

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
<b>Herausgeber:</b>	Société fribourgeoise d'éducation
<b>Band:</b>	81 (1952)
<b>Heft:</b>	1
 <b>Artikel:</b>	Valeur éducative de l'exemple
<b>Autor:</b>	Philippe, M.D.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-1040607">https://doi.org/10.5169/seals-1040607</a>

### **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:** 11.02.2026

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

# Valeur éducative de l'exemple<sup>1</sup>

Il serait intéressant d'analyser les diverses méthodes et philosophies de l'éducation en tâchant de relever la place et le rôle qu'elles ont reconnus aux « exemples-types », aux modèles ; on constaterait alors que ce rôle de l'exemple est jugé très diversement ; il apparaît quelquefois comme l'élément principal, supérieur même au précepte. D'autres fois, il semble disparaître presque complètement, ou tout au moins ne plus avoir qu'une valeur très secondaire.

\* \* \*

Pour illustrer cette diversité notons seulement : Dans l'histoire de la Grèce ancienne où l'éducation fut tellement mise à l'honneur, on peut dire qu'Homère joue un rôle capital. Par l'*Illiade* et l'*Odyssée* il présenta des modèles idéalisés et très humains de vertu héroïque.

Dans son livre : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, M. Marrou déclare très justement que pour comprendre quelle fut l'influence éducatrice d'Homère, il suffit de le lire et de voir comment il procède lui-même, comment il conçoit l'éducation de ses héros. Il leur fait proposer par leurs conseillers de grands exemples empruntés à la geste légendaire, exemples qui doivent éveiller en eux l'instinct agonistique, le désir de rivaliser. C'est ainsi que Phoinix propose à Achille, pour lui prêcher la conciliation, l'exemple de Méléagre : « C'est bien là ce que nous apprennent les exploits des vieux héros... » (*Il.*, ix, 524 s.)<sup>1</sup>.

« Athena, voulant éveiller la vocation héroïque chez ce grand enfant irrésolu qu'est Télémaque, lui présente l'exemple de décision virile d'Oreste (*Od.*, i, 29 s.)... » Tel est le secret de la pédagogie homérique : l'exemple héroïque, *παρά δειγμα*.

En un mot : « L'exemple des héros a hanté l'âme des Grecs. Alexandre s'est pensé, s'est rêvé un nouvel Achille<sup>2</sup>. »

Avec les stoïciens, surtout ceux des premiers siècles après Jésus-Christ, la philosophie devient surtout et avant tout une méthode concrète de la vie humaine : c'est l'art de conduire d'une manière droite la vie, c'est une règle de vie. Toute la philosophie devient donc

<sup>1</sup> Publié avec la bienveillante permission de la revue *Hibernia* qui en a donné la traduction anglaise.

<sup>2</sup> M. I. MARROU : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris 1948, p. 39.

<sup>3</sup> N. B. — On pourrait montrer que, plus tard, lors de l'institution des écoles, le souci de l'éducation par les modèles demeure. Le grammairien de l'école est à « la recherche, dans les annales du passé, d'exemples héroïques de perfection humaine » (cf. MARROU, *op. cit.*, p. 234). De même « l'éducation morale du jeune Romain était comme celle du Grec alimentée par un choix d'exemples offerts à son admiration ; mais ils étaient empruntés à l'histoire nationale et non à la poésie héroïque... » (M. MARROU, *op. cit.*, p. 320).

une pédagogie. Cette pédagogie philosophique se sert constamment d'exemples-modèles.

Les gestes des grands hommes philosophes, politiciens, sont utilisés pour donner à l'argumentation pédagogique une valeur plus convaincante et plus efficace. Un Sénèque déclare comme profession de foi : « Suivre les conseils de la nature, ne pas s'en écarter, se régler sur ses *lois* et son *exemple*, voilà la sagesse <sup>1</sup>. » « L'exemple de la nature », c'est précisément l'exemple que la nature nous offre dans ses héros : « J'ai résolu de suivre la mâle énergie de nos maximes et de me mêler à la vie publique... avec une ardeur de novice je m'attache à suivre Zénon, Cléanthe, Chrysippe... <sup>2</sup> » A l'accusation qu'on lui portait de ne pas suivre assez fidèlement les préceptes stoïciens, il déclare : « Encore serais-je parfaitement excusable de ne pas suivre leurs préceptes, dès l'instant que je suivrais leurs *exemples* <sup>3</sup>. »

Tout en nous montrant ce que la nature nous ordonne et nous dicte, Sénèque ne cesse de nous rappeler l'attitude héroïque des anciens. Leurs exemples ont le pouvoir de réveiller, d'exalter, d'aiguillonner notre âme fatiguée, harassée <sup>4</sup>. Un Diogène nous montre la véritable félicité <sup>5</sup> des philosophes comme Stilpon, Zénon, Théodore, la nature des vrais biens <sup>6</sup>; un Julien Canus, un Socrate, un Caton — vivante image de la vertu —, l'attitude du sage devant la mort <sup>7</sup>; un Caton, plus illustre et plus utile que les Ulysse et les Hercule, nous enseigne à être victorieux de l'ambition <sup>8</sup>; enfin un Asinius Pollion, comment nous devons alterner le travail et la détente <sup>9</sup>.

Cette exigence de l'exemple est si profonde, elle fait tellement partie de la vie morale que l'homme vertueux doit avoir souci non seulement d'imiter les gestes héroïques de ses prédecesseurs, mais encore de donner lui-même l'exemple : « Même si tu ne figures pas en première ligne et que le sort te relègue parmi les triaires, combats de là par la voix, par tes exhortations, par ton exemple <sup>10</sup>. »

Les sages doivent accepter de subir des épreuves pour apprendre aux autres à les subir. « Ils sont nés pour servir d'exemple — *nati sunt ut exemplar* <sup>11</sup>. »

<sup>1</sup> SÉNÈQUE : *De Beat. Vit.*, III, 3, éd. Budé, Paris, p. 4.

<sup>2</sup> SÉNÈQUE : *De Otio*, II, 1, éd. Budé, t. IV, I 94 $\frac{1}{2}$ , p. 114.

<sup>3</sup> SÉNÈQUE : *De Tranq. Ani.*, éd. Budé, t. IV, I 944, p. 73. La grande raison que Sénèque donne pour justifier la solitude c'est de pouvoir s'unir alors aux plus vertueux des hommes et de choisir un modèle de vie — *quidquid secedere ad optimos viros et aliquod exemplum eligere, ad quod vitam derigamus licet?* *De Otio*, I, 1, p. 113.

<sup>4</sup> Cf. *De Tranq. Ani.*, I, 13, p. 74.

<sup>5</sup> *De Tranq. Ani.*, VIII, 4 sq., p. 87.

<sup>6</sup> *De Const. Sup.*, VI, 7, p. 42, et *De Tranq. Ani.*, XIV, 3, p. 99.

<sup>7</sup> *De Tranq. Ani.*, XIV, 4, p. 99; XVI, 1, p. 102.

<sup>8</sup> *De Const. Sup.*, II, 2, p. 37.

<sup>9</sup> *De Tranq. Ani.*, XVII, 7, p. 105.

<sup>10</sup> *De Tranq. Ani.*, IV, 5, p. 82.

<sup>11</sup> *De Prov.*, VI, 3, p. 27.

\* \* \*

A la suite de Socrate et contre les sophistes, Platon pose les fondements philosophiques d'une nouvelle éducation<sup>1</sup>. Celle-ci se ramènera en définitive à l'acquisition de la vertu-science, ou plus exactement à la réminiscence de la vertu-science, puisque l'ἀρετή suppose la science, et même semble bien s'identifier avec elle<sup>2</sup>. Le savoir ne délivre-t-il pas l'âme de sa prison ?<sup>3</sup>

Dans la *République*<sup>4</sup> et dans les *Lois*<sup>5</sup>, Platon critique très violemment les poètes, Homère et les Tragiques, parce que leurs mythes et les descriptions de leurs héros ne sont pas vrais. Au nom de la vérité, il faut leur interdire de jouer le rôle d'éducateur de la jeunesse. La dialectique doit seule remplacer cette fonction. Mais nous savons que cette dialectique formelle n'exclut ni l'usage des mythes, ni celui des exemples (παραδείγματα). Pour être plus à même de persuader, en rattachant le « vraisemblable » au « vrai »<sup>6</sup>, Platon emploie des mythes. Pour réveiller et fixer la réminiscence<sup>7</sup>, il se sert de paradygmes. Platon considère aussi que les mathématiques ont un rôle essentiel à jouer dans l'éducation. Aucun autre objet d'étude, pour lui, n'a une telle vertu éducative<sup>8</sup>. C'est l'élément essentiel de « l'éducation préparatoire »<sup>9</sup>.

Ce qui est certain, c'est que les mythes comme les exemples, ainsi que les mathématiques, sont en vue de la dialectique, donc de la connaissance philosophique. Ces mythes et ces exemples ont donc une valeur et un sens très différents des exemples-types, des gestes héroïques qu'Homère nous présentait. Même si Platon se reconnaît poète<sup>10</sup>, ce qui est indéniable, sa conception de la vertu humaine est toute différente. Aussi sa méthode pédagogique se transforme nécessairement en une dialectique formelle ou en une maïeutique. L'éducation, pour lui, est une réminiscence.

---

<sup>1</sup> Dans le *Protagoras*, *Menon*, *Euthydème*, *La République* et *Les lois* nous avons tout un système d'éducation élaboré en fonction de toute une doctrine philosophique, celle des idées-formes.

<sup>2</sup> Platon emploie tantôt ἐπιστήμη tantôt φρόνσις — *Phèdre*, 76 c — pour exprimer la connaissance parfaite des formes.

<sup>3</sup> *Gorgias*, 527 e ; *Rep.*, 514 as.

<sup>4</sup> *Rep.*, II, III, 377 a - 392 b ; X, 595 a - 608 b.

<sup>5</sup> *Lois*, VII, 810 c - 811 b.

<sup>6</sup> *Phèdre*, 262 a-c ; 273 d ; 277 b. Il faut noter que lorsqu'il s'agit de la préparation, Platon demeure alors très traditionnel. Que sera cette éducation ? Il paraît difficile d'en découvrir une meilleure que celle qu'ont adoptée nos Anciens : la gymnastique pour le corps, la « musique » pour l'âme... (cf. *Rep.*, II, 376 e ; VII, 521 dc).

<sup>7</sup> *Politique*, 277 d ; 279 a-b.

<sup>8</sup> *Lois*, V, 747 b.

<sup>9</sup> *Rep.*, VII, 536 d.

<sup>10</sup> *Lois*, VII, 817 b.

Dans un contexte tout différent et avec des préoccupations humaines et philosophiques tout autres, même parfois opposées, J.-J. Rousseau élabore toute une pédagogie où « l'exemple-type » semble relégué à une place secondaire pour ne pas dire totalement rejeté en réalité et pratiquement. Dans l'*Emile*, qui est son œuvre pédagogique par excellence, nous lisons au livre troisième : « Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir cette curiosité, ne pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien par ce que vous lui avez dit, mais parce qu'il a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonne plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres... »

« Elevé dans l'esprit de nos maximes, accoutumé à tirer tous ses instruments de lui-même, et à ne recourir jamais à autrui qu'après avoir reconnu son insuffisance, à chaque nouvel objet qu'il voit, il examine longtemps sans rien dire. Il est pensif et non questionneur. Contentez-vous donc de lui présenter à propos les objets ; puis, quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée, faites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voie de la résoudre... »

« Pour qu'un enfant s'accoutume à être attentif et qu'il soit bien frappé de quelque vérité sensible, il faut qu'elle lui donne quelques jours d'inquiétude avant de la découvrir... »

« En général, ne substituez jamais le signe à la chose que quand il vous est impossible de la montrer ; car le signe absorbe l'attention de l'enfant, et lui fait oublier la chose représentée... <sup>1</sup> »

« S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même ou tout au plus dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. S'il ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien... »

Selon une telle doctrine le maître n'éduque pas, n'enseigne pas, mais il met en contact direct avec les réalités. En ce sens on peut dire qu'il dispose, avertit, insinue.

Bien que toute cette méthode d'éducation soit entièrement basée sur la découverte et l'invention personnelle, J.-J. Rousseau

---

<sup>1</sup> Voilà bien la condamnation explicite de tout art et donc de toute intervention de l'art dans l'œuvre d'éducation. La nature seule doit servir de modèle. Le seul beau dont il est question est celui de la nature qui ne peut servir de modèle — d'*exemplar* au sens tout à fait fort —, car l'homme par son intelligence lui est supérieur. On comprend comment une telle méthode d'éducation conduit nécessairement à un *naturalisme* qui, lui-même, ne peut avoir de stabilité que dans son *matérialisme*. Nous n'accusons pas Rousseau de matérialisme, mais nous affirmons que sa méthode y conduit.

recommande toutefois Robinson Crusoé comme exemple d'énergie humaine et naturelle, mais il ne recommande que cet exemple ; celui-ci du reste, notons-le, est celui d'un homme entièrement éduqué par la nature ; par le fait même il n'écarte pas l'enfant de la nature.

N'oublions pas du reste que dans les *Confessions* l'intention de J.-J. Rousseau est de se montrer à toute l'humanité tel qu'il est : « Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature, et cet homme ce sera moi<sup>1</sup>. » Pour apprendre aux hommes la véritable sincérité, il veut faire publiquement sa confession générale. En définitive, il se donne en modèle à ses semblables, étant tellement persuadé qu'aucun autre homme n'est meilleur que lui. N'acceptant pas les leçons des héros pour former la jeunesse, fuyant même leur contact, il se voit comme forcé de présenter « Robinson Crusoé » et « lui-même » comme modèles à la jeunesse et à l'humanité, tant cette exigence de l'exemple est forte quand on veut faire œuvre éducative<sup>2</sup>.

\* \* \*

Pourquoi chez certains « penseurs-éducateurs » l'exemple apparaît comme si important et même primordial ; pourquoi, chez d'autres, il semble ne réapparaître qu'après avoir été délibérément rejeté et exclu ? Voilà la question qui se pose naturellement dès qu'on compare Sénèque et Rousseau, l'éducation homérique et celle de Platon. Pour répondre à cette question, il nous faut d'abord rappeler la nature de l'éducation, puis préciser la nature exacte de l'exemple dans sa relation avec l'activité humaine ; enfin comment, en raison de certains *a priori* philosophiques, l'exemple est comme volontairement rejeté, mais en raison même des exigences véritables de l'éducation il réapparaît nécessairement.

### Complexité de l'action éducatrice

Eduquer un enfant c'est l'aider à devenir un homme parfait, c'est l'aider à épanouir toutes les qualités qu'il possède en lui, dans un état encore très imparfait et même inconscient, c'est aussi le

---

<sup>1</sup> *Confessions*, liv. I, ch. 1.

<sup>2</sup> N'oublions pas du reste que J.-J. Rousseau, dans le *Discours sur les sciences et les arts*, parlant du mépris de Socrate à l'égard de la science, affirme : « Il ne laisserait, comme il a fait pour tout précepte, à ses disciples et à ses neveux, que l'exemple et la mémoire de sa vertu. C'est ainsi qu'il est beau d'instruire les hommes. (*Oeuvres complètes*, 1<sup>re</sup> partie, t. I, Paris 1852, p. 468.) On pourrait illustrer encore ces deux conceptions de l'éducation en rappelant les controverses sur ce sujet au temps des Arabes. Plus tard, la thèse de *Gracian* (1584-1658) qui défend la thèse traditionaliste, et celle de Daniel Defoé (1661-1731) qui défend avant Rousseau les thèses de l'homme à l'état de nature.

fortifier dans ses luttes contre toutes les tendances et toutes les sollicitudes mauvaises qui ne demandent, elles aussi, qu'à s'emparer de tout et à tout envahir. L'éducation est donc une action d'un homme sur un autre homme capable de se développer, de se redresser et de lutter contre ses mauvaises inclinations. Cette action est complexe, elle implique divers aspects. Quant à sa fin — et la matière sur laquelle elle s'exerce — elle relève de la morale : rendre un homme parfait ; quant à sa forme et son exercice elle ne relève plus seulement de la morale — le pur *agibile* ne peut l'expliquer entièrement —. Certes, le *dirigere* — (ou si l'on préfère le *regere* et le *praecipere*) —, impliqué comme élément essentiel dans toute action éducative, relève bien de la prudence, non pas individuelle et personnelle, mais relative à un autre, à un autre qui nous est soumis. Mais nous ne pouvons pas ramener l'action éducatrice au seul fait de donner des ordres et des conseils — au seul *regere* et *praecipere* —, il y a quelque chose de plus. Pour adapter parfaitement les ordres et les conseils à l'autre comme tel, et pour les lui manifester avec le plus de force convaincante et persuasive, pour réaliser tout un milieu favorable à l'éclosion des vertus, la prudence de l'éducateur a besoin de s'annexer un pouvoir spécial, communiquant à son *dirigere* une efficacité particulière. Ce pouvoir est un acte véritable, car il s'agit vraiment d'une œuvre à faire. Mais cet art a quelque chose d'unique, il est au service de la prudence de l'éducateur et aussi au service de la prudence en formation de celui qui est éduqué. C'est pourquoi on peut dire que cet art inséparable de la prudence éducatrice est bien un art qui non seulement doit respecter les exigences les plus profondes de la nature humaine et de la prudence, mais qui doit encore mettre toute sa « vertu » à leur service. Il n'a pas de finalité distincte de celle de la prudence éducatrice. Voilà toute la richesse d'une telle action : sorte de « mixte », impliquant substantiellement toutes les richesses de l'ordre de l'*agibile*, et d'une manière modale intégrant certaines richesses de l'ordre du *factibile*. C'est pourquoi les deux œuvres principales et inséparables de toute activité éducatrice seront nécessairement, il me semble, le fait de donner des *préceptes* et de présenter des *exemples-types*.

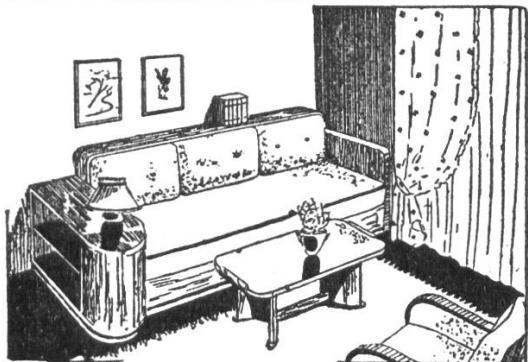
### Nature de l'exemple-type (exemplar)<sup>1</sup>

*L'exemple-type*, considéré dans toute sa force, peut et doit jouer le rôle de modèle concret de nos activités humaines. Il est capable

---

<sup>1</sup> Nous ne pouvons pas étudier dans ces quelques pages l'exemple tel qu'il se trouve utilisé : a) en Rhétorique pour persuader (cf. *Rh.*, I, 2, 1356 b 35 ; 1357 b 25 ; cette étude permettrait de mieux comprendre la part de Rhétorique qu'il y a dans l'éducation) ; b) en philosophie spéculative ; c) dans l'enseignement.

# Maisons recommandées



Fabrique de meubles



FRIBOURG

Grand'Rue & Pont de Zähringen

## GUTMANN & ROSCHY

TRAVAUX DE RELIURE  
ENCADREMENTS

Travail prompt et soigné

FRIBOURG

TÉL. 2 15 36 — PLACE DE LA GARE 44

## CHARLES COMTE, Fribourg

Chemisier spécialiste

Offre un escompte spécial  
au Corps enseignant.

**CHEMISES, PYJAMAS, SOUS-  
VÊTEMENTS, TROUSSEAUX.**

En vous servant chez nous, vous  
trouverez

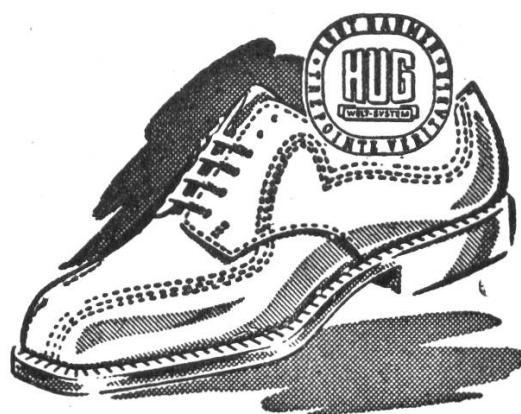
**le choix  
la qualité**

ET UN PERSONNEL EXPÉRIMENTÉ

CHAUSSURES

**Kurth**

Rue de Lausanne 51  
Rue de Lausanne 14  
Fribourg, tél. 2 38 26



## QUI DIT **TUCH A.G.**

dit bien habillé, bon et pas cher

Adressez-vous à

**G. Chevrolet, Vêtements**

Confection soignée pour  
hommes et jeunes gens

14, Rue de Romont

FRIBOURG

## LA CLINIQUE DE VÊTEMENTS

vous assure un

**nettoyage à sec  
parfait**

faites un essai

**à la Rue de Romont 14  
Fribourg**

## Casquettes d'Etudiants, Sautoirs

par la Fabrique de Casquettes **S. A. KRESSCO, Berne**, 103, Monbijoustraße

Nos Représentants à Fribourg :

Comte Chs., Chemiserie, 46, r. de Lausanne — **J. Felder**, Chap., 20, r. de Lausanne.  
Sauser-Reichlen, Chap., 21, r. de Romont. — **R. Zellweger**, Chap., 24, r. de Lausanne.  
« Adler », Chap., 45, r. de Lausanne.

## PRÊTS

de 400 à 1500 fr. aux membres du corps enseignant, aux fonctionnaires, employés, ouvriers, commerçants, agriculteurs et à toute personne solvable. Conditions intéressantes. Petits remboursements mensuels. Etablissement sérieux contrôlé. Consultez-nous sans engagement ni frais. DISCRETION ABSOLUE GARANTIE. Timbre-réponse.

**BANQUE GOLAY & Cie**

Lausanne, 12 Passage St-François

## Café Romand

Rue de Romont, Fribourg

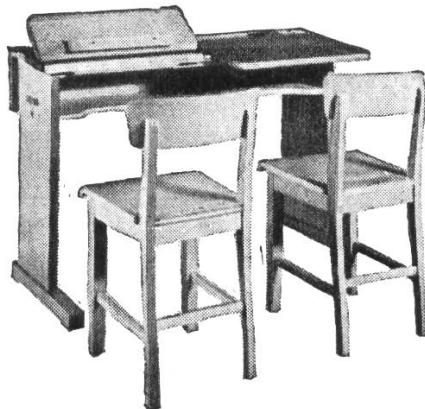
*Vins de 1<sup>er</sup> choix  
Fondue renommée  
Rendez-vous des instituteurs*

**Mme Vve Eggertswyler-Gremaud**

LE CRAYON  
**CARAN D'ACHE**  
BAT TOUS LES RECORDS



Demandez toujours les crayons suisses de qualité



## Hunziker Söhne

THALWIL

Tél. (051) 92 09 13

La fabrique suisse de meubles d'école (fondée en 1880)  
vous livre des **tableaux noirs, tables d'écoliers**  
à des conditions avantageuses

**DEMANDEZ NOS OFFRES**

## *Bibliothèque des chercheurs et des curieux*

Et. Le Gal

### **Ne dites pas... Mais dites...**

Barbarismes — Solécismes — Locutions viciuses

Fr. 2.65

### **Ecrivez... ? N'écrivez pas... ?**

Nuances — Tolérances — Libertés grammaticales

Fr. 2.65

E. Tribouillois

### **Apprenons à rédiger**

Méthode efficace et pratique pour les petits et pour les grands

Fr. 2.80

*Ouvrages en vente aux Librairies St-Paul, Fribourg*

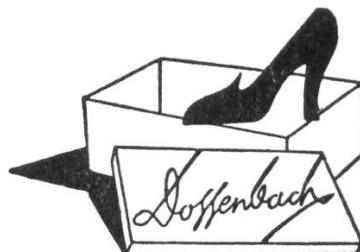
# Maisons recommandées



AUX ARCADES

bien achalandé  
vend bon  
marché

FRIBOURG



MORAT

TOUJOURS BIEN SERVI ET CONTENT



Rue des Bouchers 109      Tél. 2 10 32

Favorisez votre ancien  
collègue de vos achats  
en radio et réparations



Grand'Places 22

Toutes fournitures scolaires et matériel de bureau

à la maison spécialisée



Pérolles 12

V. MEYER

Tél. 2 43 47

Le plus jeune  
et le plus souriant des Saints

## DOMINIQUE SAVIO

par le R. P. Mongour  
« Obéis et sois joyeux ! » avait  
dit Don Bosco à son disciple.  
Volume de 110 pages Fr. 2.55

Librairies St-Paul, Fribourg



Tirage 2 février

de réconforter (*confortare*) de l'extérieur ces mêmes activités et de leur servir en quelque sorte de soutien et de tuteur. En effet, l'exemple-type est un fait particulier, existant, qui grâce à sa perfection, à sa noblesse, s'impose comme un idéal. Il est capable d'attirer nos regards et de fixer notre attention. Possédant une certaine grandeur dans l'ordre moral, il peut captiver notre cœur et nos énergies vitales.

Pour mieux saisir ce qui caractérise la nature de l'exemple-type, précisons encore sa fonction comparativement à celle du « précepte<sup>1</sup> ». Celui-ci est un ordre — un *imperium*<sup>2</sup> — qui relève de la prudence et qui nous dicte ce que nous devons faire et même la manière dont nous devons le faire. Lorsqu'il s'agit de l'éducation, le précepte qui vient de la prudence de celui qui éduque s'impose à la prudence de celui qui est éduqué comme un ordre qu'il doit suivre, réclamant de lui un acte d'obéissance. Celui qui est éduqué doit, en effet, recevoir l'ordre du supérieur de telle façon que cet ordre devienne « sien » et soit la règle immédiate de son activité. Reconnaissions bien que, du strict point de vue analyse philosophique des principes essentiels de l'activité humaine, l'*imperium* du supérieur, la prudence et l'obéissance de celui qui est éduqué (sans omettre évidemment les diverses vertus qu'elles impliquent du côté de l'éducateur comme du côté de l'éduqué, bien que d'une manière imparfaite en celui-ci), cet *imperium* et ces vertus suffisent à expliquer la possibilité de l'éducation humaine, et ce qu'il y a d'essentiel dans cette « communication vitale et morale » qui se réalise entre le pédagogue et le disciple.

Mais, notons aussi que, dans cette « communication vitale et morale », rien n'empêche qu'en plus du précepte, de la prudence et de l'obéissance, intervienne un exemple-type, un modèle qui de l'extérieur, en quelque sorte, rende plus objectif, plus lumineux,

---

<sup>1</sup> Il serait intéressant d'illustrer et de comparer cette opposition entre l'exemple-type et le précepte par celle que *R. Tœpffer* signale dans le domaine de la formation artistique, entre le rôle différent des maîtres morts (les grands modèles) et les maîtres vivants. « Mais ce qui importe de remarquer, c'est ce que cet enseignement (celui des grands maîtres), quelque riche et fécond qu'il soit, n'offre pas les dangers de celui dont nous parlions tout à l'heure (celui des maîtres vivants). Là on vous dirigeait, ici vous consultez ; là on vous tirait après soi, ici vous suivez librement ; là on vous imposait sa propre manière, ici vous faites la vôtre ; là vous adoptiez sur parole, ici vous ne trouvez qu'en devinant et vous ne devinez que parce que vous avez déjà senti. Or, c'est là le point » (cf. *Réflexions et menus propos*, liv. II, ch. XVI). Tœpffer a bien senti, avec une finesse d'artiste, toute la libération et l'épanouissement qu'apporte le modèle, le grand modèle. C'est bien le rôle de la causalité exemplaire de déterminer en attirant vers elle. L'*imperium* du maître-vivant est plus immédiatement efficace, mais il risque toujours d'être tyannique et de moins épanouir.

<sup>2</sup> Soit particulier, soit universel : la loi, émanant de notre propre prudence ou de celle d'un supérieur ; nous ne pouvons ici entrer dans les modalités particulières de ces divers préceptes qui seraient pourtant bien intéressants à étudier en comparaison et en opposition avec l'*exemplar*.

plus persuasif le précepte donné, et par là soutienne l'effort de celui qui doit recevoir ce précepte et lui faciliter son acceptation. La prudence du supérieur, ou notre prudence, qui nous ordonne de faire telle action, peut très bien en même temps nous indiquer qu'il s'agit, de fait, d'agir de telle façon, *comme* tel grand homme, tel héros a lui-même agi en des circonstances semblables. La prudence s'empare alors de cet « exemple » pour que nous comprenions mieux l'ordre donné, pour qu'il nous apparaisse comme plus beau, plus digne d'être réalisé. En le réalisant, en effet, nous imiterons un homme qu'on admire et que nous aimons peut-être. La prudence se sert également de cet « exemple » pour étayer en quelque sorte notre effort vertueux en le mettant en continuité vitale avec l'effort même de nos aînés, de nos maîtres.

On constate donc que l'exemple-type remplit le rôle de la causalité exemplaire, il met un certain éclat, une certaine splendeur dans le précepte — qui en lui-même est souvent plus efficient et impératif que lumineux — et il réalise un certain milieu vital, une « atmosphère » qui favorise l'éclosion pleinière de notre activité vertueuse. C'est pourquoi, si de fait notre prudence, nos vertus sont dans un état déficient, en ce sens que leur vigueur demeure imparfaite, soit à cause de multiples raisons subjectives, soit à cause de difficultés provenant de certaines circonstances extérieures à vaincre, soit enfin à cause du caractère particulièrement héroïque de l'action commandée, dans de telles conditions, l'usage du modèle, de l'exemple-type, pourra être jugé comme pratiquement nécessaire pour l'exercice des vertus. Par le fait même, on doit dire que dans la plupart des cas, vu le peu d'hommes vraiment parfaitement prudents et vertueux, les exemples-types devront être estimés comme moralement nécessaires. Lorsqu'il s'agit de l'éducation, puisque celle-ci s'adresse à des personnes qui moralement, humainement, sont encore capables de progrès et qui sont encore incapables de se gouverner par elles-mêmes et ont besoin d'être sous la tutelle d'un pédagogue, l'utilisation des exemples-types apparaît bien comme pratiquement nécessaire. L'éducateur doit donc s'ingénier à présenter à ses disciples des exemples-types les plus adaptés et les plus convaincants, autrement il n'aboutira pas à un résultat réellement satisfaisant.

L'exemple, pour être parfait, doit être vraiment adapté à *tel* disciple se trouvant dans *telles* circonstances particulières et, en même temps, il doit posséder une certaine splendeur qui attire, qui fascine même. Là intervient la fonction artistique impliquée dans l'éducation — celle-ci n'est pas seulement une œuvre de prudence à l'égard des personnes qu'il faut éduquer, mais elle exige aussi une certaine fonction authentiquement artistique pour choisir, présenter, exprimer les exemples-types capables de créer tout un climat

favorable à l'exercice des vertus, climat à la fois de lumière — représentations, images —, et de chaleur éveillant un amour, un élan affectif à l'égard de ce qu'il faut faire. Pensons à la manière dont certains éducateurs arrivent à transformer l'ambiance naturellement austère de pensionnats en un milieu familial, joyeux, riant, où quelque chose de sain, de franc, d'ouvert s'y épanouit. Si l'on veut déceler le pourquoi de ce milieu si agréable à vivre, on verra qu'il relève du concours de la vertu et de l'art, et que la « causalité exemplaire » a été exploitée de multiples et diverses façons pour qu'elle fasse resplendir la grandeur de l'action humaine vertueuse et la rende agréable et attrayante. Ajoutons même que plus l'éducation s'adresse à des personnes imparfaites, plus cette utilisation des exemples-types (de la causalité exemplaire) est nécessaire, plus elle doit jouer un rôle important. Songeons à la toute première éducation, au rôle d'une mère. Son œuvre éducatrice est bien plus de donner l'exemple, en montrant par sa vie comment il faut vivre, que de donner des préceptes.

### **Diverses manières d'envisager le rôle de « l'exemple-type » en éducation**

Nous pouvons maintenant résoudre la question soulevée par les diverses méthodes d'éducation que nous avons relevées au point de départ de cette brève étude.

La méthode d'éducation à tendance exclusivement moralisante et rationnelle — en raison d'un manque d'intelligence de ce que représente l'art ou en raison d'une certaine philosophie idéaliste ne pouvant plus distinguer suffisamment nettement l'originalité de la cause exemplaire —, théoriquement ne considère plus en éducation que le rôle de la prudence et du précepte. Il est bien vrai que celui-ci est essentiel et capital, mais il ne doit pas être exclusif. Jamais le précepte issu de la seule prudence ne pourra remplacer ce que l'art doit apporter de détente, d'ampleur, d'ouverture, de liberté en matière d'éducation. Si, de fait, certaines méthodes d'éducation ne parlent plus du rôle et de la valeur de l'exemple ou du moins ne le considèrent plus que comme quelque chose de tout à fait accessoire et même facultatif et surérogatoire, une telle attitude ne peut se comprendre qu'en raison de certains *a priori* philosophiques, ou de certaines erreurs philosophiques. C'est pourquoi, si de telles méthodes sont appliquées par de vrais éducateurs, ceux-ci, conduits par la réalité et poussés par leurs expériences personnelles, réintroduiront subrepticement les exemples. Si ces éducateurs sont tellement adonnés à la philosophie idéaliste, on assistera alors à la naissance de mythes, d'images, venant compléter leurs méthodes purement moralisantes ou rationnelles.

Les méthodes d'éducation à tendance exclusivement esthétique ne considèrent dans l'éducation que son aspect « art ». La causalité exemplaire et les exemples-types sont alors isolés de leur dépendance normale à l'égard de la prudence et des exigences morales. On ne cherche plus qu'à façonner des hommes sur le modèle de telle ou telle forme idéale. On veut obtenir avant tout un « style de vie », une manière d'être sociale et politique. Dans de telles conditions, l'éducation devient presque une sorte de dressage, de sélection et d'exploitation ; le caractère propre de l'éducation morale et humaine s'estompe et quelquefois même n'existe plus. Le mode artistique s'est emparé de tout et il ne reste plus que lui. En réalité c'est une éducation très artificielle, du point de vue humain, mais qui peut être très tenace et apparemment très brillante vu l'emprise de l'art sur l'homme.

En réaction contre ces méthodes exclusivement moralisantes et impératives, ou exclusivement artistiques et tyranniques, s'élaborent d'autres méthodes d'éducation qu'on peut qualifier de « libérales », qui tendent à supprimer toute influence venant de l'extérieur, du pédagogue comme tel, pour laisser toute la place à la spontanéité de la vie de celui qui est éduqué. Théoriquement le pédagogue ne doit plus avoir qu'un rôle de « garde-fou », un rôle négatif : éviter les trop grandes erreurs, les trop grandes « casses ». Il doit tâcher de donner le moins d'ordres et le moins d'exemples possible ; mais il doit les suggérer pour que tout vienne de l'enfant, de celui qui est éduqué. Dans une telle conception, l'éducation, comme action propre et efficace d'un maître sur un autre homme, est en réalité supprimée. Cette conception implique toujours certains principes philosophiques idéalistes (un certain « angélisme »). Notons que ceux qui élaborent de telles conceptions, lorsqu'ils sont obligés de mettre la main à la pâte, se voient obligés de fait de reprendre les moyens traditionnels, au moins en partie, et par une ironie du sort on les voit se donner eux-mêmes en exemple ou imposer aux autres éducateurs des préceptes et des lois, des règles de conduite... Ce qui montre bien qu'en tant qu'ils se sentent responsables et qu'ils sont engagés dans la réalité, ils sont obligés de prendre une position qui est comme en contradiction avec leur propre idéal primitif<sup>1</sup>.

La seule méthode d'éducation parfaitement humaine consiste donc à tenir compte des exigences propres et des fonctions respectives de la prudence et de l'art, des préceptes et des exemples-types,

---

<sup>1</sup> Il serait intéressant de voir dans quelle mesure l'éducation d'un Pestalozzi qui veut être « libérale », dont l'intention profonde est d' « éveiller chez les enfants des forces endormies et en faire des êtres utiles » — devant la réalité —, est-elle obligée de se servir de punition, de correction, de précepte et d'exemple ? (cf. A. MALCHE : *Vie de Pestalozzi*, Payot, I 927, p. 146).

et à maintenir leur coopération mutuelle la plus étroite possible en vue de la formation d'un être vivant, raisonnable, qui doit apprendre à exercer sa liberté. La prudence sans l'art ne peut être parfaitement efficace, elle manquera de force conquérante et attractive. L'art sans la prudence est d'une intransigeance tyrannique. Certes les préceptes de la prudence, philosophiquement, sont indépendants des exemples-types, mais pratiquement sans ceux-ci ils manquent de tout ce qui rend leur exercice viable et humain. Les exemples-types sans les préceptes risquent toujours de devenir mythiques et trop formels, manquant du caractère réaliste des préceptes qui leur vient de l'emprise de la cause finale. Cette alliance de l'art et de la prudence maintient à la fois l'autorité du pédagogue et l'autonomie profonde et vitale de celui qui est éduqué.

\* \* \*

Suggérons seulement, en conclusion, combien il serait intéressant de transposer au plan de l'éducation de la vie chrétienne de tels principes, puisque la révélation surnaturelle, de fait, nous donne un modèle parfait : le Christ crucifié (*In hoc enim vocati estis, quia et Christus passus est pro nobis, vobis relinquens exemplum, ut sequamini vestigia ejus*)<sup>1</sup>, et de multiples préfigurations (les figures dans l'Ancien Testament), et de multiples imitateurs (les saints, imitateurs du Christ), qui doivent nous aider à mener le plus parfaitement possible notre vie chrétienne. Ces modèles sont d'autant plus nécessaires que dans notre vie divine, tant que nous sommes ici sur terre, nous vivons du régime de la foi et qu'il s'agit d'être comme de « tout-petits » pour entrer dans le « Royaume de Dieu ». Les « tout-petits », qui ne connaissent que très mal les principes et les préceptes, ont besoin de ces grands modèles divins pour les affermir dans la voie droite.

M. D. PHILIPPE, O. P.

## Un deuxième pèlerinage du Corps enseignant

Pour répondre à de nombreuses demandes, le Comité de la Société d'éducation et le Comité de la Société des institutrices ont décidé d'organiser, cette année, un nouveau pèlerinage.

Nous nous rendrons à Lourdes la dernière semaine d'août ; nous y ferons notre retraite, et le reste du temps sera consacré à visiter une partie des beaux pays que nous devrons traverser pour rentrer chez nous. La date exacte, le prix (qui ne dépassera pas celui de 1950) et les premières précisions seront indiqués dans une circulaire envoyée prochainement au Corps enseignant. D'ores et déjà, nous demandons aux futurs participants de prier Dieu de bénir le prochain pèlerinage des maîtres de Fribourg, afin que nous y trouvions les grâces dont nous avons besoin et les visions de beauté qui enrichiront notre vie.

---

<sup>1</sup> I Pet., II, 21-22.