>. Elle lui apprendra « qu'il est sujet d'une vie filiale à l'égard de Dieu et conséquemment fraternelle à l'égard des autres fils de Dieu, ses frères »<sup>4</sup>. Une telle école donnera à ses élèves une attitude affirmative à l'égard du travail<sup>5</sup>. Elle lui fera accepter ce travail comme « l'accomplissement d'une tâche temporelle d'utilité sociale »<sup>6</sup>, comme un service. Elle lui fera réaliser comment, par le travail, il atteint à sa vraie grandeur, comment le travail est la condition de toute existence humaine et comment rien n'est plus éloigné d'une affirmation de la personne que le refus du métier, le refus de la tâche quotidienne, même si elle est humble et ignorée. Elle lui apprendra que le travail est un service divin qui ne cesse jamais et qu'il participe à la conception de la vie la plus élevée. Mais elle lui apprendra que ce travail, pour être ce qu'il doit être, doit être animé par un esprit ; elle lui enseignera que les loisirs sont faits pour rendre à cet esprit une vigueur renouvelée, cette vigueur que la répétition fastidieuse ou le terre à terre des occupations risquent de lui enlever.

<sup>1</sup> E. DÉVAUD, *L'Ecole affirmatrice de vie*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1938, 2<sup>e</sup> éd.

<sup>2</sup> *Id.*, p. 19.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 20.

<sup>4</sup> *Id.*, p. 22.

<sup>5</sup> *Id.*, p. 26 ss.

<sup>6</sup> *Id.*, p. 27.

L'école dont l'orientation est celle que nous avons déterminée aura encore cet autre caractère que lui voulait Mgr Dévaud : elle sera affirmative dans le comportement à l'égard du milieu social<sup>1</sup>. Elle préparera l'élève aux influences qu'il y subira, aux relations qu'il y nouera. Elle lui apprendra le respect de la nature, le respect des autres, fera mûrir en lui la résolution de servir le bien commun au sens complet du terme, dans le cadre des institutions locales et de contribuer à vivifier l'esprit de solidarité entre tous les membres du milieu entendu au sens large. Elle sera encore affirmative à l'égard de la nation<sup>2</sup>. Elle doit amener le jeune à « élargir son cœur et lui faire admettre comme étant ceux de son pays, ses semblables originaires d'un territoire cerné par des frontières politiques nettes, qui font, comme lui, partie d'une nation organisée »<sup>3</sup>, à comprendre « que le bien commun de la nation est son bien, que le rôle de la nation parmi les autres nations est son rôle »<sup>4</sup>. Elle l'amènera à une attitude intérieure envers « le territoire avec son organisation politique, le bien commun et la mission du pays »<sup>5</sup>. Elle l'amènera encore à une attitude affirmative à l'égard de l'humanité<sup>6</sup> en lui apprenant que les hommes peuvent être autres que ceux avec lesquels il vit, en lui apprenant combien les hommes sont solidaires les uns des autres dans tous les domaines. Elle l'amènera finalement à une attitude affirmative à l'égard de la vie<sup>7</sup> : de tout ce qui est enseigné se dégageront des résolutions de vie, de tout sortiront des occasions de méditations de vie qui mènent à des conclusions de service et d'amour. En résumé, l'école qui donne des connaissances et opère la transformation des élèves dans le sens que nous indiquons ici se rappellera que « l'enseignement doit incliner le jeune à dire : *oui*, de toute son âme, de tout son cœur, de toutes ses forces. A qui ? à soi ? aux autres ? aux circonstances et nécessités ? à la race ? à la nation ? Non, à Dieu, et par lui à tout le reste »<sup>8</sup>. Et cette école n'aura rien à changer

<sup>1</sup> E. DÉVAUD, *L'Ecole affirmatrice de vie*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1938, 2<sup>e</sup> éd., p. 33 ss.

<sup>2</sup> *Id.*, op. cit., p. 40 ss.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 41.

<sup>4</sup> *Id.*, p. 41.

<sup>5</sup> *Id.*, p. 42.

<sup>6</sup> *Id.*, p. 49 ss.

<sup>7</sup> *Id.*, p. 54 ss.

<sup>8</sup> *Id.*, p. 58.

à son attitude fondamentale, expression de la philosophie de l'être, elle n'aura qu'à affirmer sa foi au Christ, à l'affirmer vitalement, et elle sera alors affirmatrice de vie au sens chrétien, ainsi que le souhaitait Mgr Dévaud.

Au terme de ce travail, nous sommes en mesure d'énoncer ce qui fait *les constantes de l'école*.

L'école, quels que soient sa forme, ses modalités, son niveau, quels que soient les programmes imposés, les méthodes adoptées, les procédés en usage, a pour tâche fondamentale de donner des connaissances à l'élève. Ces connaissances contribuent, d'une part, à l'insérer dans son milieu, dans son temps, à le mettre en contact avec tout le réel ; elles contribuent, d'autre part, à assurer son développement harmonieux en informant sa personne tout entière. Par ce double aspect de son activité, l'école prépare les élèves à remplir leur destinée : elle les amène à dire : *non scholae sed vitae discimus*. Mais cette tâche suppose un principe directeur, un principe d'ordre supérieur qui soit une explication de la destinée humaine, qui lui donne son orientation. Ce principe, l'école l'accepte des agents d'éducation dont elle est l'auxiliaire, et, pour l'école chrétienne, ce principe ne saurait être que le suivant : « La vraie destination de notre vie, c'est de la restituer à Dieu, après l'avoir fait fructifier selon sa volonté connue »<sup>1</sup>.

*Fribourg.*

JOSEPH PILLER  
Conseiller d'Etat  
Directeur de l'Instruction publique.

<sup>1</sup> E. DÉVAUD, op. cit. p. 58.