

MODES, MÉTHODES ET PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT

Extraits de

Lectures de pédagogie pratique

F. Brémond

Librairie Delagrave, Paris, 1931.

Pages 39-61

*

* *

La méthode naturelle qui convient à l'enseignement primaire, O. GRÉARD. Page 1

La méthode intuitive, F. BUISSON. Page 2

La méthode active, H. MARION. Page 3

Double objectif des méthodes actuelles : instruire et développer les facultés, E. CAZES. Page 4

La méthode socratique s'appuie sur l'observation de l'enfant, H. MARION. Page 5

Comment doit-on interroger?, E. BOUTROUX. Page 7

De la manière d'interroger, E. CAZES. Page 9

*

* *

La méthode naturelle qui convient à l'enseignement primaire

O. GRÉARD.

Extrait du rapport sur l'instruction primaire à Paris, 1871-72.

Éviter tous les devoirs qui faussent la direction de l'enseignement sous prétexte d'en élever le caractère : modèles d'écriture compliqués et bizarres, textes de leçons démesurés, séries d'analyses et de conjugaisons écrites, définitions indigestes ; ménager les préceptes et multiplier les exercices ; ne jamais oublier que le meilleur livre pour l'enfant, c'est la parole du maître ; n'user de sa mémoire si souple, si sûre, que comme d'un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde ; le conduire du simple au composé, du facile au difficile, de l'application au principe ; l'amener, par des questions bien enchaînées, à découvrir ce qu'on veut lui montrer ; l'habituer à raisonner, faire qu'il trouve, qu'il voie ; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil ; pour cela, ne rien laisser d'obscur qui mérite explication, pousser les démonstrations jusqu'à la figuration matérielle des choses, toutes les fois qu'il est possible ; dans chaque matière, dégager des détails confus, qui encombrant l'intelligence, les faits caractéristiques, les règles simples qui l'éclairent ; aboutir en toutes choses à des explications judicieuses, utiles, morales ; — en lecture, par exemple, tirer du morceau lu toutes les explications instructives, tous les conseils de conduite qu'il comporte ; — en grammaire, partir de l'exemple pour arriver à la règle dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale, choisir les textes de dictée écrite parmi les morceaux les plus simples et les plus purs des oeuvres classiques ; tirer les sujets d'exercices oraux, non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais des choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour, des passages d'histoire de France, de géographie, récemment appris ; inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer lui-même et toujours les écrire au tableau noir ; — ramener toutes les opérations du calcul à des exercices pratiques empruntés aux usages de la vie ; — n'enseigner la géographie que par la carte, en étendant progressivement l'horizon de l'enfant de la rue au quartier, du quartier au canton, à la commune, au département, à la France, au monde ; animer la description topographique des lieux par la peinture des particularités de configuration qu'ils présentent, par l'explication des productions naturelles ou industrielles qui leur sont propres, par le souvenir des événements qu'ils rappellent ; — en histoire, donner aux diverses époques une attention en rapport avec leur importance relative et traverser plus rapidement les premiers siècles pour s'arrêter sur ceux dont nous procédons directement ; sacrifier sans scrupule les détails de pure érudition pour mettre en relief les grandes lignes du développement de la nationalité française ; chercher la suite du développement moins dans la succession des faits de guerre que dans l'enchaînement raisonné des institutions, dans le progrès des idées sociales, dans les conquêtes de l'esprit, qui sont les

vraies conquêtes de la civilisation ; placer sous les yeux de l'enfant les hommes et les choses par des peintures qui agrandissent son imagination et qui élèvent son âme; faire de la France ce que Pascal a dit de l'humanité, « un grand être qui persiste perpétuellement », et donner par là même à l'enfant une idée de la patrie, des devoirs qu'elle impose, des sacrifices qu'elle exige : tel doit être l'esprit des leçons de l'école.

*
* *

La méthode intuitive.

F. Buisson.

*Extrait de la conférence sur l'enseignement intuitif,
faite aux Instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878.
Delagrave, éditeur, p. 331.*

Voyons en quoi consiste la méthode intuitive, comment on l'applique ailleurs, comment on peut l'appliquer chez nous, et s'il est bien vrai qu'elle prétende, en philosophie comme en pédagogie, tout ramener aux sens.

Le mot *intuition*, qui n'est pas encore d'un usage très commun, est un mot parfaitement formé, qui appartient à notre bonne langue¹, et, comme tous ceux qui expriment un fait très simple, il est plus facile à comprendre qu'à définir. C'est ici même, si je ne me trompe, c'est à la Sorbonne qu'il a fait son entrée dans l'enseignement officiel, vers 1817, avec tout l'éclat qu'avait alors la parole de M. Cousin. L'intuition, c'est l'acte le plus spontané de l'intelligence humaine, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. C'est une « perception immédiate », qui se fait d'un seul coup d'œil en quelque sorte. S'agit-il d'une réalité matérielle? Les sens la perçoivent aussitôt : c'est le cas le plus simple, le plus familier, le plus facile à remarquer. S'agit-il d'une idée, d'une vérité, de réalités enfin qui ne tombent pas sous les sens? Nous disons encore que nous les saisissons par intuition, lorsqu'il suffit à notre esprit qu'elles se présentent à lui pour qu'il les affirme et les comprenne, sans le secours du raisonnement et de la discussion. Nous procédons par intuition toutes les fois que notre esprit, soit par les sens, soit par le jugement, soit par la conscience, connaît les choses avec ce degré d'évidence et de facilité que présente à l'œil la vue distincte d'un objet. Ainsi l'intuition n'est pas une faculté à part, ce n'est pas quelque chose d'étranger et de nouveau dans l'âme humaine. C'est l'âme humaine elle-même apercevant spontanément ce qui existe en elle ou autour d'elle. De là, trois sortes d'intuitions ou, plus exactement, trois domaines dans lesquels l'intuition peut s'exercer sous des formes diverses, mais toujours avec les mêmes caractères essentiels : *l'intuition sensible*, c'est celle qui se fait par les sens; *l'intuition mentale* proprement dite, celle qui s'exerce par le jugement sans l'intermédiaire ni de phénomènes sensibles ni de démonstration en règle; enfin *l'intuition morale*, celle qui s'adresse au cœur et à la conscience.

Ces trois intuitions ou plutôt ces trois noms de l'intuition embrassent les diverses parties de l'activité intellectuelle de l'homme à l'état instinctif, pour ainsi dire.

Juger par intuition, c'est presque juger d'instinct.

Par ce rapide expose, vous voyez tout de suite en quoi notre définition française de l'intuition diffère de celle des philosophes allemands, et vous pressentez que la méthode intuitive qui en dérivera ne sera pas celle qui attend tout des sens. L'usage a prévalu en Allemagne, malgré de hautes et notables exceptions, de ne prendre le mot intuition (*Anschauung*) que dans le sens de l'intuition sensible, et, par conséquent, de faire consister l'enseignement intuitif dans ce qu'on a nommé chez nous *l'enseignement par l'aspect* ou *par les yeux*. Nous, au contraire, sans diminuer la part de ce genre d'enseignement, nous croyons que l'intuition a bien d'autres services à rendre. La méthode intuitive, telle que nous la comprenons, est celle qui en tout enseignement fait appel à cette force *sui generis*, à ce coup d'œil de l'esprit, à cet élan spontané de l'intelligence vers la vérité. Elle consiste non dans l'application de tel ou tel procédé, mais dans l'intention et dans

¹ « Tout homme est intuitivement convaincu de la vérité de cette proposition : *deux est plus qu'un*. » (Boulay-Villiers.) — « Locke appelle avec quelque raison connaissance *intuitive* celle qui se forme du premier et du plus simple regard de l'esprit. » (Le P. Buffler.)

l'habitude générale de faire agir, de laisser agir l'esprit de l'enfant en conformité avec ce que nous appelions tout à l'heure les instincts intellectuels.

La méthode intuitive, c'est celle qui dit au maître : Votre tâche devient de jour en jour plus lourde et plus compliquée. Pour la remplir, il faut vous faire aider. Par qui ? Par de bons livres, de bons procédés, de bons programmes ? Oui, sans doute, mais plus encore par l'élève lui-même. C'est votre plus sûr auxiliaire, votre collaborateur le plus efficace. Faites en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active, **et** vous aurez résolu le problème. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le traînant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous.

La méthode intuitive n'a pas d'autre secret; elle traite l'enfant comme un être qui a en lui-même l'instinct du savoir et toutes les facultés nécessaires pour l'acquérir; elle s'applique à laisser faire la nature autant que possible.

Sans doute la nature ne se suffira pas toujours, mais au moins ne faut-il pas la rebuter; c'est ce qui distingue l'éducation du dressage : l'une développe en réalité des dispositions naturelles, l'autre n'obtient que des résultats apparents à l'aide de procédés mécaniques.

*
* *

La méthode active.

H. MARION.

Extrait d'une leçon du cours sur *la Science de l'éducation à la Faculté des lettres de Paris, 1887-1888.*
Revue pédagogique, 1888, tom. 1, p. 5.

Sur la nature de l'esprit, il suffit de nous rappeler deux vérités essentielles entre celles que la psychologie nous a apprises. Toute la méthode en découle, et nous aurons moins à la décrire en détail, familière qu'elle est à tout le monde, qu'à prendre une conscience claire de ce qui en fait le caractère et le prix.

La première de ces vérités, c'est que l'esprit est un, malgré la diversité de ses opérations; qu'il est une unité vivante, où les facultés intellectuelles font un seul tout organique, non entre elles seulement, mais avec la faculté de sentir et celle d'agir, bien plus (et c'est Bossuet qui le dit), avec le principe même de la vie. C'est la condamnation absolue de toute culture partielle et exclusive.

En second lieu, l'esprit est de nature dynamique; l'intelligence, comme tout notre être, est une puissance, une énergie active. Il s'ensuit que les lois de l'activité sont aussi les lois de la vie intellectuelle : l'esprit se développe en agissant, par un exercice vif, mais réglé, répété plutôt que prolongé, normal en un mot, c'est-à-dire proportionné aux forces du sujet, précédé et suivi d'un juste repos. Il se développe, non comme un contenant élastique qu'on remplit et qu'on distend, mais comme le muscle, qu'on exerce; il se développe comme la volonté, dont il ne diffère pas dans le fond, en se déployant par un effort, pénible s'il le faut, mais libre et heureux. Mauvais sera, par suite, tout ce qui tendra à le remplir comme une capacité inerte, à lui infuser le savoir tout fait. Toute façon de procéder qui conduit à le traiter de la sorte est à peu près aussi judicieuse que le serait, en hygiène, la prétention de donner au corps fraîcheur et embonpoint en insérant directement dans les chairs quelque substance pour les affermir. La plupart des métaphores par lesquelles il est d'usage d'exprimer les vérités relatives aux choses de l'étude et de l'enseignement sont empruntées à la nutrition : il n'y a point d'inconvénient à cela, mais à une condition, c'est qu'on n'oublie pas que la nutrition est un acte en étroite solidarité avec toutes les fonctions qui ensemble forment le dynamisme vital. Il faut qu'une nourriture soit bien pauvre ou bien mauvaise pour ne pas suffire à un corps naturellement sain, qui respire au grand air et agit en liberté. De même absolument pour l'esprit. Mais que penser de l'erreur qui consisterait à croire que la vigueur soit du corps, soit de l'esprit, ne dépend que des aliments absorbés, peu importa comment réagisse le patient à qui on les ingurgite?

Il n'y a donc qu'une méthode digne de ce nom ; c'est la *méthode active*. J'appelle ainsi celle qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, du tel aiment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort propre pour assurer sa croissance normale et sa belle venue. L'effort, voilà par excellence ce qui fortifie. « Pour gagner la vie de l'esprit, dit Malebranche, il faut travailler de l'esprit. Ceux qui ne

gagnent pas à la sueur de leur front le pain de l'âme n'en connaîtront jamais la saveur. » « On ne sait bien que ce qu'on fait soi-même », pensée profonde d'Aristote, passée en lieu commun, ce qui n'empêche pas Kant de la reprendre pour en faire un des principes de sa pédagogie et le *criterium du savoir*. Quand un enfant, dit-il, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite, il ne la sait pas ; et celui-là la sait qui infailliblement l'applique; peu importe qu'il ne la récite pas. De même l'élève qui fait de tête la carte d'un pays ou d'un voyage témoigne par là de la meilleure manière, sinon de la seule, qu'il a étudié la géographie avec fruit. Agir et faire, voilà le secret et en même temps le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres.

Jugeons-en par opposition. Le contraire de la méthode qui fait agir, n'est-ce pas celle qui laisse ou qui rend inerte? Mais qu'est-il de pis dans l'enseignement que d'engourdir et d'immobiliser, que d'éteindre la flamme de l'intelligence? Faire croupir et se figer en quelque sorte l'esprit de l'enfant (je dis faire, car il ne croupit guère de lui-même et rien n'est moins dans sa nature), n'est-ce pas le contre-pied de l'éducation, si bonne que l'intention puisse être et quelque mal que se donnent parfois des maîtres aussi zélés que malavisés pour aboutir à ce triste résultat? Considérez adulte, pour bien juger du mal, l'esprit qui a grandi (mais le mot est impropre, c'est vieilli qu'il faut dire) dans l'habitude de l'inaction. C'est ce qu'on appelle d'un terme familier, aussi laid que la chose, mais qui par cela même dit bien ce qu'il veut dire, un esprit « encroûté ». Il y a diverses façons de l'être, voisines d'ailleurs, contraires presque également, quoique différemment, à l'esprit de liberté. C'en est une, et la pire, que de recevoir toutes faites les pensées d'autrui, de les accepter sans contrôle, de s'y tenir sans y mettre du sien, en attendant peut-être qu'on en reçoive d'autres, voire de contraires, sans seulement se soucier de s'accorder avec soi-même, puisque aussi bien soi-même on ne pense point. Il est clair que nous voilà loin de cette raison autonome que nous voulons former. Comment celui qui, enfant, puis jeune homme, n'a jamais fait que subir un enseignement dogmatique, juger sur la parole d'un maître ou le texte d'un livre, aurait-il un jour une opinion propre? Toute sa vie, il aura la superstition de l'imprimé, la foi en son journal; il opinera avec les gens sûrs de leur fait. Pauvre citoyen d'un pays libre!

D'autres, d'un plus ferme caractère, ne sont pas moutons de Panurge; ils ont une autre façon d'être mentalement inertes : c'est de se fixer trop vite et sans information suffisante dans une opinion, qui est leur jusqu'à un certain point, mais qu'ils n'examinent plus et dont rien ne les ferait démordre. Ce n'est plus l'inconsistance et la nullité, c'est l'étroitesse irrémédiable. Grave défaut encore pour la vie libre! Celle-ci exige, en effet, de fortes individualités, mais tolérantes et perfectibles. C'est en faisant sans cesse agir l'intelligence, en lui donnant l'habitude de chercher et de trouver par elle-même, de contrôler toujours ses raisons de croire, que l'enseignement formera des esprits à la fois fermes et souples, toujours ouverts à toute vérité et sympathiques à tout progrès. Le plus grand service à rendre à la pensée, c'est de l'empêcher de s'emprisonner soit dans des opinions qu'elle reçoit toutes faites, soit dans ses propres liens.

*
* *

Double objectif des méthodes actuelles : instruire et développer les facultés.

E. CAZES.

*Extrait du rapport sur l'Organisation de l'Enseignement primaire public,
publié par le ministère de l'Instruction publique, 1900, p. 279.*

Les méthodes en vigueur aujourd'hui à l'école primaire ont un double objectif : donner à l'enfant un certain nombre de connaissances reconnues indispensables dans l'état social, politique et économique où il doit tenir sa place et vivre de son travail ; développer en même temps, et d'une manière simultanée, toutes ses facultés par un travail rationnel et continu. Pour la destinée qui l'attend, il importe avant tout de donner une bonne t'empe à son esprit et de bien « forger sa teste », pour qu'il ait le jugement sain et la volonté ferme. Qu'il quitte les bancs, sans doute avec un

minimum de savoir, mais sûrement avec le goût et la capacité d'apprendre et l'énergie de vouloir, et il possédera l'instrument certain de son perfectionnement.

C'est pourquoi ne pas enseigner beaucoup, ruais bien enseigner, peut être considéré, dans cet ordre d'études, comme le précepte pédagogique par excellence. Obtenir que l'élève comprenne toujours bien ce qu'il est essentiel qu'il retienne : pour cela, *ne* demander à sa mémoire que le strict nécessaire; exercer ses sens et son jugement sur les diverses matières qui doivent solliciter son attention ; traiter l'esprit comme l'estomac et lui choisir les aliments vraiment assimilables. Comme le corps, l'esprit tout entier (intelligence, sensibilité, volonté) se développe et se trempe par l'exercice. Soumettons-le donc au régime de l'action, du mouvement. C'est par ces moyens seulement qu'il peut atteindre son plein épanouissement. De là, cette série d'exercices bien gradués, bien adaptés à la puissance de compréhension des élèves, propres à les faire agir *intellectuellement*, c'est-à-dire observer, ré-fléchir, analyser, raisonner, trouver et parler, et *moralement*, c'est-à-dire à vouloir le bien, à prendre de bonnes résolutions.

Et c'est ce que nous appelons aujourd'hui les *méthodes actives*, qui font surtout appel à la personnalité et à la liberté de l'enfant². Tout instituteur, bien maître de ces méthodes, sait vraiment *simplifier* ce qu'il enseigne, s'en tenir aux notions essentielles, y concentrer toutes les forces de l'esprit de ses élèves et y exercer leurs facultés.

Entre tous, l'enseignement du français et celui de l'histoire ne sauraient être trop débarrassés de toute la série des exercices mécaniques et mnémoniques, fastidieux autant qu'inutiles, où la réflexion et le jugement ont une part trop restreinte. Un grand pas a été fait pour ce qui est de la langue : on l'enseigne davantage par la lecture; les enfants se pénètrent, surtout par l'usage, des principales règles de grammaire ; les dictées tendent à empiéter moins et à être plus raisonnées; les textes en sont presque toujours bien choisis, expliqués d'une manière complète, pour le fond comme pour la forme. Grâce à un emploi plus fréquent de l'interrogation, on rompt les élèves à la parole ; par une pratique rationnelle des deux analyses, on les amène à se rendre compte, dans les lectures et les dictées, de la nature des mots, de leurs rapports et de leurs fonctions dans le discours, ainsi que de la construction des phrases et de leur enchaînement logique. La même activité règne, sous l'impulsion des bons maîtres, dans les exercices de composition française ; ils font trouver les idées sur le sujet proposé et t'acer des plans en commun, le plus souvent au tableau noir. Chacun bénéficie des pensées des autres. Dans ce travail collectif qui fait ressembler la classe à une ruche laborieuse, on s'ingénie à classer les idées en appliquant à la lettre le précepte connu : « Ajoutez quelquefois et souvent effacez. » Les exercices de récitation viennent contribuer aussi à cet enseignement naturel de la langue maternelle ; l'élève se pénètre peu à peu des règles fondamentales au cours de ces diverses leçons, au lieu de les apprendre *ab abstracto*.

*

* *

La méthode socratique s'appuie sur l'observation de l'enfant.

H. MARION

Extrait d'une leçon du cours sur la *Science de l'Éducation*

à la Faculté des lettres de Paris, (1887-1888.)

Revue pédagogique, 1888, tom. I, p. 12.

Il ne faut pas se faire d'illusion sur les conditions aux-quelles ce miracle³ est possible. Il ne se fait pas tout seul par la vertu d'une forme substituée à une autre pour la transmission des connaissances. Il y a un abîme entre la méthode active que je conçois, et celle qui se pratique neuf fois sur dix sous le nom de *méthode socratique*. Fichte déjà dénonçait l'erreur de ceux qui croient se soustraire d'un seul coup au mécanisme en se prononçant bien haut pour la forme socratique. Qu'importe la forme, tant que la matière à apprendre est l'unique affaire ? « On apprend par cœur, mécaniquement, les raisonnements socratiques eux-mêmes; et le danger n'en est peut-être que plus grand, car cela donne l'air de penser à l'élève qui réellement ne pense

² M. Gréard résume toute cette méthode éducative en ces mots : « Profiter de tous les exercices de la classe pour faire prendre de bonnes habitudes d'esprit et cultiver le bon sens et le sens mural. »

³ Celui que produit l'emploi intelligent de la méthode active.

point », — on pourrait ajouter : et au maître, qui souvent ne pense pas davantage. Ce qu'il faut, c'est que la grande affaire soit le développement de la pensée personnelle ; cela seul force élèves et maîtres à payer toujours de leur personne. D'ailleurs, même la vraie méthode socratique diffère profondément de la méthode active que je préconise ; elle n'en est qu'un aspect, une partie, si l'on veut, et la moindre.

Il y a deux choses dans la méthode authentique de Socrate, telle que l'histoire nous la montre : la forme, qui est l'interrogation familière, — le fond, qui est la maïeutique, c'est-à-dire l'accouchement des esprits, les esprits selon Socrate, portant en eux, sans le savoir, la vérité.

Eh bien ! la forme interrogative est sans doute fort bonne pour l'enseignement. Faire parler l'enfant, c'est une première façon de le faire agir : le dialogue est cent fois préférable au monologue. Quelque abus qu'on ait fait de la dialectique dans l'école, au moyen âge, on peut se demander si notre esprit national ne doit pas en partie à cette discipline sa vivacité dans la répartie, sa souplesse. Mais la forme dialoguée n'a nullement par elle seule la vertu de faire penser. Elle ne l'a plus du tout, du jour où le dialogue n'est qu'une forme comme une autre, où l'enseignement qui se donne par demandes et par réponses, tout dogmatique au fond, n'a qu'à être reçu et accepté. Les catéchismes religieux procèdent par demandes et par réponses ; ils n'ont pas la prétention pour cela de faire penser : au contraire, ils visent à transmettre littéralement un enseignement fixe, auquel nul ne peut rien changer.

... Même vive et franche, et de nature à faire chercher, l'interrogation seule ne rend pas l'enfant pleinement actif ni de toutes les manières qu'on peut souhaiter. On peut dans le dialogue briller en sophiste, par le bonheur ou la hardiesse des répliques. Il s'accommode de l'apparence de la vérité presque aussi bien que de la vérité même. La méthode active ne fait pas parler seulement ; elle fait méditer, composer, écrire, dessiner, agir enfin de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver les forces. Depuis que la Renaissance a introduit l'usage des devoirs écrits, des compositions de quelque haleine faites à tête reposée, on en a fort abusé sans doute ; mais comment en méconnaître l'importance, à certains égards incomparable ?

Insuffisante par sa forme, la méthode socratique l'est bien autrement quant au fond. Elle suppose que la vérité est innée dans les esprits et qu'il ne s'agit que de l'en faire sortir. Pensée profonde, en ce qui concerne les idées premières, les principes fondamentaux de la connaissance et de la morale, peut-être aussi les vérités toutes formelles de la géométrie ; mais que devient-elle quand il s'agit de faire connaissance avec le monde réel, ce qui est, avant tout, le but de l'étude ? Interrogez l'enfant tant que vous voudrez : vous ne lui ferez pas trouver en lui la physique, la géographie, le dessin ; vous ne lui ferez pas prendre une idée juste des rapports des choses. La pensée juste, c'est l'exacte correspondance des idées aux objets ; vaine est la prétention d'y amener l'enfant en lui faisant tout tirer de lui-même. Si son esprit n'est pas tout à fait une table rase, il est encore moins une encyclopédie. Quand le philosophe lui-même, pour penser utilement et ne pas se perdre, a besoin de toucher terre, d'appuyer sans cesse sur l'expérience ses méditations et ses déductions, comment l'enfant, qui a tout à apprendre, tirerait-il de son fonds ce qu'on n'y a pas encore mis ? Ce fonds ne s'enrichit évidemment que par l'observation des faits, au contact des choses. En d'autres termes, l'enseignement suppose, pour être solide, une forte dose de réalisme, tandis que la méthode socratique s'accommode du formalisme le plus pur.

Chez nous en particulier, le besoin se fait grandement sentir de discuter moins et de prendre un sens plus vif des choses. La tendance n'est que trop forte à laisser la proie pour l'ombre, à batailler sur les mots. La méthode socratique ne serait, toute seule, nullement incompatible avec ces habitudes babillardes dont se plaignait déjà Rousseau ; elle risquerait plutôt de les étendre du maître aux élèves, sans que l'enseignement en devînt plus substantiel. L'action dont il s'agit, quand on parle de méthode active, ce n'est donc pas seulement celle qui consiste à analyser ou à manipuler les idées qu'on a ; c'est aussi, et avant tout, le mouvement de l'esprit en quête d'idées nouvelles. Apprendre à l'enfant à démêler, à lier logiquement, à exprimer correctement ses pensées, est fort bien ; mais il faut se dire avant tout qu'il ne sait rien. Il n'apprendra qu'en regardant, en touchant, en interrogeant les choses par tous ses sens, en exerçant sur elles toutes ses facultés.

*
* *

Comment doit-on interroger?

E. BOUTROUX.

Extrait d'une conférence faite à l'École de Fontenay-aux-Roses le 14 novembre 1895.

Revue pédagogique, 1896, tom. I, p. 9.

Il est clair qu'il faut avoir en vue, exclusivement, l'intérêt et le profit des élèves. Il ne faut pas interroger pour soi-même, pour éblouir son auditoire par des questions savantes, pour s'amuser ou se moquer de l'ignorance des enfants, pour faire des études et des expériences à leurs dépens. Il ne faut pas poser des questions qui répondent à des préoccupations personnelles, qui ne sont intelligibles que pour ceux qui sont dans le secret de vos travaux, de vos thèses favorites, de vos habitudes, de vos préoccupations, de vos paradoxes. Vous ne sauriez exiger que l'élève suive dans ses méandres une pensée qui se cherche elle-même. La première condition pour qu'une question soit légitime, c'est que l'interrogateur puisse y répondre. Il est bon que d'autres puissent y répondre également.

Il ne faut pas non plus voir dans l'interrogation un simple moyen de discipline. En posant aux élèves des questions captieuses, et leur faisant dire des sottises, on les amène à se moquer les uns des autres, et l'on s'acquiert la réputation de maître qui tient bien sa classe; mais on développe de mauvais sentiments dans l'âme de ses élèves.

Tous ces préceptes sont assez évidents. Ils se déduisent immédiatement de la fin de l'enseignement, qui est de travailler à l'éducation intellectuelle et morale de la jeunesse, de poursuivre le bien des enfants mêmes qui nous sont confiés. Convient-il d'y joindre des préceptes plus spéciaux?

L'art de l'interrogation a-t-il des difficultés propres, auxquelles il importe de prendre garde ?

Nous rencontrons ici plusieurs opinions qu'il est intéressant d'examiner.

Selon un célèbre paradoxe de Jacotot, il n'est pas nécessaire de savoir pour enseigner. Il suffit qu'on ait un bon livre, et qu'on sache s'en servir. Ce principe s'appliquerait très bien, semble-t-il, à l'interrogation. A tout livre d'élève correspond aujourd'hui le livre du maître. Armé ainsi de la loi et des prophètes, quoi de plus facile que de questionner, juger, corriger, donner de bons et de mauvais points, récompenser et punir, sans savoir même de quoi il s'agit ? On dit que cette méthode est assez pratique, et qu'elle suffit à assurer aux élèves des succès aux examens. Leur procure-t-elle quel-que connaissance effective? C'est une autre question. En tout cas, elle est inadmissible, parce qu'elle est immorale. C'est ici le mensonge qui se fait fort de marcher de pair avec la sincérité. Ce maître qui ne sait pas enseigne à ses élèves qu'ils seront reçus à leur examen sans savoir davantage, mais en affectant quelque apparence de savoir. Loin qu'on puisse à bon droit enseigner ce qu'on ignore, on ne doit, à la lettre, enseigner que ce qu'on sait. De quel droit un maître imposerait-il à ses élèves des connaissances que lui-même n'a pu acquérir on n'a pu conserver? La science n'est pas une collection de formules qu'on se repasse les uns aux autres; c'est la vie même de l'intelligence. Qui en est privé ne peut l'éveiller chez les autres. C'est pourquoi on ne saurait trouver bon que le professeur, pour interroger et même pour enseigner, s'entoure de livres, de notes et de secours. Tout cela ne sert que s'il enseigne des choses qu'il ne sait pas, et il ne doit pas enseigner de telles choses. Le véritable maître porte avec soi, incorporé à sa substance, tout ce qu'il doit apprendre à ses élèves, et c'est dans son propre fonds qu'il puise les questions, les explications, les développements. Condition sans doute difficile à remplir, si le maître prétend étonner ses élèves, leurs familles et leurs répétiteurs par l'imprévu de ses recherches et l'actualité de son érudition, mais réalisable pour toute intelligence moyenne, si l'on n'a d'autre ambition que de communiquer à la jeunesse la somme de connaissances dont, en fait, vivent les honnêtes gens.

Un autre paradoxe du même Jacotot consiste à dire que tout est dans tout; d'où résulte qu'on peut tout enseigner à propos de tout. Selon ce paradoxe, il est inutile, dans l'interrogation, de procéder par ordre et suivant une méthode. Il suffira de faire, à propos de tout objet qui se

présente, telle ou telle question que suggère cet objet. Cette thèse n'est pas aussi fautive que la précédente. Il est certain que l'interrogation doit mettre la vie dans l'enseignement, et que la vie ne va pas sans une souplesse d'allure qui exclut la rigidité de la ligne droite. Il arrive d'ailleurs que, dans le voisinage des notions proprement inhérentes au sujet, s'en trouvent d'autres qui n'y touchent que peu ou point, et qui sont importantes en elles-mêmes. L'interrogation est un bon moyen de les saisir au passage. On admettra donc que l'interrogateur ne se considère pas comme tenu d'enchaîner les questions aux questions de la manière dont la géométrie lie entre elles les parties de la démonstration. Maître de son sujet, puisqu'il sait à fond ce qu'il enseigne, il est digne et capable de s'y mouvoir avec liberté. Mais cette liberté même, si le maître a l'esprit bien fait, sera celle de l'artiste qui trace sans compas une courbe une et harmonieuse, non celle du flâneur dont le hasard est le seul guide. Il n'oubliera pas qu'il doit exercer les élèves à saisir les rapports des choses; que l'ordre, la liaison, l'unité est un élément essentiel de tous les chefs-d'œuvre de la nature et de l'esprit; et, loin de rompre par une marche capricieuse la suite des idées qu'il aura en vue, il s'appliquera à la mettre en relief, à l'imprimer dans l'esprit des élèves. D'une manière générale, il convient, comme le disait Descartes, de diviser la difficulté et de s'enfermer dans le sujet qu'on traite. A se disperser et papillonner, on fatigue sa mémoire, et l'on se rend incapable d'acquiescer ces notions stables, fixées par la connaissance des causes, dont parle le philosophe grec.

Enfin, une troisième manière de simplifier le problème qui nous occupe consiste à soutenir que, comme l'interrogation doit être vivante et s'inspirer des circonstances, il est inutile de la préparer. Nous ne saurions repousser cette opinion au même degré que la première ou même que la seconde. Il est bien vrai qu'on ne doit pas apprendre soi-même, au dernier moment, ce qu'on se propose de demander à ses élèves. On n'a le droit de les interroger que sur les objets dont soi-même on est parfaitement maître. La préparation, c'est, avant tout, l'instruction solide qu'on a reçue et qu'on entretient par l'exercice. Mais il ne s'ensuit pas que toute préparation spéciale soit inutile ou mauvaise. Si fortement, au contraire, qu'on possède un sujet, toutes les fois qu'on veut en parler, il faut se recueillir, rassembler ses connaissances, songer à la manière de les disposer et de les présenter. Le maître réfléchira donc d'avance aux choses sur lesquelles il devra interroger ses élèves.

Enfin, il faut exercer les enfants au raisonnement proprement dit, à la déduction et à l'induction. Dans la déduction, l'interrogation amène l'élève à rassembler tous les éléments dit raisonnement et à en tirer à lui seul la conséquence qu'ils enferment. Exercice agréable autant qu'il est utile. La rigueur de la méthode discipline l'esprit; et, en même temps, c'est pour l'élève une satisfaction d'avoir en main tous les éléments du problème et d'arriver par lui-même à le résoudre complètement. Au contraire, l'élève souffre qu'on lui pose des questions pour lesquelles des données manquent. Pourtant il le faut exercer aussi à l'induction. C'est ici que l'art de l'interrogation sera particulièrement subtil et ingénieux. Généraliser à propos est le chef-d'œuvre de l'intelligence. Il faut ici guider l'élève, en lui montrant qu'on le guide, faire travailler méthodiquement son esprit et lui donner la joie de la découverte, sans l'enorgueillir et lui fermer les yeux sur les difficultés. Il s'agit proprement ici de la manière dont se forme la science. On voudrait pouvoir parcourir soi-même en raccourci la route qu'a suivie l'esprit humain pour parvenir à ses connaissances actuelles. Le maître tâchera de faire cette promenade avec ses élèves.

A qui maintenant doit s'adresser l'interrogation? Une coutume intéressante à signaler est celle qui existe en Allemagne et qui consiste à poser chaque question à la classe entière et à désigner ensuite l'élève qui doit y répondre. Si celui-ci reste muet, le maître désigne un autre élève, et ainsi de suite jusqu'à ce que la réponse soit donnée d'une manière exacte et complète. Cette méthode est très vivante. Elle tient en haleine, d'un bout de l'interrogation à l'autre, tous les élèves. Elle réalise l'idée d'une collaboration constante des élèves entre eux et avec le maître. Quoi qu'il en soit, ce qui est indispensable, c'est que les élèves soient très fréquemment interrogés, les faibles aussi bien que les forts, et que le maître veille à ce que tous s'intéressent aux questions posées...

*
* *

De la manière d'interroger.

E. CAZES, Inspecteur d'Académie

Bulletin de l'enseignement primaire des Bouches du Rhône, 1890, p. 27.

La première condition, pour bien interroger, c'est de bien poser la question⁴ ; la seconde, c'est de savoir écouter. Il y a une troisième condition, qui consiste à manœuvrer de telle sorte que toute la classe profite.

Bien poser une question n'est pas chose facile. Il faut avoir une connaissance réelle de l'élève interrogé, de son caractère, de son tempérament, la mesure exacte de son intelligence et de ses moyens. Cette considération implique que la même interrogation pourra être faite en termes différents, suivant les cas.

Une interrogation bien faite doit être toujours claire. La clarté dans l'interrogation dénote une préparation sérieuse, un savoir de bon aloi, une méthode saine. Elle est un précieux stimulant pour l'esprit de l'enfant, qui, instinctivement, aime et comprend ce qui est clair.

Les maîtres qui ont préparé, avec tout le soin qu'il mérite, cet exercice si important, peuvent seuls obtenir des résultats appréciables et des progrès sérieux. Je ne compterais pas parmi eux celui qui procéderait ainsi. Il s'agit d'une leçon d'histoire.

Le maître à la cantonade : « Où en sommes-nous restés la dernière fois ? » — Réponse de quelques élèves : « A la page : 17. » Ainsi renseigné, notre homme prend son manuel, feuillette, arrive à la susdite page, va droit au questionnaire qui est au bas et interroge. L'élève répond comme le livre, et tout est dit. « C'est bien, asseyez-vous. »

Voilà vraiment un procédé commode, et qui ne demande ni temps ni peine. Mais il suffit, je crois, de le citer pour le condamner.

Savoir écouter est pour le maître un mérite précieux dans l'important exercice de l'interrogation. Il lui faut faire preuve d'une attention soutenue et d'une patience à toute épreuve. L'attention est nécessaire pour bien entendre la réponse faite, être toujours prêt à reprendre l'élève qui a mal répondu, à relever les erreurs de fond et plus souvent encore les vices de forme, les incorrections de langage si fréquentes à cet âge, à tenir toute la classe en respect pour que l'élève interrogé ne soit ni harcelé par des voisins impatientes qui veulent parler à tout prix, ni raillé s'il vient à s'exprimer mal, à commettre de ces fautes d'étourderie qui prêtent si vite à rire, car cet âge est sans pitié.

Et la patience, cette vertu pédagogique par excellence (j'entends une patience toujours en éveil et vraiment active, et non cette patience molle, cette humeur par trop accommodante, bien voisine de l'indifférence), c'est ici le vrai moment d'en faire preuve, car ce n'est pas en peu de temps qu'on peut donner aux élèves l'habitude de répondre clairement et correctement aux questions posées. Pour quelques-uns qui, grâce à leur intelligence naturelle, donnent assez vite satisfaction, que de réponses entortillées, choquantes, ridicules, que de balbutiements, que de fausses hontes, quel mutisme ! Le maître patient entendra tout sans sourciller, même ce qui heurtera le plus le bon sens et la grammaire, parce qu'il sait bien que la précision de l'esprit, la clarté des idées, l'élocution facile sont affaire de temps et de long apprentissage. Après avoir fait, s'il y a lieu, s'il a jugé l'effort de l'élève insuffisant, les remontrances nécessaires, il ne manquera pas, séance tenante, de redresser les erreurs et de faire recommencer en faisant appel à sa réflexion. Il jugera indigne de lui, non pas seulement d'entrer en fureur, mais même de trop élever la voix, les cris n'ayant

⁴ Deux modes d'interrogation : l'interrogation *collective* qui s'adresse à tous les élèves de la classe, de la division, du groupe. La question posée est suivie d'un temps de silence pendant lequel les élèves cherchent la réponse ; puis les doigts se lèvent ; l'élève désigné répond, un autre rectifie ou complète, puis un autre ; enfin le maître résume les réponses, les précise et les met à point. — Mais, si la question est collective, les réponses ne doivent pas l'être ; les réponses simultanées d'un certain nombre d'enfants n'ont ni clarté, ni précision, et échappent à tout contrôle ; de plus, elles facilitent le désordre et habituent les nonchalants à se contenter à trop bon compte.

L'interrogation *individuelle* s'adresse à tel ou tel élève, timide ou indolent ou distrait, que le maître veut enhardir, stimuler, rappeler à la leçon. Il importe que les questions soient proportionnées aux moyens de l'enfant et qu'elles s'adressent au plus grand nombre possible pour maintenir l'attention et provoquer l'effort.

d'autre effet que d'intimider les élèves ou de les buter.

Préparation de toutes les leçons, connaissance parfaite des matières sur lesquelles l'interrogation doit porter, attention constante et patience soutenue, voilà ce qui nous paraît indispensable pour interroger avec succès. Les instituteurs ainsi préparés éviteront une foule d'écueils qu'il est bon de signaler succinctement.

Quand une question vient d'être posée, il faut laisser à l'élève le temps de réfléchir. Certains maîtres sont si impatients de la réponse qu'ils la veulent tout de suite ; ils harcèlent le petit malheureux qui est sur la sellette, et ne font pas de différence entre l'élève intelligent duquel on peut exiger plus de promptitude, et l'élève médiocre, d'esprit lourd, qui a plus de peine pour se mettre en chemin. Vite ils passent à un autre, le plus souvent à celui qui demande à répondre, et, comme dans beaucoup de classes ce sont les mêmes élèves qui lèvent la main, ceux-ci seuls finissent par profiter de l'interrogation. Ce sont les plus intelligents et les plus hardis ; mais, comme ils représentent l'élite, la plus grande partie de la classe, qui comprend les élèves d'intelligence moyenne, les étourdis et les indifférents, reste ainsi de plus en plus en retard. Autre exemple : dans les cours élémentaires et moyens, et même parfois dans les cours supérieurs de nos écoles, il n'est pas trop rare d'entendre le maître, toujours pressé, faire lui-même la réponse, à moitié, aux trois quarts, quelquefois tout entière, sans bien s'en rendre compte. Entendez-le prononçant soit la première syllabe du mot, soit le premier mot de la phrase qui constitue la réponse. « Comment appelle-t-on l'action de nager ? » Après quelques secondes, l'élève cherchant sa réponse, le maître n'accorde plus de crédit et met aussitôt sur la voie par un procédé d'une valeur bien contestable. « La na... » Silence de l'élève. « La na.. ta .. » — « ...tion » répond l'élève. Si l'on faisait après reprendre le mot tout entier, le répéter, l'écrire, même au tableau, la leçon ne serait pas perdue, mais trop souvent on se contente de ces réponses tronquées, et par conséquent mauvaises.

Il peut se faire que l'élève interrogé ne soit pas en état de répondre tant bien que mal (ces cas doivent être rares dans les classes bien dirigées). La perspicacité du maître ne sera pas en défaut ; il appréciera à quel moment la place doit être cédée à un autre, car il ne faut pas qu'il y ait de temps réellement perdu. D'ailleurs, s'il n'est pas bon d'interroger trop fébrilement et de trop mesurer la part qui revient à chacun, il serait regrettable que, par un excès contraire, on en fit une trop large à tel ou tel élève, au détriment de ses condisciples.

J'ai vu dans une classe de trente élèves, et pour une interrogation d'histoire qui devait durer un peu plus d'un quart d'heure, le même enfant interrogé pendant douze grosses minutes. C'était, je veux le croire, une exception. Gardons-nous bien de n'interroger jamais que très peu d'élèves, et que ce ne soit pas toujours les meilleurs. L'interrogation est la pierre de touche des progrès accomplis. Habitons à cet exercice si important la classe tout entière, surtout dans les écoles rurales, où nous voyons tant d'enfants muets et comme stupides, quand il s'agit de s'exprimer en français. Combien de fois, dans un grand nombre de ces écoles, avons-nous vu des enfants interrogés par leur maître ou leur maîtresse, rester sans voix, inertes ou prêts, suivant le caractère ou la disposition du moment, à pleurer ou à rire !

Devant ce spectacle véritablement attristant, ma conclusion était que les maîtres ne parvenaient pas à apprécier à sa juste valeur l'exercice de l'interrogation et qu'une méthode véritablement active, intuitive et pratique n'était pas appliquée dans leur enseignement.

Vous voulez que vos enfants parlent : faites-les parler. Que les exercices de locution priment tout, principalement dans les classes élémentaires. Multipliez les interrogations, habituez vos élèves à s'exprimer sans fausse honte, à répondre à vos questions avec le naturel et l'ingénuité propres à leur âge. Je sais que la tâche est ardue. Il faut, surtout dans nos écoles rurales, lutter contre le patois, et donner, pour ainsi dire, droit de cité à une langue nouvelle, qui n'est autre cependant que la langue nationale...

Il faut se méfier des réponses faites sans hésitation, comme par cœur, et avec cette rapidité que donne souvent une bonne mémoire. On vérifiera bien si l'intelligence, le jugement ne font pas défaut en la circonstance. Pour cela, on fera citer des exemples, principalement en grammaire et en calcul. On aura d'autant plus le droit de se défier des réponses livresques, qu'on aura pris soi-même plus de peine à bien exposer les leçons mûrement préparées.

Les bonnes leçons des maîtres préparent les bonnes réponses des élèves. C'est presque un axiome. Il faut donc une méthode sûre, qui mette bien en relief les idées principales et en marque l'enchaînement. En histoire, par exemple, l'instituteur tirera l'attention de ses élèves sur les faits les plus marquants, sur les grandes lignes, et, par des exemples nombreux et de nombreuses expériences, leur apprendra à les dégager. Aussi est-ce pour nous une véritable peine que d'entendre quelquefois poser des questions tout à fait secondaires, tandis qu'on glisse sur les faits importants, qu'on les passe, pour ainsi dire, sous silence. Je ne dis pas que tel détail n'ait pas son mérite et sa place ; en histoire comme dans les autres matières, on peut aller du particulier au général, mais encore faut-il choisir avec soin ces questions secondaires et, quand on les pose, ne jamais perdre de vue le but, c'est-à-dire la relation des idées et des faits généraux. Pour être fructueuses, les interrogations doivent être fréquentes, porter sur le plus d'élèves possible et sou-vent sur les mêmes matières. Il faut oublier bien des fois avant de retenir. De là, l'utilité des revisions dont l'organisation vraiment méthodique doit être le souci de nos bons maîtres. Saisissons toutes les occasions de revenir sur les éléments, sur les règles fondamentales, et prenons garde de ne pas bâtir sur le sable.

Veillons à la bonne prononciation, au ton naturel. Soyons inflexibles pour les écoliers paresseux ou timides, qui bredouillent, escamotent certaines syllabes des mots, parlent d'une manière soude et basse, et comme honteuse. Combattons avec la dernière énergie cette timidité imbécile qui fait perdre tous leurs moyens à des enfants d'ailleurs intelligents et qui devraient réussir. Le premier soin sera de leur parler avec douceur, de les rassurer de les mettre à l'aise, de les protéger vigoureusement contre les rires et les lazzi de leurs condisciples

Si une réponse a été faite selon le manuel fidèlement reproduit, assurons-nous qu'elle a été comprise. Ne nous payons pas de mots et allons toujours au fond des u boss,

Un procédé condamnable, selon moi, c'est la réponse collective, cacophonie assourdissante et sans profit. Il peut rendre cependant quelques services dans certains exercices des écoles maternelles et des classes enfantines ; on l'admettra peut-être aussi dans les classes tout à fait élémentaires, quand il s'agit de réponses très brèves, littérales, se résumant en un ou deux mots, mais avec la contre-épreuve immédiate de la réponse individuelle.

*
* *