

Deux textes de Ferdinand Buisson

- **La méthode intuitive, 1873**

(pages 1 à 5)

- **Intuition et méthode intuitive, 1887**

(pages 5 à 11)

LA MÉTHODE INTUITIVE

F. Buisson

Le morceau qu'on va lire est extrait du *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, par M. F. Buisson, inspecteur général de l'instruction publique, actuellement directeur de l'enseignement primaire (Paris, Imprimerie nationale, 1875).¹

Il faut distinguer sous le terme d'*intuition* deux idées que les maîtres confondent parfois : la *méthode* et les *procédés*. Les procédés sont plus généralement connus et admis que la méthode, et cependant ils ne valent que par elle. Ce qu'on appelle dans les programmes allemands *exercices d'intuition*, ce que les Américains ont nommé *leçons de choses*, ce que nous avons inauguré en France sous le nom d'*enseignement par les yeux*, tout ceci n'est qu'une application - la première, il est vrai, dans l'ordre des études, mais aussi la moins importante - de la méthode intuitive prise au sens général. Ces divers procédés élémentaires rendent de réels services aux débuts de l'enseignement, aussi prennent-ils une extension croissante, et, à Vienne, des collections nombreuses d'appareils « d'intuition » et d'images de toute sorte attestaient la faveur qui les accueille. Cependant nous n'insisterions pas sur ces détails, si nous n'avions à y rattacher une question d'une tout autre portée.

On abuse volontiers du mot *méthode* dans l'instruction primaire : méthode de lecture, méthode d'écriture, ou de calcul, ou de dessin; il semblerait qu'il y en ait autant que de branches d'étude ou de manuels scolaires. Cette confusion des termes est surtout fâcheuse en ce qu'elle conduit à méconnaître ou à négliger l'idée même de *méthode*. A proprement parler, il n'y a qu'une méthode en pédagogie : elle est universelle, elle embrasse toute l'éducation et a une influence décisive sur le développement des esprits.

Or, c'est précisément sur cette manière générale d'entendre et de diriger l'éducation tout entière que l'exposition de Vienne fournissait des enseignements nouveaux qu'il ne sera pas inutile de recueillir. Une grande leçon s'est dégagée avec éclat de l'ensemble des expositions scolaires, ainsi que des notes du jury : c'est que partout aujourd'hui l'esprit pédagogique subit une transformation profonde, partout il cherche le progrès dans la même voie, il tend à introduire dans tous les domaines les idées et les pratiques scolaires que désigne ce mot relativement nouveau de *méthode intuitive*. De tous les pays qui se sont fait représenter à Vienne, aucun n'est aujourd'hui fermé à l'influence de cette méthode : les uns l'ont admise d'emblée, d'autres peu à peu et partiellement; mais tous finissent par l'accueillir.

¹ Présentation, page 80, in

Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires, par

- **Charles Defodon**, Bibliothécaire du Musée pédagogique, Rédacteur en chef du Manuel général de l'instruction primaire

- **J. Guillaume**, Secrétaire de la rédaction du *Dictionnaire de pédagogie* et de la *Revue pédagogique*

- **Mme Pauline Kergomard**, Inspectrice générale des écoles maternelles
Paris, Librairie Hachette, 1883.

S'il est un fait que reconnaissent hautement les nombreux historiens de la pédagogie allemande, bien qu'il flatte peu leur amour-propre national, c'est que la méthode intuitive est entrée en Allemagne avec l'*Émile* de Rousseau. Cet ouvrage qui eut chez nous si peu d'influence, sur l'instruction publique fut au contraire accueilli en Allemagne - c'est Goethe qui l'a dit - comme une sorte d'évangile de l'éducation nouvelle, et il y donna le signal d'un très remarquable mouvement d'idées pédagogiques. C'est qu'en France il était difficile de séparer l'*Émile* du *Contrat social* et d'en apprécier la partie pratique, abstraction faite de tout l'ensemble d'utopies politiques, sociales et religieuses auxquelles ce roman d'éducation servait en quelque sorte d'application chimérique. Les Allemands étaient plus à même que nous de faire le départ de ces éléments divers; moins préoccupés de la portée générale des idées de Rousseau, moins passionnés par les débats ardents qu'elles soulevaient, ils purent donner plus d'attention à la question pédagogique et recueillir les vues justes éparses dans ce « rêve d'un visionnaire ».

Le plan d'éducation qu'ils en tirèrent avait pour caractère essentiel de substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité intellectuelle. L'innovation qui en résultait dans la pratique pouvait se ramener aux points suivants : exercer avant tout les sens de l'enfant pour les rendre plus souples, plus justes, plus délicats; exercer ensuite son *jugement* en le guidant sans lui imposer des idées toutes faites, en lui faisant peu apprendre et beaucoup trouver; exercer sa *volonté*, soit comme attention, soit comme force de caractère, en lui donnant des occasions de se former, et au besoin de se réformer elle-même; exercer enfin son *sens moral*, en lui faisant tirer de sa propre expérience la notion du devoir et même l'idée religieuse.

Neuf ans après que l'*Émile* eut été brûlé à Paris et à Genève, s'ouvrait à Dessau, sous le nom de *Philanthropin*, un établissement d'éducation destiné à mettre littéralement en pratique les théories de Rousseau. Le fondateur de cet étrange institut, Basedow, esprit plus ardent que réfléchi débuta par l'enthousiasme et se soutint par le charlatanisme. Aussi, l'importance capitale de son œuvre est-elle non pas dans les résultats qu'il a lui-même atteints, mais dans la très vive impulsion que l'exemple des *philanthropinistes* donna en Allemagne aux idées de réforme. Ainsi, pour ne citer qu'un seul fait, la faveur générale qui accueillit en Allemagne l'emploi des procédés d'intuition et tout d'abord de l'imagerie appliquée à l'enseignement date du fameux *Livre élémentaire* de Basedow (1774), qui fut le produit d'une souscription « cosmopolite » et reprit avec succès une entreprise bien plus remarquable, mais oubliée depuis un siècle : l'*Orbis pictus*, publié en 1659 par Amos Comenius. Depuis lors le mouvement n'a pas cessé de s'étendre, et c'est aujourd'hui par centaines que se comptent, dans les divers pays allemands, les collections dont Comenius avait eu la première idée et que Basedow et Campe surent mettre en vogue.

Mais l'homme qui consomma l'œuvre de la rénovation pédagogique, celui qui entreprit de réaliser pour les enfants du peuple un idéal conçu pour l'éducation des fils de famille, c'est Pestalozzi. C'est lui qui, partant du ce principe : « l'intuition est la source de toutes nos connaissances, » fonda sur l'intuition tout l'édifice de l'enseignement nouveau. Comme Rousseau, dont l'ouvrage a été pour lui une révélation, mais dont il a singulièrement étendu et rectifié la théorie psychologique, Pestalozzi croit que le secret de l'éducation consiste à trouver pour nos diverses facultés les exercices les plus propres non à les dresser et à les cultiver artificiellement, mais à faciliter leur développement spontané, normal, naturel.

« Savoir, disait-il, c'est savoir observer. » Or, tout objet présente trois caractères d'observation : le *nombre*, la *forme*, le *nom*. Les trois questions : « Combien d'objets? - Comment sont-ils? - Et comment se nomment-ils? » résument ce que nous pouvons faire étudier à l'enfant dans tous les domaines. Il sera bien préparé, soit pour la vie pratique, soit pour toutes les études ultérieures, quand il aura pris l'habitude d'examiner toujours avec attention et par lui-même les choses dont il entouré, de les compter, de les distinguer entre elles, de les nommer et de les classer avec précision.

Tel était le point de départ de la méthode nouvelle; malheureusement, Pestalozzi, grand penseur et faible praticien, s'égara dans l'application de son propre système, comme il échoua toute sa vie chaque fois qu'il entreprit d'exécuter par lui-même les plans admirables qu'il concevait.

C'est ainsi que, par l'exagération d'une idée juste, il imagina dans son *Livre des Mères* de concentrer l'observation de l'enfant sur un seul objet : la connaissance de son propre corps, divisée en dix chapitres. Naturellement, ces séries d'exercices systématiques devaient tomber dans une monotonie fastidieuse, et dégénérer, même entre les mains d'un bon maître, en un nouveau genre de verbalisme.

Les premiers disciples de Pestalozzi essayèrent d'étendre le cercle de ces « leçons de choses », d'abord en les appliquant à des objets plus vastes et plus variés : la maison, la famille, la patrie, puis en subdivisant les trois questions fondamentales en un plus grand nombre : la forme, la structure, la couleur, le mouvement, les dimensions et d'autres « catégories » de la perception sensible; enfin en transformant les exercices d'intuition en exercices « d'intuition, d'expression et de pensée ».

L'Allemagne, ardemment préoccupée, après ses désastres, de la réorganisation de son enseignement, accueillit avec un empressement passionné la réforme de Pestalozzi. Fichte, dans ses *Discours*, qui eurent tant d'influence sur les esprits, l'avait signalé à ses compatriotes comme l'homme de la Providence. L'intuition fut introduite dans tous les programmes. Mais de telles réformes ne s'improvisent pas, et, tant que l'esprit nouveau n'a pas fait à son image les intelligences et les institutions, rien n'est changé ; sous les noms nouveaux, c'est la vieille routine qui se perpétue. C'est ainsi que, par une apparente contradiction qui a souvent étonné les observateurs superficiels, les exercices d'intuition et de pensées imaginés, comme le mot l'indique, pour développer les sens, le jugement, la raison, étaient devenus en Allemagne et en Suisse, aussitôt après la mort du maître et même en ses dernières années, une puérile et mécanique récitation de formules abstraites.

Un tel résultat n'était pas évidemment celui que Pestalozzi avait rêvé : c'était plutôt le contraire. Aussi de 1815 à 1840, les systèmes s'accumulent pour arriver à donner quelque vie à ces exercices. Les uns essaient d'y mettre beaucoup d'ordre, d'y suivre une marche régulière; ils ne parviennent qu'à rendre ces leçons de choses de plus en plus sèches et de moins en moins intuitives; les autres entreprennent de les régénérer en ajoutant à la simple connaissance des objets matériels une sorte d'intuition morale et religieuse, qui éveille le sentiment du beau, du bien, l'amour du divin ; Denzel a trouvé dans cet effort des accents dignes de Pestalozzi et de l'admirable conclusion de sa *Gertrude*. D'autres subdivisent l'intuition en autant de branches qu'il y en a dans le cours d'études primaires, et en deux degrés : le premier spontané et concret, l'autre abstrait et réfléchi.

En dépit de tout, cette méthode, qui avait tant promis, n'était plus qu'une branche d'enseignement, et une des plus stériles : il y avait des leçons d'intuition comme des leçons de lecture et d'arithmétique. Ce qui devait être un esprit et animer toute la vie de l'école s'était matérialisé jusqu'à devenir un bagage de plus pour la mémoire et un surcroît de routine; on faisait mécaniquement des exercices d'intuition où rien ne manquait plus que l'intuition. En vain Dinter avait-il inventé sa méthode catéchétique ou socratique pour servir de degré supérieur à l'intuition; en vain le pieux Overberg faisait-il, lui aussi, de l'enseignement une sorte de conversation admirablement familière, dont l'intuition morale était l'âme; en vain l'homme qui a le plus fait peut-être pour continuer en Allemagne la tradition de Pestalozzi, le grand champion du « libéralisme » pédagogique, Diesterweg, signalait-il la nécessité de revenir à des exercices simples, où l'intuition servît à la fois à faire connaître des réalités, à donner un bon tour d'esprit et à apprendre la langue. Ces différents efforts n'avaient pas régénéré les exercices d'intuition et de pensée, et les meilleurs esprits se rencontraient pour souhaiter la suppression de ce « verbalisme méthodiquement ennuyeux ».

Les choses en étaient à ce point en Allemagne, quand s'y répandirent les idées d'un pédagogue français qui fut sinon pour nous, du moins pour nos voisins, dans la sphère inférieure des applications pratiques, ce qu'avait été Rousseau quant aux grands principes et à la direction générale. On ne sait pas assez en France que Joseph Jacotot, outre l'influence qu'eut chez nous son système de l'*enseignement*

universel, fut à son insu même, en Belgique, en Suisse, en Allemagne surtout, le promoteur d'une réforme scolaire plus importante encore que ne le fut en France l'introduction du « mode mutuel ».

Les Allemands, en effet, démêlèrent dans la célèbre et équivoque maxime de Jacotot : *Tout est dans tout*, une idée profondément juste et susceptible des plus fécondes applications. Au lieu de présenter à l'enfant un enseignement quelconque sous la forme rigoureusement logique, abstraite et déductive, il faut l'instruire de la même façon que s'y prennent les mères, sans l'astreindre à un ordre méthodique, mais en l'exerçant à remonter de lui-même d'une idée à une autre, tantôt de l'exemple au principe, tantôt au contraire de la règle à l'application. De la sorte on imite le procédé de la nature, on laisse à l'esprit de l'élève la part d'initiative et à l'enseignement la variété de ton, la liberté d'allure, le caractère constamment pratique et concret, qui facilitent l'étude. Qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture, de calcul ou de géographie, de leçons de grammaire ou de leçons de choses, comptez sur l'esprit d'analogie; ne vous appliquez pas à débiter par l'idée qui, logiquement, devrait servir de point de départ, pour faire suivre à l'élève toute la filière des déductions. Le premier exemple venu est bon. Dites à l'enfant ce qu'il faut qu'il fasse pratiquement dans ce cas particulier, puis dans tel autre et ainsi de suite. La nature fera le reste. Vous ne lui apprendrez pas les lettres, puis les syllabes, puis les mots, vous lui ferez lire, relire, apprendre par cœur une page quelconque; de lui-même, l'enfant la décomposera en mots, syllabes, lettres, que de lui-même il reconnaîtra dans une autre page. Vous ne lui ferez pas faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres; vous le mettrez devant une phrase tout écrite, il l'imitera, la copiera et apprendra de lui-même à écrire. Et ainsi de tout l'enseignement.

Qu'il y ait une manifeste exagération dans ce principe exprimé sous forme absolue, c'est ce qu'on a aussi bien senti en Allemagne qu'en France. Mais les pédagogues habitués de longue main à la méthode intuitive, et qui se désolaient de ne pouvoir lui rendre le souffle de vie qu'y avait su mettre Pestalozzi, reconnurent avec raison clans le principe de Jacotot une nouvelle manière d'entendre l'intuition et le meilleur moyen d'en tirer parti. Qu'est-ce, en effet, que cet enseignement où l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément, parce qu'il voit, devine, compare, rapproche par lui-même? N'est-ce pas l'intuition, transportée du domaine des sens dans celui du raisonnement? Et n'est-ce pas surtout l'indication du rôle qu'il convient de donner à cette faculté dans l'éducation, le rôle d'une méthode et non d'un procédé?

Ce fut Vogel, directeur d'une *Bürgerschule* de Leipzig, qui introduisit en Allemagne le système de Jacotot, habilement modifié par lui, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture combiné avec l'intuition. Vous décrirons clans un autre chapitre cette méthode de lecture Jacotot-Vogel, nommée aujourd'hui *méthode analytique-synthétique*. L'exemple donné dans ce domaine fut suivi de plusieurs autres; déjà l'admirable *Cours éducatif de langue maternelle* du Père Girard avait été pour les pays de langue française l'application de principes pédagogiques en partie analogues; successivement, toutes les autres branches de l'enseignement élémentaire furent transformées dans le même sens; on reconnut qu'il était possible de les traiter d'une manière pratique, concrète et naturelle, en faisant porter l'attention sur les choses et non sur les mots.

Ainsi se fit cette seconde réforme pédagogique. La première, œuvre de Pestalozzi, avait substitué la vue réelle des objets à la récitation verbale et mécanique; la seconde, due principalement à Jacotot, substituait la méthode d'intuition aux procédés qui en portaient le nom et n'en étaient que le cadavre. A mesure que la méthode fut mieux comprise, les exercices dans lesquels elle s'était, suivant le mot de Vœlter, mécanisée diminuèrent et disparurent. Les monotones « leçons de choses » devenaient plus qu'inutiles, à mesure que l'enseignement tout entier devenait en quelque sorte une leçon de choses continue et variée. Aussi les règlements prussiens de 1854 ont-ils fini par supprimer les prétendus « exercices d'intuition », parce que, disent-ils avec raison, l'enseignement bien entendu doit être un perpétuel exercice d'intuition.

Que la pratique scolaire se conforme toujours et partout à la théorie que nous venons de résumer : c'est ce que nous ne croyons pas plus pour l'Allemagne et pour la Suisse que pour tout autre pays; et les pédagogues les plus éclairés d'outre-Rhin ne nous laissent à cet égard aucune illusion. La méthode d'intuition est d'autant plus difficile à pratiquer qu'elle est mieux entendue. Et comme elle ne

doit pas être un chapitre du programme, mais l'âme de tous les programmes et le principe inspirateur de l'enseignement primaire, elle est presque impossible à représenter matériellement ou à imposer par voté de règlement administratif. Le seul fait que l'on puisse constater avec assurance, celui qui ressortait bien clairement de l'examen des documents exposés à Vienne, c'est que la tendance commune, et de plus en plus marquée, non seulement dans les pays germaniques, mais encore presque partout, de la Suède à l'Italie et de la Hongrie à l'Amérique, est de faire pénétrer l'esprit d'observation et d'intuition dans toutes les branches et à tous les degrés de renseignement populaire. En théorie, sinon en fait, c'est à la méthode intuitive que l'on demande partout d'élever l'école populaire à la hauteur de ses destinées nouvelles.

(*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne*, chap. IV)

INTUITION ET MÉTHODE INTUITIVE

Ferdinand Buisson

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 2 de la première partie , pages 1374 à 1377.

Étymologiquement, le mot *intuition* signifie *vue*, non pas une vue sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil - Nous allons essayer d'abord de fixer le sens et la portée de ce mot en philosophie, puis d'en indiquer les applications à la pédagogie.

De l'intuition en philosophie

Emprunté à la langue des théologiens, où il désignait une forme exceptionnelle de la connaissance de Dieu par contemplation et en quelque sorte par vision soudaine, ce mot comme beaucoup d'autres a passé dans la langue philosophique avec un sens plus général, mais d'abord assez mal déterminé.

Il se trouve dans Descartes, quoique rarement et avec une signification encore presque théologique: «La connaissance *intuitive*, dit-il dans une de ses lettres, est une illustration de l'esprit par laquelle il voit, en la lumière de Dieu, les choses qu'il lui plaît de lui découvrir par une impression directe de la clarté divine sur notre entendement, qui en cela n'est pas considéré comme agent, mais seulement comme recevant les rayons de la divinité.» Depuis Locke, l'usage du mot devient plus fréquent, et sa signification est celle d'une connaissance spontanée, produit de l'évidence immédiate. Le mot, qui est, du reste, de formation très correcte, entre dans la bonne langue philosophique du XVII^e et du XVIII^e siècle, comme le prouvent ces deux exemples cités par Littré :

«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 Père Buffier).

Mais, alors même qu'il est admis et compris, ce terme relativement nouveau garde longtemps la valeur d'une comparaison plutôt que d'une définition: l'intuition est dans l'ordre des actes de l'esprit analogue à ce qu'est la vue dans le domaine des sens, une aperception de la réalité aussi facile à l'esprit que l'est pour l'œil la vue des formes sensibles.

Grâce à cette signification un peu vague et métaphorique, le terme d'intuition a pu être employé par les divers systèmes philosophiques avec des acceptions techniques assez différentes. Cependant il est à remarquer qu'il a tenu assez de place jusqu'à nos jours dans la langue

psychologique. La raison en est peut-être que le phénomène qu'il désigne est si simple, si élémentaire, si primitif: il a été communément accepté par les diverses doctrines, mais elles l'ont laissé pour ainsi dire dans l'ombre comme un point de départ de peu d'intérêt pour la discussion philosophique.

C'est seulement avec M. Cousin que ce terme prend une véritable importance dans la langue de la philosophie officielle en même temps qu'il reçoit un sens plus fixe et plus précis (Voir les leçons de Cousin à la Sorbonne en 1817). Et c'est ce sens qui a prévalu. On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir; cette vue ne lui coûte ni effort ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend pour ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement.

Le cas où l'intuition est le plus facile à constater, où elle nous est pour ainsi dire le plus familière, c'est le phénomène même de la perception sensible. Voir une couleur, entendre un son, toucher un corps, sentir une odeur, une saveur, en un mot subir par l'un des sens l'impression d'un objet matériel quelconque, tel est le phénomène intuitif par excellence. Aussi quelques philosophes voudraient-ils borner l'intuition à ce genre d'application: ils font de l'intuition le synonyme de la perception par les sens. C'est en particulier la signification restreinte qu'avait à la fin du XVIII^e siècle dans la philosophie allemande le mot *Anschauung*, signification que Kant lui-même a adoptée (tout en la modifiant profondément par la fameuse distinction, que nous n'avons pas à expliquer ici, des *intuitions pures* et des *intuitions empiriques*).

Dans la langue courante de la philosophie et par suite de la pédagogie allemandes, *intuition* (*Anschauung*) se prend généralement dans ce sens exclusif, et l'enseignement intuitif ne signifie guère autre chose pour la plupart des maîtres que l'enseignement *par les sens* et essentiellement *l'enseignement par l'aspect*.

Mais cette forme sensible de l'intuition est-elle la seule? C'est ce que nous n'admettons pas, d'accord en ce point avec la plupart des maîtres de la pensée moderne. Nous avons déjà vu ce qu'était l'intuition pour Descartes: «Par intuition, dit-il, j'entends non le témoignage variable des sens, ni le jugement trompeur de l'imagination, mais la conception d'un esprit attentif, si distincte et si claire qu'il ne lui reste aucun doute sur ce qu'il comprend» (*Règles pour la direction de l'esprit*, 3, traduction Cousin). Si le mot est rare dans Descartes, l'idée au contraire, est à la base même de toute sa doctrine. L'intuition directe du vrai se manifestant par des idées claires et distinctes est le fait primitif, irréfutable et inéluctable devant lequel s'arrête le doute cartésien. La fameuse vérité qui sert de point de départ à la reconstitution de toutes les connaissances: «*Je pense, donc je suis*», n'est pas un produit du raisonnement, c'est une vérité d'intuition qui apparaît certaine et lumineuse, longtemps avant que le philosophe ait trouvé le moyen de constater la réalité d'aucun phénomène sensible.

Sans aller aussi loin que Descartes, sans contester comme lui le caractère intuitif et par conséquent certain du témoignage des sens, la plupart des philosophes français, même appartenant à d'autres écoles, ont gardé du cartésianisme cette doctrine qu'il y a dans l'homme des notions qui ne tombent sous aucun des cinq sens, mais qui n'en sont pas moins si claires, si distinctes, si éclatantes d'évidence, si promptement et si sûrement acquises par une sorte de premier mouvement de la pensée, qu'on ne peut mieux les nommer que de ce nom de connaissances intuitives, c'est-à-dire de vérités aperçues par l'esprit comme la lumière l'est par l'œil.

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. Enfin je juge que le tout est plus grand que la partie, que tout fait à une cause, et j'énoncerais de même tous les axiomes des mathématiques, sans plus d'hésitation que je n'en éprouve à constater le phénomène sensible le plus ordinaire. Ce sont là autant de formes de l'intuition, autant de connaissances intuitives, on devrait presque dire instinctives.

On pourrait étendre davantage encore cette définition et, sans abuser de l'analogie légitime des termes, considérer une autre sorte d'intuition, qu'on appellerait l'intuition morale: 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 indémonstrables et indubitables qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. 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.

Pour éviter toute confusion et pour rester dans les limites exactes du sujet, nous ne considérerons ici l'intuition que comme opération intellectuelle, nous ne traiterons de l'intuition morale que pour autant qu'elle consiste dans la perception des vérités premières de la raison et de la conscience.

Ainsi, en résumé, nous reconnaissons comme intuitifs les différents actes de l'esprit jugeant spontanément et affirmant indubitablement sur le seul témoignage des sens, de la conscience ou de la raison. Il y a intuition dans l'esprit quand il y a évidence dans l'objet qu'il considère; et nous tenons pour également légitimes les diverses formes d'intuition malgré les différences, parce que nous tenons pour également valables les divers modes d'évidence directe par lesquels la réalité ou la vérité s'impose à l'esprit.

De l'intuition en pédagogie

Si l'on admet les principes psychologiques que nous venons d'exposer, il est facile de prévoir les conséquences que la pédagogie en tirera.

Si l'intuition est le moyen de connaissance le plus naturel dont nous disposons, c'est celui-là entre tous qui conviendra à l'enseignement primaire. Si, dans l'intuition elle-même, ce qu'il y a de plus simple et de plus aisé est l'intuition par les sens, c'est celle-là aussi qui devra servir le plus à l'instruction élémentaire et commencer en quelque sorte l'œuvre de l'éducation de l'enfance en tous les domaines. Et si enfin la méthode intuitive en général, c'est-à-dire l'habitude d'en appeler toujours à ce coup d'œil de l'esprit, à cette puissance native qu'a la pensée de saisir la vérité parce que c'est la vérité, si, disons-nous, cette manière de procéder est inhérente à l'esprit humain et constitue à la fois le mode d'affirmation le plus légitime et le plus accessible à tous, ce sera là la méthode même de l'enseignement populaire.

Nous n'avons pas à développer ici chacune des parties de ce vaste sujet, qui se trouvent traitées en des articles spéciaux, auxquels nous renvoyons; bornons-nous à en indiquer la liaison et à en retracer les grandes lignes.

1° *L'intuition par les sens.* - C'est l'*Anschauung* proprement dite des pédagogues allemands: on l'a nommée chez nous *l'enseignement par l'aspect*, ce qui en rétrécit un peu trop le caractère; les Américains l'ont résumée dans le procédé qu'ils ont assez heureusement nommé «*object lessons*», *leçons de choses*. C'est à ce dernier mot que se placeront naturellement nos observations sur ce procédé pédagogique, sur ses règles particulières et sur son histoire. On a demandé si la leçon de choses doit former toujours un exercice distinct ou si l'intuition sensible ne trouverait pas dans l'école bien d'autres occasions de s'exercer heureusement. Cette question a été le champ de bataille de la pédagogie allemande pendant un demi-siècle. Elle ne nous semble pas offrir tout l'intérêt qu'on y a attaché. D'une part, nous ne voyons pas comment on habituerait les enfants, naturellement si légers et si peu persévérants dans l'observation, à savoir regarder, analyser, voir sous toutes les faces, comparer et enfin décrire méthodiquement les objets, si l'on ne commençait pas en quelque sorte par les y exercer au moyen d'interrogations spéciales et par une sorte de gymnastique intellectuelle, c'est-à-dire par un certain nombre de leçons de choses qui leur donnent en quelque sorte le cadre, la forme et l'ordre des questions qu'ils ont à se poser à propos de tout objet: la leçon de choses doit donc former un exercice distinct dans l'enseignement élémentaire. Et d'autre part, cet exercice serait bien stérile, s'il ne laissait pas assez de traces dans l'esprit de l'élève pour lui faire prendre l'habitude d'opérer de la même

façon au cours de toutes ses études, de toutes ses investigations. La leçon de choses ne doit pas seulement fournir un certain fonds de connaissances, elle doit permettre d'en acquérir de nouvelles en nombre indéfini et toujours d'après les mêmes règles, dans le même esprit, par des applications réitérées et infiniment diversifiées de l'intuition. Dans la leçon de choses, on observe un objet, non pas seulement pour le connaître, mais surtout pour apprendre à observer. La leçon de choses peut donc disparaître à un certain moment sans que la méthode intuitive disparaisse avec elle.

Toute la difficulté du procédé pédagogique vient de ce qu'il est assez malaisé de lui conserver précisément son caractère essentiel, la vivacité, la fraîcheur d'impression, la vue nette des choses, le contact direct avec la réalité: de même que l'œil se fatigue à regarder indéfiniment un objet ou que l'ouïe s'émousse à la répétition prolongée d'un seul son, de même l'esprit le plus attentif et le plus porté à l'observation cesse d'observer et ne fait plus que se payer de mots si l'on veut trop longtemps le retenir en état d'observation en présence ou à propos du même phénomène. Cette vérité est surtout d'importance capitale pour les jeunes enfants, et elle rend compte en grande partie de l'insuccès très fréquent de ces «exercices d'intuition» qui n'ont plus rien d'intuitif. Plus encore que l'homme, l'enfant a besoin de variété, son attention ne se soutient pas si l'on ne fait rien pour l'aviver, si surtout on veut lui faire épuiser à force d'analyse et de minutie la totalité des aspects, des qualités ou des caractères que le même objet peut présenter. Où il y a ennui, il n'y a plus intuition: si l'esprit hébété s'endort, les sens n'agissent plus, ne perçoivent plus rien, ne fonctionnent plus, pour ainsi dire. Quand on a pendant deux ou trois leçons de suite fait considérer à des enfants une règle, un cube, une table, une porte ou un poêle sous prétexte de leur faire acquérir par des exercices successifs l'intuition des diverses qualités physiques ou géométriques de cet objet, on n'obtient plus rien d'eux que des mots; ils répéteront en chœur si l'on veut: « la table est rectangulaire» ou « la règle a six faces et huit arêtes», mais ils détourneront malgré tout la tête, penseront à autre chose et ne voudront, pour ainsi dire, plus voir ni ces faces ni ces arêtes; il leur suffit de les avoir constatées une fois ou deux: toutes les répétitions qui suivent ne peuvent plus être que machinales.

Or, il ne faut pas l'oublier, l'intuition sensible est une faculté qui ne peut, comme toutes les autres, se développer que par une suite d'exercices sagement réglés; et il est indispensable qu'elle se développe, sous peine d'être frappée de stérilité. Rousseau le disait déjà très justement: «Nous ne savons ni toucher ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir.» Si l'exercice aiguise, affine et fortifie nos facultés de perception externe, ce ne sont pas seulement les sens qui y gagnent, c'est le jugement: l'intuition sensible alors devient l'observation; l'enfant n'est plus seulement capable de voir et d'entendre, il sait regarder et écouter; il ne subit plus des sensations, il sait les faire naître, les diriger, les comparer, les distinguer, les mesurer, les analyser: il observe.

2° *L'intuition dans les facultés intellectuelles.* - La méthode intuitive ne se borne pas à cette éducation des sens et par les sens: c'est par là qu'elle commence sans doute, mais pour se continuer en se généralisant de plus en plus. Pestalozzi lui-même, bien qu'il ait surtout insisté sur l'intuition sensible, a dans plusieurs passages de ses écrits et aussi par toute sa pratique pédagogique assigné un rôle important à l'application des procédés intuitifs aux enseignements même qui ne comportent pas la démonstration par les sens. Malheureusement ni Pestalozzi, ni ses disciples ne parvinrent à dresser un véritable plan d'études fondé sur l'intuition : les exercices d'observation limités d'abord à l'observation du corps de l'enfant, puis successivement étendus à d'autres objets de manière à élargir le cadre de l'encyclopédie des connaissances enfantines, devaient dégénérer très vite en un nouveau genre de routine et de scolastique. En vain essaya-t-on d'en varier le caractère en les étendant outre mesure, en y faisant entrer tout ensemble des exercices d'intuitions de pensée, de langage et même plus tard de lecture, de dessin et d'écriture. Une seule chose y manquait : l'esprit même de la méthode intuitive, c'est-à-dire l'appel au jugement, au libre essor de la pensée et de la parole; certains pestalozziens arrivaient à faire en quelque sorte fabriquer des phrases et juxtaposer des idées automatiquement. Et le jour vint où le procédé dit intuitif put être considéré comme le pire obstacle à la méthode intuitive. Aujourd'hui, en Allemagne, comme en Amérique, comme en Suisse, comme en France, ce que tous les pédagogues sont unanimes à recommander, pour toutes les formes et tous les degrés de

l'enseignement, c'est l'application non de telle ou telle recette plus ou moins mécanique, mais de toutes les méthodes excitatrices de la pensée, pour employer le mot si juste de Diesterweg.

En quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires qui ne se peuvent borner aux leçons de choses? 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. On peut dire qu'on l'instruit par l'intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie, suivant une vieille et bien juste image, lui laissant ensuite le mérite d'y faire quelques pas de lui-même.

Il y a pour cet emploi de la méthode intuitive dans l'enseignement primaire une condition générale d'où toutes les autres dépendent: c'est de bien s'entendre sur l'ordre à suivre dans les démonstrations de toute sorte dont se compose l'enseignement à ses divers degrés. Quand l'enfant a été bien préparé par l'exercice gradué de l'intuition sensible, il a une certaine puissance de jugement et même de raisonnement spontané, primesautier, implicite. Le même enfant, élevé d'une autre façon, guidé de trop près et enfermé trop étroitement dans les cadres d'un enseignement abstrait et didactique, présenterait, au contraire, tous les caractères de la passivité, de l'incuriosité d'esprit et de cette sorte «d'assoupissement» que décrivait Fénelon et dont il voulait qu'on le tirât à tout prix « en remuant promptement tous les ressorts de l'âme de l'enfant».

C'est précisément à quoi tend la méthode intuitive: elle parvient à faire penser l'enfant, parce qu'elle le laisse penser à sa façon et non à la nôtre, parce qu'elle le fait marcher de son propre pas et non du pas de son maître.

On pourrait presque dire qu'il y a deux logiques: celle de l'enfant et celle de l'adulte, l'une qui est toute naturelle et intuitive, l'autre plus savante, plus réfléchie, plus méthodique. C'est une grande tentation pour le maître de suivre cette dernière voie, parce que c'est la seule rationnelle, la seule qui satisfasse son esprit à lui, son besoin d'enchaînement et de déduction régulière: c'est celle qui est vraiment naturelle à l'homme fait. Elle va du simple au composé, du principe à la conséquence, de la règle à l'exemple. Et c'est justement ce qui fatigue et rebute l'enfant.

Avide de connaître, de juger, d'agir, de vivre enfin par l'intelligence comme par tous ses organes, impatients de les exercer dans le vif de la réalité, l'enfant comprend mal et subit difficilement les lenteurs de notre exposition méthodique et progressive qui le retient si longuement sur les éléments abstraits des choses au lieu de le mettre en face des choses elles-mêmes.

Et les anciennes méthodes étaient inexorables au nom de la logique sur la nécessité de ces interminables préliminaires. Voulait-on apprendre à l'enfant à lire? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence! De la lecture on passait à l'écriture et l'on procédait de même: non pas le mot d'abord, non pas même la lettres, mais les jambages, les «bâtons». Qui ne se rappelle les longues pages de «bâtons» de sa première école? Et de même à mesure qu'on passait à quelque autre étude: en géographie, la nomenclature et la définition apprise par cœur de tous les termes géographiques, et puis la définition de la terre, sa division en océans et continents, et leur énumération et l'énumération de leurs subdivisions, le tout avant d'arriver à un seul nom familier à l'enfant, à un seul objet de sa connaissance.

Tout cela était-il absurde, illogique, déraisonnable? Nullement. C'était la marche d'un esprit mûr qui, sachant réduire en idées abstraites la science qu'il doit étudier, prend tout d'abord les plus simples et les enchaîne graduellement en combinaisons de plus en plus complexes et toujours rigoureusement subordonnées les unes aux autres. Tout autre est la marche de l'esprit enfantin qui veut aller vite et joyeusement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, plutôt par bonds que pas à pas. On a dit quelquefois que l'intelligence de l'enfant est capricieuse: elle ne l'est pas,

elle nous semble l'être parce qu'elle n'a pas la continuité et la régularité de la nôtre; elle aime à deviner, à découvrir, à jouir de l'étude au lieu de s'y astreindre, à jouir surtout de la conscience de sa force et de sa liberté, à se sentir agir. L'enfant se montre pour les exercices de l'esprit ce qu'il est pour ceux du corps: une longue promenade régulière et monotone l'abat et l'énerve, un exercice méthodique de gymnastique ne le récrée qu'à la condition d'être très court; laissez-le, au contraire, courir en liberté, s'ébattre à son gré, changer d'exercice et s'exercer sans y penser, alors il est infatigable.

La méthode intuitive, telle qu'elle s'applique aujourd'hui à toutes les matières de l'enseignement primaire, n'a pas d'autre objet que de tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle de la part de l'enfant. En lecture, au lieu de lui faire passer en revue toutes les lettres et toutes les syllabes vides de sens, on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée, satisfont son imagination, aiguissent sa curiosité pour les leçons suivantes, chaque leçon portant pour ainsi dire sa récompense en elle-même: l'ordre logique peut en souffrir, et il faut que l'enfant plus d'une fois supplée par une sorte de divination ou d'intuition à ce qui lui manque rigoureusement pour être en état de déchiffrer le mot, mais c'est là précisément qu'est le plaisir pour lui; l'obstacle est franchi, il a le sentiment de la conquête qu'il vient de faire; il n'est pas encore à l'âge où l'on tient à se rendre compte minutieusement et consciencieusement des procédés qu'on a suivis, et il ne demande qu'à poursuivre. On aura le temps plus tard de lui faire analyser ce qu'il saisit à présent d'un coup d'œil juste, mais trop rapide.

En géographie, on l'entretient tout d'abord de ce qu'il a sous les yeux tout près de lui: et par analogie on lui fait comprendre, en étendant progressivement son horizon, tous les grands phénomènes qu'il n'a pas vus à l'aide des petits qu'il voit.

En arithmétique, on ne commence pas par lui révéler les nombres abstraits, leurs rapports et leurs lois: c'est sur les objets concrets qu'on exerce d'abord son attention, et l'on se sert des sens non pour qu'il y ait recours toute sa vie, mais pour lui apprendre à s'en passer: le moment ne tarde pas où l'on peut lui faire faire de tête et par intuition des opérations qu'il ne pourra rigoureusement raisonner que bien des années après. Il n'y a pas d'enfant qui ne puisse faire mentalement et sans efforts des soustractions, des multiplications, des divisions sur les dix premiers nombres, voire même sur les fractions, longtemps avant de soupçonner même le nom des quatre règles.

En grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même provoquée à trouver la règle et non astreinte toujours à l'appliquer passivement, encouragée à procéder par analogie, à faire proprio motu les généralisations que le livre donne sans doute toutes faites et toutes classées, libre effort de l'esprit, de l'exercice même de la pensée et de la parole.

N'insistons pas sur le détail des applications. Nous ne voulons qu'indiquer la possibilité de traiter intuitivement non seulement les matières des leçons de choses, mais toutes celles de l'enseignement élémentaire. Ainsi que le dit le nouveau programme des écoles primaires, ce sont encore des moyens intuitifs d'éducation intellectuelle et morale que «l'appel incessant au sentiment et au jugement propre de l'élève à l'accession de leurs actes ou de ceux d'autrui»; c'est encore procéder par intuition que «d'initier les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate, de les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature; au sentiment de la charité à accomplir avec discrétion; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc.» Ce sont là aussi des «leçons de choses», car ce sont des enseignements directement adressés au cœur qu'ils doivent toucher, à l'intelligence qu'ils doivent éveiller.

En terminant ce rapide aperçu, nous ne pouvons omettre un point important pour caractériser l'intuition et la méthode intuitive: c'est la seule méthode qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes, qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. Tous les procédés purement didactiques et qui

s'asservissent nécessairement à un ordre rigoureusement logique sont par là même spéciaux et développent des facultés spéciales, et pour ainsi dire une seule à la fois. L'intuition au contraire, plus spontanée, plus souple, plus indulgente, obligée, pour se tenir plus près de l'enfance, de garder une allure plus familière et de moins régler ses mouvements, est par là même favorable à la libre éclosion de tout ce que l'enfant sent en lui, elle provoque toutes ses facultés, n'en réprime aucune, elle ne craint pas les digressions, les diversions, les allées et venues de la pensée, elle ne redoute même pas les écarts de la jeune génération, les vivacités inégales du sentiment, les impatiences d'une raison enfantine, les conceptions prématurées ou les illusions d'un esprit qui ne se connaît pas encore et n'a pas le sentiment de la discipline. C'est plus tard qu'il se disciplinera de lui-même, mettra de l'ordre dans ce chaos, divisera la difficulté pour la mieux résoudre, analysera pour comprendre et classera ses connaissances à mesure qu'elles se préciseront.

La méthode intuitive n'est pas la méthode de tous les âges; c'est exclusivement celle de l'enfance; mais à l'enfance elle rend l'étude aimable, facile, féconde, à l'enfance elle fait entrevoir dans toute sa poésie et dans toute sa fraîcheur ce monde de choses et d'idées qu'elle ne commence pas par lui présenter catalogué comme dans un musée, mais vivant, divers, mobile, riche et plein d'attraits comme la nature elle-même. La méthode intuitive dans l'éducation, c'est l'enfant voyant, touchant, découvrant non pas toute la science, mais ce qui dans la science est à sa portée; elle évite de décolorer, de figer, de glacer, de systématiser, de dénaturer. Elle sait donner aux enfants une première vue, un premier coup d'œil, très sommaire, très insuffisant, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur causer une première et douce impression, de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes.