

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 57/1966 (1966)

Artikel: Pourquoi enseigner?
Autor: Barbey, Léon
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-115334>

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: 22.12.2025

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

Pourquoi enseigner ?

Pourquoi enseigner? Avec tout l'impérialisme de l'action, l'année scolaire ne vous laisse guère le temps d'y réfléchir. Présupposant que vous l'avez fait à loisir avant de vous embarquer, elle limite votre horizon à ce que vous allez enseigner demain ou la semaine suivante; elle vous incite éventuellement à repenser la façon de vous y prendre cette fois-ci, avec ces élèves-là, pour présenter telle partie du programme, mais non pas à remettre en question le pourquoi fondamental de l'enseignement en général.

Pourquoi ce « pourquoi »?

Il n'est pourtant pas inutile de méditer de temps en temps sur les principes mêmes de notre activité didactique. La littérature pédagogique de ces dernières années témoigne du moins que cette question connaît un regain d'actualité. Toute une série d'ouvrages ont paru récemment, où revient le même obsédant « pourquoi? ». Qu'il nous suffise de citer l'un des premiers et le plus approfondi de cette série: *Pourquoi des professeurs?* par M. Georges Gusdorf, de l'Université de Strasbourg (Payot, Paris, 1963).

Ce pourquoi réitéré exprime-t-il un doute? Tout au moins un doute méthodique. Or un pareil doute rend un son assez paradoxal en ce temps où le mouvement général de la pédagogie est à la hausse. Tout augmente en effet sur ce marché: durée moyenne des études, durée des études spécialisées, effectifs du cycle secondaire, des Facultés et des instituts universitaires et par conséquent besoin d'enseignants à tous les degrés. Quel peut être dès lors le véritable sens de ce pourquoi?

Il n'est pas identique, semble-t-il, pour tous les auteurs qui l'ont affiché dans leurs titres. Sans entrer dans une analyse détaillée, nous nous risquerons pourtant à leur trouver une motivation commune. Elle tient à un événement qui occupe le premier plan de l'actualité pédagogique, à propos duquel chacun éclaire à sa façon l'éternel problème. On l'a deviné, cet événement, c'est l'entrée en scène de nouveaux moyens didactiques dont le premier effet, aux yeux du grand public, pourrait s'énoncer ainsi: Nous entrons dans une époque où l'on aura de moins en moins besoin de maîtres qui enseignent, leur rôle étant assumé de plus en plus par des techniques impersonnelles, des instruments matériels, des machines. Les *moyens audio-visuels* et l'*enseignement programmé*: voilà les maîtres de demain.

Si tel est bien le pronostic que suscitent chez l'homme de la rue les plus récentes innovations didactiques, on comprend que, dans le camp des pédagogues, certains éprouvent le besoin de reprendre à fond le problème du « pourquoi enseigner? » On ne s'étonne plus des titres provocants évoqués plus haut. Et du même coup nous sentons justifié un essai de faire le point de la question.

Pourquoi instruire?

Précisons quelques-uns des multiples sens possibles de cette question.

« Pourquoi enseigner? » peut signifier d'abord: Pourquoi instruire? à quoi sert l'instruction donnée par l'enseignement? Sans analyser, et encore moins mettre en doute, l'efficacité de l'intervention magistrale, on s'interroge alors sur la valeur de son effet empiriquement reconnu, l'instruction et, au sommet, la culture, sur le rôle et l'importance de la formation intellectuelle dans l'ensemble de la formation de l'homme total, qui est le but intégral de l'éducation.— Nous sommes ici dans le domaine de la pédagogie générale, au chapitre des objectifs et des fins de l'éducation, en rapport évident avec une philosophie de l'homme, de l'intelligence, de la science et de la culture.

En Europe, dès le déclin du XIX^e siècle, cette manière d'envisager le problème a donné naissance à plusieurs mouvements pédagogiques. Leur déroulement, tantôt parallèle, tantôt à interaction mutuelle, tantôt antagoniste, n'est pas entièrement achevé de nos jours.

Le premier de ces mouvements se déclenche en liaison avec l'obligation scolaire généralisée. Il fallait que tous aillent à l'école, il fallait donc enseigner les masses populaires, parce que l'instruction élémentaire dispensée à tous était considérée comme un facteur essentiel de civilisation, de progrès économique, social et même spirituel. « Ouvrir une école, c'est fermer une prison. »

Limitée d'abord dans son ambition au niveau de l'instruction primaire — savoir lire, écrire et calculer —, cette vague continue aujourd'hui de déferler sur les pays en voie de développement. Et cela même après qu'on s'est aperçu qu'il n'y a pas, entre le savoir et la vertu, ou inversement entre l'analphabétisme et la paresse ou la délinquance, l'étroite corrélation qu'imaginait la mystique de l'instruction publique et gratuite.

On continuera donc à enseigner tout en pensant, et sans toujours oser dire, que l'enseignement instructif à lui seul n'humanise pas nécessairement, pas suffisamment; qu'il faudrait insérer son action dans une certaine ambiance et stimulation morale, que la neutralité officielle n'engendre guère; qu'il faudrait enfin organiser les conditions matérielles et les structures économiques où puisse fructifier le

savoir acquis: tous ingrédients qui ne relèvent pas d'une pédagogie purement scolaire.

Le deuxième mouvement transforma les études du cycle secondaire, et par deux voies: en modifiant leur structure ou leur contenu et en attaquant leur réservation traditionnelle à une « élite » socio-logique. Le type de culture que le XIX^e siècle finissant juge convenir à l'homme contemporain, ou mieux, à l'homme de demain, cesse d'être identifié au monolithe de l'humanisme gréco-latin, héritage de la Renaissance. Ici les langues vivantes, là les mathématiques et les sciences montent sur le pavois. Par le fait même — comme cause ou comme effet? peut-être l'un et l'autre en même temps —, la clientèle du secondaire devenu multivalent s'élargit.

A l'heure actuelle, elle n'entame pas encore sérieusement les couches ouvrières et agricoles, sinon dans les discours-programmes. La nouveauté réside plutôt dans la tendance à une orientation précoce plus technique que scientifique. A côté des branches qui préparent directement à la recherche scientifique, on vise à la relève et au gonflement des cadres de la technique industrielle et du secteur tertiaire. Enseignement de plus en plus utilitaire, de moins en moins culturel au sens ancien. Il n'est du reste pas démontré que, pour le débouché proprement scientifique, la spécialisation précoce soit plus rentable, et qu'une formation de base philosophique et littéraire en même temps que scientifique, avec spécialisation ultérieure, ne ferait pas aussi bien, sinon mieux, l'affaire.

Ces deux mouvements pédagogiques avaient commencé avant l'essor de l'Education et de l'Ecole nouvelle, qui sera un troisième mouvement, assez différent. Il s'insurge contre le « scolarisme » de toute forme de culture, tant scientifique que littéraire (langues mortes ou vivantes). L'objectif visé par son « enseignement » — mais ce terme est lui-même récusé par un Cousinet, pour être trop intoxiqué de conceptions traditionnelles —, l'objectif de l'Ecole nouvelle n'est plus un contenu de savoir à faire acquérir, mais un élan endogène de l'élève vers son développement autonome à favoriser. L'école n'est plus à son égard qu'un facteur catalyseur ou une sorte de bain révélateur. En d'autres termes, elle n'enseigne plus pour communiquer des savoirs préalablement définis par des programmes, pour initier à une culture qu'on veut transmettre et conserver, mais tout juste pour permettre au sujet de déployer ses virtualités dans le sens qui lui plaira.

Ainsi se présentait jusqu'à ces derniers temps l'aile marchante de la pédagogie contemporaine. C'était, si l'on peut dire, depuis 70 ans, la perspective « classique » de l'Ecole nouvelle. Mais une vague est toujours suivie d'une autre vague.

La dernière contre-vague remet en question, sur le point qui nous occupe, le message de l'Ecole nouvelle. Avec le pédagogue belge

Clausse, par exemple, et sa critique reconstructive de la « pédagogie du milieu » (éd. Scarabée), et surtout avec l'ouvrage plus considérable de l'universitaire français Jean Chateau « La culture générale » (Vrin), un retour en force est amorcé en faveur d'un contenu positif de l'enseignement. Beaucoup de choses restent valables, de l'Ecole nouvelle, en particulier ses préoccupations psychologiques, mais on ne peut décidément plus se contenter d'un contenu didactique occasionnel, cueilli sans ordre au hasard des milieux et des circonstances. La réponse au « pourquoi enseigner? » se désolidarise, chez ces auteurs, d'un certain « dogmatisme antidogmatique », d'une certaine « scolastique antiscolastique », par lesquels l'Ecole nouvelle tendait à vider l'enseignement de son indispensable substance d'instruction et de culture.

Nous nous bornons ici à repérer des lignes générales. Comme on l'a vu, dans les trois mouvements précédés, la réponse proposée au « pourquoi enseigner? » visait à définir (ou à désagréger) un objet de savoir, et cela en fonction de ce qu'on estimait nécessaire à l'élève d'aujourd'hui afin qu'il soit l'homme bien équipé pour demain. Leur unité de point de vue, malgré des tendances divergentes, permettrait de voir en eux, avec plus d'exactitude, trois moments d'un même mouvement.

Car un autre point de vue est possible, qui envisage autrement la question et la réponse, et c'est dans ce nouveau registre que nous allons maintenant suivre les récentes modulations de la pédagogie.

Pourquoi des enseignants?

La question « pourquoi enseigner? » peut faire abstraction des contenus possibles et souhaitables de l'enseignement, elle peut se concentrer sur la raison d'être du processus didactique lui-même, de *l'actus docendi*, quel qu'en soit l'objet.

L'attention est alors aiguillée moins sur l'effet que sur l'agent de l'enseignement, et la nature de son action sur l'esprit de l'élève. Ne mettons plus en discussion la nécessité d'acquérir instruction et culture: à moins de se payer de mots, elle est une évidence de bon sens. Ne pesons plus le pour et le contre relatifs à tel ou tel type de savoir. Quel que soit ce savoir indispensable, demandons-nous d'abord si l'enseignement *par un maître* est le moyen adéquat d'y accéder, et pourquoi. « Pourquoi enseigner? » devient « Pourquoi des maîtres? ». Est-il nécessaire d'être enseigné, d'être l'élève d'un maître, pour devenir instruit et cultivé comme on doit l'être? Si telle fut la règle dans le passé, qui nous dit qu'il en sera toujours ainsi?

Nous avons déjà signalé l'actualité de cette position du problème, en face des techniques pédagogiques développées depuis dix ou vingt ans. Nous ajouterons maintenant qu'on n'entrevoit que deux voies de solution au problème ainsi posé:

- ou bien l'enseignement magistral est condamné à disparaître comme ont disparu de nombreux métiers artisanaux, supplantés par le machinisme et l'automation;
- ou bien l'enseignement traditionnel est en passe de subir une fission, d'où résulteront deux parts:
 - une part que le maître pourra et devra abandonner désormais aux techniques relevant de l'audio-vision et de la programmation; et cela sans dommage pour lui ni pour l'élève, mais plutôt avec le bénéfice pour lui de la libération de tâches mécaniques fastidieuses et le bénéfice pour l'élève d'une participation plus active, plus engagée, à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire élémentaires;
 - une autre part, la part « noble », sur laquelle le maître aura désormais à se concentrer, la part plus spécifiquement intelligente et humaine (par opposition à mécanique et animale), le noyau même de l'enseignement et de l'éducation, en tant que relation d'esprit à esprit, et à ce titre irremplaçable, irréductible à des processus de mécanique matérielle ou psychomotrice.

Cette esquisse des voies de solution laisse apparaître dans quel sens incline notre pensée. Nous croyons qu'il faudra toujours des maîtres, mais que le rôle des maîtres dans l'avenir a des chances d'être délesté de certaines servitudes séculaires, qu'il n'en sera pas pour autant plus facile mais, disons, moins « ennuyeux », et plus purement intelligent. Essayons de montrer sur quoi repose cette conviction prospective.

Détachant d'une manière abrupte l'une des lignes de force de l'ouvrage précité de Gusdorf, nous dirions: Pourquoi faudra-t-il toujours des instituteurs et des professeurs? Pour que surgisse de temps en temps de leurs rangs un véritable maître! — Ou encore, sans jouer sur les mots et en détendant le ton, nous nous laisserions aller à reprendre une boutade du vieux recteur de Saint-Michel de Fribourg, feu Jean-Baptiste Jaccoud, à qui un indiscret demandait ce qu'il pensait des professeurs de son Collège. « Les professeurs? dit-il, il y en a de bons, il y en a de moins bons, — et après une pause — mais ils sont tous bons! »

Ce qui laisse sous-entendre ceci: le plus médiocre des maîtres, celui dont vous gardez le plus piètre souvenir, vous a quand même rendu un service que nous pouvons appeler fonctionnel; il a joué pour vous un rôle efficace, même s'il eût été désirable que son influence fût plus pénétrante, grâce à des qualités personnelles dont il était fâcheusement démunie.

Il ne s'agit pas de tout absoudre, de glisser vers l'indulgence rétrospective que sécrètent, avec l'âge, des souvenirs attendrissants. Ni de nous rallier à une sorte de solidarité professionnelle à effet rétroactif. C'est encore un moyen d'aller au fond des choses que de relever, dans les situations les plus ingrates, en quoi consiste la part minimale à la formation de l'élève, qui est inhérente à l'exercice de la fonction magistrale. Mais il reste évident qu'il faut aussi viser plus haut et scruter, à l'extrême opposé, jusqu'où peut atteindre l'efficience d'un « véritable » maître.

Analyse de l'acte didactique

Vieux problème, qui nous entraîne à remonter jusqu'aux anciens philosophes. Et avec un résultat de prime abord déconcertant. Telle est en effet l'ironie de l'histoire: nos plus grands maîtres, Platon pour l'antiquité, Augustin pour la chrétienté, ce sont eux qui ont dit les premiers, qui ont démontré avec un impitoyable acharnement que le maître n'apprend rien au disciple, qu'il n'est pas la cause de la science que celui-ci acquiert. Science, savoir, connaissance ne sont pas des objets qu'on se passerait de main en main ou de bouche à oreille. Selon Platon, écho de Socrate, le maître sert tout juste par ses questions (et non par ses exposés) à vous faire ressouvenir d'un savoir qui sommeille en vous, sédiment d'une existence antérieure. Pour Augustin, les paroles ne vous apprennent rien, elles ne sont que des bruits stimulateurs qui vous poussent à une plongée intérieure, où l'illumination divine seule peut vous éclairer et vous instruire.

Mais encore, commente avec humour Gusdorf, encore faut-il être un Socrate pour lancer l'hameçon des questions aptes à pêcher les réminiscences. Et vous saviez bien, cher saint Augustin, que toute parole n'est pas le commutateur adéquat qui ouvre les yeux de l'esprit à l'illumination intérieure. Sinon, pourquoi vous-même, pourquoi Platon, auriez-vous enseigné, auriez-vous écrit, enseigné et écrit notamment cette pseudo-démonstration? Le nerf de votre pensée, sous le jeu des muscles de la rhétorique, c'est que l'acte didactique demeure stérile tant qu'il ne déclenche pas un processus vital de pensée autonome, de pensée chercheuse, dans l'esprit du disciple.

Ni l'un ni l'autre de ces deux grands ne s'est attaché à analyser plus avant comment la parole magistrale, déboutée par eux de ses prétentions à agir comme véhicule du savoir, exerce pourtant une influence dont bénéficie l'élève. Thomas d'Aquin se montrera plus curieux. Pour peu qu'on transpose sa terminologie dans un registre moderne, on y trouve une réponse plus précise au « pourquoi enseigner? »; elle est particulièrement pertinente pour notre propos.

Considérons comme acquise, grâce à Platon et Augustin notamment, l'impossibilité d'assimiler l'acte didactique à un processus

mécanique de transfert ou de communication d'un savoir. Que de métaphores usuelles révèlent de ce fait leur caractère trompeur et sont par conséquent à éliminer en tant qu'explications du processus: l'intelligence, vase à remplir (fût-ce des plus exquises liqueurs, comme l'écrira, sauf erreur, Fénelon); en plus vulgaire: le bourrage de crâne; en plus plastique et distingué: glaise à modeler, marbre à sculpter. C'est délibérément au monde vivant, à la biologie, que Thomas préfère emprunter une analogie valable de l'intervention magistrale, et ce sera celle de l'intervention médicale. Le médecin propose et introduit le remède; il l'offre à l'organisme, mais l'organisme n'en bénéficie pour sa guérison que s'il est capable de l'assimiler vitalement. Et c'est sans doute aussi ce que voudra dire Montaigne avec sa tête bien « faite » — entendons: organiquement structurée — opposée à la tête bien « pleine » — mécaniquement remplie.

L'élucidation thomiste de l'acte didactique est tout entière centrée sur l'identification du rôle magistral à une attitude de *proposition*. *Pro-ponere*, placer devant: le maître ne peut que proposer quelque chose à l'esprit du disciple. Quoi? Et comment? Thomas d'Aquin distingue un double apport. Traduisons en langage moderne: une part concerne l'*information*, une autre part la *dynamisation* de l'intelligence du disciple. C'est par rapport à ces deux directions que nous pouvons situer les techniques pédagogiques modernes et préciser les mutations qu'elles entraînent quant au rôle du maître.

On enseigne pour informer

Le maître enseigne en premier lieu pour *informer* l'élève: c'est cela, essentiellement, instruire. Il lui présente, il met devant lui (*pro-ponere*) des objets à connaître: tout ce qui peut tomber sous les sens et, de là, être appréhendé par l'esprit, tout ce qui tombe sous la main et peut faire l'objet de manipulations. C'est le domaine des choses, des faits et des « exemples », du donné concret, des matériaux à découvrir et explorer par voie sensori-motrice et perceptive. L'intervention du maître s'y justifie en tant qu'elle étoffe et élargit l'information au-delà de celle que l'enfant livré à lui-même serait en mesure d'accumuler.

Or c'est dans cette fonction de proposition informative que, par les *moyens audio-visuels*, le maître dispose aujourd'hui, et disposera davantage demain, d'un arsenal qui laisse loin derrière lui le matériel didactique traditionnel. D'une part, l'image, la photo, le cliché diapositif, le film, la radio et la télévision permettent de faire voir et entendre plus de choses. D'autre part, ils apportent une proximité, une sorte de présence immédiate des choses, des faits et de certains phénomènes, que mille descriptions verbales ne pouvaient jusqu'ici que suggérer d'une manière imparfaite.

En quoi le rôle du maître en est-il modifié? Il n'est plus tout à fait le même, mais il n'est pas réduit à néant. Prenons une comparaison. Auparavant, le maître était contraint de jouer tant bien que mal de chacun des instruments de l'orchestre. Il est maintenant chef d'orchestre et plus rarement exécutant. Il a sous sa baguette les meilleurs instrumentistes du monde. Il les choisit à son gré, dirige leurs entrées, leur impose silence au moment opportun pour aider les auditeurs à suivre la musique, pour susciter leurs questions et leurs commentaires. Il reste bel et bien l'indispensable chef de la musique. — Pourquoi donc continue-t-il à enseigner? Pour mettre à la portée des élèves ce qu'ils ont à connaître, en se servant de techniques de plus en plus efficaces.

Peut-être est-il bon d'ajouter que tout ne passera pas dorénavant par le canal audio-visuel. Chaque fois qu'un « objet » peut être perçu ou manipulé directement par l'élève, rien ne remplace ce contact direct. Visuelles, ou sonores, les images sont pour les choses, sont signes des choses; ce n'est pas pour elles-mêmes, mais pour mieux aller aux choses qu'on y a recours.

On enseigne pour fortifier l'esprit de l'élève

L'*enseignement programmé* rejoint le maître dans le second versant de l'acte didactique, la *dynamisation* de l'esprit de l'élève. Le maître ne doit pas seulement l'instruire, l'informer, mais le fortifier dans l'acte même de sa pensée assimilatrice et constructive. Les exemples sommaires évoqués par Thomas d'Aquin laissent entendre que la force de l'intelligence réside dans la capacité de saisir et d'établir des liaisons ou des relations. Lier, c'est mettre de l'ordre. Certaines liaisons concernent les faits et les choses, objets de l'information: distinction, comparaison, groupement, classement, rapports de cause à effet, de moyen à but, de signe à chose signifiée, etc.; qualifions-les de liaisons *objectives*. D'autres sont *subjectives*, s'établissent par structuration des idées acquises par le disciple, de ses jugements, de ses inférences et raisonnements: le nœud étant la relation logique de principe à conséquence.

Le rôle classique du maître est de sensibiliser l'esprit de l'élève aux liaisons *objectives* et de lui faire prendre conscience des relations *subjectives*. C'est ce qu'on entend en disant que le maître apprend à penser, et notamment à raisonner. Or l'école s'est vu souvent reprocher de cultiver la mémoire plus que le raisonnement. Dans la mesure où ce grief est fondé, nous voudrions dire ici que la cause de ces insuffisances pédagogiques est à rechercher beaucoup plus du côté des déficiences de la technique dont disposent généralement les maîtres, que dans une intention systématique de bourrage de crâne.

Or c'est là, nous semble-t-il, que la programmation des objets d'étude est susceptible de rendre les plus grands services. Car il est très difficile d'analyser une notion, de démembrer un raisonnement. La programmation mise au point par des experts met à la disposition des élèves et du maître un itinéraire balisé dans les phases de chaque avance de la pensée, de façon à n'en laisser échapper aucune. Bien qu'on ne le dise guère, ce principe de la *division* « préfabriquée » était déjà à la base des méthodes de Dalton et de Winnetka; mais il semble bien que les programmateurs actuels usent de techniques plus strictes et partant plus efficientes.

D'autre part, la *répétition* systématique assure que chaque élément et aspect du programme divisé risque moins d'être oublié ou de ne pas être reconnu dans un contexte différent. Et c'est là surtout que le maître se sentira libéré d'un travail fastidieux, qu'il ne pouvait cependant négliger sans compromettre la solidité des acquêts scolaires.

Nouveaux horizons

Tout cela, ce sont surtout des espérances. Car nous ne connaissons pas encore une large pratique de l'enseignement programmé. Il nous paraît toutefois utile de prendre dès maintenant une position positive à son endroit, alors que certains se contentent de sourire.

Notre plus grande espérance, à vrai dire, va plus loin encore. On peut prévoir un nouveau style de l'action magistrale, passé le temps de l'initiation aux nouvelles techniques et de leur domestication. Nous rêvons du moment où, ses élèves ayant cheminé avec intérêt, patience et ténacité par les voies rigoureusement balisées de l'enseignement programmé, le maître pourra amorcer et développer avec eux un dialogue moins scolaire. Dépassant manuels et machines, qui auront rendu leurs précieux services, ils seront en mesure d'inaugurer des échanges où tout ce savoir sera replacé dans le cadre vivant d'une conversation, repris, manipulé, malaxé comme dans les conversations de la vie. Il y a jusqu'ici toujours une coupure entre un savoir scolaire et un savoir mis en circulation dans la vie. Nous voulons espérer que le temps libéré pour le maître par l'enseignement programmé, il pourra le consacrer à ce genre d'échanges où le savoir devient culture, où le savoir et la culture deviennent féconds dans le contexte de la vie quotidienne.

On pourra dire alors que les techniques nouvelles, loin de rendre le maître inutile, auront revalorisé l'enseignement.

Léon BARBEY
professeur à l'Université de Fribourg