

# COURS DE PÉDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Gabriel Compayré

1897

Librairie classique Paul Delaplane

EXTRAIT :

DEUXIÈME PARTIE : PÉDAGOGIE PRATIQUE

PREMIÈRE LEÇON

## METHODES EN GENERAL

**Pédagogie pratique.** — La méthode en général. — Les méthodes d'enseignement. — Ce qu'on appelle méthodologie. — Utilité des méthodes. — Abus de l'étude des méthodes. — Méthodes et modes d'enseignement — Méthodes et procédés. — Méthode générale. — Classification des méthodes. — Ordre et enchaînement extérieur des vérités enseignées : induction ou déduction. Forme extérieure de l'enseignement : exposition suivie ou interrogations. — Énumération des quatre méthodes essentielles. — Réduction de diverses méthodes aux types indiqués. Analyse et synthèse. — Emploi confus de ces mots. — Ce qu'on appelle méthodes analytique et synthétique. — Y a-t-il une méthode intuitive. — Divers sens du mot intuition. — L'intuition sensible et intellectuelle. — Méthode expérimentale. — Esprit général de la méthode.

**Pédagogie pratique.** — La pédagogie pratique n'est que l'application des règles générales établies dans la pédagogie théorique. Après avoir étudié en elles-mêmes les diverses facultés dans leur développement naturel et dans leur culture scolaire, il s'agit d'examiner, à la lumière des principes posés, les différentes parties du programme des études et les principales questions de la discipline. En d'autres termes, du *sujet* de l'éducation, l'enfant, nous passons maintenant à l'*objet* de l'éducation, c'est-à-dire aux méthodes d'enseignement et aux règles du régime scolaire.

**La méthode en général.** — La méthode en général, c'est l'ordre que l'on met volontairement dans ses pensées, dans ses actes, dans ses entreprises<sup>1</sup>. Agir méthodiquement, c'est le contraire d'agir avec irréflexion, à la légère, sans suite et sans plan. Port-Royal définissait justement la méthode « l'art de bien disposer une suite de plusieurs pensées ».

Entendue dans ce sens large, la méthode s'impose à toutes les parties de l'éducation, comme à toutes les œuvres humaines. Le premier devoir d'un maître, c'est de ne pas marcher au hasard, de ne point compter sur l'inspiration du moment, sur les bonnes fortunes de l'improvisation, de se conduire toujours par principes, avec choix et intention, d'après des règles fixes, dans un ordre prémédité, c'est-à-dire calculé et voulu. L'absence de méthode est la ruine de l'éducation. Il n'y a rien à espérer d'une discipline qui hésite et tâtonne, d'un enseignement qui reste incohérent et désordonné, qui flotte au gré des circonstances et des occasions, qui, n'ayant rien prémédité, se laisse prendre au dépourvu.

**Les méthodes d'enseignement.** — Dans un sens plus précis et plus particulier, *méthode* désigne tout ensemble de procédés raisonnés, de règles, de moyens que l'on pratique et que l'on suit, dans l'accomplissement d'une œuvre quelconque.

De même que, pour découvrir la vérité, il y a des méthodes que la logique étudie, il y aura, pour communiquer, pour enseigner la vérité, d'autres méthodes dont l'étude constitue la pédagogie pratique.

Ces méthodes varieront avec la nature des objets de l'enseignement. On enseignera la géographie autrement que la grammaire, les mathématiques autrement que la physique. Elles varieront aussi avec l'âge de l'enfant : il n'est pas possible de présenter l'histoire aux élèves du cours élémentaire sous la même forme qu'aux élèves du cours supérieur. Elles varieront par suite avec les divers degrés de l'enseignement : elles seront autres à l'école primaire et à l'école normale ; autres dans l'enseignement primaire en général, et dans l'enseignement secondaire.

<sup>1</sup> M. Rousselot définit la méthode, le chemin le plus droit et le plus sûr pour arriver à découvrir la vérité, ou à la communiquer, lorsqu'elle est découverte (*Pédagogie*, p. 398.)

En d'autres termes, les méthodes d'enseignement devront toujours se conformer et s'adapter à ces trois principes généraux : 1° les caractères propres des connaissances que l'on communique à l'enfant ; 2° les lois de l'évolution mentale aux divers Ages de la vie ; 3° le but propre et l'étendue de chaque degré d'instruction.

Ce qu'on appelle méthodologie. — L'étude des méthodes d'enseignement constitue une des divisions les plus importantes de la science pédagogique. Pour lui donner un nom, les pédagogues étrangers ont emprunté à la philosophie le grand mot de *méthodologie*. D'autres l'ont appelée *didactique* ou art d'enseigner. M. Daguet risque l'appellation de *méthodique*<sup>2</sup>.

Des ouvrages spéciaux ont été consacrés à la méthodologie, qui elle-même se subdivise et comprend plusieurs parties. Les professeurs de pédagogie, en Belgique et en Suisse, distinguent la méthodologie *générale*, qui traite des principes communs à toute méthode, et la méthodologie *spéciale*, qui examine successivement les diverses matières de l'enseignement, et recherche les meilleurs moyens à employer dans chaque science, dans chaque étude. C'est une distinction analogue à celle qui est admise dans les traités de logique, où l'on étudie la méthode générale, applicable à toutes les sciences, avant de consacrer des chapitres spéciaux à la méthode particulière à chaque science.

**Utilité des méthodes.** — Il s'en faut que les pédagogues soient arrivés à s'entendre sur l'utilité des méthodes, sur la nécessité de les étudier. Les uns sont disposés à tout accorder aux méthodes, les autres rien ou presque rien.

Les méthodes, d'après Talleyrand, sont les maîtres des maîtres : « véritables instruments des sciences, elles sont pour les instituteurs eux-mêmes ce que ceux-ci sont pour les élèves<sup>3</sup>. »

Pestalozzi, qui pourtant manquait de méthode et qui assure « qu'il avançait dans son enseignement sans savoir ce qu'il faisait, guidé seulement par un sentiment très obscur, mais très vif », Pestalozzi estimait très haut ces règles systématiques qu'il n'avait pas assez de force de réflexion pour s'imposer à lui-même. A certains moments il pousse jusqu'au fanatisme, jusqu'à la superstition, son enthousiasme pour les méthodes, précisément pour ce qui lui manquait le plus. Il se reniait lui-même, il reniait ses qualités propres d'inspiration et de sentiment, sa personnalité toujours active, toujours vivante, quand il prononçait ces étranges paroles :

« Je crois qu'il ne faut pas songer à obtenir, en général, un seul progrès dans l'instruction du peuple, aussi longtemps qu'on n'aura pas trouvé des formes d'enseignement qui fassent de l'instituteur, au moins jusqu'à l'achèvement des études élémentaires, le simple instrument mécanique d'une méthode qui doive ses résultats à la nature de ses procédés, et non à l'habileté de celui qui la pratique. Je mets en fait qu'un livre scolaire n'a de valeur qu'autant qu'il peut être employé par un maître sans instruction aussi bien que par un maître instruit<sup>4</sup>. »

Non, il ne s'agit pas de faire de l'instituteur un automate, de la méthode un mécanisme qui supplée à l'intelligence, aux qualités personnelles de l'instituteur. Si nous recommandons l'étude des méthodes, c'est précisément pour chasser de l'enseignement la routine, la tradition incertaine, et non pour y introduire sous une autre forme une sorte de mécanique savante. Les méthodes sont des instruments ; mais les instruments, quelque parfaits qu'ils soient, ne valent que par l'habileté de la main qui les emploie. Au paradoxe de Pestalozzi opposons la sagesse des nations et le proverbe qui dit : « Tant vaut le maître, tant vaut la méthode. » Rappelons-nous aussi que les méthodes ne sont pas des règlements immuables, des lois despotiques et à jamais fixées : c'est à l'initiative du maître de les modifier d'après les résultats de son expérience, d'après les inspirations de son propre esprit. Les méthodes, comme le dit madame Necker de Saussure, « doivent être dans un état de perpétuel perfectionnement ».

---

<sup>2</sup> Cette définition n'est pas satisfaisante parce qu'elle omet ce qui est précisément l'élément essentiel du sens du mot ; méthode se dit de quelque chose de calculé, de réfléchi, de voulu.

<sup>3</sup> « C'est aux méthodes à conduire les instituteurs dans la véritable route, à simplifier pour eux, à abrégier le chemin difficile de l'instruction. Non seulement elles sont nécessaires aux esprits communs : le génie le plus créateur lui-même en reçoit d'incalculables secours. » (*Rapport à l'Assemblée constituante*, édition Hippeau, 1881, p. 120.)

<sup>4</sup> Comment Gertrude instruit ses enfants, traduction Darin, 1882, p. 43.

Ainsi entendues, non comme des lois servilement admises par un respect superstitieux, mais comme des instruments que l'on manie avec liberté, les méthodes, nul ne le contestera, peuvent rendre des services considérables.

« La méthode, dit M. Manon, est une condition nécessaire du succès, et met comme un abîme, au point de vue de l'efficacité des efforts, entre des gens d'égale bonne volonté. Descartes allait jusqu'à dire que, sensiblement égaux quant aux dons de l'intelligence, les hommes ne diffèrent tant de puissance dans la recherche de la vérité que par la méthode qu'ils y appliquent. Ce qui est certain, c'est qu'en tout genre d'opérations pratiques, toutes choses égales d'ailleurs, celui qui procède rationnellement a sur celui qui vit d'expédients, au jour le jour, trois grands avantages pour le moins : ayant commencé par bien fixer son but, il risque moins de le perdre de vue et de faire fausse route; — ayant médité sur les moyens dont il dispose, il a plus de chances de n'en omettre aucun bon et de prendre toujours le meilleur; — enfin, sûr à la fois du but et des moyens, il ne tient qu'à lui d'aller aussi vite que possible : « Un boiteux dans le droit chemin, disait Bacon, arrive avant un coureur qui s'égaré<sup>5</sup>. »

**Abus de l'étude des méthodes.** — Mais, pour convaincu que nous soyons de l'utilité des méthodes, nous ne pensons pourtant pas qu'il faille s'attarder dans l'étude des généralités abstraites qui les dominent. Si l'on n'y prend garde, les pédagogues de notre temps se laisseront aller à construire une sorte de scolastique nouvelle, toute hérissée de formules savantes, de divisions subtiles, de termes pédantesques. Ils en viendront à faire d'une étude toute simple, toute pratique, une logique d'une nouvelle espèce, d'un aspect vraiment rébarbatif, où les grands mots succèdent aux grands mots, où les choses réelles sont oubliées. Défions-nous de l'esprit formaliste qui tend toujours à reprendre ses droits, parce qu'il est plus facile d'aligner des mots sur le papier que d'éveiller des sentiments dans le cœur ou d'enrichir l'esprit de notions positives.

Ouvrez un de ces manuels de pédagogie qui sont fort à la mode chez nos voisins de Belgique et d'Allemagne. Vous y trouverez d'interminables pages consacrées à la distinction des *principes*, des *modes*, des *formes*, des *procédés*, des *méthodes* de l'enseignement<sup>6</sup>. Vous y verrez des catalogues touffus qui n'énumèrent pas moins de huit formes d'enseignement : la forme *acroamatique*, ou d'exposition non interrompue, la forme d'exposition interrompue ou *érotématique*, qui ne comprend pas moins de sept autres formes distinctes, les formes *catéchétique*, *socratique*, *euristique*, *répétitive*, *examinatoire*, *analytique et synthétique*, *paralogique* : tout cela sans préjudice de la distinction des méthodes et de ses procédés : procédés *intuitif*, *comparatif*, *d'opposition*, *étymologique*, *de raisonnement*, *descriptif*, *d'observation intérieure*, *répétitive*, *synoptique*, *de reproduction*, et onze autres procédés encore !

Que peut-il sortir de bon de cette fastidieuse analyse, de ce numérotage compliqué, de cette science purement verbale, où l'on emploie des centaines de mots pour ne rien apprendre des choses elles-mêmes? L'enseignement deviendrait un art bien laborieux, s'il fallait, pour être bon professeur, avoir logé dans sa mémoire toutes ces définitions de pure forme, toutes ces insipides abstractions. On dit que l'éducation moderne tend à se rapprocher de la nature. Hélas! nous sommes loin de la nature avec ces abstracteurs de quintessence pédagogique qui *coupent un cheveu en quatre*, qui distinguent et analysent les choses les plus simples, qui inventent plusieurs termes barbares pour désigner les mêmes opérations. On a cru pendant longtemps qu'il était impossible de bien raisonner sans connaître, les catégories et les règles du syllogisme. N'allons pas nous imaginer, par une illusion analogue, que, pour bien enseigner, il faille avoir chargé sa mémoire de tout ce fatras pédagogique, de ces nomenclatures aussi vaines que prétentieuses.

Ce n'est pas seulement leur inutilité qui nous effraye. Nous craignons aussi qu'elles ne détournent l'esprit de préoccupations plus sérieuses, et que cette nourriture creuse ne fasse perdre le goût des aliments solides et substantiels. Nous craignons que ce qui fait la vraie force de l'enseignement, la vie, le sentiment intérieur, l'inspiration libre et originale, ne succombe sous ce réseau d'abstractions qui enlace l'esprit et le fait plier sous le poids de ses dangereuses puérités.

Écartons par conséquent toutes ces discussions stériles qui consistent à savoir, par exemple, quels sont les principes généraux, les principes spéciaux, les principes positifs, les principes négatifs de l'enseignement<sup>7</sup> ; ou bien encore « si l'analyse est une *méthode* ou une *forme*<sup>8</sup> ». Contentons-nous de

<sup>5</sup> M. Marioa, article *Méthode*, dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

<sup>6</sup> Voyez, pour ne citer que celui-là, le *Court complet de pédagogie et de méthodologie*, de M. Th. Braun, inspecteur des écoles normales de Belgique. Bruxelles, 1885, 954 pages.

<sup>7</sup> M. Braun, *ouvrage cité*, p. 200.

quelques notions précises et aussi sommaires que possible.

**Méthodes, modes et procédés d'enseignement.** — Sans vouloir multiplier les distinctions, il est impossible pourtant de confondre avec les méthodes proprement dites ce qu'on est convenu d'appeler les *modes* de l'enseignement.

Les modes d'enseignement ne dépendent ni de l'ordre que l'on suit, ni des moyens que l'on emploie pour instruire les enfants : ils ont simplement trait aux divers groupements des élèves, aux diverses façons dont l'enseignement est distribué.

Ou bien en effet le maître s'adresse à un seul élève, c'est le *mode individuel*; ou bien il s'adresse à plusieurs élèves à la fois, à toute une classe, c'est le *mode simultané* ; ou bien le maître s'efface et charge les enfants de s'instruire les uns les autres, c'est le *mode mutuel*.

Le mode individuel, à vrai dire, n'est à sa place que dans l'éducation privée, où un précepteur est en tête-à-tête avec un seul enfant. A l'école il ne peut être question de procéder ainsi, et l'on a quelque peine à s'imaginer une classe où le maître répéterait quarante fois à quarante élèves ce qu'il suffit de dire une fois à tous.

C'est pourtant à ce système, ou à peu près, qu'on avait recours autrefois, dans l'enfance de l'école. Au dix-septième siècle, par exemple, *l'École paroissiale*, manuel scolaire du temps, dit en propres termes : « Ceux qui iront lire au maître ne se trouveront que deux à la fois... Le maître fera venir les écrivains deux à deux à sa place pour corriger leurs exemples<sup>9</sup>. » Tout ce qui reste, tout ce qui peut rester de l'enseignement individuel, dans une classe régulièrement organisée, ce sont les interrogations que le maître adresse à un seul élève ; et encore ces interrogations doivent-elles être faites à voix haute, pour que tous les élèves participent à l'exercice.

Quant au mode mutuel, il n'est qu'un expédient auquel la nécessité a pu donner l'idée de faire appel, alors que les maîtres étaient rares, les ressources du budget médiocres, et qu'il fallait à peu de frais instruire tant bien que mal un très grand nombre d'enfants<sup>10</sup>. Presque universellement abandonné aujourd'hui et condamné en fait, le système mutuel n'a jamais pu être considéré en théorie comme un mode rationnel d'organisation scolaire.

Reste donc le mode simultané<sup>11</sup>, qui est le seul possible dans les classes plus ou moins nombreuses, si l'on veut que sans perte de temps un enseignement sérieux, celui d'un maître expérimenté et non d'un moniteur sans autorité, soit directement transmis à tous les élèves.

Il est vrai que le mode simultané, s'il est la règle générale et la forme dominante de l'enseignement, ne doit pas proscrire absolument l'emploi accidentel, exceptionnel, des autres systèmes. Dans la mesure du possible le maître devra, même en s'adressant à tous, parler à chacun ; il devra tenir compte de la vivacité des uns, de la lenteur des autres, diversifier son langage pour répondre aux diverses aptitudes, ne pas oublier enfin que si son enseignement est simultané, son attention, ses soins doivent rester individuels.

D'autre part, dans les écoles très nombreuses et dans celles où un seul instituteur a trois divisions à diriger, le maître a parfois besoin de faire appel à la bonne volonté de ses meilleurs élèves pour diriger le travail des autres, et de se rapprocher ainsi de l'enseignement mutuel : c'est ce que l'on appelle le mode *mixte* ou simultané-mutuel<sup>12</sup> Méthodes et procédés. — On pourra retenir aussi, bien qu'elle ait moins d'importance, la distinction classique des méthodes et des *procédés* : les méthodes étant l'ensemble des principes qui président à l'enseignement, qui lui assignent son but, qui en règlent l'ordre, qui en déterminent la marche ; tandis que les procédés s'entendent des moyens particuliers que l'on emploie dans l'application des méthodes. Ainsi démontrer les vérités géométriques est une méthode ; les exposer au tableau et les faire répéter ensuite par les élèves, ce sera

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>9</sup> *L'École paroissiale*. 1654, 3<sup>e</sup> partie, ch. IV.

<sup>10</sup> Voyez pour plus de détails notre *Histoire de la Pédagogie*.

<sup>11</sup> Les pédagogues suisses distinguent encore l'enseignement *magistral*, que M. Daguët définit celui qui est entièrement donné par le maître, sans la coopération de la part des élèves ». (*Manuel de pédagogie*, p. 138.)

<sup>12</sup> « En s'adressant à chacun de ses élèves individuellement, le maître apprend mieux à les connaître, à les traiter selon leurs caractères particuliers, et il peut mieux suivre le développement de leur esprit » (Wilm, *Essai sur l'éducation du peuple*.)

un procédé. Exposer didactiquement les faits de l'histoire est une méthode ; exiger des élèves des rédactions, ce sera un procédé<sup>13</sup>.

**Méthode générale.** — Plus la pédagogie entrera dans le détail des méthodes, dans l'examen minutieux des procédés, plus elle se rapprochera de son but, qui est, non de construire de belles théories, mais de rendre des services pratiques. Cependant, avant d'aborder les différentes parties des études, avant de rechercher les règles qui conviennent spécialement à chacune d'elles, il n'est pas sans utilité de jeter un coup d'œil sur les méthodes générales de l'enseignement, sur les règles applicables à toutes les branches du programme. Outre qu'il est intéressant en soi de ramener à l'unité les diversités apparentes et de rechercher les principes essentiels au milieu de la multitude des applications particulières, les pédagogues ont tellement allongé la liste des méthodes, ils nous proposent un si grand luxe, un si pompeux appareil d'instruments pédagogiques, qu'il est nécessaire de simplifier leurs classifications et d'essayer d'introduire quelque clarté dans un sujet qu'on semble embrouiller à plaisir.

**Classification des méthodes.** — Ce n'est plus deux ou trois méthodes, en effet, que distinguent les pédagogies classiques : à en croire les écrivains qui font autorité dans la matière, il y aurait plus d'une douzaine de méthodes différentes<sup>14</sup>. Devant ce catalogue sans fin on conçoit que l'instituteur éprouve une sorte d'effroi. Y a-t-il donc tant de manières de bien faire, et un bon enseignement comporte-t-il tant de raffinements et de complications ? Non, et il suffit de quelque attention pour se convaincre que ces classifications, que ces tableaux peuvent être aisément réduits sans faire tort aux choses et rien qu'en élaguant un vain étalage de mots.

Nous ne nous en rapporterons donc pas au *tableau synoptique* de M. Daguet, qui distingue les méthodes *éducative, rationnelle, pratique, progressive, synthétique, analytique, intensive, inventive, intuitive*, auxquelles il faudrait ajouter, d'après d'autres pédagogues, les méthodes *expérimentale, socratique, inductive, déductive, démonstrative, expositive*, sans compter les méthodes composées qui résultent de l'accouplement de deux méthodes simples, la méthode *analytico-synthétique, démonstrative-expositive, démonstrative-interrogative*, etc., etc.<sup>15</sup>. Nous nous efforcerons de montrer qu'au fond, derrière ce verbiage, se dissimulent simplement deux ou trois distinctions solides ; que les méthodes pourraient être réduites à deux, si l'on considère uniquement l'*ordre* que l'on suit dans la distribution, dans la liaison des vérités ou des faits enseignés, et qu'elles sont tout au plus au nombre de quatre, si l'on tient compte, non seulement de l'enchaînement intérieur qui lie les diverses propositions dont se compose une étude quelconque, mais de la *forme* que le maître donne à son enseignement.

**Ordre intérieur des vérités exposées : induction, ou déduction.** — Considérons d'abord le premier élément, le premier facteur de la méthode, l'ordre logique qui, dans tout enseignement, préside à la succession des propositions.

A ce point de vue, le professeur qui communique la vérité, comme le savant qui la découvre, ne dispose que de deux méthodes : l'induction ou la déduction. Ou bien il prend les faits pour point de départ, il les fait observer, expérimenter aux élèves, il les classe d'après leurs rapports, et il conduit l'enfant à la loi qui les domine : c'est l'application pédagogique de la méthode inductive. Ou bien il s'appuie sur des vérités générales et des définitions, qu'il explique et qu'il fait comprendre, et par déduction il passe de ces principes, de ces règles, aux applications, aux cas particuliers qui en découlent naturellement : c'est alors la méthode déductive.

---

<sup>13</sup> Voyez E. Rendu, Manuel de renseignement primaire p. 8.

<sup>14</sup> H. Braun distingue trois catégories de procédés, les uns relatifs à l'*exposition* du maître, par exemple le raisonnement ou la description; les autres relatifs à l'*application* (c'est-à-dire au travail de l'élève), par exemple la rédaction exacte, ou l'amplification de ce qui a été dit ; les autres enfin relatifs à la *correction* des devoirs, la correction par le maître, celles par l'élève.

<sup>15</sup> On peut encore distinguer comme méthodes les systèmes suivis de préférence par divers pédagogues, et l'on a alors les méthodes Jacotot, Pestalozzi, Frœbel, etc.

Prenons des exemples. Il s'agit d'enseigner la grammaire : si l'on expose d'abord la règle, pour en chercher ensuite les applications, on déduit ; si au contraire on présente premièrement à l'enfant des exemples, des cas particuliers, pour lui suggérer ensuite l'idée de la règle, on induit. Le professeur de géométrie qui pose au début des axiomes, des définitions, et qui prouve que tel ou tel théorème en est la conséquence nécessaire, fait une démonstration ou, ce qui revient au même, une série de déductions. Le professeur de physique, qui fait appel à l'observation de ses élèves, qui expérimente devant eux, qui leur montre les corps qu'il s'agit de connaître, qui en analyse les éléments, emploie tour à tour les divers procédés de l'induction. En histoire aussi, on déduit ou l'on induit, suivant que l'on prend pour point de départ, soit la définition de la féodalité par exemple, soit les différents faits qui constituent la féodalité.

**Forme extérieure de l'enseignement : exposition suivie ou interrogations.** — Mais l'enseignement ne diffère pas seulement par la marche inductive ou déductive que l'on imprime à la suite des propositions ; il faut aussi tenir compte de la forme extérieure que l'on donne à l'enseignement en le transmettant aux élèves. Je peux en effet procéder de deux manières : ou bien exposer moi-même l'objet de la leçon, parler magistralement, enseigner par un discours suivi ; ou bien, en interrogeant les élèves, leur suggérer, leur faire découvrir à eux-mêmes ce que je veux leur apprendre<sup>16</sup>. De là une nouvelle distinction et deux méthodes différentes : la méthode d'exposition, et la méthode d'interrogation ou méthode socratique.

**Énumération des quatre méthodes essentielles.** — Mais, hâtons-nous de le faire remarquer, les deux éléments de la méthode, l'*ordre* et la *forme*, ne se séparent pas en fait : ils se réunissent au contraire. En d'autres termes, soit qu'on induise, soit qu'on déduise, il faut ou exposer, ou interroger.

De là, par conséquent, quatre méthodes générales, auxquelles toutes les autres doivent être ramenées :

- 1° La méthode d'induction sous forme expositive ;
- 2° La méthode d'induction sous forme interrogative ;
- 3° La méthode de déduction ou de démonstration sous forme expositive ;
- 4° La méthode de déduction sous forme interrogative.

Chacune de ces méthodes a ses caractères et ses avantages propres. D'une façon générale on peut dire que le choix de l'induction ou de la déduction est déterminé surtout par la nature de la science que l'on enseigne : les mathématiques ne se prêtent guère qu'à l'emploi de la déduction ; les sciences physiques veulent être traitées inductivement. D'autre part, la préférence à donner à l'exposition suivie ou au système des interrogations dépend en grande partie de l'âge et de l'intelligence des enfants auxquels on s'adresse. Quand Fénelon disait, non sans exagération d'ailleurs : « Faites le moins possible de leçons en forme, » il pensait surtout aux petits enfants, dont la faiblesse s'accommode mal d'un long discours suivi. L'exposition continue est cependant nécessaire dans un grand nombre de cas, ne serait-ce que pour abrégé les lenteurs de l'enseignement. En revanche, la méthode interrogative a cet avantage qu'elle intéresse plus directement l'activité de l'élève : elle est la méthode par excellence pour faire découvrir la vérité, pour la suggérer sans l'imposer.

**Réduction des diverses méthodes à ces quatre types.** — Cela dit, il est facile de constater que la plupart des méthodes distinguées à tort par les pédagogues peuvent être ramenées aux quatre types que nous venons d'établir et se confondent avec eux<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> « Supposons que nous ayons à donner une leçon «sur les caractères distinctifs des trois règnes de la nature. On bien je partirai de la division des trois catégories d'êtres, pour passer ensuite aux caractères distinctifs des minéraux, des végétaux et des animaux, et je terminerai par des exemples. Ou bien je suivrai l'autre démarche, mais en procédant par interrogations, telles que : Qu'entend-t-on par histoire naturelle ? — Quel en est le triple objet ? — De quoi traitent la géologie, la botanique, la zoologie ? — Quelles sont les différences essentielles des minéraux, des végétaux, des animaux ? — Citez des exemples, etc. » (M. Horner, *Guide pratique de l'instituteur*. Paris, 1882, p. 9.)

<sup>17</sup> Nous ne saurions souscrire à l'opinion de M. Buisson qui, par réaction sans doute contre l'abus de la distinction des

Qu'est-ce, par exemple, que la méthode dite *inventive*, sinon la méthode d'induction et d'interrogation, celle qui, écartant les leçons didactiques, demande à l'élève un effort personnel et lui fait trouver par lui-même ce qu'on veut lui enseigner ?

Il est inutile de parler de la méthode *euristique*, qui ne diffère en rien de la méthode *inventive*. Seulement *inventif* vient d'un mot latin, et *euristique* d'un mot grec. Que la diversité des expressions ne nous fasse pas croire à une diversité réelle des méthodes.

Méthode *démonstrative* est simplement synonyme de méthode *déductive*, la démonstration n'étant qu'un ensemble de déductions.

La méthode *catéchétique*<sup>18</sup>, qui consiste à poser des questions et à demander des réponses, ne diffère pas essentiellement de la méthode interrogative; pas plus que la méthode *socratique*, qui veut que le professeur, à l'imitation du grand philosophe grec, stimule par ses interrogations le bon sens et la raison des élèves.

C'est par abus de mots que M. Daguët décore du nom de méthodes ce qu'il appelle les méthodes *éducative, rationnelle, pratique et progressive*. Ce sont là les caractères généraux de l'enseignement, les tendances essentielles de la pédagogie moderne : c'est l'expression du but qu'il faut poursuivre ; ce ne sont pas, à vrai dire, des méthodes, c'est-à-dire des systèmes coordonnés de moyens et de procédés<sup>19</sup>.

Restent les prétendues méthodes *analytique, synthétique, intuitive, expérimentale*, sur lesquelles de plus amples explications sont nécessaires<sup>20</sup>.

**Analyse et synthèse.** — Je ne connais pas de termes plus mal définis, dont le sens ait été plus obscurci par l'abus qu'on en a fait, que les mots *analyse* et *synthèse*. Aussi serait-ce sans regret que je les verrais disparaître du vocabulaire de la pédagogie<sup>21</sup>, où ils n'apportent guère, avec leur allure prétentieuse et emphatique, que beaucoup de confusion et d'obscurité, sans aucun profit certain.

L'analyse et la synthèse n'ont véritablement de sens précis qu'en chimie, où elles désignent les deux opérations inverses qui consistent, soit à décomposer, soit à recomposer les corps, en séparant ou en unissant les éléments qui les constituent. Partout ailleurs, en grammaire, en mathématiques, les mots analyse et synthèse ne sont employés que par analogie, pour exprimer des opérations qui ont des rapports vagues avec l'analyse et la synthèse chimiques.

**Emploi confus de ces mots.** — Les esprits les plus précis et les plus nets échouent dans leurs efforts pour définir la signification de l'analyse et de la synthèse. Littré par exemple nous dit :

« La méthode analytique ou de décomposition part de faits actuels et cherche à en dégager les éléments: on l'appelle aussi *méthode de découverte*. La méthode synthétique au contraire est celle qui, après avoir reconnu un grand nombre de vérités, les réunit toutes sous un principe général, et en forme ainsi une synthèse ; on l'appelle aussi *méthode de doctrine*, parce que, *quand on enseigne une science, on part ordinairement de principes généraux pour en déduire les conséquences* . »<sup>22</sup>

N'en déplaise à Littré, la dernière partie de cette définition est contradictoire : déduire les conséquences d'un principe général, n'est nullement la même chose que ramener à un principe général un grand nombre de vérités. Dans le premier cas, on a affaire à une véritable déduction ; dans le second, plutôt à une opération inductive.

---

méthodes, tombe dans l'excès contraire et déclare « qui proprement parler il n'y a qu'une méthode en pédagogie, méthode universelle, qui embrasse toute l'éducation ». Et cette méthode serait la méthode intuitive. (Voyez le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1875*, ch. IV)

<sup>18</sup> Ce mot est très à la mode en Belgique, où il est la souche de toute une famille de mots. H. Braun définit successivement la *catéchète*, qui est la leçon donnée tous jours de questions et de réponses, le *catéchiste*, tout homme qui enseigne de cette façon, le *catéchumène*, ou l'élève instruit d'après cette méthode, etc. (*Op. cit.* p. 249).

<sup>19</sup> On a fait observer avec raison qu'il était tout à fait impropre d'employer le mot de méthode pour désigner tel ou tel procédé scolaire : méthode de lecture, méthode d'écriture, de calcul, de dessin. « Il semblerait, dit M. Buisson, qu'il y ait autant de méthodes que de branches d'études ou de manuels scolaires. »

<sup>20</sup> Il s'en faut que nous ayons énuméré toutes les méthodes qu'il a plu à la fantaisie des pédagogues de distinguer et de baptiser à part. Citons encore les méthodes *naturelle, morale, historique, universelle*, etc.

<sup>21</sup> Ils figurent encore dans le *Programme officiel*.

<sup>22</sup> Dictionnaire de la langue française, au mot Analyse, Daguët, op. cit., p. 148.

**Ce qu'on appelle méthode analytique et méthode synthétique.** — Ce qui suffit à prouver qu'on a tort d'introduire en pédagogie les mots « analyse » et « synthèse », c'est que les différents auteurs ne parviennent pas à s'entendre sur l'emploi de ces expressions : ce que les uns appellent synthèse, d'autres l'appellent analyse, et inversement.

Ainsi, pour la plupart des pédagogues l'analyse est l'équivalent de l'induction, de l'invention, de la recherche expérimentale ; la synthèse, au contraire, est à peu près la même chose que la déduction, la démonstration, l'exposition didactique. Mais ce sens, qui est le vrai, n'est pourtant pas universellement admis. Les pédagogues suisses, par exemple, vont au rebours de l'usage général.

« La forme qui convient le mieux à un livre élémentaire, dit M. Daguét, c'est la forme *synthétique* ou *progressive*, c'est-à-dire qui va du particulier au général. La *forme analytique*, qui va du général au particulier et débute par la définition, peut être suivie dans les ouvrages que l'on emploie dans le cours supérieur. »<sup>23</sup>

De même M. Horner déclare que « la *démonstration* a pour synonyme la déduction et l'analyse ; que la voie *inventive* se confond souvent avec l'induction, la synthèse et l'euristique. »<sup>24</sup>

C'est précisément l'inverse de l'opinion de M. Charbonneau, d'après lequel « la méthode démonstrative est aussi nommée *synthétique*, tandis que *l'inventive* est appelée *analytique*. »<sup>25</sup>

Nous croyons que l'usage le plus général est conforme à cette dernière opinion. Mais de toutes ces hésitations et contradictions il nous paraît résulter que le mieux est de laisser l'analyse et la synthèse au langage des savants, et de les éliminer du vocabulaire de la pédagogie, où elles ne font qu'embrouiller un sujet par lui-même assez simple. Dans tous les cas il est facile de reconnaître, d'après ce que nous avons dit, que la méthode analytique n'est qu'un autre mot pour désigner la méthode inductive, et la méthode synthétique un synonyme de la méthode de déduction et de démonstration.

**Y a-t-il une méthode intuitive?** — Y a-t-il vraiment une méthode intuitive ? On n'en saurait douter, si l'on écoute les cris d'enthousiasme qui de toutes parts saluent l'avènement de cette méthode souveraine, destinée, paraît-il, à remplacer toutes les autres et à régénérer l'instruction. Et cependant, à considérer attentivement les choses, on se convaincra que la prétendue méthode intuitive ou bien n'est qu'un procédé spécial, qui peut et qui doit être rattaché aux méthodes essentielles que nous avons distinguées, ou bien, si on l'entend dans un sens plus étendu, qu'elle se confond avec l'esprit général qui doit animer et vivifier toutes les parties de l'enseignement.

**Divers sens du mot intuition.** — L'usage et la mode font parfois courir aux mots d'étranges aventures. Voici le mot *intuition* qui, au dix-septième siècle, signifiait, dans le langage de la théologie, la vision immédiate et mystique de Dieu, et qui, dans le langage de la philosophie, s'entendait de l'évidence des vérités immatérielles, de là connaissance des principes de la raison : aujourd'hui, je ne sais par suite de quelle confusion, ce même mot, descendu des hauteurs de la métaphysique, est employé par les pédagogues comme synonyme de perception sensible et matérielle.<sup>26</sup>

En Suisse, en Belgique, en Allemagne, la *méthode intuitive* est presque toujours confondue avec *l'enseignement par les sens*, et spécialement avec *l'enseignement par l'aspect*.

La méthode intuitive consiste à soumettre les choses à l'examen direct des organes des sens, et spécialement de la vue.

« L'enseignement intuitif est celui qui s'adresse à l'esprit et au cœur par l'intermédiaire des sens, et particulièrement de la vue. »<sup>27</sup>

**L'intuition sensible et l'intuition intellectuelle.** — Mais en France on a généralisé le sens du mot « intuition », et la méthode intuitive, au dire des maîtres de notre pédagogie, comprend toute

<sup>23</sup> Daguét, *op. cit.*, p. 148.

<sup>24</sup> Horner, *op. cit.*, p. 12.

<sup>25</sup> Charbonneau, *Cours de pédagogie*, p. 261.

<sup>26</sup> Horner, *op. cit.*, p. 63.

<sup>27</sup> *Traité théorique et pratique de méthodologie*, par Achille V. A. Namur. 1880, p. 153.



autre chose que les leçons sensibles et renseignement par l'aspect. Il y aurait une intuition intellectuelle et même une intuition morale.

L'intuition intellectuelle serait, d'après M. Buisson, la conscience claire et nette de toutes les opérations de notre esprit.

« J'ai conscience de mon état, de mes désirs, de mes sentiments, de mes volontés ; je les vois et je les sens en moi-même, pour ainsi dire, plus clairement et plus directement encore que l'œil ne voit les couleurs ou que l'oreille n'entend les sons. »<sup>28</sup>

Ce serait la raison aussi, et par là l'intuition revient à son sens primitif, l'adhésion immédiate de l'esprit aux grandes vérités spéculatives.

Quant à l'intuition morale, M. Buisson la définit ainsi :

« C'est la prise de possession à la fois par l'esprit, par le cœur et par la conscience, de ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. Il y a une intuition du bien et du beau, comme il y a une intuition du vrai ; seulement elle est plus délicate encore, plus irréductible à des procédés démonstratifs, plus résistante à l'analyse, plus fugitive et plus inexplicable, parce qu'elle se complique d'éléments étrangers à l'intelligence proprement dite, parce qu'il s'y mêle des émotions, des sentiments, des influences de l'imagination, des mouvements du cœur. »

**L'intuition dans son sens le plus restreint.** — De ces explications il résulte d'abord que l'intuition, et par suite la méthode intuitive, désignent des choses vraiment très différentes.

Dans son sens le plus restreint, et prise comme synonyme de perception sensible, l'intuition a inspiré les *leçons de choses*, la substitution des réalités concrètes aux abstractions et aux mots, comme premier exercice de l'intelligence<sup>29</sup>. Assurément nous acceptons le principe posé par Pestalozzi : « L'intuition est la source de toutes nos connaissances, » à condition pourtant que par le mot *source* on entende seulement l'origine initiale de nos idées qui, empruntées d'abord à la perception et à l'observation, ont besoin ensuite d'être élaborées par nos facultés de réflexion. Mais il est bien évident qu'en ce sens l'intuition, si elle est le point de départ d'une méthode, de la méthode inductive, ne constitue pas elle-même une méthode.

Multiplions tant que nous voudrions pour l'enfant les intuitions, c'est-à-dire les perceptions vivantes et claires ; admettons même que l'intuition a quelque chose de propre et de caractéristique, qu'elle ne peut pas être confondue avec la simple perception. Accordons qu'il ne suffit pas de présenter un objet à la vue de l'enfant pour qu'il y ait intuition véritable, qu'il faut, pour produire cet état particulier de l'esprit, des conditions spéciales, parce que l'œil ne voit pas toujours, même quand il regarde, parce que les sens se fatiguent, et qu'il y a, pour exciter une impression vive et nette dans l'esprit, un moment à saisir qui ne dure pas. Il n'en reste pas moins vrai que l'intuition n'est tout au plus, à ce point de vue, qu'une observation plus pénétrante, une perception plus intense des réalités sensibles ; qu'elle peut bien être, par conséquent, un élément important de la méthode qui a pour objet de nous faire connaître exactement les choses, mais non cette méthode tout entière, qui ne saurait se passer de la réflexion, de la comparaison et du raisonnement.

De même, s'il s'agit de l'intuition intellectuelle, de celle qui saisit d'emblée les axiomes, la méthode intuitive n'est encore que le point de départ, le fondement rationnel de la méthode déductive, qui doit sans doute s'appuyer sur des principes bien compris, sur des propositions évidentes, mais qui sur ces principes construit, grâce au raisonnement, tout l'échafaudage de la science.

L'intuition dans son sens le plus large. — Mais, entendue dans son sens large, l'intuition est-elle davantage le principe d'une méthode distincte d'enseignement ?

En quoi consiste-t-elle, en dehors de son application aux leçons de choses ? M. Buisson répond :

« Elle consiste en une certaine marche de l'enseignement, qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait peut-être trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle. »<sup>30</sup>

La méthode intuitive serait donc celle qui, selon le mot de Fénelon, « remue les ressorts de l'âme de l'enfant ». Il s'agirait de le faire juger par intuition, après lui avoir appris à percevoir par intuition. « Faire penser l'enfant », dit encore M. Buisson, serait l'essence de la méthode intuitive.

<sup>28</sup> Voyez *Dictionnaire de pédagogie*, article *Intuition*.

<sup>29</sup> Voyez plus loin, la leçon III, <http://michel.delord.free.fr/comp-pp-03.pdf>

<sup>30</sup> *Dictionnaire de pédagogie*, article déjà cité.

Mais n'est-ce pas forcer le sens du mot qu'appeler encore « intuition » la pensée personnelle, l'intelligence claire et nette qui résulte des efforts de l'attention, la participation active de l'élève à l'enseignement qu'il reçoit ?

D'ailleurs, si tel est le vrai sens, la véritable application pédagogique de l'intuition, n'est-il pas évident qu'il n'y a pas là de méthode à proprement parler, la méthode supposant toujours une série de procédés, de moyens, et l'intuition ainsi comprise n'étant que le caractère général qui convient à tout enseignement ?

L'intuition doit accompagner toutes les parties des études, comme la conscience enveloppe tous les phénomènes de l'âme, comme la lumière éclaire tous les objets du monde extérieur. Elle est, si l'on veut, l'âme de toute méthode, l'inspiratrice de tout enseignement qui veut non seulement transmettre sèchement des connaissances, mais provoquer la vie et la chaleur de l'esprit, et par l'instruction assurer l'éducation ; mais, encore une fois, elle n'est pas une méthode. Dire avec M. Buisson qu'elle consiste, « non dans l'application de « tel ou tel procédé, mais dans l'intention et dans l'habitude générale de faire agir, de laisser agir l'esprit de l'enfant en conformité avec ses instincts intellectuels »<sup>31</sup>, c'est précisément reconnaître qu'elle est à la pédagogie, ce que la recherche de la vérité est à la science, la poursuite du beau à la poésie : un idéal, un but suprême, mais nullement un ensemble de moyens pratiques organisés en méthode.

**Méthode expérimentale.** — On sait quels services a rendus à la science la substitution de la méthode expérimentale à la méthode du raisonnement pur et de l'hypothèse abstraite. Les sciences de la nature n'existent véritablement que depuis le jour où la logique expérimentale de Bacon, rompant avec les vieilles traditions du syllogisme, a consacré une révolution que les savants du seizième siècle avaient déjà préparée ; depuis le jour où les penseurs se sont décidés à observer, à expérimenter, et à induire patiemment des faits observés les lois qui les dominent.

Désormais souveraine dans le domaine des sciences concrètes et quand il s'agit de la découverte de la vérité, la méthode expérimentale ne peut-elle pas être transportée dans la pédagogie et s'appliquer à l'enseignement des vérités qu'elle a servi à découvrir ? En d'autres termes, pour former et pour instruire l'intelligence de l'enfant, l'art de l'éducation ne doit-il pas employer des procédés d'observation et d'expérience analogues à ceux que la science a mis à profit pour s'organiser elle-même ?

La réponse ne saurait être douteuse, et il est facile de montrer que les méthodes mises en honneur par les pédagogues du siècle dernier ne sont que des formes diverses de la méthode expérimentale.

Qu'est-ce, par exemple, que la méthode dite intuitive, sinon un appel constant à l'expérience et à l'observation ? De même la méthode, que de noms différents on appelle tour à tour méthode inventive, méthode heuristique, méthode analytique, méthode inductive, et qui revient toujours à faire découvrir par l'enfant la vérité qu'on veut lui enseigner, n'est autre chose qu'un fragment détaché de la grande méthode expérimentale.

En résumé, la méthode expérimentale n'est donc qu'un autre nom, plus ambitieux, pour désigner tout ou partie de la méthode inductive.

**Esprit général d'une bonne méthode.** — Toutes les considérations qui précèdent n'ont d'autre utilité pratique que d'obliger le maître à réfléchir sur les principes mêmes de l'enseignement, sur la nécessité de tenir compte à la fois, et de la nature des enfants auxquels il s'adresse, et de la nature des connaissances qu'il communique. Qu'on n'aille pas s'imaginer qu'il suffit, pour bien enseigner, de connaître les distinctions abstraites de la pédagogie. La première condition pour être un bon professeur, ce sera toujours de posséder à fond la science qu'on est chargé de professer. Un pédagogue anglais, M. Laurie, le fait observer avec raison : « Un maître dont l'intelligence est cultivée, et dont la volonté est fortifiée par l'expérience, par la raison, par la religion, peut être en état de produire chez les autres les qualités qu'il possède lui-même, et d'adapter *inconsciemment* les

---

<sup>31</sup>Voyez la conférence de M. Buisson sur *l'Enseignement intuitif*, dans le volume des *Conférences pédagogiques* faites aux instituteurs, en 1878.

procédés qu'il emploie à une méthode exacte. »<sup>32</sup> Mais, quelque bien doué qu'il soit sous le rapport de l'instruction ou de l'intelligence, il sera toujours inférieur à un maître qui aux mêmes qualités personnelles joindra ce que donne de force, d'assurance, de décision, la connaissance réfléchie des lois naturelles du développement de l'intelligence, des caractères de chaque étude scolaire, et par conséquent des méthodes qui trouvent le plus facilement le chemin de l'esprit et se conforment le mieux à chaque objet d'enseignement.

---

<sup>32</sup> M. Laurie, *Primary Instruction in relation to Education*. Edimbourg 1883, p. 27.