Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 46/1955 (1955)

Artikel: Quelques tendances de la pédagogie contemporaine
Autor: Dupraz, Laure
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-114346

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: 12.07.2025

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

PREMIÈRE PARTIE

Quelques tendances de la pédagogie contemporaine

Chaque époque ressent à nouveau l'inquiétude pédagogique, et c'est naturel. Les problèmes que pose la pédagogie ont pour objet l'être humain, l'être vivant par excellence. Or, la vie ne se répète jamais, les modalités sous lesquelles elle prend forme, les apparences sous lesquelles elle se manifeste varient sans cesse. Les conditions d'existence changent continuellement. Mais, dans cette mouvance, une exigence perdure : l'éducateur doit, autant qu'il le peut, travailler à mettre l'enfant, l'élève, le disciple en état de faire face à ces conditions sans cesse en devenir, d'affirmer vis-à-vis d'elles sa grandeur et sa dignité de personne intelligente et libre ; il doit le préparer à prendre ses responsabilités, c'est-à-dire à être capable de donner aux circonstances la réponse humaine dont elles ont besoin. Aussi le problème pédagogique est-il l'un de ceux qu'il faut sans cesse reprendre en fonction de l'évolution de la réalité concrète. Chaque période qui, dans l'histoire, marqua un bouleversement, nota aussi une révolution pédagogique ; elle obligea les éducateurs à tenir compte des aspirations nouvelles, des tendances qui se faisaient jour.

Or, notre temps est l'une de ces époques de transformations rapides, incessantes. En un demi-siècle à peine, l'homme a vu les dimensions de son univers changer d'échelle. A sa façon, il a revécu et revit l'angoisse qu'éprouva le héros du livre fameux de Selma Lagerlöf, Nils Holgerson, ce gamin de quatorze ans, à l'instant où, ayant été métamorphosé en un petit bonhomme haut comme le revers de la main par le nain protecteur de la maison qu'il avait tourmenté et maltraité, il se rendit soudain compte que les dimensions de sa maison se sont agrandies et ne sont plus à sa mesure.

L'homme mûr d'aujourd'hui apprend que sa physique, celle de ses manuels scolaires, n'est pas *la* physique, que les lois de cette science, telles qu'il les a apprises au gymnase, ne sont que des cas très particuliers de lois infiniment plus complexes, à portée beaucoup plus large. On lui avait enseigné que la plus petite parcelle de la matière était l'atome : les découvertes de ces cinquante dernières années lui montrent que l'atome est encore un monde. Il croyait à

une certaine permanence de la matière : il sait aujourd'hui que la transmutation des métaux n'est plus un rêve d'alchimiste. On lui montre que les progrès et les transformations de l'optique permettent de pénétrer dans des mondes qui jusqu'alors se dérobaient complètement à sa vue. Il croyait à une stabilité des formes de la vie, les recherches de la génétique lui font voir qu'il est possible au savant d'intervenir, d'opérer sur les infrastructures immédiates de la vie et, par là, de modifier ces formes. On lui avait enseigné que l'être humain est un être un, composé de corps et d'âme, mais, dans sa perspective quotidienne, il s'était si bien habitué à penser corps et réalité physiologique d'une part, et âme et réalité psychologique d'autre part, qu'il s'aperçoit avec stupéfaction que biologie et psychologie convergent vers une discipline et qu'un comportement psychologique a un fondement biophysiologique. En psychologie, les frontières auxquelles il était accoutumé ont éclaté, elles aussi ; il sait maintenant qu'au-dessous de son moi conscient, au-dessous de sa conscience claire, les chercheurs ont reconnu l'existence de ce dynamisme puissant et aveugle qu'est la vie instinctive. Il a éprouvé, lui aussi, le choc décrit par le professeur de Greeff : « Lorsque nous rencontrons pour la première fois l'instinct sous son vrai visage, nous ne pouvons nous défendre d'un frisson d'épouvante comme durent l'éprouver les hommes lorsqu'ils apprirent que la terre n'était pas le centre du monde »[1].

Mais, en même temps que, au cours de ce demi-siècle, les frontières du savoir reculaient, les distances réelles se raccourcissaient en quelque sorte ; d'une certaine manière, elles n'existent plus. L'homme peut se rendre en quelques heures aux antipodes. Il entend, au moment où ils se font, les discours que prononcent des hommes d'Etat réunis aux extrémités de la terre ; il peut voir les gestes de ces orateurs, suivre leurs mouvements. Hier, pour s'instruire, il lisait ce qui avait été écrit, ou imprimé, avant-hier, là-bas. Aujourd'hui, il apprend en écoutant ce qui se dit maintenant, chez lui. Le bruit de toute la terre est dans sa propre demeure. De fait, il peut être présent partout, dès que quelque chose se passe ; il n'est plus seulement le concitoyen de tout homme qui pense, il est devenu l'auditeur de tout homme qui parle. Les distances spatiales ne sont pas seules à être abolies, certains peuples franchissent en un minimum de temps des étapes que d'autres ont mis des siècles à parcourir. Les peuplades primitives qui en sont encore au transport à dos d'animal voient les avions sillonner leur ciel et se poser à côté d'elles. L'assistance aux pays sous-développés les dote de moyens techniques de culture modernes, alors qu'ils en étaient encore aux formes élémentaires de l'agriculture.

En face de toutes ces modifications — et il y en aurait combien d'autres à citer — qui transforment les conceptions traditionnelles

[1] E. DE GREEFF : *Notre destinée et nos instincts*, Paris, Plon, 1945. p. 9.

du monde de la pensée, l'image de l'univers réel et des relations qui s'y établissent, l'Européen, tout au moins l'Européen occidental, sent le désarroi le gagner. Pendant longtemps, n'a-t-il pas considéré la culture gréco-latine comme la culture tout simplement ? Voici qu'aujourd'hui les rapprochements des peuples, les découvertes des multiples sciences, l'obligent à reconnaître que cette culture gréco-latine est une des formes possibles de la culture et qu'on en découvre d'autres qui se développent à côté d'elle, d'autres qui existaient avant elle. On ne se fait pas faute de le lui déclarer. A la 6e Conférence générale de l'Unesco, à Paris, en 1951, le chef de la délégation de l'Inde était catégorique [1] : « Après un long sommeil, l'Inde se réveille et ce réveil est symbolique du réveil de tout l'Orient. Pendant deux cents ans et davantage, l'Europe a assumé la direction de la pensée et de l'action ; les Européens, assez naturellement, se sont habitués à se considérer comme les guides de l'humanité. Mais, aujourd'hui, l'Asie se souvient que, longtemps avant que l'Europe ait atteint sa grandeur, elle a apporté à l'humanité un message d'espoir et de salut. Aujourd'hui, elle se rappelle ses traditions passées et, à bon droit, supporte avec impatience toute prétention de supériorité ou de patronage de qui que ce soit sur le globe terrestre. Il semble que, même à l'Unesco, on n'ait pas encore une appréciation exacte du réveil frémissant de l'Orient. Dans l'exposition des Droits de l'homme, organisée par l'Unesco, l'accent était mis sur les réalisations et les conceptions du monde occidental ; mais qui pourrait nier que l'Orient, lui aussi, a fourni des apports de valeur à la conception de la dignité humaine, à l'égalité des hommes et à leur émancipation ? » Les expositions d'art nègre, d'art indien se multiplient. On s'enthousiasme. Dans un article, paru dans les *Nouvelles littéraires*, du 16 juin 1955, *La lumière noire*, Maximilien Gauthier écrivait que, à l'occasion de deux expositions, l'une d'art océanien, l'autre d'art africain, on allait jusqu'à soutenir que c'étaient des artistes noirs qui, descendant à la Méditerranée par la vallée du Nil, avaient engendré l'art égyptien et fixé à jamais les règles de la seule esthétique valable, à savoir de cette esthétique qui, méprisant les apparences du réel tangible, vise constamment à la désincarnation de l'esprit que nous cachent ces apparences et non pas à son incarnation en des formes agréables à notre sens « gréco-romain » de l'harmonie et de la grâce. Si l'on se tourne vers la musique, on fait des considérations analogues et l'Européen se souvient que, à la conférence de Bandoeng, il était absent...

Devant pareils bouleversements et devant les répercussions qu'ils ont sur les enfants, sur les adolescents, ceux qui réfléchissent demeurent interdits et l'on comprend que les vrais éducateurs, ceux à qui ne suffisent pas les simples techniques, les seules méthodes en matière

[1] Cit. in : L. Dupraz : *A la 6e Conférence générale de l'Unesco*, in : *Bulletin pédagogique*, Fribourg, 80e année, p. 177.

d'instruction et d'éducation, s'arrêtent inquiets. Et, cependant, un certain nombre de considérations peuvent les aider à sortir de leurs perplexités.

Ils savent que l'éducation est essentiellement éveil humain, éveil d'une personne et de son progrès spirituel, éveil d'une raison et d'une liberté. Ils savent encore que l'éducation doit aider l'enfant à trouver et à occuper sa place dans la totalité du réel, à se situer en face des réalités qui le transcendent, du patrimoine héréditaire de la civilisation à laquelle il appartient, de ses semblables, de l'univers matériel, à faire acte de soumission raisonnée, libre et généreuse à ce qui le dépasse, à dominer avec sagesse et mesure ce qui lui est inférieur. Ils sont conscients de cette vérité que l'homme n'est pas un « absolu », en entendant ce terme dans son sens étymologique de « coupé de tout lien », mais qu'il est défini aussi par un certain nombre de relations dont il ne peut se dégager ou se débarrasser sans courir le risque de devenir un être flottant, errant, sans adresse dans le temps ou dans l'espace. Ils n'oublient pas que les activités de l'homme sont des activités intentionnelles, c'est-à-dire des activités tendant vers un réel qui les mesure en quelque sorte, qu'elles sont autre chose que le pur déploiement de potentialités sans objet à saisir, simple mouvement qui se déclenche lorsque l'heure en a sonné à l'horloge de la nature. Parce qu'ils sont de plus en plus convaincus de tout cela, les éducateurs admettent de moins en moins une éducation centrée uniquement sur l'enfant. Ils sont heureux, cela va de soi, de tous les renseignements que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent leur a apportés sur les différents stades que traverse le sujet humain, sur l'apparition successive de ses divers intérêts ; ils ont appris, en effet, que l'action éducative, si elle veut être efficace, doit s'accrocher aux prises que lui offre l'individu de tel âge, de tel développement, de tel sexe, de tel milieu. Ils estiment, avec raison, que les moyens de la pédagogie contemporaine sont meilleurs que ceux de la pédagogie ancienne dans la mesure où elle tient compte de toutes les indications récentes des sciences de l'enfant. Ils sont d'avis, eux aussi, que pour enseigner le latin à John il est très important de connaître John ; mais — et cela est capital — ils sont aujourd'hui convaincus qu'il est tout aussi important de connaître le latin. Ils ne croient plus que la liste des objets enseignés ne doit être que la liste des réponses aux questions que l'enfant s'est posées spontanément, dictée par elles en quelque sorte, et qu'eux-mêmes ne représentent « que des chaperons contrôlant un processus à *erreurs-et-essais* privé de but »[1]. Ils estiment qu'on ne peut laisser à l'enfant la responsabilité de préciser quelles sont les informations qu'il doit recevoir, car il y a trop de choses dont il ne sait pas qu'il est ignorant. Ils reconnaissent volontiers à la psychologie

[1] Cit. in : J. MARITAIN : *L'éducation à la croisée des chemins*, Paris, LUF,19 47, p. 114.

son rôle de science auxiliaire de la pédagogie, ils attendent d'elle qu'elle leur montre la manière de connaître, la structure de la connaissance de l'enfant — plus précisément de tel enfant de tel milieu —, mais ils ne lui demandent pas des directions qu'elle ne peut donner, des directions sur ce que l'élève doit apprendre, sur l'étendue des renseignements qu'il faut donner à ses activités de connaissance. L'ampleur du réel est plus vaste que ce qui répond aux intérêts spontanés de l'enfant. Ils estiment que le maître, l'éducateur ont un rôle à jouer, que le maître est aussi cause efficiente, agent réel dans l'acquisition des connaissances, — étant d'ailleurs entendu que ce rôle est celui d'un auxiliaire, d'un coopérateur. Nombre de nos contemporains sortent du cadre étroit qu'une didactique, qu'une méthodologie d'inspiration trop unilatéralement psychologique prétendaient leur imposer. Ils se rendent compte que la véritable question n'est pas de savoir si c'est l'enfant qui doit graviter autour du programme (c'est-à-dire ingérer tout ce que le bon plaisir de ses éducateurs veut lui servir), ou — révolution copernicienne — si c'est le programme qui doit graviter autour de l'enfant (en d'autres termes, si le programme doit se satisfaire de répondre aux intérêts de l'enfant). Ils sont arrivés à reconnaître que la question qui s'exprime ici sous la forme « ou bien... ou bien », un des termes de l'alternative excluant l'autre, est mal posée et, que pour trouver sa vraie réponse, elle doit être formulée d'un point de vue supérieur qui sauvegarde la part de vérité de chaque proposition : « Quand, de quelle manière, faut-il présenter à l'enfant ce qu'il a besoin de savoir sur le monde et la vie en vue de l'aider à conquérir sa dignité d'homme et de le préparer à faire en plénitude son métier d'homme » ? Le point de vue qui accordait à l'influence de la psychologie sur la pédagogie le primat exclusif est maintenant dépassé et notre temps se caractérise par un besoin renouvelé de l'objectivité.

Ces constatations ont amené à retrouver, mais plus approfondie, l'idée que le maître est autre chose que simplement créateur de milieu. On en revient à la conception traditionnelle : le maître doit instruire l'enfant, en d'autres termes — bien entendu, sous la forme psychologiquement convenable — il doit le munir des connaissances qui lui sont nécessaires pour faire en être pleinement humain la traversée de la vie. Mais, chose intéressante, il semble que, devant l'opinion publique, le sens du mot instruction se soit précisé : n'a-t-on pas vu des « ministères de l'instruction publique » devenir des « ministères de l'éducation nationale » ? Ne pourrait-on pas conclure de là que l'instruction est en train de retrouver la place qui lui revient dans l'ensemble de la pédagogie : celle de moyen d'éducation, moyen privilégié, sans doute, mais néanmoins de moyen parmi ceux que doit utiliser l'éducateur pour guider l'enfant vers son accomplissement humain ? Ne pourrait-on encore conclure que, aujourd'hui, s'affirme la tendance à demander à

l'enseignement ce que l'on demande à tout moyen d'éducation : se préoccuper de la personne tout entière, même s'il vise un aspect particulier de celle-ci ? Cela ne revient-il pas à dire qu'on souhaite un enseignement qui soit un enseignement « humaniste » au sens le plus large du terme, c'est-à-dire un enseignement qui s'adresse à tout l'être, lui apporte toutes les valeurs qui peuvent actualiser une virtualité humaine et auxquelles l'homme peut imprimer son sceau ?

S'il en est ainsi, on doit assister — et on assiste de fait — à un remaniement des programmes en vue de les renouveler et d'y intégrer les valeurs sur lesquelles notre époque insiste. Cet effort doit être soutenu. On ne saurait, sous prétexte de respect de la tradition, maintenir aux programmes l'allure qu'ils avaient hier. Il y a une certaine religion du passé qui peut n'être que paresse ou refus de s'adapter. La culture porte aujourd'hui d'autres accents que celle d'il y a un demi-siècle. Les jeunes ne peuvent être enfermés dans un monde artificiel dont la science et la technique seraient absentes, ou y seraient traitées en parentes pauvres. Elles doivent avoir leur place, à leur rang évidemment, mais elles doivent avoir leur place dans l'univers des élèves. Ce serait une erreur que de parler devant eux de la technique sur un ton de méfiance et de confondre, plus ou moins consciemment les concepts de technique et de matérialisme, de regarder la première comme la fille du second et, parce qu'on refuse celui-ci, de se méfier de celle-là, d'ignorer ses aspects positifs. On ne remonte pas le cours de l'histoire, il faut vivre avec son temps, celui que Dieu a voulu ou permis pour nous. Aussi, dans les écoles de tout genre, de manière adaptée au but immédiat de l'école, au degré de développement des élèves, s'efforce-t-on toujours davantage, avec raison, d'intéresser les élèves aux problèmes scientifiques, aux découvertes qui se font dans toutes les branches du savoir. Ce ne sera pas toujours aisé, car la science d'aujourd'hui, presque partout, parle un langage essentiellement mathématique. On ne peut s'empêcher ici de songer au grand savant français, E. Picard, déclarant que, pour saisir la théorie de la relativité, il est plus simple d'apprendre les mathématiques qu'elle comporte que d'essayer de s'en passer. Mais c'est la marque du don pédagogique que de savoir opérer les transpositions nécessaires pour se faire comprendre de son public. Cet effort pénible, harassant, parce qu'il suppose une « prise de distance de son savoir », une prise de conscience de ses habitudes d'esprit, une étude du comportement de l'élève, doit être tenté toujours plus vigoureusement par tous ceux qui font de l'enseignement au degré moyen. C'est tout le problème de la vulgarisation qui se pose à eux avec ses écueils à éviter : superficialité et technicité. Il ne s'agit pas d'un enseignement en facilité qui fasse illusion et masque la profondeur, la complexité du problème examiné. Il s'agit d'un enseignement qui ne confonde pas formation et érudition, mais qui domine suffisamment le savoir qu'il

doit communiquer pour en dégager les principes premiers, les articulations maîtresses, sans pour autant le dessécher, le schématiser. Il s'agit d'un enseignement qui détermine chez les élèves les attitudes de base de l'esprit, attitude de respect du réel — voire de respect héroïque, s'il faut rompre avec des habitudes de pensée et des conceptions consacrées par une vision du monde que commande la routine —, attitude de discipline de soi-même qui n'autorise pas la spéculation indue, mais qui lui impose la dure et constante confrontation avec les faits, bref une volonté résolue de ne transiger en rien avec l'honnêteté.

Cet enseignement des sciences sur lequel notre époque veut que l'on insiste doit aussi contribuer à donner le sens de la grandeur humaine. Il n'y parviendra, certes, pas aussi aisément, aussi directement que l'enseignement des sciences morales, des sciences de l'homme, de sa pensée, de son agir. C'est pourquoi ces dernières doivent conserver toute leur place dans un enseignement qui se veut humaniste, dans un programme qui doit être de formation et non de pure information. Mais la préoccupation d'attirer l'attention sur les valeurs humaines doit être présente dans l'esprit de celui qui est professeur de sciences. Il doit avoir le souci de rendre à celles-ci leur contexte humain. M. Brunold, le directeur de l'enseignement du second degré, en France, insistait, avec raison nous semble-t-il, sur la nécessité de présenter aux élèves les découvertes scientifiques aussi dans la perspective historique. Nous avons la tendance assez normale dans l'enseignement de présenter les découvertes sous leur aspect « fini » (comme si d'ailleurs une découverte était vraiment jamais achevée). Nous oublions de mentionner le capital d'inlassable patience, de tenace persévérance qui est enfoui en elles. A lire certains manuels, il semble que le savant n'ait rien mis de sa propre substance dans les recherches qu'il a entreprises et que la science se soit développée presque par son propre poids. Combien de nos jeunes ont-ils vécu par l'imagination, les angoisses, la lassitude éprouvées par le chercheur en face de son travail qui n'avance pas, son inquiétude devant les difficultés financières, son écœurement provoqué par l'incompréhension ou l'envie, autant de réalités dont est tissée l'existence du savant ? Devant les succès de la T.S.F., pensent-ils souvent aux conditions misérables dans lesquelles Branly découvrit le principe qui les fonde ? Quand ils se remémorent toutes les découvertes à l'origine desquelles se trouve la radioactivité, songent-ils à l'indigence du laboratoire dans lequel travaillaient les Curie ? Et, à ce propos, on est en droit de se demander si les expériences toutes montées que l'on fait devant les élèves — ou qu'on leur fait faire — pour retrouver une vérité connue ne risquent pas de dévaloriser en eux le respect du travail du chercheur, car autre chose est de savoir ce que l'on trouvera, autre chose d'imaginer ce que l'on pourrait trouver et d'être aux aguets pour contrôler sans cesse si la réalité

confirme l'hypothèse ? Il y a dans ces expériences, qu'on le veuille ou non, une sorte d'escamotage de l'effort humain.

L'étude qui, dans la mesure du possible, n'ignore pas la perspective historique, aide à mettre en garde contre un certain dogmatisme primaire, comme le remarque très bien Canguilhem dans son ouvrage *La connaissance de la vie*. Elle restitue à la théorie le contexte qu'elle avait dans une intelligence humaine, car c'est le drame de toute théorie que, une fois détachée de son auteur, elle se développe sans tenir compte des correctifs qu'elle avait dans l'esprit de son inventeur. Elle permet ainsi de retrouver l'homme derrière la théorie. Sans trop nous en rendre compte, nous croyons au progrès scientifique indéfini, rectiligne, nous pensons que la science du présent est nécessairement au-dessus de celle du passé et nous éprouvons à l'égard de celle-ci une sorte de suffisance. Or, à reprendre les théories à leur origine, nous serons souvent amenés à constater que leurs auteurs les formulaient avec une certaine prudence, souvent émettaient quelques réserves qui, à y regarder de près, constituaient les amorces de l'explication qui devait les dépasser un jour. Canguilhem, qui souligne le fait, rapporte les paroles de Langevin au sujet des insuffisances de la théorie de la gravitation formulée par Newton. « Ce sont ses disciples qui, devant le succès de la tentative newtonienne, ont donné à celle-ci un aspect dogmatique dépassant la pensée de l'auteur et rendant plus difficile un retour en arrière... »[1] A montrer ces faits aux élèves, on dépasse la science purement abstraite, on leur montre la richesse de l'esprit humain. Il ne s'agit évidemment pas d'introduire un cours d'histoire des sciences : professeurs et élèves ne disposent pas du temps que cela supposerait. Ce n'est d'ailleurs pas en ajoutant une nouvelle branche que l'on créera chez l'élève cette attitude de respect envers le travail de la pensée humaine. Un esprit, une mentalité ne se forment pas à coups d'informations, mais bien davantage par le rayonnement du maître qui, pour le bien de ses élèves, aura su considérer toutes choses dans leurs relations avec l'intelligence et l'effort humains.

Le professeur qui veut rappeler aux élèves les rapports de la science et de l'homme ne se contentera pas de montrer ces rapports dans l'œuvre d'édification du savoir. Parce qu'il a le souci de ne pas se tenir cantonné dans son domaine, il s'efforcera de leur faire voir la nécessité de ce que le P. Dubarle appelle une science de l'anticipation[2]. Qu'est-ce à dire ? Il faut faire comprendre aux élèves qu'il ne suffit pas, pour que toutes choses aillent bien en ce monde, de disposer de nouvelles sources d'énergie, puis d'abandonner au bon plaisir de chacun, qu'il s'agisse d'ailleurs d'un individu ou d'une collectivité, la libre disposition des forces ainsi conquises en vue du

[1] Cit. in : G. CANGUILHEM : *La Connaissance de la vie*, Paris, Hachette, 1952, p. 52.
[2] Cf. D. DUBARLE : *Humanisme scientifique et raison chrétienne*, Paris, Desclée de Brouwer, 1953, p. 9 ss.

résultat qui lui semble immédiatement le meilleur. En effet, à côté du résultat heureux cherché, peuvent s'en produire d'autres dont les effets fâcheux le contrebalancent amplement. Le P. Dubarle concrétise sa pensée en rappelant que ceux qui virent le premier essor du machinisme consécutif à la découverte de la force de la vapeur songèrent surtout à l'ère de prospérité qui allait s'ouvrir pour l'humanité. Mais bien peu semblent s'être doutés qu'en remettant les choses à elles-mêmes — au laisser-faire — on allait vers la création d'un prolétariat. Le savant dominicain se demande p. ex. ce qu'il adviendra d'un monde où l'humanité pourra disposer à des conditions toujours plus favorables de quantités d'énergie incomparablement supérieures à celles dont notre civilisation a besoin ? Ce ne sont pas là, certes, des problèmes que les élèves ont à examiner, mais il faut qu'ils soient soulevés devant eux pour les amener à en saisir la complexité et à réaliser qu'il ne sera pas répondu à pareilles questions seulement en invoquant les données de la morale. En effet, ni le rappel de nos faiblesses, ni les exhortations à la vertu ne suffiront à eux seuls. Il faudra que les responsables prévoient dans toute la mesure du possible quelles seront dans la réalité concrète les interférences sur le plan économique, sur le plan social de telles ou telles découvertes avec l'humanité. Et, de cette manière encore, on aidera les jeunes à comprendre que l'homme vaut plus que tout ce que ces découvertes pourraient apporter.

On pourrait finalement observer que, de nos jours où les efforts se multiplient dans les écoles en vue d'instaurer la compréhension internationale, il est normal que l'enseignant profite de toutes les occasions pour montrer aux jeunes comment sur le terrain de la science aussi, il peut s'établir une interpénétration, une communauté des efforts, comment la langue de la science, humainement parlée, humainement comprise, peut rapprocher au lieu de diviser.

Il pourrait être intéressant d'expliquer maintenant combien l'enseignement des sciences qui, à la fois, répond à un besoin de retour à un enseignement plus objectif — cette tendance qui s'affirme nettement aujourd'hui — et à l'esprit de notre temps, appelle comme complément, alors même qu'il est fait dans la perspective que nous avons évoquée, un enseignement solide, sérieux des sciences morales, donné, lui aussi, sous la forme et par les méthodes qui sont adaptées aux élèves, au genre d'études qu'ils ont choisi. Nous nous bornons à soulever le problème en espérant avoir montré que l'enseignement des sciences, réclamé impérieusement par notre époque, — ne veut-elle pas des humanités scientifiques ? — fournit à la compréhension de l'homme et de sa grandeur un apport sérieux que, aujourd'hui, on ne peut ni négliger ni minimiser.

LAURE DUPRAZ
professeur à l'Université de Fribourg.