



**U.F.R. Psychologie, Sociologie,  
Sciences de l'Éducation**  
**Département des Sciences de l'Éducation**  
Ecole Doctorale « Savoirs, Critique, Expertises »  
Laboratoire CIVIIC - EA 2657

# **La méthode intuitive de Ferdinand Buisson : histoire d'une méthode pédagogique oubliée**

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation  
présentée et soutenue publiquement par

Gilles UBRICH

Réalisée sous la direction de Monsieur le Professeur Jean HOUSSAYE

2011

## **Remerciements**

Je tiens à remercier en premier lieu Monsieur le Professeur Jean Houssaye. La relation de travail de grande qualité qu'il a su instaurer dans le cadre de cette recherche m'a été particulièrement profitable. Qu'il reçoive ici le témoignage de ma profonde reconnaissance.

Il me faut aussi remercier Monsieur le Professeur Loïc Chalmel. Lors des rencontres de l'axe 2 du laboratoire CIVIIC, c'est toujours avec bienveillance et chaleur qu'il m'a encouragé dans mon travail.

Je ne saurais oublier Monsieur le Professeur Pierre Kahn qui, très tôt, s'est intéressé à ma recherche. Ses remarques et ses conseils m'ont été précieux.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté de participer à l'évaluation de mon travail de recherche.

Je remercie enfin tous ceux qui, pendant ces longues années, ont manifesté un intérêt pour mon travail, m'encourageant ainsi à atteindre l'objectif fixé.

A mes Parents, eux qui n'ont jamais cessé d'y  
croire...

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	11
---------------------------	----

## PREMIERE PARTIE ESSAI DE DEFINITION

<b>I. Présentation générale</b> .....	18
1. Le contexte politique.....	19
2. Le contexte social.....	20
3. Le contexte pédagogique.....	21
4. Un contexte plutôt favorable.....	25
<b>II. Les principes de la méthode intuitive</b> .....	29
<b>A. La méthode et les procédés</b> .....	29
<b>B. Les discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur la méthode intuitive</b> .....	31
1. Le rapport sur l'instruction primaire de 1875.....	31
La pédagogie allemande comme référence.....	31
Une présentation enthousiaste.....	34
Les principes de la méthode intuitive selon le rapport de 1875.....	35
2. Les premiers articles du Dictionnaire de pédagogie (1878).....	38
Le statut de l'abstraction.....	38

Un discours ambigu.....	40
L'activité : l'expression de la nature.....	42
Des finalités éducatives.....	43
Sur le chemin de l'abstraction, l'analogie.....	44
Le plaisir : un autre aspect positif.....	45
<b>3. La conférence sur l'enseignement intuitif de 1878.....</b>	<b>47</b>
Une nette distanciation.....	47
L'intuition nouvellement entendue.....	49
Un environnement décidément contraignant.....	50
Les principes de la méthode intuitive selon la conférence de 1878.....	54
<b>4. L'article « Intuition et méthode intuitive » (1882).....</b>	<b>58</b>
Les références de F. Buisson{ XE " <u>Buisson</u> "	
}.....	59
La définition de l'intuition selon F. Buisson{ XE " <u>Buisson</u> "	
}.....	61
Les principes de la méthode intuitive.....	63
<i>L'intuition par les sens</i> .....	64
<i>L'intuition dans les facultés intellectuelles</i> .....	65
<b>III. Les fondements de la méthode intuitive.....</b>	<b>72</b>
<b>A. La méthode intuitive et la nature.....</b>	<b>73</b>
1. L'expression de la nature : un gage d'efficacité pour l'enseignement.....	73
Entre développement et autonomie.....	73
Le modèle de la nature.....	76
2. La nature comme modèle à dépasser.....	77
La nature commande.....	77
L'éducation aide.....	79
3. Une nature imparfaite.....	81
4. La nature pour régler l'éducation ou l'éducation pour maîtriser la nature ?....	85

5. L'expression de la nature : une véritable éducation.....	88
6. L'expression de la nature : le cœur de la méthode intuitive.....	90
7. Malgré quelques ambiguïtés, des certitudes.....	92
<b>B. La méthode intuitive et la raison.....</b>	<b>97</b>
1. La compréhension, clé de voûte des apprentissages.....	97
2. A chaque âge sa raison.....	98
3. Entre raison et intuition.....	99
4. La méthode intuitive : pour quelle raison ?.....	102
<b>C. La méthode intuitive et la liberté.....</b>	<b>104</b>
1. Liberté et pédagogie.....	104
2. La liberté et la nature.....	106
3. La liberté et l'Homme.....	107
<b>IV. La méthode intuitive et son environnement.....</b>	<b>112</b>
<b>A. La méthode intuitive et les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson"</b>	
<b>}.....</b>	<b>112</b>
1. L'intuition : un mot tabou ?.....	113
2. Les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } et l'esprit de la méthode intuitive.....	115
La nature enfantine.....	115
L'enseignement concret.....	116
L'activité de l'élève.....	116
Apprendre à raisonner en raisonnant.....	117
D'autres marques de l'esprit de la méthode intuitive.....	118
3. Les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } et l'esprit de l'ancienne méthode.....	119
La mémoire : une faculté à prendre en compte ?.....	120

Peut-être une méthode pas si condamnable que ça.....	120
Un adepte de l'ancienne méthode ?.....	121
Une méthode un peu trop prétentieuse.....	123
La mémoire, une aide au développement de la raison.....	123
De l'utilité de l'ancienne méthode.....	126
Une autre manière d'envisager l'enfance.....	128
Une prise de distance nécessaire.....	130
Des divergences certes, mais un accord sur le fond.....	131
<b>B. La méthode intuitive et les Instructions Officielles.....</b>	<b>134</b>
1. La méthode intuitive : un exemple à suivre.....	134
La dimension éducative de l'enseignement primaire.....	134
La relation maître-élève.....	135
Les principes du développement des facultés de l'élève.....	136
La représentation officielle de l'intuition.....	137
2. Le double caractère de l'enseignement primaire : un paradoxe.....	138
<b>C. La méthode intuitive et les inspecteurs primaires.....</b>	<b>140</b>
1. Le souci de la méthode.....	140
L'enseignement méthodique contre la routine.....	141
L'utilité du matériel d'enseignement : un moyen pour comprendre.....	141
2. La qualité des leçons.....	143
La nécessité de raisonner.....	143
Une école qui s'adapte.....	144
Un enseignement plus pratique.....	145
Faire aimer l'école.....	146
Faire parler les élèves.....	147
3. La méthode intuitive en difficulté.....	148
Le modèle de la leçon magistrale.....	148
Le statut du certificat d'études primaires.....	150
4. Quelle place pour la méthode intuitive ?.....	152

Un discours marqué.....	152
Un discours inachevé ?.....	154
<b>Conclusion de la 1<sup>ère</sup> partie.....</b>	<b>156</b>

## DEUXIEME PARTIE

### LES ORIGINES DE LA METHODE INTUITIVE

<b>Introduction .....</b>	<b>160</b>
<b>I. Le temps de la contestation : une quête de sens .....</b>	<b>164</b>
<b>A. L'héritage de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }</b>	
.....	164
1. Contre le verbiage superficiel, l'expérience sensible .....	164
2. Contre la leçon verbale, l'expérience.....	165
<b>B. Les auteurs contestataires du 17<sup>e</sup> siècle .....</b>	<b>167</b>
1. Contre l'apprentissage par cœur, l'exemple de la chose .....	167
2. Contre les balivernes scolastiques, l'usage des sens .....	168
3. Contre l'apprentissage par cœur, l'expérience .....	169
4. Contre les tourbillons de l'argumentation, l'expérience et les faits .....	171
<b>C. Les hérétiques du 16<sup>e</sup> siècle .....</b>	<b>173</b>
1. Peu de préceptes et beaucoup d'usage .....	173
2. Contre l'opinion de savoir, les choses .....	175
3. Contre l'antique méthode des sophistes, l'étude de la nature .....	177
4. Contre le mauvais latin, la réalité de la vie .....	178
<b>D. Les premières semilles .....</b>	<b>181</b>



1. Une contestation qui perdure .....	181
2. La composante fondamentale de la contestation .....	182
<b>II. Au cœur de la pédagogie : la nature de l'homme</b> .....	184
<b>A. La nature enfantine : sa libre expression</b> .....	184
1. Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } : les deux dimensions de la nature .....	184
2. Joseph Jacotot{ XE "Jacotot" } : une certaine croyance en la bonté de la nature .....	186
3. Johann-Heinrich{ XE "Heinrich" } Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : la méthode de la nature .....	187
La nature et ses lois .....	187
Conséquence pédagogique : l'intuition sensible .....	189
Une nature néanmoins déficiente .....	191
4. Jean-Jacques Rousseau{ XE "Rousseau" } : suivre la nature .....	193
La libre expression d'une nature infaillible .....	193
Conséquence pédagogique : le libre exercice des sens .....	195
5. John Locke{ XE "Locke" } : la toute puissance de la nature ? .....	196
Une indéniable attention à la nature .....	196
Conséquence pédagogique : l'expérience .....	198
<b>B. La nature : un nouveau modèle pour la pédagogie</b> .....	200
1. Jan Amos Komensky{ XE "Comenius" } : la nature omniprésente .....	200
Le fondement naturel de l'éducation .....	201
L'homme et la nature .....	201
Les lois de l'éducation .....	202
Conséquence pédagogique : pas de mot sans la chose .....	203

2. Wolfgang Ratke{ XE "Ratichius" } : un discours pré-coménien	
.....	205
Une méthode fondée sur la nature .....	205
Une nature secondée par l'éducation .....	206
Une nature imparfaite .....	207
Conséquence pédagogique : un enseignement concret .....	207
3. Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" } : l'observation de la nature	
.....	208
La recherche de l'efficacité par la prise en compte de la nature .....	209
La perfectibilité de la nature .....	210
Conséquence pédagogique : une nouvelle place pour l'élève .....	211
4. François{ XE "François" } Rabelais{ XE "Rabelais" } et Martin Luther{ XE "Luther" }	
} : l'entrée en scène de la nature .....	213
Une certaine attention à la nature .....	213
L'apparition d'un intérêt porté aux caractéristiques enfantines .....	214
5. De la pertinence des liens qui unissent nature et éducation .....	215
Conclusion .....	217
<b>III. L'activité de l'élève : un principe fondamental .....</b>	<b>221</b>
1. Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } : une activité riche de sens	
.....	222
L'idée de liberté .....	223
Une certaine idée de l'apprentissage .....	223
2. Joseph Jacotot{ XE "Jacotot" } : l'exercice libre de l'intelligence	
.....	224
S'affranchir du discours d'autrui .....	225
Une émancipation intellectuelle .....	225
3. J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : l'activité comme unique moyen de formation	
.....	226
Vers l'autonomie .....	226

Un caractère mécanique .....	227
4. J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } : l'incontournable activité	
.....	229
L'expérience comme moyen d'apprendre .....	229
Une activité libre .....	230
Une vision commune de l'enfance .....	232
5. J. Locke{ XE "Locke" } : l'exercice précoce de la raison	
.....	233
L'exercice de la raison .....	234
Un attrait naturel pour la liberté .....	234
6. Comenius{ XE "Comenius" } : de la métaphore de la cire à l'épreuve du concret	
.....	235
L'expérience et l'imitation .....	236
Faire pour apprendre .....	237
En liberté .....	238
7. Ratichius{ XE "Ratichius" } : la vérité éprouvée	
.....	239
Une pensée non bridée .....	240
Une pensée autonome .....	241
Au-delà de l'école .....	242
8. F. Bacon{ XE "Bacon" } : l'autorité des faits	
.....	243
L'expérience et l'observation .....	244
L'expérience au service de l'observation .....	245
La liberté de penser .....	245
9. Ramus{ XE "Ramus" } : l'autorité par la raison	
.....	246
L'usage avant l'art .....	246
Une seule autorité : la raison propre .....	247
10. Montaigne{ XE "Montaigne" } : qu'est-ce que le véritable savoir ?	
.....	249
L'homme savant et l'homme habile .....	250
La décontextualisation avant l'heure .....	250

11. Rabelais{ XE "Rabelais" } : Gargantua ou comment s'éloigner de l'enseignement livresque .	252
La désacralisation du livre .....	252
Conclusion .....	253
<b>Conclusion de la 2<sup>e</sup> partie</b> .....	256

## TROISIEME PARTIE

# LA METHODE INTUITIVE ET LES MANUELS DE PEDAGOGIE

<b>Introduction</b> .....	261
<b>I. Le discours des manuels sur la méthode intuitive</b> .....	267
<b>A. La méthode intuitive : un thème récurrent</b> .....	267
1. Avant 1875.....	267
La méthode intuitive de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }.....	267
2. Après 1875.....	271
L'effet mobilisateur du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } ?.....	271
Des principes qui appartiennent au discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } .....	272
<b>B. L'intuition dans les manuels</b> .....	275
1. Sa définition .....	275
L'intuition ou l'exercice des sens .....	275
Un sens plus étendu .....	275
Des discours peu clairs et plutôt divergents.....	277
De nettes oppositions .....	279

2. L'intuition dans l'acquisition des connaissances .....	281
L'intuition sensible comme initiation à l'abstraction .....	281
Concret et abstrait : un débat fortement présent .....	282
Où l'on retrouve un discours flou .....	283
<b>C. La méthode intuitive dans les manuels .....</b>	<b>285</b>
1. Qu'est-ce que la méthode intuitive ? .....	285
La méthode intuitive et l'enseignement concret .....	285
La méthode intuitive, une méthode active ? .....	287
La méthode intuitive en question .....	289
2. Quand et comment utiliser cette méthode ? .....	292
Les limites temporelles de la méthode intuitive .....	293
La méthode intuitive contestée .....	295
Les limites spatiales de la méthode intuitive .....	296
Des discours élogieux .....	297
3. Une infinie variété de méthodes ? .....	299
Une pléthore de termes .....	300
Une rare volonté de synthèse .....	301
Une hypertrophie intellectuelle .....	303
La méthode : un terme corrompu .....	304
Et la méthode intuitive ? .....	306
Conclusion .....	308
<b>II. La méthode intuitive : une innovation avortée .....</b>	<b>309</b>
<b>A. La situation par le miroir des manuels de pédagogie .....</b>	<b>309</b>
1. Un immobilisme régulièrement décrié .....	309
2. Un premier état des lieux .....	312
Un problème de recrutement .....	312
Une science psychologique encore balbutiante .....	313
La question de la formation .....	315
Le savoir avant le savoir-faire .....	316

La structure des classes .....	319
Des élèves fréquemment absents .....	320
<b>B. Analyse critique .....</b>	<b>322</b>
1. Innover dans les classes : une affaire pas si simple .....	322
La remise en cause du maître par lui-même : une question épineuse .....	322
Les programmes : un poids considérable .....	323
Le certificat d'études : une autre forme de pression .....	326
2. Des obstacles moins visibles .....	333
La difficulté de se séparer d'un modèle ? .....	333
Le débat sur la nature enfantine .....	335
L'échec de la méthode intuitive : une responsabilité collective .....	337
3. F. Buisson{ XE "Buisson" } : un des fossoyeurs de la méthode intuitive ? .....	338
Un manque de rigueur .....	338
Une liaison entre théorie et pratique qui ne se fait pas vraiment .....	339
Une arme à double tranchant : le plaisir à l'école .....	341
4. Y avait-il une solution ? .....	346
Les lois complexes de l'innovation scolaire .....	347
Une idée remarquablement moderne .....	348
5. Des progrès malgré tout .....	350
Conclusion .....	352
<b>Conclusion de la 3<sup>e</sup> partie .....</b>	<b>354</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>356</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>370</b>

## INTRODUCTION

Du 1<sup>er</sup> mai au 31 octobre 1873, est organisée à Vienne une exposition universelle qui, comme toute exposition de ce type, sera l'occasion pour les pays participants d'afficher et de faire connaître au monde leur savoir-faire en divers domaines.

La France, qui est évidemment présente à ce rendez-vous international, est dans une situation particulière : elle a subi, trois ans plus tôt, une véritable déroute militaire qui la laisse amputée de deux de ses régions. A l'évidence, un tel désastre ne peut laisser le pays sans réaction et l'une des directions vers laquelle les dirigeants français ont alors la volonté de s'orienter est celle qui touche à l'éducation de la jeunesse française qui, par le miroir de ce drame, apparaît largement perfectible.

Certes, en France, on n'a pas attendu cette défaite particulièrement amère pour commencer à s'interroger sur l'efficacité des moyens d'éducation dont dispose le pays, mais cet échec politique sera vécu comme la preuve de l'urgence des réformes touchant à l'éducation. Dès lors, la France ne pouvait pas ignorer cette manifestation dont le thème choisi pour cette année-là était précisément la culture et l'éducation.

Dans cette perspective, si l'exposition universelle de Vienne sera comme une vitrine où s'expose l'excellence française, elle sera, aussi et surtout, une belle opportunité de puiser ici et là de nouvelles idées qui pourront, espère-t-on, contribuer à atteindre l'objectif que les dirigeants français se sont donnés en matière d'éducation.

C'est à F. Buisson{ XE "Buisson" }, qui vient de perdre son poste d'inspecteur primaire de la Seine, que l'on confiera cette tâche, finalisée par la parution, en 1875, d'un *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Au cours de son séjour en Autriche, le rapporteur français sera très favorablement impressionné par une méthode pédagogique, imparfaitement connue en France mais depuis longtemps suivie à l'étranger, qui semble recueillir un succès non négligeable dans les lieux où elle a su s'implanter. F. Buisson est d'emblée conquis par les perspectives que semble offrir cette nouvelle méthode, connue sous le nom de « méthode intuitive ». L'ancien inspecteur primaire est profondément convaincu de la riche source de progrès que peut constituer cette méthode et, dès lors, c'est dans cette perspective qu'il va tenter de faire mieux connaître celle-ci dans les écoles primaires de son propre pays.

Ainsi l'intérêt qu'il porte à l'exposition universelle de Vienne va devenir, pour lui, le point de départ d'un long combat contre les pratiques habituelles de l'école primaire française dans lesquelles il croit voir, à la lumière des principes de cette nouvelle méthode, de nombreuses déficiences. C'est donc sur l'introduction de la méthode

intuitive dans les classes des écoles primaires qu'il va compter pour faire aboutir cet effort de modernisation que tous jugent indispensable. Il va alors assurer inlassablement la promotion de cette méthode, notamment lorsqu'il occupera, à partir de 1879, le poste de directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique.

Sous son impulsion, le thème de la méthode intuitive va largement pénétrer les discours de tous ceux qui se mobilisent pour un enseignement primaire de qualité. Cette pénétration sera telle que tous les théoriciens qui se penchent sur les problèmes éducatifs du moment auront leur mot à dire sur la méthode intuitive. Ce thème va de fait devenir largement récurrent durant une période qui débute en 1875 et qui s'étend jusqu'aux vingt premières années du 20<sup>e</sup> siècle.

C'est donc pendant une cinquantaine d'années que les esprits ne manqueront pas de s'intéresser à cette méthode dont certains attendent quasiment tout. La méthode intuitive va alors tenir dans les débats une place qui est loin d'être négligeable : dans le vaste mouvement de rénovation de l'enseignement primaire, que l'on se positionne en sa faveur ou qu'on la regarde avec circonspection, la méthode intuitive apparaît comme la grande affaire du moment.

Et pourtant, un siècle plus tard, on ne manquera pas de remarquer que cette méthode intuitive, après avoir passionné tant d'esprits, a depuis longtemps déserté le champ de l'enseignement primaire, tant au niveau de la théorie que celui de la pratique. La méthode intuitive est à peu près ignorée de tous – enseignants et formateurs – et ne reste un centre d'intérêt que pour un nombre bien restreint de théoriciens. Cette méthode a manifestement sombré dans l'oubli le plus complet.

De ce point de vue, cette disparition ne peut être vue autrement que sous l'angle d'un véritable paradoxe. Comment, en effet, un thème qui a fait couler tant d'encre peut-il à ce point s'anéantir ? Pourquoi une méthode pédagogique qui a tant passionné l'école de la 3<sup>e</sup> République a-t-elle fini par disparaître totalement de l'environnement auquel elle était précisément destinée ? En cette matière, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } est une énigme.

Il faut dire que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'est attelé ici à une tâche particulièrement ardue : introduire un changement au sein d'un système en marche n'est pas chose aisée, car c'est inmanquablement affronter une multiplicité d'obstacles. Cependant la puissance de son engagement en faveur d'une rénovation de l'enseignement primaire qu'il pense opérer par l'introduction de la méthode intuitive est pour nous la preuve de



la force de ses convictions en la matière. Les nombreuses difficultés qu'il va rencontrer ne sauront le faire dévier du chemin qu'il s'est tracé.

Ainsi, dans sa volonté de convaincre les instituteurs de la supériorité de cette méthode, il lui faudra d'abord définir celle-ci. C'est ce qu'il fera, mais en y apportant sa touche personnelle.

Et c'est bien là que F. Buisson{ XE "Buisson" } va voir surgir les premiers obstacles. Car, loin de vouloir simplement calquer la pédagogie allemande, ce qui serait la reproduire à l'identique dans les écoles françaises, son ambition le pousse à vouloir faire mieux et l'oblige alors à une véritable redéfinition de la méthode intuitive telle qu'elle se pratique alors dans les pays germaniques. Mais cette redéfinition ne se fera pas sans difficulté : à vouloir faire plus et mieux que les pédagogues allemands tout en s'en inspirant, F. Buisson va s'empêtrer dans un discours qui ne sera pas exempt d'ambiguïtés, voire de contradictions.

Si les difficultés ne manquent pas, dès lors qu'il s'agit de disposer d'une définition claire qui permette d'identifier de façon nette les caractéristiques qui font la méthode intuitive telle que F. Buisson{ XE "Buisson" } l'entend, on pourra par contre, et cette fois-ci de manière plus aisée, mettre en évidence les fondements sur lesquels s'appuie sa méthode. Comme toute méthode pédagogique, la méthode intuitive de F. Buisson va définir un statut particulier du maître, de l'élève et des savoirs à transmettre. Ces statuts respectifs seront totalement nouveaux par rapport à ce qui se pratique habituellement dans ce 19<sup>e</sup> siècle finissant et heurteront de front les représentations sur lesquelles reposent ces pratiques.

Toutes ces difficultés, qu'elles soient liées à la définition proposée par F. Buisson{ XE "Buisson" } ou à la nouvelle relation pédagogique que la méthode intuitive prétend établir dans les écoles primaires, ne seront pas sans conséquences. Qu'il s'agisse des collaborateurs de F. Buisson dans la rédaction de son *Dictionnaire de pédagogie*, des Instructions officielles auxquelles il a participé lui-même ou des inspecteurs primaires qui sont chargés de faire appliquer ces dernières, tous les discours émis durant cette période montrent la complexité de cette affaire.

Mais, par ailleurs, l'identification de ces principes fondateurs permettra de voir que cette méthode, pourtant présentée comme nouvelle, s'appuie sur des idées qui sont sinon admises, du moins émises bien avant que F. Buisson{ XE "Buisson" } ne s'empare de cette question. Ainsi, pour certaines d'entre elles, les préoccupations

qu'elles génèrent alimentent le débat dès le 16<sup>e</sup> siècle, montrant par là que cette méthode intuitive va puiser ses origines très loin dans le passé.

La méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } est d'abord une forme de contestation des pratiques en cours, mais dans le champ de la contestation celui-ci n'est pas un pionnier, loin s'en faut. L'analyse des origines de la méthode intuitive montrera clairement que d'autres, parfois très longtemps avant lui, se sont élevés contre des pratiques majoritairement adoptées, voire exclusivement employées, qui iraient à l'encontre du bon sens pédagogique.

Mais cette méthode n'est pas seulement un outil de contestation. Plus fondamentalement, elle va supposer une certaine vision de l'homme et, à travers celle-ci, elle va mettre en évidence les caractéristiques de la nature enfantine dont elle demandera la nécessaire prise en compte au sein de la classe. Ce respect, présenté comme impératif, ne manquera pas de redéfinir alors le rôle de l'élève dans le cadre de ses apprentissages. Il y aura là, pour le maître, un défi majeur à relever, même si cette représentation de l'enfance, on le verra, est loin d'être nouvelle.

Enfin une méthode pédagogique ne peut se penser uniquement du point de vue de la théorie. En effet le propre d'une telle méthode est d'être, in fine, adoptée par les maîtres et appliquée dans les classes. C'est là que réside, à vrai dire, son principal intérêt et c'est bien pour l'atteinte de cet objectif que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'est battu.

Dès lors, une question ne manque pas de naître dans les esprits : est-ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } a pu aller au terme de son engagement en rendant effective la généralisation de sa méthode ? En d'autres termes, que devient la méthode intuitive dans les classes ? C'est toute la question de son devenir qui est posée ici.

Pour répondre à une telle question, il sera nécessaire de continuer un mouvement amorcé dans un premier temps avec l'analyse des rapports des inspecteurs primaires : se détacher du champ de la théorie pure pour descendre à un niveau d'analyse plus en rapport avec la pratique. Pour ce faire, l'analyse directe des pratiques étant évidemment impossible, il est nécessaire d'emprunter des chemins détournés pour accéder indirectement aux événements internes à la classe. Cette possibilité nous est offerte par les manuels de pédagogie.

Le contenu de ces manuels est, à double titre, riche d'enseignements. D'une part, ils vont mettre en lumière la forme que va prendre la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'esprit des formateurs et donc dans celui des élèves des écoles normales. Leur fonction étant de transmettre les nouvelles connaissances aux futurs

maîtres et maîtresses, on peut penser que l'idée que ces derniers se feront de cette méthode intuitive sera très proche de celle de leurs formateurs et que c'est donc bien celle-là qui pénétrera éventuellement dans les classes. Ce sera ici, grâce à l'analyse des discours tenus dans les manuels de pédagogie, une première approche pour mieux comprendre le degré de pénétration de la méthode intuitive au sein des classes.

D'autre part, de façon peut-être plus étonnante, on trouvera très souvent dans les manuels de pédagogie des critiques des méthodes utilisées majoritairement, critiques qui perdurent au fil des ans, souvent accompagnées d'un véritable état des lieux de l'école primaire de la 3<sup>e</sup> République, donnant ainsi d'autres indices précieux sur ce degré de pénétration des idées nouvelles dont la méthode intuitive est une des formes. Ces derniers indices seront pour nous l'occasion d'une deuxième approche, cette fois-ci plutôt centrée sur l'environnement dans lequel la méthode intuitive tente de trouver sa place, qui viendra compléter les enseignements de la première approche.

L'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } mettra ainsi en évidence les problèmes complexes que ne manque pas de poser toute innovation en milieu scolaire et, par là, cette histoire ne sera sans doute pas tout à fait inutile pour entrevoir les lois intemporelles que doivent suivre impérativement tous ceux qui veulent introduire des changements dans le monde de l'enseignement.

Pour mener à bien ce travail, nous nous proposerons, dans un premier temps, de définir la méthode intuitive telle que l'a élaborée F. Buisson{ XE "Buisson" }. Après une analyse succincte du contexte particulier au 19<sup>e</sup> siècle, nous nous pencherons sur les principes qui structurent cette méthode et lui apportent son caractère novateur. Ensuite, parce qu'une méthode est toujours plus que ce qu'elle dit explicitement, nous tenterons de mettre en évidence les fondements à partir desquels F. Buisson a construit sa méthode. Nous terminerons cette première partie par une analyse aussi fine que possible de l'environnement propre au monde de l'éducation de cette époque. Dans ce cadre, nous nous intéresserons d'abord aux discours de ceux qui sont présentés comme les collaborateurs de F. Buisson dans le *Dictionnaire de pédagogie*, puis nous irons interroger les textes officiels afin de vérifier si la méthode intuitive a bien été prise en compte à ce niveau – ce qui sera pour nous un premier indice du degré d'intérêt qu'elle suscite –, et, pour finir, nous nous demanderons si les inspecteurs primaires ont été des relais efficaces auprès des maîtres et maîtresses dans la perspective d'un changement généralisé des pratiques. Pour ce faire, nous analyserons des rapports qu'ils ont rédigés

après chaque visite de classe, dans le but d'identifier leur degré d'implication dans le processus de changement annoncé au moyen de la méthode intuitive. Ce qui devrait aussi nous offrir la possibilité d'un certain regard sur l'état des pratiques en cours.

Dans une deuxième partie, nous tenterons de répondre à la question des origines de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Dans un tel cadre, c'est à rebours que nous avons choisi de progresser. En effet notre fil directeur est constitué par les sources citées dans les discours des uns et des autres. Ce sera, pour nous, le meilleur moyen de ne pas s'égarer dans une recherche hasardeuse. Ici nous interrogerons successivement chacun des auteurs sur ce qui fait les fondements de la méthode intuitive.

Après une première analyse sur les divers points de vue concernant les méthodes en cours, nous mettrons en évidence la manière, pour ces auteurs, d'envisager la nature enfantine selon les époques. Selon la même logique, nous examinerons ensuite les discours qu'ils tiennent sur l'activité de l'élève et son rôle dans le cadre des apprentissages.

La troisième partie, consacrée à l'analyse des manuels de pédagogie, nous permettra de mettre en lumière la place que tient la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'esprit des formateurs. Nous nous pencherons sur la définition de l'intuition et de la méthode intuitive que donne chaque manuel. Puis nous essaierons de montrer le sort réservé à cette méthode par la description que font les manuels de l'environnement au sein duquel travaillent les maîtres et maîtresses des écoles primaires. Nous terminerons enfin par une analyse critique qui sera un regard sur l'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson, du point de vue de l'innovation scolaire.

# PREMIERE PARTIE

## **ESSAI DE DEFINITION**

# Chapitre I

## Présentation générale

C'est au lendemain de la défaite contre le royaume prussien, issue fatale de la guerre de 1870-1871, que débute la tentative de Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } d'introduire en France la méthode intuitive. Il le fera, dans un premier temps, sous la forme d'un rapport rédigé à la suite de l'exposition universelle de Vienne qui s'est tenue en 1873. La lecture de ce rapport nous fait découvrir l'enthousiasme sans limite qu'éprouve le futur directeur de l'enseignement primaire vis-à-vis de cette nouvelle méthode qui « n'est pas encore parfaitement connu[e] chez nous » mais qui illustrent « les nouvelles tendances dont nous avons à constater le triomphe » car « de tous les pays qui se sont fait représenter à Vienne, aucun n'est aujourd'hui fermé à l'influence de [celle-ci] »<sup>1</sup>. Selon lui, cette nouvelle méthode connaît un succès considérable à l'étranger et il semblerait donc qu'il n'y ait, à ses yeux, aucune raison pour que celle-ci ne connaisse pas le même engouement en France. Son discours se fonde sur deux certitudes : d'une part la méthode intuitive, par son efficacité, ouvre une ère nouvelle dans le monde de l'éducation populaire et, d'autre part, son adoption en France ne prendra que le temps de mieux connaître ses principes. Ce rapport, qui fait une présentation très optimiste de la méthode intuitive, paraîtra en 1875, deux ans après la tenue de l'exposition.

Dans son souci de faire mieux connaître la méthode intuitive, Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } lui consacra quelques années plus tard un article dans son *Dictionnaire de pédagogie* qui sera édité sous la forme de quatre épais volumes à partir de 1880. Cet article intitulé « Intuition et méthode intuitive » présente de manière exhaustive l'esprit et les principes qui fondent cette méthode. Les futurs instituteurs formés dans les Ecoles Normales ainsi que les maîtres qui ont déjà la charge d'une classe ont alors la possibilité de compléter leurs connaissances sur cette nouvelle méthode dont les caractéristiques sont reprises dans d'autres articles de ce dictionnaire. C'est en tout cas l'un des objectifs que Ferdinand Buisson a assigné à son volumineux ouvrage.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, Imprimerie Nationale, 1875, p. 110.

Entre temps, il n'aura pas ménagé sa peine puisque, pour faire connaître sa méthode, il n'hésitera pas à faire en 1878 une conférence sur l'enseignement intuitif, destinée aux instituteurs.

Même si cette conférence nous montre qu'il a pris quelque recul par rapport à son enthousiasme des tout premiers débuts, l'investissement qui est le sien dans la promotion de la méthode intuitive prouve, s'il est encore nécessaire, combien celle-ci a d'importance à ses yeux et combien est grand son espoir de voir un jour celle-ci se généraliser dans les pratiques des maîtres de l'enseignement primaire.

### **1. Le contexte politique**

Les conséquences désastreuses de la confrontation franco-prussienne ne sont certainement pas oubliées, et la Troisième République naissante apparaît comme le symbole d'un renouveau en construction. La période agitée qui va suivre l'effondrement du Second Empire peut être considérée comme la marque, parmi d'autres, de la volonté des Français de ne pas s'anéantir dans un abatement généralisé.

Sans doute peut-on même se demander, avec une certaine légitimité, si cette sérieuse mésaventure militaire n'a pas apporté une vigueur supplémentaire dans la volonté de continuer le mouvement réformateur, amorcé au début du 19<sup>e</sup> siècle, qui touche le monde de l'éducation en France. On peut en effet rappeler que pour les républicains, qui précisément sont sur le point de prendre en main la gestion du pays, c'est « l'instituteur prussien qui a gagné la guerre »<sup>1</sup>. Pour ceux qui pensent ainsi, la défaite de Sedan est donc l'occasion de réaffirmer le rôle central de l'éducation et, surtout, de prendre conscience du retard dont souffre, selon eux, la France dans ce domaine par rapport à d'autres nations et, par conséquent, de dire l'urgence qu'il y a à repenser le système éducatif français en général, et plus particulièrement l'éducation du peuple.

En liant ainsi le champ de l'éducation à la chose militaire, la fonction de l'école devient une fonction vitale : la force et la cohésion d'un pays dépendent essentiellement de la qualité de l'éducation qu'il aura su mettre en œuvre pour former sa jeunesse. De cette cohésion et de cette force dépendra ensuite le rayonnement du pays au plan international. Affirmer que c'est l'instituteur prussien qui a gagné la guerre, c'est finalement admettre qu'un pays ne pourra jouer les premiers rôles dans le monde que

---

<sup>1</sup> Prost{ XE "Prost" } A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 184.

s'il a la possibilité de s'appuyer sur un système éducatif solide et efficace. Mais c'est aussi dire que cette efficacité n'existera que si l'on porte autant de soin et d'attention à l'éducation du peuple qu'à celle des élites. Cette charge, dans l'esprit des républicains, revient évidemment à l'Etat.

Une telle vision est en tout cas la preuve de l'importance de la question scolaire qui maintenant se pose avec une acuité nouvelle. On affirme ainsi avec force le rôle capital de l'éducation à laquelle on attribue un pouvoir que l'on pense considérable. Si tout au long du 19<sup>e</sup> siècle, on s'est intéressé à l'éducation des Français (les nombreuses lois qui naissent durant cette période sont là pour en témoigner), avec la défaite de 1870, l'éducation du peuple devient une préoccupation majeure.

Dans la querelle qui les oppose depuis longtemps aux cléricaux, les républicains ont l'occasion de renforcer leurs arguments par l'intermédiaire de cette fameuse défaite. Certes, les cléricaux ne se feront pas prier pour tenter, eux aussi, de tirer profit de ce funeste événement. Si la France a perdu la guerre, c'est, selon eux, parce que la Révolution a mis un frein à l'œuvre d'instruction de l'Eglise qui, pour l'essentiel, dirigeait les petites écoles de l'Ancien Régime. Cependant, si les deux camps se rejoignent pour dire l'importance de l'école pour une meilleure cohésion de la nation, les uns veulent la mettre au service de l'obéissance en vue du maintien de l'ordre établi tandis que les autres voient en l'école un instrument d'émancipation, un moyen d'acquérir plus de liberté par l'éducation, même si, malgré tout, ils ne sont pas indifférents à la notion d'ordre social. Mais l'avantage décisif dont bénéficient ces derniers, c'est qu'ils sont sur le point de prendre le pouvoir. Les républicains vont donc ainsi avoir la possibilité de traduire leurs arguments en véritable programme scolaire.

## **2. Le contexte social**

Ce mouvement réformateur légitimé par le discours républicain est, par ailleurs, tout à fait en phase avec l'esprit qui domine la société française de l'époque. L'effervescence à laquelle on va assister dans le domaine de l'éducation touche de nombreux secteurs de la société. Le 19<sup>e</sup> siècle est, rappelons-le, le siècle du progrès scientifique et technique. L'environnement dans lequel vivent les Français ne peut que les inciter à croire de plus en plus en la science comme moyen d'accéder à un avenir meilleur. Chaque nouvelle découverte conforte la croyance en un progrès nécessairement bénéfique. Il n'y avait



donc pas de raison pour que le monde de l'éducation ne soit pas soumis à la logique impérieuse du progrès.

Mais ce siècle est aussi le siècle des conquêtes des libertés individuelles. Les lois qui instaurent le suffrage universel, l'abolition de l'esclavage, la liberté de la presse et de réunion, le droit de grève sont autant d'éléments qui montrent qu'il existe en France un réel élan vers une reconnaissance plus large et un respect plus profond de l'être humain. Enfin, et c'est loin d'être négligeable, il existe dans la société française de cette fin de siècle une demande accrue d'instruction comme le montre A. Prost{ XE "Prost" }<sup>1</sup>. Les lois fondamentales de J. Ferry{ XE "Ferry" } ne sont pas le point d'origine d'un vaste mouvement d'opinion, elles doivent plutôt être considérées comme la réalisation d'un courant d'idées nées bien avant elles et suffisamment partagées pour rendre celle-ci possible. Dans la société française, on croyait de plus en plus à la promotion sociale par l'école : c'est à l'école que les fils d'humbles familles pouvaient espérer acquérir les moyens d'une vie meilleure que celle de leurs pères. A en croire F. Furet{ XE "Furet" } et J. Ozouf{ XE "Ozouf" }<sup>2</sup>, ce besoin social n'est pas un phénomène qui appartient exclusivement au 19<sup>e</sup> siècle. Celui-ci ne fait que renforcer, si l'on peut dire, un mouvement déjà perceptible au 16<sup>e</sup> siècle dans certaines régions françaises, qui par la suite va progressivement s'amplifier, d'autant plus facilement que cette demande trouvera toujours à être satisfaite, soit par la volonté de l'Eglise, soit par celle de l'Etat, voire par les deux volontés conjuguées. C'est donc un mouvement en profondeur ; il n'en prend que plus de force au 19<sup>e</sup>.

Durant cette période, il existe donc au sein de la société française une sorte de synergie qui, bien que les objectifs ne soient pas nécessairement identiques, va faciliter le travail de ceux qui cherchent à transformer et à renforcer le système éducatif en France.

### **3. Le contexte pédagogique**

Le 19<sup>e</sup> siècle, au plan pédagogique, se caractérise par un intérêt assez vif porté sur les méthodes et procédés pédagogiques. On a ainsi, dès le début de celui-ci, le souci de l'efficacité pour ce qui concerne la relation qui s'établit entre le maître et l'élève dans la classe. La création en 1819 de la *Société pour l'amélioration des méthodes*

---

<sup>1</sup> Prost{ XE "Prost" } A., *op.cit.*, p. 183.

<sup>2</sup> Furet{ XE "Furet" } F. - Ozouf{ XE "Ozouf" } J., *Lire et écrire*, Paris, Editions de Minuit, 1977, pp.77-81.

*d'enseignement* en est un des nombreux témoignages. Cet intérêt va perdurer tout au long de ce siècle.

La volonté de l'Etat conjuguée à la demande accrue d'instruction amène les hommes politiques à élaborer peu à peu les structures d'un système éducatif qui puisse répondre à ce besoin quantitatif. Mais parallèlement à ce phénomène, il y a, au cours du 19<sup>e</sup> siècle, un débat qui se généralise progressivement et qui pose la question de la qualité de l'enseignement. L'aspect qualitatif va ainsi alimenter les débats au sein desquels les méthodes et les procédés vont tenir une place centrale. C'est que, durant ce siècle, l'école est de plus en plus pensée comme un moyen de « préparer les enfants à la vie courante »<sup>1</sup>. Les élèves qui, au terme de leurs courtes années d'études, sortent de l'école du peuple, sont destinés à s'engager directement dans la vie active, en tout cas pour la plupart d'entre eux. Il y a donc une nécessaire ouverture de l'école sur les réalités du monde extérieur qui rend tout aussi nécessaire l'efficacité de celle-ci. Cette idée, selon E. Durkheim{ XE "Durkheim" }, est déjà présente au 18<sup>e</sup> siècle où « hommes d'Etat et pédagogues ont senti le besoin d'introduire plus d'harmonie entre la nature de l'enseignement et les exigences de la vie réelle »<sup>2</sup>. Ainsi cherche-t-on à mettre l'instruction au service de l'individu vu comme l'élément par lequel la société fonctionne, se renforce, se stabilise. C'est, en quelque sorte, une ouverture de l'école sur le monde qui l'entoure. Et pour remplir pleinement ce rôle, elle se doit d'atteindre ses objectifs. Dans une société qui se complexifie, la question de l'efficacité de l'école devient donc de plus en plus cruciale et urgente à la fois.

Apparaît ici la notion d'utilité que l'on retrouvera plus loin lorsqu'il s'agira de définir la méthode intuitive. Par rapport aux petites écoles de l'Ancien Régime, l'enseignement populaire va peu à peu acquérir un nouveau sens au cours du 19<sup>e</sup> siècle : il devient l'instrument par lequel chacun des élèves sera en mesure de tenir honnêtement sa place d'adulte au sein de la société. On pense ainsi que l'école ne peut se définir sans lien direct avec la société et ses caractéristiques du moment. On lui accorde des finalités concrètes. L'idée selon laquelle « il faut pour être grand producteur qu'un peuple soit éclairé »<sup>3</sup> gagne les esprits. De même, dans une société en mutation, d'autres nécessités apparaissent : « il devient indispensable d'être lettré pour lire, comprendre, signer les papiers administratifs, commerciaux, judiciaires, fiscaux, notariés dont le flot s'enfle,

---

<sup>1</sup> Giolitto{ XE "Giolitto" } P., *Histoire de l'école*, Paris, Imago, 2003, p. 391.

<sup>2</sup> Durkheim{ XE "Durkheim" } E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 360.

<sup>3</sup> *Le Moniteur* du 17 septembre 1866, cité par Giolitto{ XE "Giolitto" } P., *op. cit.*, p. 392.

atteignant même les ruraux, même les pauvres »<sup>1</sup>. Ainsi, pour ce qui concerne l'école, les préoccupations temporelles semblent acquérir autant, sinon plus d'importance que les finalités spirituelles.

C'est donc dans ces circonstances que quatre types de procédés focalisent les esprits soucieux d'efficacité pédagogique : le mode individuel, le mode simultanée, le mode mutuel et le mode mixte. Le premier est unanimement dénoncé comme inefficace car instruire les élèves un à un est considéré comme une perte de temps considérable et impropre à créer une ambiance de travail adéquate. Celui-ci est donc très rapidement abandonné, au moins au niveau officiel, et dans les conférences pédagogiques du moment, on ne porte à la connaissance des maîtres que les modes mutuel, simultanée et mixte. Si les inspecteurs primaires, récemment créés, évoquent le mode individuel, ce n'est que pour mieux le dénoncer. Les Ecoles Normales, quant à elles, organisent des cours qui portent sur les deux modes mutuel et simultanée.

Assez rapidement cependant, c'est le mode simultanée qui triomphera des autres dans les discours officiels. Guizot{ XE "Guizot" } lui-même, après avoir été favorablement impressionné par le mode mutuel, encouragera officiellement le mode simultanée hérité des Frères des écoles chrétiennes. En effet, dès 1834, il organise les écoles primaires en trois « divisions » selon l'âge des élèves. Comme le montre C. Lelièvre{ XE "Lelièvre" }, cette organisation encourage de fait le mode simultanée<sup>2</sup>. A en croire P. Giolitto{ XE "Giolitto" }, ce n'est toutefois qu'en 1871 que ce mode finira par l'emporter de façon définitive. On peut ainsi lire dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } que le maître « doit s'adresser à tous les élèves à la fois et leur donner le même enseignement, en prenant pour base la force moyenne des enfants qu'il a devant lui »<sup>3</sup>. On demande donc au maître, pour faire sa classe, de prendre comme référence, l'élève moyen, repère défini par la volonté d'uniformiser le groupe qui la compose. Au passage, on notera qu'avec une telle affirmation, il y a peu de place réservée à une attention aux caractéristiques de chacun. En tout état de cause, telle est l'idée qui domine lorsque apparaît la méthode intuitive.

Ainsi, on le voit, comment faire la classe est une question qui fait partie des préoccupations du moment. Par ailleurs on est, dès les premières décennies du 19<sup>e</sup> siècle, sensible aux conséquences néfastes des « vieilles » méthodes qui « engendrent le

---

<sup>1</sup> Furet{ XE "Furet" } F. - Ozouf{ XE "Ozouf" } J., *op. cit.*, p. 150.

<sup>2</sup> C. Lelièvre{ XE "Lelièvre" }, *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990, p. 76.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *Dictionnaire de pédagogie*, Article « division », Paris, Hachette, 1887, p. 725.

dégoût, les difficultés et les longueurs au lieu du plaisir et de la facilité »<sup>1</sup>. L'idée selon laquelle il y a dans la relation que vivent le maître et l'élève la place pour des sentiments positifs comme le plaisir gagne les esprits. De même, une vision des apprentissages où ne dominent plus de façon exclusive les notions traditionnelles de travail, d'effort et de peine semble, elle aussi, faire son chemin. Ces idées sont autant de prémices de l'esprit de la méthode intuitive.

Cet esprit, d'ailleurs, a déjà pénétré certaines salles de classe au début du 19<sup>e</sup> siècle. En effet, la méthode de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } n'est pas inconnue en France même si les expériences françaises se réclamant de celui-ci ne sont pas nombreuses. On en trouve toutefois qui sont tentées ici ou là, de manière ponctuelle, comme celle de l'école de Bergerac menée sous l'impulsion de Maine de Biran mais qui, curieusement, fermera ses portes en 1881. Par ailleurs, en même temps que ces expériences sont mises en place, quelques revues spécialisées reprennent les idées du pédagogue suisse. Ainsi, la présentation de la méthode intuitive par F. Buisson{ XE "Buisson" } ne peut pas être perçue comme la marque de la volonté toute personnelle d'un individu isolé. A suivre F. Jacquet{ XE "Jacquet" }-Francillon{ XE "Jacquet-Francillon" }, il semblerait que, dès les années 50 de ce siècle, le discours officiel lui-même soit imprégné de cet esprit : en 1858, lorsque le conseil académique de la Gironde propose un questionnaire à quelques dizaines d'instituteurs triés sur le volet, les réponses apportées montrent que « le vent pédagogique nouveau, issu de Rousseau{ XE "Rousseau" } et Pestalozzi, (...) a déjà fortement soufflé sur cette frange des instituteurs d'élite », réponses qui sont « tout à fait conformes à la lettre comme à l'esprit des conceptions diffusées par les autorités »<sup>2</sup>. Il est donc clair que, sans que l'on puisse contester le caractère novateur de son discours, F. Buisson ne fait pas preuve d'une audace pédagogique particulière lorsque paraît en 1875 son rapport sur l'exposition universelle de Vienne. La méthode intuitive est déjà connue, d'une partie au moins, des maîtres de l'époque. Encore faut-il préciser que la connaissance de la méthode n'induit pas nécessairement sa pratique, ce qui ne préjuge donc en rien de la pertinence des préoccupations de F. Buisson.

Enfin, même si la défaite de 1870 rend la question encore plus cruciale, on n'oubliera pas non plus que l'enseignement populaire est une préoccupation qui occupe déjà les esprits au début du siècle, et qui sera reprise notamment par Guizot{ XE "Guizot" } et

---

<sup>1</sup> Jacquet{ XE "Jacquet" }-Francillon{ XE "Jacquet-Francillon" } F., *Naissance de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 1995, p. 136.

<sup>2</sup> Jacquet{ XE "Jacquet" }-Francillon{ XE "Jacquet-Francillon" } F., *Instituteurs avant la République*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 1999, pp. 191-192.

par les catholiques. En effet, lorsque J. Ferry{ XE "Ferry" } mettra en place ses lois fondamentales sur l'enseignement primaire, il pourra s'appuyer sur des structures qui existent déjà : les Ecoles Normales, les inspecteurs primaires, les écoles que la loi impose de construire. L'intervention de l'Etat dans les affaires de l'école n'est donc pas une grande nouveauté quand F. Buisson{ XE "Buisson" } intervient pour faire l'éloge de la nouvelle méthode. Il y a, tout au long de ce siècle, un désir évident de la part de l'Etat de contrôler le domaine de l'éducation, contrôle qui s'exerce peut-être avec davantage de force sur l'éducation populaire. La promotion de la méthode intuitive se développera aussi dans cet environnement-là.

Il est donc indéniable que le champ de l'enseignement populaire est, à cette époque, habité d'une dynamique enclenchée depuis suffisamment longtemps pour qu'elle puisse être assimilée à un mouvement en profondeur sur lequel F. Buisson{ XE "Buisson" } pourra s'appuyer, ce qui devrait lui faciliter la tâche lorsqu'il s'agira pour lui de faire en sorte que la méthode intuitive fonde les pratiques des maîtres.

#### **4. Un contexte plutôt favorable**

Dans un tel contexte, la méthode intuitive semble tomber à point nommé. Du point de vue des caractéristiques politique et sociale de la France d'alors, les circonstances apparaissent a priori plutôt favorables. La méthode intuitive peut sans doute être considérée comme une application dans le domaine de l'éducation d'un état d'esprit suffisamment partagé et le fait qu'elle apparaisse en France à cette époque n'est donc pas le fruit du hasard. Elle apparaît comme une conséquence quasi naturelle des transformations politiques, scientifiques, sociales et pédagogiques que connaît la société française de cette fin de siècle.

Cette méthode peut en effet se justifier d'un triple point de vue. Cette justification sera d'autant plus aisée qu'elle est accompagnée, on l'a vu, d'une opinion largement favorable au développement de l'école. On peut donc s'appuyer sur un courant social déjà en marche.

Au plan politique d'abord, elle permet de répondre, au moins partiellement, au besoin présenté comme urgent de modernisation du système éducatif. Puisqu'il s'agit de donner plus de cohésion et de force à la Nation, on va agir sur ce qui en fait le socle. Pour ce faire, on va tenter d'agir selon deux directions : on veut d'une part la généralisation de la fréquentation scolaire qui est loin d'être complète même si elle

progresses indéniablement et d'autre part une meilleure qualité dans les actions éducatives. On veut en somme éduquer plus et mieux à la fois. Généraliser la pratique d'une nouvelle méthode sensée être plus efficace apparaît alors, à côté d'une réforme des structures, non seulement légitime mais aussi nécessaire. On compte donc, F. Buisson{ XE "Buisson" } le premier, sur la méthode intuitive pour aider à atteindre cette fin. On le voit ainsi affirmer, lors d'une conférence sur l'enseignement intuitif, son souhait et sa volonté de faire en sorte qu'il n'y ait plus « entre l'instruction populaire et l'instruction classique différence de nature, mais seulement différence de degré. L'une s'arrête plus tôt que l'autre, mais toutes deux marchent dans la même voie, toutes deux font des hommes »<sup>1</sup>. L'introduction de la méthode intuitive ne se justifie donc pas seulement du point de vue de la pédagogie, elle est aussi considérée comme un moyen de rapprocher les hommes qui composent la nation et d'en affermir ainsi son unité.

Le sentiment d'être sur la bonne voie est par ailleurs renforcé par le fait que cette méthode a déjà fait ses preuves, pense-t-on, puisqu'elle est largement développée et connaît un succès considérable dans d'autres pays, notamment dans les pays germaniques parmi lesquels on trouve précisément les vainqueurs de la guerre à laquelle on vient de participer. Voilà donc deux bonnes raisons supplémentaires de porter un vif intérêt à cette nouvelle méthode pédagogique à propos de laquelle F. Buisson{ XE "Buisson" } nourrit de grandes espérances.

Cette rénovation pédagogique peut ensuite se justifier au nom du progrès. Depuis plus d'un siècle, la société française, tout comme les autres sociétés européennes, vit une révolution industrielle qui donne l'occasion à une culture du progrès de se constituer peu à peu. La demande accrue d'instruction, qui naît en France au cours de ce siècle, n'est sans doute pas étrangère à ce phénomène. Dans une société touchée toute entière par la logique du progrès, il eut été impossible qu'on n'ait pas quelque idée novatrice sur ce qui va en définir les fondements. Ici encore, le fait d'introduire une nouvelle méthode pédagogique correspond tout à fait à l'air du temps. F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même en appelle d'ailleurs au progrès dans sa volonté de mettre en place la méthode intuitive : « Le signe caractéristique du véritable progrès dans l'école est de faire graduellement diminuer la part des exercices de pure mémoire et des arides abstractions, augmenter, au contraire, celle des sens, du jugement, de l'observation

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., « L'enseignement intuitif » in *Revue Pédagogique*, Paris, Delagrave, second semestre 1878, p. 468.

externe et interne »<sup>1</sup>. L'emploi de l'adjectif *véritable* en parlant du progrès laisse entendre qu'il existe des progrès qui n'en sont pas. C'est sans doute ici un signe de la lutte qui oppose les républicains aux cléricaux. A travers la méthode intuitive, on cherche la victoire du positivisme pédagogique sur la pédagogie christianisée.

Mais en même temps, on s'aperçoit que justifier un point de vue par la notion de progrès est aléatoire. Chacun se fait une idée personnelle du progrès. Pour les cléricaux, le progrès passe par l'école confessionnelle. Voilà donc une notion qui peut recouvrir bien des idées contradictoires. S'appuyer sur la notion de progrès pour construire une argumentation peut donc conduire au contraire de ce que l'on souhaite : au lieu de convaincre et rassembler, on court le risque de rendre l'opposition irréductible. Tenter d'étayer son argumentation par cette seule notion n'est, dans ces conditions, guère suffisant. La méthode intuitive ne pourra donc pas s'imposer au seul nom du progrès. F. Buisson{ XE "Buisson" } ne se contentera évidemment pas de cette seule justification, même si, parce que c'est dans l'air du temps, il s'appuiera ponctuellement sur cette notion.

Enfin, on peut tenter de convaincre de la nécessité de l'emploi de la méthode intuitive dans les écoles au nom du respect de l'individu. En effet, cette méthode, on le verra plus loin, place l'élève au centre des préoccupations. Toute l'organisation pédagogique de la classe se fera dans le respect le plus strict des caractéristiques de l'enfant. L'esprit de la méthode est donc en parfait accord avec la pensée de tous ceux qui se font une haute idée de l'enfance en particulier et de l'être humain en général. Et on peut penser qu'ils sont de plus en plus nombreux en cette fin de siècle car, on l'a évoqué plus haut, il y a au 19<sup>e</sup> siècle un vaste mouvement d'humanisation de la société, concrétisé par les différentes conquêtes sociales dont bénéficie l'individu. Les nombreuses lois nouvelles effectivement appliquées au cours de ce siècle montrent incontestablement l'élan qui anime la société française vers quelque chose qui ressemble de fort près à un plus grand respect de la personne. Les nouvelles lois qui réglementent le monde du travail, quant à elles, indiquent que, dans cet élan, l'enfance n'est pas oubliée. Le recul progressif de la limite d'âge pour entrer dans le monde du travail est la conséquence directe de la prise de conscience des différences fondamentales entre enfant et adulte. On voit donc qu'il y a, au sein de la société française, un état d'esprit général, né sans doute de l'influence

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 117.

des philosophes des Lumières, qui rejoint assez étroitement l'esprit de la méthode intuitive.

Ainsi, on comprend mieux l'ardeur de F. Buisson{ XE "Buisson" } vis-à-vis de la méthode intuitive. Les caractéristiques de la société française de l'époque et l'environnement dans lequel elle évolue ne pouvaient pas ne pas encourager celui-ci à s'enthousiasmer sans réserve pour cette nouvelle méthode. Il y a un climat général qui encourage à ne pas douter, quand apparaît le besoin de régénérer le domaine de l'instruction en France, du succès d'une méthode qui, par ailleurs, semble s'imposer partout dans les pays voisins.

F. Buisson{ XE "Buisson" } va donc s'emparer de la méthode pédagogique qui triomphe, pour reprendre son expression, dans les pays voisins et tenter de l'introduire en France, mais en la transformant notablement de manière à la rendre, croit-il, plus efficace encore.

Ainsi, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne sera pas la méthode de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, même si cette dernière en reste le fondement.



## Chapitre II

### Les principes de la méthode intuitive

#### A. La méthode et les procédés

En 1875, lorsque F. Buisson{ XE "Buisson" } nous présente, pour la première fois, la méthode intuitive, il s'attache en premier lieu à préciser ce que, à ses yeux, recouvre le terme de *méthode*. Partant du constat que *méthode* et *procédés* sont deux notions qui parfois se confondent dans l'esprit des maîtres, faisant perdre ainsi au terme de *méthode* toute sa force et son étendue, il tente de montrer au lecteur combien est nécessaire cette clarification pour bien comprendre ce que représente, selon lui, la méthode intuitive. Mais, en même temps, le fait de clarifier cette notion lui donne la possibilité d'élaborer sa propre définition de la méthode intuitive, se démarquant ainsi des pédagogues allemands, et en particulier de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } dont il se réclame pourtant.

Cette confusion des termes, nous dit-il, a produit des expressions courantes telles que méthode de lecture, méthode de calcul ou méthode d'écriture alors que celles-ci ne désignent qu'un ensemble de procédés dont la définition est directement liée à un domaine particulier de connaissances. Cet « abus » est bien plus qu'un simple abus de langage car il empêche, pense F. Buisson{ XE "Buisson" }, d'appréhender la notion de méthode à sa juste valeur. Mais si l'on veut bien distinguer nettement, comme il le fait lui-même, la méthode du procédé, on peut alors donner à celle-ci un sens d'une toute autre force.

C'est en opérant cette distinction que F. Buisson{ XE "Buisson" } peut dire de la méthode qu'elle est une « manière générale d'entendre et de diriger l'éducation toute entière »<sup>1</sup>. Ici la méthode est entendue comme un ensemble de principes généraux qui, d'une part, permettent de définir l'éducation et ses fins et, d'autre part, posent pour les maîtres un certain nombre de jalons qui leur indiqueront la direction générale à prendre lorsqu'il s'agira d'appliquer ces principes dans la pratique quotidienne de la classe. La méthode se situe donc en amont de ce que F. Buisson nomme « la sphère inférieure des

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1875, p. 109.

applications pratiques ». C'est elle qui répond aux questions de fond : qu'est-ce que l'éducation, quel est le statut de l'être humain, à quoi veut-on qu'il ressemble une fois formé, quelles sont les fins à atteindre ? La méthode se situe dans le champ du *pourquoi* alors que les procédés sont une réponse à la question du *comment*. Et cette dernière ne pourra être traitée de manière satisfaisante qu'à la condition d'avoir préalablement posé les principes généraux de la méthode. C'est ce qui fait dire à F. Buisson que les procédés ne valent que par la méthode.

Le lien qu'élabore F. Buisson{ XE "Buisson" } entre la leçon de choses et la méthode intuitive relève de cet état d'esprit : sans doute la première est intimement liée à la seconde en ce qu'elle respecte ses principes, mais elle n'en est que l'application dans la mesure où elle mobilise un ensemble de moyens propres à l'activité considérée. Lorsque la leçon de choses cesse, nous précise-t-il dans le *Dictionnaire de pédagogie*, la méthode intuitive doit, quant à elle, demeurer. Le rôle qu'elle a à jouer va donc bien au-delà des limites du champ des connaissances. Dans cette perspective, le savoir est presque secondaire : lorsque, dans l'article *Intuition et méthode intuitive*, il affirme que « dans la leçon de choses, on observe un objet, non pas seulement pour le connaître, mais surtout pour apprendre à observer », on comprend bien que le rapport que l'élève doit élaborer et entretenir avec le savoir a, à ses yeux, plus d'importance et de valeur que le savoir lui-même. Cette nouvelle méthode, dans l'esprit de F. Buisson, ne saurait donc se limiter à ce qu'on a appelé en France « l'enseignement par les yeux » ou « l'enseignement par l'aspect » qui n'est considéré par lui que comme « une application (...) la moins importante, de la méthode intuitive prise au sens général »<sup>1</sup>.

La différenciation sémantique qu'opère F. Buisson{ XE "Buisson" } entre *méthode* et *procédés* lui permet en effet d'affirmer que la méthode intuitive est « l'âme de tous les programmes et le principe inspirateur de l'enseignement primaire »<sup>2</sup>. Cette distinction, en libérant la notion de méthode du lien qui la maintenait dans le champ étroit d'une discipline particulière, lui donne la possibilité d'attribuer à la méthode intuitive un rôle autrement plus vaste et plus profond. Sa légitimité ne peut plus, dans ces conditions, être démentie par les caractéristiques propres à un domaine défini de connaissances. Elle a un rôle à jouer en toute matière. C'est pourquoi il peut affirmer avec une certaine force que la méthode intuitive est fondamentalement un esprit et qu'en tant que telle, elle s'applique à toute situation pédagogique et à tout l'enseignement primaire.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 109.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 115.

La déclarant sans lien constitutif avec un certain type de savoirs, F. Buisson{ XE "Buisson" } va pouvoir, dans le but de démontrer sa pertinence, la fonder sur l'idée qu'il se fait de la nature humaine, et plus particulièrement de la nature enfantine. Car il s'agit bien, on le verra plus loin, de respecter le principe que F. Buisson emprunte à J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, à savoir donner à la nature les moyens de s'exprimer. Partant implicitement de l'idée que, du point de vue de la nature, tous les enfants sont égaux à quelques rares exceptions près, les caractéristiques physiologiques et psychologiques des différents âges de l'enfance sont alors autant d'invariants à partir desquels la méthode intuitive va pouvoir se justifier. Un enfant qui suit une leçon de grammaire n'abandonne pas ses caractéristiques fondamentales dès lors qu'il aborde une leçon de géographie ou de sciences. Dans un tel cadre théorique, il n'y a par conséquent plus d'obstacle à ce que la méthode intuitive puisse s'appliquer à l'ensemble des apprentissages qui relèvent de l'enseignement primaire.

On peut donc, dès à présent, dégager le premier des principes qui fondent la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } : bien plus que les savoirs, c'est la nature de l'enfant qui va déterminer l'esprit de cette nouvelle méthode et, par là même, donner à celle-ci la capacité d'« animer toute la vie de l'école ».

## **B. Les discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur la méthode intuitive**

### **1. Le rapport sur l'instruction primaire de 1875**

#### *La pédagogie allemande comme référence*

Dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, qui constitue la première présentation de la méthode intuitive par F. Buisson{ XE "Buisson" }, celui-ci établit, dans le cadre d'un rapide historique, et dès les premières lignes, un lien très étroit entre les pédagogues allemands et la méthode intuitive.

Si c'est bien l'*Emile* de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } qui provoque les tout premiers mouvements dans l'élaboration de la méthode intuitive, ce sont les Allemands, nous dit-il, qui sauront mieux que quiconque tirer profit des « vues justes » contenues dans cet ouvrage pour rénover leur système d'enseignement. Cette rénovation s'est traduite dans la pratique par le souci d'exercer chez l'élève ses « sens », son « jugement » et son « sens moral » à partir de sa propre expérience.

Plus précisément, c'est par l'intermédiaire de J-B. Basedow{ XE "Basedow" }, qui, par la création de son institut connu sous le nom de *Philantropinum*, tenta de mettre en pratique à Dessau les idées de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, que naquit un vaste mouvement de réforme en Allemagne. En reprenant ce que Comenius{ XE "Comenius" } avait entrepris longtemps avant lui de façon « bien plus remarquable », il remit au goût du jour ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } nomme « l'imagerie appliquée à l'enseignement ». C'est là le seul mérite que ce dernier consent à lui accorder, le considérant par ailleurs comme un charlatan. Cependant, évoquer les réalisations pédagogiques de J-B. Basedow permet à F. Buisson, d'une part, de montrer que l'une des racines de la méthode intuitive court jusqu'au 17<sup>e</sup> siècle avec l'œuvre de Comenius et, d'autre part, de faire apparaître un des principes sur lequel il va particulièrement insister, au moins dans un premier temps : le caractère concret des apprentissages dirigés selon l'esprit de la méthode intuitive.

Evoquer des origines aussi lointaines permet à F. Buisson{ XE "Buisson" } de donner, d'emblée, une assise plus solide à la méthode qu'il cherche à promouvoir dans la mesure où il montre que celle-ci a non seulement une longue histoire dont les principes n'ont jamais été réellement étouffés par une contestation radicale, mais aussi qu'elle a mobilisé la pensée de pédagogues illustres dont la renommée est universellement reconnue. Faire un tel historique, c'est finalement montrer que la méthode intuitive est tout le contraire d'un produit de l'imagination d'un pédagogue qui serait aussi illuminé qu'isolé.

La seconde référence dans l'ordre chronologique sera le pédagogue suisse J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }. Ce sera pour F. Buisson{ XE "Buisson" } une référence majeure. C'est lui en effet qu'il considère comme le pionnier en matière d'intuition puisqu'il a tenté d'appliquer à son enseignement destiné aux enfants indigents son fameux principe « l'intuition est la source de toutes nos connaissances ». C'est lui aussi, insiste F. Buisson, qui va, par l'application de ce principe même, favoriser le développement spontané et naturel de l'enfant. Il va ainsi fonder son enseignement sur l'observation et, par conséquent, proposer à l'élève un enseignement essentiellement concret où celui-ci entretiendra des relations directes et réelles avec les objets qu'il étudie.

De ces principes « admirablement entrevus »<sup>1</sup>, F. Buisson{ XE "Buisson" } retiendra sans doute trois aspects au moins : l'intuition entendue comme un rapport concret aux choses, un enseignement adapté aux enfants du peuple et la notion de spontanéité liée à celle de nature. Ces trois éléments vont effectivement se retrouver largement développés dans sa propre théorie qu'on découvrira quelques années plus tard dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

Malheureusement, Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, « faible praticien » selon F. Buisson{ XE "Buisson" }, va appliquer les principes dont il est à l'origine de manière trop méthodique, déplore-t-il, et faire ainsi de son système d'enseignement un ensemble de situations pédagogiques dont la rigidité empêchera toute expression spontanée de la nature enfantine. Ce qui en fera, par là même, un système routinier et mécanique ; tout ce que F. Buisson cherche précisément à combattre à travers la promotion de sa nouvelle méthode.

Selon lui, malgré les efforts de ses disciples et malgré l'accueil très favorable que réserva l'Allemagne à son principe d'intuition, il faudra attendre l'émergence des idées d'un pédagogue français, J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, pour que la méthode intuitive pratiquée en Allemagne retrouve, au moins dans ses intentions, ce qu'elle n'aurait jamais du perdre : son esprit.

J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, troisième référence de F. Buisson{ XE "Buisson" }, est le pédagogue qui a su redonner, dans le domaine de la pratique pédagogique, le caractère vivant de l'enseignement tel que le rêve le futur directeur de l'enseignement primaire. Celui-ci nous dévoile ce qui est au cœur de la théorie de J. Jacotot : dans toutes les branches de l'enseignement, il faut laisser à l'élève la possibilité d'apprendre de lui-même, proposer des situations où « l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément »<sup>2</sup>. Et, on constate avec lui que ce sont une fois de plus les Allemands qui sauront, mieux que les autres, retirer, d'une « manifeste exagération » du pédagogue français, certaines des lois générales qui constituent le fondement de la méthode intuitive.

Ainsi, même si la théorie de J. Jacotot{ XE "Jacotot" } est décrite comme outrancière, elle demeure le moyen, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, de souligner l'importance de l'initiative personnelle de l'élève dans ses apprentissages contre l'ordre « méthodique » et « la forme rigoureusement logique, abstraite et déductive »<sup>3</sup> des méthodes anciennes.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 116.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 114.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 113.

C'est donc un pédagogue français qui redonne à la méthode intuitive la vivacité de son enseignement « pratique et concret », laissant à la nature de l'enfant la possibilité de s'exprimer librement.

Mais il y a plus. Cette « nouvelle manière d'entendre l'intuition » permet à F. Buisson{ XE "Buisson" } de libérer en quelque sorte l'intuition du champ étroit des sens pour élargir considérablement le champ d'action de la méthode intuitive. Quand l'enfant apprend « spontanément », et ceci indépendamment d'un domaine particulier de connaissances, « n'est-ce pas encore l'intuition, se demande F. Buisson, transportée du domaine des sens dans celui du raisonnement ? »<sup>1</sup>.

C'est ici que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'éloigne de l'œuvre de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : en prenant comme notion centrale la libre expression de la nature enfantine, il donne à l'intuition une définition plus large et plus profonde aussi, du point de vue des apprentissages. Ce qui n'était, chez le pédagogue suisse, qu'un rapport concret avec les choses et les impressions qui en découlent par l'exercice des sens, devient chez F. Buisson une nouvelle manière de raisonner où, partant toujours du concret, l'enfant est capable d'établir de lui-même des liens entre les divers objets étudiés et donc, d'aller bien au-delà des impressions reçues par le seul exercice des sens.

C'est par un tel élargissement sémantique, inauguré par J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, que F. Buisson{ XE "Buisson" } peut extirper la méthode intuitive des « procédés qui en portaient le nom » mais qui « n'en étaient que le cadavre »<sup>2</sup>. On arrive ici au terme de la démonstration de F. Buisson. Le lien est maintenant établi entre sa théorie générale sur les procédés et la méthode en matière de pédagogie et l'exemple particulier de la méthode intuitive. Cette nouvelle méthode, sur laquelle, on va le voir, il fonde tant d'espoirs, a bien la dimension d'une méthode, et non d'un ensemble de procédés.

### *Une présentation enthousiaste*

Son attachement à démontrer la portée profonde de la méthode intuitive s'accompagne, en effet, d'un optimisme qui encourage le lecteur à penser que la pédagogie a enfin trouvé en celle-ci les moyens d'un « véritable progrès » dans le domaine de

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 114.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 115.

l'éducation. A cet égard, le doute n'est pas permis et F. Buisson{ XE "Buisson" } va prendre un plaisir manifeste à nous le montrer.

D'abord, « partout », nous dit-il, le progrès pédagogique suit la direction tracée par la méthode intuitive. Certes, certains pays sont en avance sur d'autres. Mais il remarque que, de tous les pays présents à l'exposition universelle de Vienne, il n'en est pas un qui soit totalement hermétique à ce nouvel esprit. Il constate 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 l'enseignement populaire »<sup>1</sup>.

Le « triomphe » qu'il croit reconnaître est double : non seulement de très nombreux pays, culturellement et géographiquement éloignés, ont vu dans la méthode intuitive une nouvelle manière de penser l'éducation dont l'efficacité n'est pas douteuse et l'ont donc adoptée, mais aussi, on ne trouve pas un domaine de connaissances, pas un niveau de l'enseignement primaire où l'esprit de cette nouvelle méthode ne puisse s'exprimer. Il y a à la fois une reconnaissance internationale et une pertinence pédagogique universelle dans le cadre de l'enseignement populaire. Ce qui fait dire à F. Buisson{ XE "Buisson" }, et on atteint là l'éloge ultime : « Plus l'enseignement sait se rendre intuitif, plus il vaut »<sup>2</sup>. Il semble bien que, en matière d'éducation, la vérité est dans l'intuition et certainement pas ailleurs. Autrement dit, la méthode intuitive condamne les méthodes anciennes et est appelée à les remplacer.

#### *Les principes de la méthode intuitive selon le rapport de 1875*

Même si la définition des principes centraux de la méthode intuitive ne sont pas largement développés, on peut déjà se faire une première idée de ce que seront les règles générales de cette méthode promise au meilleur avenir, au travers des notions nouvelles qui apparaissent tout au long du rapide historique que F. Buisson{ XE "Buisson" } nous présente.

A la lecture de ce rapport, le lecteur aura compris rapidement ce contre quoi l'esprit de la méthode intuitive lutte : les apprentissages mécaniques et routiniers qui font la part belle au travail de la mémoire, les exercices systématiques dont la logique est

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 115.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 116.

intimement liée à un ordre méthodique, la passivité de l'élève dans son rapport avec le maître, en un mot tout ce qui ressemble de près ou de loin à ce « verbalisme méthodiquement ennuyeux » unanimement condamné par « les meilleurs esprits »<sup>1</sup>. Sachant alors ce que cette méthode ne doit pas être, il devient plus aisé de comprendre ce qu'elle est.

On peut ainsi constater qu'il y a une insistance particulière sur le caractère concret de la méthode. Dans cet esprit, on va, en effet, préférer les choses aux mots afin de donner à l'enseignement un « caractère constamment pratique et concret qui facilite l'étude »<sup>2</sup>. Prendre les « choses courantes » comme autant d'occasions d'instruire les élèves, élaborer des « exercices pratiques empruntés aux usages de la vie » sont des actions éducatives qui participent de ce même principe. Même la grammaire, où domine par habitude l'abstraction, doit être « aussi concrète que possible », à l'image du calcul qui doit s'effectuer à partir de « quantités visibles et palpables ».

Ce caractère concret prend donc deux formes. Dans son opposition au verbalisme, le nouvel esprit propose des apprentissages où l'élève est en contact réel et direct avec la chose ou l'objet qu'il étudie. Dans ce rapport, il importe que l'enfant exerce ses sens. Notamment, l'observation semble ici avoir un grand rôle à jouer. Cette relation particulière se justifie par une plus grande facilité pour l'élève qui peut alors découvrir de lui-même les connaissances qu'on veut lui faire acquérir. Si, par la méthode intuitive, on encourage l'enfant à faire preuve d'initiative, c'est parce qu'on est convaincu que « la meilleure école n'est pas celle où l'on fait le plus apprendre, mais le mieux comprendre »<sup>3</sup>. La justification ultime repose donc sur le rôle de la compréhension qui est considéré comme central. Si l'exercice de la mémoire est toujours considéré comme quelque chose d'utile, il devient secondaire par rapport aux bénéfices que l'élève peut tirer de la compréhension. Il faut, en effet, que l'enseignement mobilise « son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde ». F. Buisson{ XE "Buisson" } est donc convaincu que ce n'est que par la compréhension que l'enfant pourra se servir de ses savoirs nouvellement acquis.

Et c'est précisément dans la logique même de ce principe qu'apparaît la deuxième forme du caractère concret de la méthode intuitive : les apprentissages doivent s'inscrire dans la vie qui est celle de l'élève et plus particulièrement son environnement immédiat.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 113.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 114.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 117.



On devine qu'il s'agit là d'une contestation du caractère exclusivement abstrait des méthodes qui se pratiquent alors, une condamnation des méfaits de l'abus de l'abstraction dans l'enseignement qui a eu pour effet de ne faire travailler que la mémoire de l'élève. Ce dont on ne saurait se satisfaire car on considère maintenant qu'apprendre par cœur n'est pas vraiment apprendre. C'est pourquoi on insiste sur ce que nous appellerions aujourd'hui le sens qu'on doit donner aux apprentissages. Certes, en 1875, F. Buisson{ XE "Buisson" } ne le dit pas ainsi, mais il n'est pas douteux qu'on puisse interpréter en ce sens l'insistance avec laquelle il affirme la nécessité d'enseigner « d'une manière pratique, concrète et naturelle »<sup>1</sup>. Lorsqu'il demande à ce que les exercices de « pure mémoire » ainsi que les « arides abstractions » occupent une place beaucoup moins importante dans l'enseignement, on comprend bien qu'il vise par là ce qu'il nommera un peu plus tard les méthodes anciennes. Ces dernières se pratiquent toujours et s'il les qualifie d'anciennes, c'est par rapport à la méthode nouvelle qu'il tente de promouvoir.

La compréhension étant une notion centrale, la question, maintenant, est de savoir comment y accéder. F. Buisson{ XE "Buisson" } semble détenir la solution. Les mots ou expressions « initiative », « spontanéité », « spontanément », « de lui-même », « par lui-même », « découvrir », « tenir en éveil » se rencontrent régulièrement tout au long de ce rapport. C'est assurément la marque, pour F. Buisson, de l'importance qu'il accorde à l'activité de l'élève. Un enfant éduqué par la méthode intuitive est manifestement tout le contraire d'un élève passif. Il ne comprend que dans la mesure où il a agi, en faisant « des expériences, des comparaisons et des inductions ». Voilà pourquoi la méthode intuitive ne saurait se limiter au domaine de l'exercice des sens. Que le domaine du raisonnement soit lui aussi pénétré par l'esprit de la nouvelle méthode devient, dans cette perspective, une nécessité.

De ce rapport de 1875, on retiendra donc que la méthode intuitive se fonde sur le caractère concret des apprentissages et sur l'initiative de l'élève. De ces deux principes, on voit poindre un autre, qu'on devine plus fondamental mais qui n'est pas exposé en 1875 : le respect de la nature enfantine, évoqué plus haut. De plus, même si cela n'est pas encore développé dans son discours et si celui-ci est avant tout, et sans conteste, un véritable plaidoyer en faveur d'un enseignement concret et pratique, au détriment de l'abstraction, on retiendra aussi le rôle que F. Buisson{ XE "Buisson" } semble attribuer

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 114.

à l'intuition dans les trois domaines où s'exercent les sens, le jugement et la morale et qui l'incite à distinguer, sans les définir, trois sortes d'intuition : intuition « sensible », « intellectuelle » et « morale ». L'ensemble de ces principes suit une même direction : faire comprendre à l'élève ce qu'il apprend.

Ces principes étant définis, habité par l'espoir de voir la France passer directement de l'ancienne méthode à la méthode intuitive sans se fourvoyer comme les Allemands l'ont fait, il reste à l'ancien inspecteur primaire de la Seine à s'attacher à répandre les idées qui fondent ce « grand principe de réforme », « besoin universellement senti », auprès de ceux qui ont la charge de mettre en pratique les principes généraux élaborés par les théoriciens : les maîtres de l'époque. C'est précisément ce qu'il tentera de faire en participant à une conférence sur l'enseignement intuitif, destinée aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878. Auparavant, il commence la rédaction d'articles appelés à constituer le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, ouvrage mis à la disposition des maîtres de cette fin de siècle.

## **2. Les premiers articles du Dictionnaire de pédagogie (1878)**

Peut-être écrits dès 1876 ou en 1877 par F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même, en tout cas parus entre février et septembre 1878 selon P. Dubois{ XE "Dubois" }, les tout premiers articles, qui constituent la première livraison du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, reprennent eux aussi l'esprit et les principes de la méthode intuitive.

A la lecture des trois articles « Abstraction », « Activité » et « Analogie », on fera une première découverte assez surprenante. Ceux-ci viennent, en effet, contester le rapport de 1875 : l'Allemagne n'est plus la référence majeure en matière d'intuition. Si les pédagogues germaniques sont toujours cités, seuls F. Frœbel{ XE "Frœbel" } et l'incontournable J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } méritent, par leurs travaux, que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'y attarde quelque peu. Par contre, il s'intéresse à ce qui se fait en France avec notamment le Père Girard, Mme Pape-Carpantier{ XE "Pape-Carpantier" } et même M. Guizot{ XE "Guizot" }. J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, quant à lui, sera cité plusieurs fois, ce qui montre que, dans l'esprit de F. Buisson, il reste une référence de poids. La France du 18<sup>e</sup> siècle n'est pas oubliée : à la suite de J.-J. Rousseau, le philosophe français Condillac a lui aussi participé, en reprenant les idées de son illustre contemporain, à la diffusion de l'esprit à partir duquel se construira

progressivement la méthode intuitive. On notera cependant que J. Jacotot{ XE "Jacotot" } est maintenant désigné comme un « utopiste ». Certes, on savait, depuis 1875, que sa théorie présentait quelques « outrances » mais il était néanmoins présenté à ce moment-là comme le pédagogue étant à l'origine de la seconde révolution pédagogique, après celle de J. H. Pestalozzi. Ce qui n'était pas le dernier des éloges.

### *Le statut de l'abstraction*

Un débat, apparemment assez vif, sur le rôle de l'abstraction est passé par là. En effet, alors qu'il insistait, dans son rapport de 1875, sur le caractère concret et pratique de la méthode intuitive, maintenant F. Buisson{ XE "Buisson" } nous prévient d'emblée : « Le rôle de l'abstraction et des idées abstraites dans l'éducation intellectuelle est un des points controversés de la pédagogie théorique »<sup>1</sup>. L'introduction qu'il nous propose nous porte à croire que cet article est écrit en réaction à la controverse qu'il cite lui-même et que son rapport de 1875 a sans doute alimentée en partie<sup>2</sup>. L'article « Abstraction » est donc, pour F. Buisson, l'occasion d'une mise au point qui s'attache à montrer que l'esprit de la méthode intuitive ne sous-estime pas, loin s'en faut, le rôle de l'abstraction à l'école primaire. Au final, c'est un article qui donne l'image d'une école primaire exigeante, qui n'abandonne aucunement les objectifs élevés qui sont les siens. Et, en opposition à l'esprit du discours de 1875, il va s'attacher à montrer, tout au long de l'article « Abstraction », non seulement que l'abstraction est une « faculté naturelle », mais encore qu'il est tout à fait préjudiciable à l'épanouissement de l'intelligence de l'élève de retarder le développement de cette faculté. Et il prend à témoin J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } lui-même en citant une anecdote qui prouve, selon lui, qu'Emile savait lui aussi « abstraire, réfléchir, se représenter les objets et leurs rapports par la seule puissance de la conception »<sup>3</sup>.

Par cet article, F. Buisson{ XE "Buisson" } va entrer dans ce débat, mais il va prudemment éviter d'adopter une position trop marquée. Il commence par montrer que « neuf maîtres sur dix » ont la fâcheuse habitude de débiter leurs leçons par des notions

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris Hachette, 1887, p. 9.

<sup>2</sup> On peut notamment y lire : « ...une vive réaction s'est faite contre l'abus de l'abstraction, et on est allé jusqu'à prétendre l'exclure de l'enseignement élémentaire. Nous croyons qu'il y a là un malentendu... » (p. 9). On ne peut s'empêcher, sur ce point, de faire référence au *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873* qui, notamment à la page 117, encourage le lecteur à penser que plus l'enseignement est concret, plus il vaut.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1887, p. 10.

abstraites. Ainsi, en lecture on commence par des lettres isolées qui ne sont pas autre chose qu'un « signe sans valeur » pour celui qui apprend ; en grammaire, on part des définitions qui sont « inintelligibles » pour l'élève, et il en va ainsi de toutes les branches de l'enseignement. Ce qui est, nous dit-il, la manière de procéder de tous les maîtres débutants. Et, si c'est ainsi, c'est parce que les maîtres procèdent selon leur propre logique et non celle de l'enfant. Car la « marche naturelle » de l'enfant n'est pas la « marche logique » du maître. Chez l'élève, les sens s'exercent bien avant sa capacité à abstraire.

Devant une telle opposition, il convient de choisir. Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, la réponse est évidente. Il faut respecter le principe qui a fait « le triomphe de la méthode dite *intuitive* » : « c'est au maître de marcher du pas de l'élève »<sup>1</sup>. Mais il s'empresse de préciser, quelques lignes plus loin, que ce choix ne peut être définitif. Car « le grand art d'un véritable éducateur » est de trouver « le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite »<sup>2</sup>. En d'autres termes, il importe de commencer l'enseignement par l'intuition car la nature de l'enfant l'impose, mais il est tout autant nécessaire de passer sans retard à l'abstraction, sous peine de voir l'élève faire preuve de « paresse d'esprit ». A chaque âge correspond un ensemble de particularités qui déterminent la façon d'aborder les apprentissages. Si l'intuition doit s'exercer de manière exclusive, ce sera surtout au moment de la salle d'asile ou de la « toute petite classe ». Ensuite l'abstraction, bien préparée par l'intuition, « n'a que des bienfaits : elle est claire, facile, naturelle, presque spontanée »<sup>3</sup>. On a l'impression ici que F. Buisson répond à tous les sceptiques qui pensent que la méthode intuitive va mener les élèves, du point de vue des connaissances, à la catastrophe. Il tente ainsi de les convaincre que, si cette nouvelle méthode s'éloigne considérablement des méthodes anciennes par l'esprit qui la fonde, elle ne conteste en rien les objectifs qui étaient visés jusque-là. C'est dire finalement que la méthode intuitive n'a pas d'autre objet que d'amener plus facilement les élèves au niveau où les autres méthodes prétendaient le hisser avec beaucoup plus de difficultés.

### *Un discours ambigu*

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 9.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 11.

En basant son article sur la « révolution pédagogique de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } », il laisse entendre que l'intuition est exclusivement du domaine du concret et, ce faisant, sépare nettement les deux notions d'*intuition* et d'*abstraction*. Il en fait deux étapes distinctes de l'éducation intellectuelle, l'une précédant l'autre. L'esprit général de cet article encourage le lecteur à penser que l'intuition ne s'exerce plus dès lors qu'on passe dans le domaine de l'abstraction. Or, le rapport de 1875 nous laissait deviner le contraire. F. Buisson{ XE "Buisson" } y laissait entendre que mettre en place un « enseignement où l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément », c'est transposer l'intuition « du domaine des sens dans celui du raisonnement ». Certes, il s'exprimait là sous forme de question, à laquelle aucune démonstration précise ne répondait. Mais la question était posée de telle façon que le lecteur pouvait comprendre sans peine que F. Buisson y croyait déjà fortement. D'autre part, dès le rapport de 1875, était évoquée l'existence de trois sortes d'intuition : « sensible », « intellectuelle » et « morale ». Ce qui est dire d'une autre manière que l'intuition peut s'exercer dans d'autres domaines distincts de celui des sens. Il y a donc, sur ce point, une première évolution contradictoire.

Par ailleurs, on ne pourra pas ne pas remarquer l'évolution très nette, pour ne pas dire radicale, de la pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" } concernant l'abstraction. Celle-ci est maintenant considérée comme absolument nécessaire au développement intellectuel de l'enfant alors que, trois ans plus tôt, il n'hésitait pas à affirmer : « Le signe du véritable progrès dans l'école est de faire graduellement diminuer la part des exercices de pure mémoire et des arides abstractions »<sup>1</sup>. Ce qui laisse supposer, pour le moins, que le développement de l'abstraction chez l'enfant n'est pas un objectif prioritaire de l'école primaire. Il y a là plus qu'une ambiguïté : une contradiction. On peut penser que ce revirement théorique est la conséquence directe des débats dont on a parlé plus haut, sans qu'on sache toutefois si c'est l'habile réformateur qui prend du recul pour ne pas hypothéquer le changement par des oppositions trop vives, ou le théoricien qui, convaincu par les arguments exposés lors des débats, estime avoir adopté en 1875 un discours outrancier. La raison de ce manque de clarté ne peut être, pour l'instant, avancée avec certitude. Cela reste de l'ordre de l'hypothèse.

A cet égard, l'article « Activité » ressemble fort à l'article précédent. Sa rédaction semble avoir été, elle aussi, influencée par ces débats. L'esprit qui le structure est un

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1875, p. 117.

mélange d'optimisme et de retenue. Ainsi, la nouvelle préoccupation, qui est de favoriser l'activité de l'élève, on la « retrouve partout » dans l'enseignement primaire. C'est « une tendance générale ». Ici, c'est l'enthousiasme qui parle. Mais en même temps, ce développement de l'activité ne se produit qu' « en une certaine mesure ». A l'optimisme succède immédiatement la retenue. De même, dans cet article, n'apparaît pas une fois le terme de méthode intuitive : F. Buisson{ XE "Buisson" } emploie les expressions « éducation moderne » ou « pédagogie contemporaine » pour y faire allusion. Peut-être s'agit-il ici d'une discrétion tout à fait volontaire (le mot *méthode intuitive* serait-il le mot qui fâche ?) mais, en même temps, on peut y voir une façon habile de montrer implicitement que la modernité se trouve bien du côté de l'esprit de la méthode intuitive que le lecteur aura, malgré tout, facilement décelé tout au long de cet article.

#### *L'activité : l'expression de la nature*

On pourra remarquer, par ailleurs, un autre élément commun à ces deux articles : c'est la référence à la nature. En effet, on nous présente, dans ce deuxième article, l'activité comme un besoin « inné » chez l'enfant et « nécessaire à son existence »<sup>1</sup>. C'est donc la nature qui, une fois encore, commande. La nature a créé un besoin chez l'enfant, il est donc nécessaire de le satisfaire car aller contre la nature, on le devine, produit des conséquences fâcheuses. A ce propos, F. Buisson{ XE "Buisson" } cite le cas des enfants anglo-saxons qui, éduqués de longue date selon l'esprit de la méthode intuitive, « ont sur les nôtres une supériorité qu'on ne peut méconnaître »<sup>2</sup>. D'où l'idée de remplacer l'apprentissage par cœur par des exercices qui obligent l'enfant à agir, à s'impliquer dans ses apprentissages, à avoir constamment son intelligence « en éveil ». On respecte ici le principe selon lequel former l'intelligence, c'est l'exercer. Mais ce principe n'est vrai que dans la mesure où c'est l'état de nature qui le justifie : si la seule voie qui permet le développement de l'intelligence passe par l'exercice de celle-ci, c'est parce que la nature a donné à l'élève ce besoin inné d'activité.

On comprend mieux maintenant la conviction de F. Buisson{ XE "Buisson" } selon laquelle un véritable apprentissage passe nécessairement par l'activité dont le but est de lui faire découvrir ce que l'école veut lui faire apprendre. C'est l'application à l'école

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 18.

française de « l'idée de génie » de J. Jacotot{ XE "Jacotot" } que seuls les « étrangers » avaient su reprendre à leur compte : « c'est que l'activité propre de l'enfant est le vrai ressort et le nerf de l'instruction, même quand il s'agit d'apprendre à lire, et qu'il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir »<sup>1</sup>. L'activité de l'élève à l'école est donc considérée comme cruciale ; c'est d'elle dont dépendra la solidité des connaissances acquises.

On ne peut s'empêcher ici de rapprocher cette vision particulière des apprentissages avec celle de Comenius{ XE "Comenius" } qui, à propos de l'enseignement des sciences, disait : « Qui a participé à une affaire la retient mieux que celui qui l'a entendue raconter six cents fois »<sup>2</sup>. Il illustre ainsi l'idée selon laquelle ce que l'on a appris par la perception sensible, on ne l'oublie pas. Lui aussi avait compris le rôle fondamental de l'activité. Ce principe n'est donc guère nouveau, mais F. Buisson{ XE "Buisson" } a le mérite de le faire sortir de l'oubli en voulant en faire une des lois incontournables de l'enseignement primaire. Il témoigne de la volonté de respecter les caractéristiques de l'enfant. Même si ce respect est justifié au nom de la nature, on pénètre là dans le domaine de la psychologie de l'enfant que d'autres noms illustres développeront quelques années plus tard. L'affirmation selon laquelle « il faut s'astreindre à ne demander à chaque âge que le mode et le degré d'abstraction dont cet âge est capable »<sup>3</sup> est annonciatrice des lois de la psychologie génétique de J. Piaget. F. Buisson est incontestablement sensible au développement de l'être humain dont les caractéristiques de chaque âge commande la manière de gérer les apprentissages. En somme, on ne peut demander à l'élève de faire ce que la nature, par son degré de développement, lui empêche de faire. Tel est l'un des principaux fondements de la méthode intuitive.

### *Des finalités éducatives*

Et dans cette volonté de laisser la nature s'exprimer, apparaît maintenant l'idée de liberté. Dans les textes précédents, sans doute cette idée était déjà présente en germe : les expressions « de lui-même » ou « par lui-même » apparaissent de façon suffisamment régulière pour convaincre le lecteur que l'activité de l'élève est pensée dans cette logique-là. Ce qui change maintenant, c'est qu'elle est clairement exprimée.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>2</sup> Comenius{ XE "Comenius" }, *La grande didactique*, Paris, Klincksieck, 2002, p. 177.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1887, p. 11.

Ainsi, F. Buisson{ XE "Buisson" } nous montre qu'il n'y a qu'une manière de respecter les caractéristiques de la nature enfantine : c'est de « réduire autant que possible la contrainte » afin d'« habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes »<sup>1</sup>. Il s'enthousiasme devant l'école enfantine de F. Fröbel{ XE "Fröbel" } où, nous dit-il, « tout est actif, tout est libre ». De la même manière, il encourage la « libre activité » pour ce qui concerne le développement moral. D'une façon générale, il faut éloigner l'enfant de tout ce qui l'enferme dans un travail « machinal ». L'activité n'est donc pas envisagée autrement que dans une logique de liberté. Par la méthode intuitive, c'est l'autonomie de l'élève qui est visée. Mais cette autonomie ne doit pas seulement s'exercer au cours des apprentissages, elle doit être aussi une des caractéristiques de l'homme formé. On touche là aux finalités éducatives : la méthode intuitive a pour but de « former un être libre » et non de « dresser un esclave »<sup>2</sup>. Toute la valeur éducative de cette nouvelle méthode se trouve résumée dans cet objectif ultime. Celle-ci doit sans doute aider l'élève à mieux apprendre, mais elle doit surtout lui donner les moyens de vivre plutôt que de subir sa vie en dehors de l'école. Depuis le rapport de 1875, on savait que la méthode intuitive avait, au-delà de la simple instruction, des visées éducatives, mais on n'en connaissait pas précisément la teneur. Maintenant, on sait avec plus de précision quel être humain elle est appelée à former. C'est un homme libre, respecté dans toute sa dimension. Et cette liberté est sans doute envisagée sous sa forme la plus élevée : la liberté de penser. Tout l'esprit de la méthode intuitive, en combattant la passivité, « la pensée produite dans un moule », les exercices systématiques et la contrainte, est tendu vers cette finalité. F. Buisson se fait une haute idée de l'homme ; c'est un humaniste.

#### *Sur le chemin de l'abstraction, l'analogie*

Dans l'article « Analogie », on va, une fois encore, retrouver ce profond souci de tenir compte des traits spécifiques à l'enfance. F. Buisson{ XE "Buisson" } opère une distinction entre l'âge enfantin caractérisé par le raisonnement analogique et un âge plus avancé où viendra le temps d'un raisonnement plus méthodique, plus précis. A l'enfance, l'analogie est le mode de raisonnement « le plus facile, le plus spontané, le plus naturel »<sup>3</sup>. Avec toutefois une précision déjà rencontrée plus haut : l'analogie n'est propre qu'à l'enfance et, en conséquence, il importe de remplacer progressivement ce

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1887, p. 18.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 75.



mode de raisonnement par des analyses plus minutieuses et même de faire en sorte que l'analogie ne soit pas, durant l'enfance même, le seul mode de raisonnement. Il y a une fois de plus, chez F. Buisson, deux préoccupations concomitantes : celle de laisser la nature de l'enfance s'exprimer et celle, non moins importante, de donner à l'enfant les moyens de dépasser cet état.

Ici aussi, on remarquera la forte présence de la nature : l'esprit d'analogie « inné chez l'enfant » est la « marche naturelle de la pensée », une « disposition naturelle » qui fait que, pour l'enfant, « rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature ». Certes, le raisonnement auquel il s'exercera aura une « forme imparfaite » mais il n'y a pas là matière à s'alarmer puisque la précision viendra plus tard avec « l'expérience » et le passage progressif au raisonnement plus méthodique, « à mesure que la nature le veut ». La nature est décidément bonne, on peut lui faire confiance. Bien plus : on doit lui faire confiance car c'est l'analogie, « elle seule, qui permet de respecter dans l'enfance la condition *sine qua non* du développement intellectuel »<sup>1</sup>.

Dans sa volonté affichée de donner à l'enfant les moyens de dépasser son état, F. Buisson{ XE "Buisson" } accorde à l'analogie, et à travers elle la nature, une fonction charnière. C'est elle qui va assurer la transition entre le concret et l'abstraction dans la mesure où elle initie l'élève au raisonnement. C'est finalement trouver dans une disposition naturelle un moyen d'aller au-delà de la nature. Laisser s'exprimer la nature ne se justifie pas, chez F. Buisson, par une vision en quelque sorte sacralisée de la nature ; c'est prendre appui sur quelque chose qui existe déjà pour produire autre chose. A ses yeux, la nature est sans doute un élément fondamental, mais elle est à prendre comme une sorte de tremplin pour accéder à des dispositions supérieures qui ne seraient pas de l'ordre de la nature. C'est sans doute en ce sens qu'il faut maintenant comprendre le rôle important accordé au domaine du concret dans la théorie de F. Buisson : le concret n'est là que pour mieux apprendre à s'en passer. Et ce principe-là s'applique aussi à l'analogie, celle-ci étant entendue comme « la logique naturelle » qui prépare à « l'autre », c'est-à-dire à celle de l'adulte. Au passage, on pourra noter qu'il s'agit là d'une nouvelle évolution contradictoire vis-à-vis du texte de 1875.

Ce principe s'applique d'ailleurs à l'ensemble de l'enseignement primaire. Cette manière de penser les apprentissages n'est pas inhérente à un domaine particulier de connaissances. F. Buisson{ XE "Buisson" } le répète maintes fois dans ses différents

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 76. Souligné dans le texte.

discours, cet esprit est appelé à pénétrer toute l'instruction primaire. Et c'est précisément toute l'ambition de la méthode intuitive avec laquelle, concernant l'analogie, il établit un lien.

Pour lui, l'analogie est « le raisonnement spontané » pendant que l'intuition est « l'observation spontanée ». L'une et l'autre s'exercent dans le même esprit. Quand la première développe le jugement, la seconde développe les sens, mais c'est le même principe qui permet ce double développement. C'est en effet sur la spontanéité que F. Buisson{ XE "Buisson" } fonde ce lien. Cela confirme, s'il en était encore besoin, la place centrale qu'occupe la nature dans son système théorique. On remarquera que ce lien établi entre analogie et intuition laisse une fois encore supposer que l'intuition n'appartient qu'au domaine des sens. Mais il y a en même temps un autre élément, nouveau celui-là, qui fonde ce lien : le plaisir.

#### *Le plaisir : un autre aspect positif*

Apparaît ici un aspect pédagogique qui ne sera pas développé dans cet article mais, on le pressent déjà, qui ouvre de nouveaux horizons. Le plaisir dont il est question ici est celui de la découverte. En effet, l'élève qui raisonne spontanément ou qui observe spontanément découvre par lui-même ce que les méthodes anciennes lui auraient fait enregistrer passivement. Et ceci représente pour lui « le plus vif des plaisirs intellectuels ». La notion de plaisir est à rapprocher du travail machinal et « méthodiquement ennuyeux ». Voilà, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, un élément supplémentaire pour convaincre de la supériorité de la méthode intuitive sur l'ancienne méthode.

Quel que soit le statut qu'il accordera au plaisir dans les situations d'apprentissage, sur lequel il ne dit rien dans cet article, on comprend que, par la simple présence de cette notion, l'école dont rêve F. Buisson{ XE "Buisson" } est un lieu suffisamment convivial pour que l'élève s'y sente bien. Cela confirme une fois encore ce que nous disions plus haut : la méthode intuitive ne se justifie pas seulement du point de vue d'une plus grande efficacité pédagogique, elle est aussi l'expression d'un sens aigu de l'humain dont fait preuve son promoteur.

Mais, étant donné la connotation que supporte, encore aujourd'hui, la notion de plaisir qui reste toujours un sujet un peu tabou dans l'école, il n'est pas sûr que les maîtres de la fin du 19<sup>e</sup> siècle aient, dans un premier élan, compris le mot dans ce sens. Voilà donc

un élément de la méthode intuitive qui est présenté comme un avantage mais qui, en même temps, porte le risque de se transformer en inconvénient parce qu'il heurte de front les repères habituels des maîtres de cette époque, freinant ainsi la généralisation souhaitée de la méthode intuitive.

Ceci n'empêche toutefois pas F. Buisson{ XE "Buisson" } de continuer à expliquer, notamment à travers ces trois articles, l'esprit de la méthode intuitive, guidé par le souci de convaincre. Ainsi, on l'a vu, ces trois textes confirment le retrait vis-à-vis de la pédagogie allemande dans la mesure où, maintenant, seuls les grands noms sont retenus. Ils confirment aussi la place centrale de la nature dont le rôle est de plus en plus affirmé. Par ailleurs, on a aussi aperçu sa volonté très marquée de montrer que la méthode intuitive, si elle s'adresse exclusivement à l'enfant, a néanmoins l'ambition de l'élever, sans retard, à l'état de l'adulte. On aura encore remarqué l'influence des débats, provoqués par l'apparition de la méthode intuitive, sur ces trois discours qui sont marqués par un mélange d'optimisme et de retenue. Ce qui amène parfois F. Buisson à tenir des positions quelque peu difficiles.

Enfin, on aura vu apparaître deux éléments nouveaux. Le premier réside dans la notion de plaisir qui laisse entrevoir l'éducation sous un autre jour et le deuxième se dévoile en termes de finalités éducatives où la liberté occupe une place de choix et qui, par là, donne à la méthode intuitive une profondeur dont elle ne pouvait se prévaloir jusque-là. Lorsque viendra le moment de s'interroger sur les fondements de la méthode intuitive, la notion de liberté méritera qu'on s'y attarde.

En attendant, on constatera que la volonté de F. Buisson{ XE "Buisson" } de promouvoir cette nouvelle méthode ne s'épuise pas dans la rédaction et la publication d'articles. Il s'engage par ailleurs dans la tenue de conférences, dont celle d'août 1878 qui se tiendra sur le thème de l'enseignement intuitif.

### **3. La conférence sur l'enseignement intuitif de 1878**

#### *Une nette distanciation*

Au cours de la conférence tenue le 31 août 1878, le discours confirme la tendance décelée dans les premiers articles du *Dictionnaire de pédagogie*. Contrairement à ce que l'on a pu noter dans le rapport de 1875 où F. Buisson{ XE "Buisson" } était, à tout instant, très attentif à l'interprétation que les pédagogues allemands ont fait de la

méthode intuitive, attention de laquelle émergeait une certaine admiration, ici on constate à nouveau une nette prise de recul vis-à-vis de la pédagogie allemande. Il considère maintenant que l'usage en Allemagne a voulu que le mot intuition ne soit entendu qu'au sens d'intuition sensible. Il ne dit mot sur la réaction des pédagogues allemands provoquée par les travaux de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }. Ce qui, on le remarquera au passage, est en contradiction avec ce qu'il affirmait trois ans plus tôt. Maintenant, F. Buisson n'évoque l'Allemagne et ses philosophes que pour souligner ce qui, à ses yeux, semble être une faiblesse : une interprétation restrictive et rigide de la méthode intuitive. A ce propos, le ton employé est parfois très proche de la raillerie : « Ils (les élèves) ont besoin d'apprendre à parler, à juger, à regarder, mais ils n'ont pas besoin pour cela qu'on leur fasse faire pour ainsi dire l'exercice à la prussienne dans le domaine de la pensée »<sup>1</sup>. Ce qui, d'ailleurs, lui vaut des applaudissements.

Par ailleurs, si les noms de pédagogues germaniques comme Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, Basedow{ XE "Basedow" }, Campe, Frœbel{ XE "Frœbel" } ou Diesterweg sont brièvement cités, c'est pour ajouter aussitôt qu'en France, avant Rousseau{ XE "Rousseau" }, il y eut Montaigne{ XE "Montaigne" }, Rabelais{ XE "Rabelais" }, Fénelon, Rollin pour dénoncer l'enseignement exclusivement livresque, abusivement abstrait. C'est sans doute une façon de dire que, du point de vue de la pensée annonçant l'esprit de la méthode intuitive, la France aussi a eu son mot à dire et que le retard dont elle aurait à souffrir selon les « partisans absolus de la méthode intuitive » n'est finalement pas aussi important que ces derniers le laissent entendre.

D'autre part, ce qui n'était qu'évoqué sous forme de question dans son premier discours, est maintenant franchement affirmé : l'intuition peut entrer en action sans que son efficacité ne soit subordonnée à l'exercice des sens. Ce qui, en 1875, paraissait être une théorie en construction ressemble, trois ans plus tard, à une élaboration autrement plus structurée et plus solide. Si le rapport de 1875 insistait essentiellement sur le caractère concret et pratique de la méthode intuitive, maintenant F. Buisson{ XE "Buisson" } nous annonce clairement l'existence de trois sortes d'intuition : l'intuition « sensible », l'intuition « mentale » et l'intuition « morale ». Mais cette distinction est d'abord l'occasion d'affirmer une nette mise en retrait par rapport à ce qui se pratique en Allemagne. Il y a bien « de hautes et notables exceptions », mais F. Buisson ne s'attarde pas sur cette question : il n'en donne aucune précision. L'important semble ici

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., « Conférence sur l'enseignement intuitif » in *Revue Pédagogique*, Paris, Delagrave, second semestre 1878, p. 461.

de faire la comparaison entre la pratique restrictive des pédagogues allemands et l'interprétation française qui accorde à la méthode intuitive un rôle beaucoup plus ambitieux. Dans le rapport de 1875, F. Buisson voulait montrer que la France pouvait faire « aussi bien qu'eux », maintenant il veut faire comprendre à ses interlocuteurs qu'elle peut faire mieux qu'eux. En procédant de la sorte, il rejoint ce qui avait été très succinctement évoqué dans le rapport de 1875 concernant les trois formes d'intuition. Au cours de cette conférence, il va prendre le temps d'explicitier la différenciation qu'il opère entre « intuition sensible », « intuition intellectuelle » et « intuition morale ». En cela, son discours d'août 1878 annonce l'article « Intuition et méthode intuitive » qu'il rédigera quelques années plus tard.

Quoi qu'il en soit, la distanciation vis-à-vis de la pédagogie allemande est un trait caractéristique du discours de 1878 où la méthode intuitive devient un moyen d'éloigner la France et l'Allemagne sur le terrain de la pédagogie, ce qui est en contradiction radicale avec le souci de 1875 où il s'agissait avant tout de prendre exemple sur les pays germaniques. Par contre, sur ce point particulier, le texte de la conférence est en accord avec les trois articles du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* étudiés plus haut. Il semble qu'une référence trop appuyée aux pratiques allemandes ne soit pas considérée, en 1878, comme la meilleure manière de présenter la méthode intuitive. Pour ce qui concerne l'intuition sensible, au sujet de laquelle il propose une interprétation quelque peu modifiée, il semble maintenant préférer prendre pour référence les Américains.

#### *L'intuition nouvellement entendue*

F. Buisson{ XE "Buisson" }, avant de s'attacher à donner ses propres vues sur la méthode intuitive, prend soin dans un premier temps de se démarquer des « partisans absolus de l'enseignement intuitif » en affirmant qu'on ne peut pas tout attendre de la « révolution pédagogique » dont est issue la méthode intuitive lorsque celle-ci est envisagée dans un sens restrictif où l'intuition est réduite à l'intuition sensible, ce qui est la position des philosophes et pédagogues allemands. On notera au passage qu'on peut considérer F. Buisson lui-même comme un des meilleurs partisans de la méthode intuitive dans la mesure où cette méthode représente, pour lui, la seule voie possible vers un véritable progrès dans les écoles primaires. Mais il reste à s'entendre sur le sens que l'on veut bien accorder au terme « intuition ». C'est là que F. Buisson va proposer

une interprétation de l'intuition qui est radicalement différente de l'« Anschauung » des pédagogues allemands.

Trois ans après la publication du rapport de 1875, il veut montrer que la méthode ainsi entendue a des limites, alors que ce rapport, précisément, avait plutôt tendance à montrer tout l'intérêt de l'enseignement concret et tout l'avantage qu'il y avait à tirer de la diminution conséquente de la part que prenait l'enseignement abstrait à l'école primaire. En cela, on peut dire que le texte de la conférence est la suite logique des trois articles analysés plus haut. Cette volonté, pas tout à fait nouvelle, va engager F. Buisson{ XE "Buisson" } à tenter, en quelques lignes, de mettre en évidence ces limites. Mais avant cela, on va assister à un étonnant paradoxe : il va faire siennes quelques vérités tout à fait caractéristiques de l'état d'esprit d'un partisan des méthodes anciennes. Celles-ci contredisent assez fortement l'esprit même de la méthode intuitive tel que va pourtant le définir F. Buisson{ XE "Buisson" } quelques paragraphes plus loin.

En effet, après avoir montré toute l'étendue des programmes de l'enseignement primaire, il considère qu'on ne peut pas faire autrement que de « pousser l'enfant et, au lieu de le laisser flâner, (...) sur le chemin de la science, il faut le forcer à avancer »<sup>1</sup>. Et, sur sa lancée, il réaffirme toute la valeur de l'idée de « l'effort », de la « peine » et du « travail » qui ne saurait disparaître de l'école sans avoir de conséquences funestes pour la société même.

Justifier un tel point de vue par des nécessités d'ordre pédagogique comme l'étendue des programmes ou la préservation du niveau des examens ne suffit pas à atténuer la contradiction. Les expressions « pousser l'enfant » ou « le forcer à avancer » contiennent des termes qui s'accordent assez mal avec une vision positive de la nature enfantine où dominant spontanéité et vivacité. L'esprit qui prescrit de tels principes s'éloigne manifestement de celui de la méthode intuitive qui, quelques pages plus loin, fait dire à F. Buisson{ XE "Buisson" }, en parlant de l'enfant : « guidé par l'intuition, éclairé par l'analogie, il vous suivra sans effort aussi loin que vous voulez »<sup>2</sup>. Les principes de la méthode qui « le fait marcher de son pas » sont ici largement contestés. Cette contestation ne va pourtant pas l'empêcher de progressivement succomber à l'enthousiasme de 1875 dès lors qu'il aborde la définition du « vrai caractère » de la méthode intuitive et du rôle qu'elle a à jouer dans l'enseignement primaire.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 450.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 464.

Contrairement à P. Dubois{ XE "Dubois" } qui croit voir « des termes plus nuancés »<sup>1</sup> dans la définition de la méthode intuitive donnée au cours de cette conférence, nous pensons, nous, que l'ardeur est similaire à celle du discours de 1875. Il est vrai que la conférence débute en termes inattendus et qu'il y a là plus qu'une nuance mais, on va le voir plus loin, les termes utilisés par F. Buisson{ XE "Buisson" } pour définir la nouvelle méthode devant cette assemblée d'instituteurs n'ont, du point de vue de l'enthousiasme et de l'optimisme, rien à envier au rapport de 1875. On pourrait même dire que, au cours de cette conférence, F. Buisson s'engage plus avant dans cette nouvelle voie que représente la méthode intuitive car, en définissant trois sortes d'intuition, il accorde à sa méthode un rôle autrement plus grand que celui qu'il attribue à la seule intuition sensible. Son ambition prend une autre dimension.

La mise à distance des références premières et le paradoxe évoqué plus haut, dont la mise en évidence démontre une réelle contradiction entre le début et la fin du discours, peuvent sans doute s'expliquer.

#### *Un environnement décidément contraignant*

D'abord, on peut aisément admettre que le contexte politique de l'époque oblige F. Buisson{ XE "Buisson" } à prendre une certaine distance vis-à-vis d'un pays qui fait, malgré tout, partie du camp des ennemis. La blessure reçue de la défaite de 1870 est sans aucun doute encore trop vive pour que les esprits, même en matière de pédagogie, puissent s'accommoder sans réaction d'un rapprochement étroit avec ceux qui en sont la cause. Il est possible que son enthousiasme exprimé dans le rapport sur l'exposition universelle de Vienne ait créé un certain malaise qui l'oblige à plus de discrétion pour ce qui concerne ses références.

De plus, on peut penser que de rédiger un rapport destiné, pour l'essentiel, à des lecteurs anonymes est une chose qui diffère nettement d'un discours prononcé devant un auditoire. Il est toujours plus aisé de s'engager davantage dans un rapport écrit que devant des instituteurs dont on tient, par ailleurs, étant donné les tensions de l'époque, à renforcer le sentiment patriotique. On peut ajouter à cela que les réactions qui naissent d'un rapport sont différées et ont donc l'avantage de bénéficier du temps pour être plus

---

<sup>1</sup> Dubois{ XE "Dubois" } P., *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson*{ XE "Buisson" }, Bern, Peter Lang, 2002, p. 136.

réfléchies. Celles suscitées par un discours sont immédiates et le risque est grand alors de les voir plus violentes. Ce qui incite sans doute l'orateur à plus de prudence.

Ensuite, pour ce qui concerne le double caractère du discours, au commencement plutôt conservateur puis, vers la fin, franchement novateur, un indice analogue à celui décelé dans l'article « Abstraction » nous aide à comprendre.

En effet, dès le début de sa conférence, F. Buisson{ XE "Buisson" } rappelle que, concernant la méthode intuitive, les « esprits sont encore très divisés », si bien qu'on peut, une fois encore, affirmer qu'au moment où il s'exprime devant les instituteurs, il n'y a pas de consensus généralisé sur ce que doit être son « vrai caractère »<sup>1</sup>. On tentera de le montrer plus loin, la publication du *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, au sein duquel on a pu découvrir une présentation enthousiaste et passionnée de la méthode intuitive, a sans doute provoqué un débat où se sont affrontés les partisans et les opposants de cette nouvelle méthode, à moins que ce ne soit les différentes manières d'envisager la méthode intuitive qui aient alimenté ce débat.

Toujours est-il que c'est ce qui a sans doute encouragé F. Buisson{ XE "Buisson" } à faire une sorte de mise au point avant d'entrer dans le vif du sujet. Ce rappel, qui met en avant les valeurs traditionnellement entendues dans le domaine de l'éducation, permet aussi à F. Buisson de capter l'attention de son auditoire, sûrement beaucoup plus habitué à entendre un discours où dominant ces valeurs. Or, la méthode que le rédacteur du rapport de 1875 cherche à promouvoir est nouvelle, et l'esprit qui l'anime l'est tout autant. Surtout, ce dernier s'oppose de façon radicale à l'esprit qui guidait jusque là les pratiques des maîtres. Certainement sensible à cette opposition irréductible, F. Buisson s'attache dans un premier temps à rassurer un public particulièrement chatouilleux sur la question. Du point de vue de l'innovation scolaire, on peut penser qu'au 19<sup>e</sup> siècle la nature humaine fonctionnait comme de nos jours : une méthode qui impose un bouleversement des pratiques est systématiquement rejetée par ceux-là mêmes qui sont chargés de l'appliquer, dès lors qu'ils n'ont pas été eux-mêmes associés à ce changement<sup>2</sup>. Abandonner, dans ces conditions, ce qui fonde le métier depuis de très nombreuses années, c'est finalement s'abandonner soi-même. Evidemment, F. Buisson n'a pas pu bénéficier des travaux menés tout au long du 20<sup>e</sup> siècle sur l'innovation

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 447.

<sup>2</sup> Voir notamment Huberman{ XE "Huberman" } A. M., *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, UNESCO-BIE, n°4, 1973.



scolaire, mais il n'a pas pu ne pas sentir, au travers des débats provoqués par l'apparition de cette nouvelle méthode, une inquiétude ou un doute poindre dans l'esprit des maîtres. Il lui fallait donc, au moins dans un premier temps, montrer qu'il était de leur côté. Sans doute, d'ailleurs, a-t-il eu raison puisqu'on nous précise, dans la transcription de cette conférence sur l'enseignement intuitif, que F. Buisson récolte de « vifs applaudissements » à l'évocation des idées de peine, de travail et d'effort qu'il ne veut pas voir disparaître des écoles. Quoi qu'il en soit, ces vifs applaudissements représentent un indice qui laisse supposer que les valeurs traditionnelles, qui entrent en conflit avec l'esprit de la méthode intuitive, sont encore très présentes dans l'esprit des maîtres au moment où s'exprime F. Buisson.

A cet égard, on ne peut pas passer sous silence le fait que, de tous les discours tenus jusqu'à maintenant, seul celui de 1875 est l'illustration d'une position claire, nette et marquée. Les discours suivants ont tous en commun de faire preuve d'une certaine retenue vis-à-vis de l'esprit de 1875, dominé par un enthousiasme évident pour l'enseignement concret. Or, des indices nous montrent, on l'a vu, que l'apparition de la méthode intuitive a certainement provoqué un débat au cours duquel a été contestée la valeur pédagogique des principes mêmes qui la fondent, faute d'accord sur son rôle et sur sa définition<sup>1</sup>. Pour toutes ces raisons, on peut donc supposer que la pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" } est influencée par une certaine hostilité de l'environnement et que, restant profondément convaincu de la haute valeur de la méthode intuitive, il lui faut faire preuve de prudence et d'habileté s'il veut garder l'espoir de voir un jour cette méthode se généraliser dans les pratiques.

Ainsi, en 1878, le futur directeur de l'enseignement primaire persiste à penser que la méthode intuitive est la meilleure qui soit, mais le contexte lui impose certaines idées qui sont plutôt contraires à sa véritable pensée. Malheureusement, sa propre interprétation de cette nouvelle méthode ne lui laisse pas suffisamment d'espace pour

---

<sup>1</sup> Un autre indice nous est donné par R. Horner{ XE "Horner" }, professeur de pédagogie, dans la *Revue Pédagogique* du second trimestre de 1879, p. 218 : « On attribue généralement aux partisans de cette méthode la prétention de vouloir faire de l'école primaire un jeu, un simple amusement et de donner ainsi à l'enfant une idée trompeuse et illusoire des conditions ordinaires de la vie humaine (...). » Plus loin, on peut lire : « Par cet incessant appel aux sens, s'écrie-t-on, vous rabaissez les intelligences pour les tourner vers la matière ; vous étouffez les élans naturels des âmes généreuses vers l'idéal, vers l'infini et vers les régions plus pures du beau et du bien. »

On voit ici que l'un des griefs faits aux partisans de la méthode intuitive est de manquer d'ambition pour l'école primaire. F. Buisson{ XE "Buisson" }, en redéfinissant l'intuition, montrera que ces reproches ne valent que pour ceux qui ont mal compris le véritable rôle que peut jouer cette méthode, c'est-à-dire ceux qui considèrent la méthode intuitive comme une méthode qui enferme l'enfant dans un enseignement exclusivement concret.

accommoder l'esprit nouveau aux principales caractéristiques de l'environnement dans lequel il apparaît. Ce qui affaiblit le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans la mesure où il ne peut pas échapper à ses contradictions.

Les années suivantes nous diront comment les maîtres de l'époque ont géré ces contradictions dans leur classe, mais, en attendant, on ne peut s'empêcher de remarquer que l'introduction de la méthode intuitive ne se fait pas dans des conditions idéales. Dès à présent, on pressent que l'avenir de cette nouvelle méthode, sans être totalement compromis, est mal engagé. Face aux instituteurs, F. Buisson{ XE "Buisson" } ne peut plus hésiter, il lui faut adopter un discours théorique clair. C'est précisément là qu'est la difficulté majeure : le passage de la méthode comme principes théoriques à un ensemble de règles pratiques chargées de transposer l'esprit de cette méthode au sein des classes a besoin de clarté. F. Buisson sait que ce passage, dans le cas de la méthode intuitive, ne sera pas simple. Ce serait augmenter considérablement les difficultés si cette transposition dans les pratiques devait s'accommoder de faiblesses théoriques.

#### *Les principes de la méthode intuitive selon la conférence de 1878*

On l'a évoqué plus haut, F. Buisson{ XE "Buisson" } prend soin maintenant de distinguer trois sortes d'intuition : « l'intuition sensible » qui est celle des pédagogues allemands et qui s'exerce par les sens, « l'intuition mentale » ou « intellectuelle » qui est l'intuition appliquée au jugement et aux exercices de l'intelligence, sans le concours des sens, et « l'intuition morale » qui relève du domaine du « cœur » et de la « conscience » et qui devrait permettre de forger, en l'enfant, « une âme noble, pure, droite, éprise du beau et du bien, capable d'aimer Dieu, l'honneur et la patrie »<sup>1</sup>.

Concernant l'intuition sensible, il va centrer son propos sur la leçon de choses qui est, selon lui, l'application de la méthode intuitive destinée à l'exercice et au développement des sens. C'est la transcription dans l'ordre pratique du principe que J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } avait placé au centre de ses recherches : éduquer par les choses, et non par les mots. Dans cette logique, le but de la leçon de choses, nous dit-il, est d'amener les élèves à observer, nommer et comparer les objets qui se trouvent devant leurs yeux et sur lesquels porte la leçon. Par cette relation directe avec l'objet étudié, c'est le sens de l'observation que l'on cherche à « aiguïser ».

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 467.

Vient ensuite une critique sévère d'un livre de leçons de choses, « un des meilleurs en français » pourtant, dans lequel est donnée une liste ordonnée de questions déterminées qu'il convient de poser aux élèves lorsqu'il s'agit de les faire observer. Une telle interprétation de la leçon de choses, pense F. Buisson{ XE "Buisson" }, fait de la pensée de l'enfant « une pensée produite (...) dans un moule et par un procédé systématique », tout le contraire de ce vers quoi cette leçon devrait tendre, c'est-à-dire « une pensée vivante et vraie »<sup>1</sup>. Dénoncer ce cadre rigide, dans lequel serait enfermée la leçon de choses qui ne fait que produire « des réponses sèches à des questions sans intérêt », lui donne l'occasion de dévoiler sa propre vision de ce que doit être une leçon de choses. C'est une leçon qui ne s'inscrit pas de manière fixe dans l'emploi du temps. Elle peut s'exercer à toutes occasions : au cours d'une dictée, d'une leçon d'histoire, de géographie ou de grammaire. Elle gagne en efficacité à être très courte : une question suffit. Elle peut se faire en dehors du cadre classique de la classe, à l'occasion d'une visite d'un musée ou d'une usine, lors d'une promenade dans la nature. En un mot, tout doit être fait pour que la leçon de choses devienne une leçon vivante, c'est-à-dire une leçon qui, non seulement s'inscrit dans l'environnement immédiat de l'élève, mais aussi d'où est exclu tout exercice machinal. Cette leçon de choses ne se concentre pas tant sur les connaissances à acquérir que sur les moyens à mettre en œuvre pour les acquérir. L'intuition intellectuelle, quant à elle, se justifie par la différence que décèle F. Buisson{ XE "Buisson" } entre la « logique naturelle » qui est celle de l'enfant et la logique « réfléchie et savante » propre à l'adulte. C'est l'erreur des méthodes anciennes d'avoir voulu imposer à l'enfant la logique de l'adulte qui ne lui convient pourtant pas, car « l'enfant ne se meut pas comme nous dans l'abstrait, il ne se reconnaît bien que dans les réalités concrètes, sensibles, dont il a quelque expérience »<sup>2</sup>. C'est la même logique qui permet à F. Buisson de montrer la pertinence de l'intuition intellectuelle et d'affirmer le bien-fondé du nouvel esprit qui doit habiter la leçon de choses : tout ce qui est proposé aux enfants dans le cadre de l'école doit l'être avec le souci constant de toujours respecter les caractéristiques naturelles de l'enfance.

C'est dans cette logique que l'on notera une nouvelle précision sur le caractère concret de la démarche. Aux yeux de F. Buisson{ XE "Buisson" }, un autre principe semble essentiel : « aller du connu à l'inconnu »<sup>3</sup>. Il ne suffit pas d'exercer les sens de l'élève,

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 459.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 463.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 464.

le laissant ainsi dans une relation exclusivement concrète avec les choses. Il lui faut aussi découvrir ce qui n'est pas directement sous ses yeux. Le maître doit donc favoriser l'exercice de l'intelligence et du jugement, mais en partant toujours de « réalités concrètes » qui ont une signification pour lui.

Dans son souci de rendre l'enseignement aussi adapté que possible, il considère comme primordial de partir de ce que l'enfant connaît déjà. Ce souci s'inscrit dans une volonté plus large, évoquée précédemment, qui est celle de toujours donner du sens aux apprentissages afin de rendre les connaissances plus accessibles. A propos de l'apprentissage de la lecture, il dénonce la méthode qui consiste à commencer l'étude des sons et des lettres isolés, sans lien avec les mots. Car, nous dit-il, « ce n'est pas simple pour lui, c'est vide de sens »<sup>1</sup>. Il y a, chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, ce souci constamment présent de faire en sorte que les apprentissages aient un lien avec la vie et l'environnement des élèves dans le but de les rendre plus faciles et moins ennuyeux, et d'éviter ainsi qu'ils ne s'y perdent. C'est tout le sens de l'opposition sur laquelle il insiste avec tant de conviction entre la méthode intuitive faite pour l'enfant parce qu'elle « le fait marcher de son propre pas, et non, du nôtre » et la « méthode didactique faite pour les adultes ».

L'intuition intellectuelle est donc favorisée par un enseignement qui, s'adressant à l'intelligence, saura donner du sens aux apprentissages en établissant un lien systématique entre ce que l'on veut lui faire découvrir et le concret qu'il connaît déjà. L'intuition intellectuelle, c'est ce qui permet, à l'élève, de ne jamais couper ses découvertes de ses connaissances antérieures. Ce sont elles qui donnent du sens à ce qu'il fait, lui rendant ainsi le travail plus simple.

On remarquera toutefois que, si l'on sait à quelles conditions s'exerce l'intuition intellectuelle, on aura plus de mal à dire en quoi elle consiste. On devine confusément le lien qu'elle semble entretenir avec le raisonnement par analogie car c'est elle qui permet de respecter la logique de l'enfant dont une des facultés naturelles est précisément l'analogie. Mais cette forme d'intuition n'a pas la clarté de l'intuition sensible que les maîtres peuvent facilement appliquer dans leurs classes. Quels sont, si l'on ose dire, les ingrédients qui la composent ? La conférence de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne répond pas à cette question, laissant les maîtres quelque peu dans l'embarras lorsqu'il s'agira, pour eux, de traduire cette théorie dans leurs pratiques.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 463.

Enfin, avant de mettre un terme à cette conférence, F. Buisson{ XE "Buisson" } aborde de manière assez succincte ce qu'il nomme l'intuition morale. Ce qui importe ici encore, ce n'est pas ce que le maître dira à ses élèves, mais la manière et le ton qu'il emploiera pour le dire. Ainsi, le maître devra être lui-même un continuel exemple aux yeux de ses élèves pour « leur donner l'intuition de ce qu'il y a de plus noble dans la nature humaine »<sup>1</sup>. Ce n'est pas seulement par la parole que le maître développera le sens moral de l'enfant, ce sont aussi ses faits et gestes dans la vie quotidienne qui aideront à la découverte des valeurs morales. Même dans le domaine de la morale, il faut placer l'élève devant l'objet, l'objet étant ici le maître lui-même. Tout ce qui se transmet du maître à l'élève sur le mode de l'implicite relève de l'intuition morale. Cette troisième forme d'intuition, c'est tout ce qui permet de faire acquérir à l'élève des sentiments. Sans doute le maître aura recours au discours, mais ici, l'important ce ne sont pas les mots, c'est tout ce qui accompagne les mots et qui ne se dit pas.

Pour conclure, F. Buisson{ XE "Buisson" } nous donne un aperçu de l'ambition qu'il souhaite attribuer à l'enseignement intuitif. Pour lui, l'enseignement primaire « doit développer l'homme tout entier »<sup>2</sup>, étant entendu que ce développement ne sera possible que par l'intermédiaire de la méthode intuitive. On a donc ici la confirmation de l'idée selon laquelle cette nouvelle méthode n'est pas seulement appelée à gérer efficacement des apprentissages, elle a aussi, et c'est peut-être le plus important, pour objectif de faire de l'instruction primaire une éducation. Et pour être à la hauteur de cette ambition, les maîtres sont encouragés à porter leur effort dans un domaine particulier.

En effet, sans nier l'importance de l'éducation par les sens qui doit demeurer, à ses yeux, ce par quoi débute l'enseignement intuitif, F. Buisson{ XE "Buisson" } accorde bien plus de valeur pédagogique à l'intuition qui s'applique aux « exercices de l'intelligence ». Il opère ainsi une hiérarchisation des trois types d'intuition dans laquelle l'intuition sensible, directement issue de la pédagogie allemande, a le moins d'intérêt. A propos des « actes du jugement », aux instituteurs participant à sa conférence, il dit : « C'est là que votre enseignement doit surtout être intuitif »<sup>3</sup>. Le rôle capital de la méthode intuitive n'est donc pas là où les pédagogues allemands l'ont, nous dit-on, placé. C'est dans le domaine du raisonnement, domaine de l'abstraction par

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 466.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 468.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 462.

excellence, que l'intuition a le plus grand rôle à jouer. Car c'est là que les maîtres peuvent rendre leur enseignement plus facile, plus accessible et donc plus efficace.

Apparaît, par ailleurs, le terme d'instinct : « juger par intuition, c'est presque juger d'instinct »<sup>1</sup>. A travers ce nouveau terme, réapparaît la notion de spontanéité, ce caractère inné dont bénéficierait la nature enfantine et qui permet à l'élève de se servir avantageusement de « cette force sui generis, (...) cet élan spontané de l'intelligence vers la vérité »<sup>2</sup>. Ce qui, traduit dans la pratique du maître, lui impose de « faire agir » et « laisser agir » l'enfant dans ses apprentissages.

On remarquera sans peine l'importance accordée à la spontanéité de l'enfant, confirmant par là-même la place centrale de la nature dans cette nouvelle façon de penser l'éducation. C'est par les notions d'instinct et de spontanéité que F. Buisson{ XE "Buisson" } peut faire le lien entre intuition et nature. L'instinct étant par définition inné, faire appel à l'intuition dans les apprentissages, c'est finalement faire appel à la nature. Penser la méthode intuitive d'une telle façon, c'est avoir une vision remarquablement optimiste de la nature enfantine.

Ainsi, par la conférence sur l'enseignement intuitif, la méthode intuitive se précise peu à peu. Au caractère concret et à la part d'initiative laissée à l'élève, découverts trois ans plus tôt, s'ajoutent les trois types d'intuition dont l'intuition mentale qui est au cœur de l'enseignement intuitif, et le respect clairement affirmé de la nature de l'enfant qui, au moyen de l'intuition, doit pouvoir largement s'exprimer au cours des apprentissages. On fera ainsi de l'enseignement primaire, non pas seulement une instruction, mais toute une éducation.

Ainsi, on constate donc que, en dépit des difficultés, F. Buisson{ XE "Buisson" } avance, certes à petits pas mais, malgré tout résolument, vers l'objectif qu'il s'est proposé de poursuivre : la transcription généralisée de l'esprit de la méthode intuitive dans les pratiques des maîtres de cette fin de siècle. Pédagogue convaincu, il ne se laisse toutefois pas aveugler par ses convictions. Dans cet environnement qui ne semble pas aussi favorable qu'il l'aurait souhaité, F. Buisson fait preuve de clairvoyance : il a compris qu'une telle méthode ne peut pas être imposée aux maîtres. Il l'a d'ailleurs reconnu avec pertinence dès 1875 dans son rapport. Il lui faut donc convaincre et, pour ce faire, montrer que la méthode intuitive ne s'oppose en rien, dans ses résultats, à la méthode pratiquée jusque-là. Les difficultés, on vient de le voir, ne manquent pas.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1878, p. 452.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 452.

#### 4. L'article « Intuition et méthode intuitive » (1882)

Dans le cadre de l'élaboration du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson{ XE "Buisson" } écrit, en 1882, un dernier texte sur la méthode intuitive. Pour au moins deux raisons, il s'agira ici du texte de référence en matière d'intuition. D'abord, c'est, sans conteste, l'article le plus achevé. C'est au sein de cet article que l'on trouvera la définition la plus exhaustive de l'intuition et la présentation la plus complète des principes pédagogiques de la méthode intuitive. Ensuite, ce texte se trouve dans un ouvrage qui, pendant plusieurs décennies, va servir de référence dans la formation de nombreuses promotions de futurs instituteurs. Désigné comme la « Bible d'une génération d'instituteurs », le *Dictionnaire de pédagogie* a eu pour ambition de « faire enfin arriver jusqu'au dernier village un écho, si affaibli qu'il soit, de tout ce qui s'est dit de meilleur en matière d'éducation » en formant « comme un cours supérieur d'école normale où le plus humble membre du corps enseignant recevra directement les leçons d'un des maîtres dans l'art de l'éducation »<sup>1</sup>. Ce qui semble s'être, au moins en partie, réalisé si l'on en croit F. Mayeur{ XE "Mayeur" } (1981) qui qualifie cet ouvrage de « Bible sinon des instituteurs, du moins des inspecteurs et des directeurs d'école normale »<sup>2</sup>. De plus, quand paraîtra, en 1911, la deuxième édition de ce dictionnaire, l'article « Intuition et méthode intuitive » sera reproduit dans son intégralité, à l'identique. Ce qui montre que les principes de la méthode intuitive, vingt ans après leur première écriture, n'avaient pas vieilli aux yeux de F. Buisson.

Pour toutes ces raisons, on peut penser que le *Dictionnaire de pédagogie*, regroupant une somme considérable de connaissances, a été une des références majeures en matière de formation. Comme tous les articles qui le constituent, l'article « Intuition et méthode intuitive » a été rédigé dans cet esprit et s'adresse donc à tous ceux qui éprouvent le désir ou le besoin de parfaire leurs connaissances dans le domaine des méthodes. Sans préjuger de son degré d'application dans les classes, on peut donc supposer que, grâce à cet ouvrage unique en son genre, la méthode intuitive n'est pas inconnue des maîtres de la troisième République. Il paraît légitime, par conséquent, de considérer ce texte comme première référence concernant la définition de la méthode intuitive. Cette légitimité est double : cet article est une référence pour ce qu'il est, c'est-à-dire un texte

---

<sup>1</sup> Avertissement joint au contrat de publication du *Dictionnaire*, cité par P. Dubois{ XE "Dubois" }, *op. cit.*, p. 239.

<sup>2</sup> Cité par Loeffel{ XE "Loeffel" } L., *Ferdinand Buisson*{ XE "Buisson" }, *Apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette, 1999, pp. 25-26.

au contenu approfondi dont la modernité ne se dément pas au fil des années, et pour ce qu'il est appelé à provoquer, c'est-à-dire un changement radical des pratiques.

*Les références de F. Buisson{ XE "Buisson" }*

Dans cet article, F. Buisson{ XE "Buisson" } se démarque définitivement de la philosophie et de la pédagogie allemandes. A propos de l'intuition, il nous dit que, par l'emploi du terme *Anschauung*, les Allemands donnent à cette faculté une « signification restreinte », en en faisant « le synonyme de la perception par les sens ». Ce qui lui donne alors l'occasion de déterminer sans ambiguïté sa position : « cette forme sensible de l'intuition est-elle la seule ? C'est ce que nous n'admettons pas », s'affirmant ainsi dans le camp de « la plupart des maîtres de la pensée moderne »<sup>1</sup>.

Ce net recul pris vis-à-vis du discours de 1875, F. Buisson{ XE "Buisson" } va, pour élaborer son article, s'appuyer sur diverses définitions qui sont données, d'abord par l'étymologie même du mot intuition, puis par les philosophes J. Locke{ XE "Locke" }, V. Cousin{ XE "Cousin" } et R. Descartes.

Ainsi, dès le début de son article, on apprend que le terme intuition désigne, du point de vue de l'étymologie, la vue. Mais celle-ci a un triple caractère : elle est immédiate, facile et sûre. Pour J. Locke{ XE "Locke" }, l'intuition est une « connaissance spontanée » dont l'élaboration a été rendue possible par « l'évidence immédiate ». Mais on apprend aussi que c'est V. Cousin{ XE "Cousin" } qui a donné au terme intuition son sens définitif, à savoir « 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 »<sup>2</sup>. Avant lui, R. Descartes considérait l'intuition comme « la conception d'un esprit attentif, si distincte et si claire qu'il ne lui reste aucun doute sur ce qu'il comprend »<sup>3</sup>.

On remarquera que ces définitions, auxquelles F. Buisson{ XE "Buisson" } fait référence, sont assez proches les unes des autres. Leurs sens respectifs, à certains égards, se confondent. Ainsi, le caractère immédiat de l'intuition est affirmé à la fois par l'étymologie, J. Locke{ XE "Locke" } et V. Cousin{ XE "Cousin" }, laissant entrevoir par là-même que l'intuition n'est pas de l'ordre du raisonnement. Par conséquent, les

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1887, p. 1374.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1374.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 1374.



connaissances qui en découlent ne sont pas le produit d'une analyse réfléchie et méthodique.

Autre aspect commun : l'absence de doute. Les connaissances intuitives sont donc acquises en tant que vérités. Elles ne sont pas soumises au débat, encore moins à la contestation car elles sont validées par leur caractère évident. Cette notion d'évidence est importante dans la mesure où c'est elle qui permet d'affirmer l'absence de doute et l'absence de raisonnement. C'est parce qu'il y a évidence qu'il y a connaissance immédiate et sûre.

Enfin, J. Locke{ XE "Locke" } et V. Cousin{ XE "Cousin" } se rejoignent pour dire que l'intuition est un phénomène spontané. La spontanéité suppose l'absence d'intervention extérieure. L'intuition est donc un acte qui relève de la seule responsabilité de l'élève, la connaissance intuitive étant le produit de son seul travail. Cette spontanéité est à mettre en relation avec l'expression de la nature de l'enfant. Si, dans ces conditions, l'acquisition d'une telle connaissance est possible, c'est parce que la nature et les facultés qui en sont le produit le permettent.

On voit donc que bien des notions permettent de rapprocher les définitions évoquées par F. Buisson{ XE "Buisson" }. Celles-ci vont d'ailleurs réapparaître dans sa propre définition de l'intuition pour ensuite revenir régulièrement tout au long de l'article « Intuition et méthode intuitive ». Les philosophes et les pédagogues allemands sont mis à l'écart et seules les références dont on vient de parler semblent maintenant servir à F. Buisson pour élaborer sa propre vision de la méthode intuitive.

#### *La définition de l'intuition selon F. Buisson{ XE "Buisson" }*

Ce qui intéresse F. Buisson{ XE "Buisson" } ici, c'est l'intuition considérée comme une « opération mentale ». Plus précisément, ce qu'il reconnaît comme intuitif, ce sont « 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, ajoute-t-il, intuition dans l'esprit quand il y a évidence dans l'objet qu'il considère »<sup>1</sup>. Il admet par ailleurs l'existence de différentes formes d'intuition car, selon lui, la vérité et la réalité peuvent toutes deux s'imposer à l'esprit, l'évidence jouant aussi bien pour l'une que pour l'autre le même rôle, produisant ainsi les mêmes effets. Il en va ainsi de l'intuition morale qui permet d'acquérir les « vérités indémonstrables et indubitables » de l'ordre moral à partir

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1374.

desquelles nous réglons notre conduite. Enfin, l'acquisition de ces connaissances intuitives est tellement facile et instantanée qu'elle incite F. Buisson à soutenir que celles-ci sont presque de l'ordre de l'instinct.

Dans la définition de l'intuition que nous propose F. Buisson{ XE "Buisson" }, on remarquera sans peine la présence de notions dont nous avons parlé plus haut. En effet, le fait de définir l'intuition comme une opération mentale nous rappelle inévitablement ce qu'ont affirmé R. Descartes et V. Cousin{ XE "Cousin" } sur le sujet. De même, le caractère spontané de cette opération mentale, la vérité qui en découle sans la présence du moindre doute et la place accordée à l'évidence sont autant de témoignages de l'influence de ces auteurs, ainsi que de celle de J. Locke{ XE "Locke" }, sur la pensée de F. Buisson. Ce dernier semble vouloir opérer une synthèse de ce que les philosophes, français notamment, ont pu dire sur l'intuition, après R. Descartes. C'est précisément à la suite de ces philosophes français qu'il va affirmer l'existence de différentes formes d'intuition. Ce sont eux, en effet, qui vont considérer, sous l'influence du cartésianisme, qu'il existe pour l'homme des notions « qui ne tombent sous aucun des cinq sens, mais qui n'en sont pas moins (...) 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 »<sup>1</sup>. Ce sont donc ces philosophes qui permettent à F. Buisson d'élargir la notion d'intuition que les pédagogues allemands avaient maintenue dans le domaine de l'exercice des sens. Par l'évocation de ce « premier mouvement de la pensée », l'intuition pénètre le domaine des idées, de l'abstraction, et acquiert ainsi une toute autre portée.

La définition allemande de l'intuition, entendue exclusivement comme intuition sensible, n'a permis à la pédagogie qu'une seule application : c'est celle que l'on a nommée en France *leçon de choses*. F. Buisson{ XE "Buisson" }, en faisant de l'intuition une faculté s'exerçant aussi bien dans le monde sensible que dans le domaine des idées, lui donne une nouvelle dimension et, par là, une plus grande ambition : c'est l'ensemble de l'enseignement primaire, toutes matières confondues, qui va pouvoir s'organiser en fonction de l'intuition et des principes qu'elle suppose.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1374.

Pour terminer, on peut tenter de résumer le lien qui unit la définition de l'intuition proposée par F. Buisson{ XE "Buisson" } et la pensée philosophique, par le tableau qui

<b>Qu'est-ce que l'intuition ?</b>	
<i>Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" }</i>	<i>Autres auteurs (interprétés ou cités par F. Buisson){ XE "Buisson" }</i>
« actes de l'esprit...  jugeant spontanément...  affirmant indubitablement...  sur le seul témoignage des sens...  de la conscience et de la raison. »	<p style="text-align: center;">↔</p> <p>R. Descartes : « conception d'un esprit attentif »</p> <p>V. Cousin{ XE "Cousin" } : acte de l'intelligence humaine</p> <p style="text-align: center;">↔</p> <p>V. Cousin{ XE "Cousin" } : acte le plus spontané, le plus naturel</p> <p>J. Locke{ XE "Locke" } : connaissance spontanée</p> <p style="text-align: center;">↔</p> <p>R. Descartes : « aucun doute sur ce qu'il comprend »</p> <p style="text-align: center;">↔</p> <p>Anschauung de la philosophie allemande</p> <p>Cartésianisme</p>

suit :

Ayant exposé sa propre vision de l'intuition, il reste à F. Buisson{ XE "Buisson" } à définir les principes pédagogiques qui en dépendent, à partir desquels va se fonder la méthode intuitive.

#### *Les principes de la méthode intuitive*

F. Buisson{ XE "Buisson" } commence par nous dire que la méthode intuitive est une méthode particulièrement adaptée à l'enseignement populaire dans la mesure où procéder par intuition est la manière de faire la plus naturelle, mais aussi la « plus accessible à tous ». Il précise, par ailleurs, que c'est surtout l'intuition sensible qui doit servir à l'école primaire pour commencer l'éducation de l'enfant, car c'est cette forme-

là qui est, pour lui, la plus facile à mettre en œuvre. Il faut donc se servir de « cette puissance native » dont bénéficie la pensée de l'enfant pour « saisir la vérité » et rendre ainsi les apprentissages plus aisés. A la fin de cet article viendra une autre précision : la méthode intuitive n'est pas applicable à tous, elle est « exclusivement celle de l'enfance ». Ce n'est donc que dans l'enseignement primaire que l'on peut user avec profit de cette méthode. En dehors de la période de l'enfance, elle n'a plus d'objet. F. Buisson établit un lien très fort entre méthode intuitive et enfance : c'est une méthode qui tient toute sa puissance et son fondement du respect des caractéristiques de l'enfant. La méthode intuitive, c'est l'enfance qui s'exprime dans toute son étendue. Quand l'enfance s'achève, la méthode intuitive disparaît avec elle.

On retrouve ici le souci, déjà remarqué dans d'autres discours, de rendre l'école plus efficace, doublé d'une autre préoccupation qui est de faire de l'école un lieu où tous ont la possibilité de s'instruire. Certes, l'efficacité accompagnée d'une diffusion plus large de l'instruction au sein de la population va permettre de développer l'école et d'améliorer l'instruction de la jeunesse française, répondant ainsi à un besoin largement partagé. Mais, connaissant l'esprit de F. Buisson{ XE "Buisson" }, on peut penser que ce discours est aussi l'illustration de sa volonté de montrer que la méthode intuitive, si elle doit servir le pays, est d'abord au service de l'être humain qu'est l'enfant. Respecter ses facultés naturelles, ce n'est pas seulement respecter l'élève, c'est aussi et surtout traiter avec le plus profond respect l'être humain dans toute sa dimension. Toute la suite de cet article ne fera que confirmer ce sentiment.

### L'intuition par les sens

L'application pédagogique de l'intuition sensible, nous dit F. Buisson{ XE "Buisson" }, est représentée par ce que les pédagogues allemands ont nommé *Anschauung*, plus connu en France sous le nom de *leçons de choses*, terme que les Américains ont utilisé pour désigner ce procédé. Selon lui, un débat a occupé les pédagogues allemands pendant une cinquantaine d'années sur la question de la place de l'intuition sensible dans l'école. Ce débat, à ses yeux, n'a pas grand intérêt car les choses sont claires : on ne saurait confondre leçons de choses et méthode intuitive. La première ne doit pas seulement être un procédé particulier pour acquérir un certain nombre de connaissances, elle doit surtout permettre à l'enfant d'« apprendre à observer », autrement dit de lui faire adopter des attitudes qui lui donneront alors la possibilité d'acquérir d'autres

connaissances « dans le même esprit, par des applications (...) indéfiniment diversifiées de l'intuition »<sup>1</sup>. On redécouvre ici ce que l'on avait aperçu plus haut : le rôle de la leçon de choses ne sera véritablement accompli que si celle-ci prépare aux applications des autres formes d'intuition. Le lien que F. Buisson avait établi entre l'intuition sensible et les deux autres formes d'intuition se retrouve à l'identique dans les applications pédagogiques qui en découlent. Ce qui lui permet alors d'affirmer que la fin de la leçon de choses ne signifie pas la disparition de la méthode intuitive.

Viennent ensuite quelques précisions sur l'esprit de la démarche. Si l'observation est un élément important du procédé, celle-ci ne doit cependant pas se mettre en œuvre à n'importe quel prix. Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, il est d'une importance fondamentale de faire en sorte que ce procédé pédagogique ne perde jamais ce qui fait sa force : la « vivacité » et la « fraîcheur d'impression ». Une observation trop longue et trop minutieuse finit par perdre son efficacité car elle ne respecte plus les caractéristiques particulières de l'enfance. En particulier, « l'enfant a besoin de variété » car « son attention ne se soutient pas si l'on ne fait rien pour l'aviver ». Or, affirme-t-il, « où il y a ennui, il n'y a plus intuition ». En conséquence, pour découvrir les qualités d'un objet, il suffit à l'élève « de les avoir constatées une fois ou deux ». En ce domaine, la routine et la minutie sont les ennemis de l'intuition<sup>2</sup>.

La conséquence que l'on peut alors en tirer est que la leçon de choses ne doit pas s'attarder sur les détails. Ici, le respect de la nature enfantine l'emporte sur le souci de la somme de connaissances à acquérir. Mieux : ce n'est qu'au prix de ce respect que l'acquisition de connaissances est possible. Certes, on devine que, dans ces conditions, les connaissances acquises ne seront pas encyclopédiques. Mais, on l'a vu, F. Buisson{ XE "Buisson" } accorde plus d'importance à l'apprentissage de l'observation qu'aux connaissances elles-mêmes.

Ces précisions visent clairement ce que les pédagogues allemands avaient élaboré et désigné sous le terme d'*exercices intuitifs*. Par les répétitions prolongées qu'ils imposent aux élèves, ces derniers sont considérés comme contraires à l'esprit même de la méthode intuitive. Déjà fortement critiquée au cours de la conférence de 1878, la pédagogie allemande n'est décidément pas la référence la plus pertinente.

F. Buisson{ XE "Buisson" } termine en montrant la double dimension de l'intuition sensible. Celle-ci est une faculté dont le développement est conditionné par la mise en

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1375.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 1375-1376.

œuvre d'exercices déterminés et qui, à son tour, favorise la puissance du jugement chez l'enfant. En s'appuyant sur ce que J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } affirmait en la matière, il considère que l'exercice des sens est quelque chose qui s'apprend ; son développement n'est donc pas spontané. Par ailleurs, et toujours sous l'influence du philosophe genevois, il estime que, par l'intuition sensible, ce ne sont pas seulement les sens qui se développent mais aussi le jugement. L'intuition sensible a donc des effets qui vont au-delà de son champ propre. Pour F. Buisson, l'observation véritable, ce n'est pas « subir » des sensations, c'est « les faire naître, les diriger, les comparer, les distinguer, les mesurer, les analyser »<sup>1</sup>. L'intuition sensible est vue comme un moyen, pour l'enfant, d'être actif dans ses apprentissages. Et c'est précisément cette activité qui va permettre à l'élève de s'extraire du domaine des sens pour pénétrer dans celui des activités mentales. L'intuition sensible n'est féconde que dans la mesure où elle est la marche qui permet d'accéder à « l'intuition dans les facultés intellectuelles ». L'élève exerce ses sens pour apprendre à s'en passer.

#### L'intuition dans les facultés intellectuelles

F. Buisson{ XE "Buisson" } commence par une critique de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } et de ses disciples dont les procédés n'échappent pas à la « routine » et la « scolastique ». C'est pour lui l'occasion de rappeler l'esprit de la méthode intuitive : « l'appel au jugement, au libre essor de la pensée et de la parole »<sup>2</sup>. C'est une méthode qui s'oppose à tout procédé mécanique.

Il nous donne alors sa propre définition de la méthode intuitive : 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. On peut dire qu'on l'instruit par 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 »<sup>3</sup>.

C'est donc une méthode qui repose fondamentalement sur la volonté de limiter au plus haut degré la contrainte dans la démarche de l'élève, sur le rejet de tout enseignement

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1376.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1376.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 1376.

passif et, pour finir, sur un certain degré d'autonomie. Elle cherche, dans toute la mesure du possible, à faire de l'élève un agent actif de ses propres acquisitions. L'idéal vers lequel tend cette méthode est le moment où l'enfant possède des connaissances qu'il a lui-même construites.

Pour en arriver à ce stade ultime, F. Buisson{ XE "Buisson" } compte, une fois encore, sur l'intuition sensible qui, elle seule, est capable de bien préparer l'élève pour le faire passer, par l'intermédiaire de son activité, du domaine des sens à celui des idées où l'on pourra constater de sa part « une certaine puissance de jugement et même de raisonnement spontané »<sup>1</sup>. Et, si la méthode intuitive a la capacité de faire apparaître chez l'élève de tels raisonnements, c'est, nous précise-t-il, parce que cette méthode respecte et encourage l'enfant à penser de sa propre façon et à avancer dans ses apprentissages selon sa propre logique.

Car la logique de l'enfant n'est pas celle de l'adulte. On retrouve ici ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } affirmait dans l'article « Abstraction » : il oppose la logique de l'enfant, « naturelle et intuitive », à celle de l'adulte qui est « plus réfléchie, plus méthodique ». Cette dernière ne convient pas à l'enfant ; elle l'ennuie car sa nature est faite d'avidité et d'impatience.

Prenant comme exemple la démarche des « anciennes méthodes », il montre comment les maîtres s'appliquaient, au nom de la logique des adultes, à enseigner par de lentes progressions qui n'avaient d'autres effets que d'ennuyer profondément les élèves. Ainsi, « le désert à traverser pour la pauvre petite intelligence » était le paysage dominant des leçons de lecture, d'écriture et de géographie. La nature enfantine est à l'opposé de cette logique : elle « 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 »<sup>2</sup>. Un des principes incontournables de la méthode est donc de respecter les caractères naturels de l'enfant : besoin de « spontanéité », de « variété » et « d'initiative intellectuelle ».

Certes, nous dit F. Buisson{ XE "Buisson" }, les connaissances ainsi acquises seront sans doute superficielles car saisies « d'un coup d'œil juste, mais trop rapide ». Mais il n'y a pas lieu de s'en émouvoir : « on aura le temps plus tard de lui faire analyser »<sup>3</sup> dans le détail ce qu'il a pour l'instant seulement entrevu. Il montre par là que la méthode intuitive ne supprime pas l'analyse minutieuse, elle la diffère simplement.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1376.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1376.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 1377.

C'est une manière, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, de rassurer les maîtres sceptiques. Les anciennes valeurs ne sont pas abandonnées, elles sont seulement déplacées. Elles sont toujours des repères dont la pertinence n'est pas contestée mais, dans un souci de plus grande efficacité, on réorganise les actions pédagogiques entre elles afin de les faire mieux correspondre aux capacités de chaque âge de l'enfance. Et, on l'aura remarqué, cette réorganisation se justifie au nom de la nature. Selon la même logique, quelques lignes plus loin, F. Buisson insiste sur le rôle des sens : se servir des sens, ce n'est pas pour en devenir dépendant toute sa vie, c'est pour « apprendre à s'en passer », comme l'annonçait déjà l'article « Analogie » en 1878. Le message s'adresse sans doute à tous ceux qui ont cru au manque d'ambition de la méthode intuitive<sup>1</sup>. Cette dernière ne maintient pas l'élève dans le domaine du concret, bien au contraire. Son ambition est au moins aussi grande que celle des méthodes anciennes puisque c'est elle qui va, par exemple en arithmétique, permettre à l'enfant « de faire mentalement et sans effort 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 ». <sup>2</sup> Les objectifs sont les mêmes que ceux des méthodes anciennes. Du point de vue du directeur de l'enseignement primaire, céder au pessimisme n'est donc pas justifié.

Vient ensuite une démonstration rapide de ce qu'il convient de faire dans l'enseignement de la lecture, de la géographie, de l'arithmétique et de la grammaire, en partant des constats qu'il avait déjà effectué dans son article « Abstraction » en 1878. Ainsi, plutôt que de commencer l'apprentissage de la lecture par des lettres qui n'ont pas de sens pour l'enfant, il faut partir des mots qui, par leur sens, ont l'avantage de satisfaire son imagination et sa curiosité. La satisfaction que ressent l'élève à la découverte, par lui-même, d'un mot nouveau est considérée, tout comme l'imagination et la curiosité satisfaites, comme un puissant moyen de faire avancer l'enfant dans ses apprentissages.

En géographie, il convient d'aller du connu à l'inconnu à l'aide de l'analogie : on commence par étudier l'environnement immédiat de l'élève pour, ensuite, étendre progressivement son horizon et ses connaissances. Ici aussi, on devine la volonté de F. Buisson{ XE "Buisson" } de donner du sens à l'enseignement. Partir du connu, c'est-à-dire des éléments avec lesquels l'élève entretient des relations concrètes et réelles n'a

---

<sup>1</sup> Voir le début de la conférence sur l'enseignement intuitif de 1878.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 1377.



pas d'autre objectif que de créer un lien entre l'enseignement et la vie de l'enfant afin de ne pas lui donner le sentiment de l'ennui par manque de compréhension de l'intérêt d'une telle activité. Dans le même esprit, en arithmétique, il est nécessaire de commencer l'apprentissage des nombres sur des objets concrets afin de lui permettre de se rendre compte de ce que représente un nombre.

Enfin, en grammaire, et F. Buisson{ XE "Buisson" } insiste sur l'importance du procédé concernant cette discipline, il importe de laisser à l'enfant la possibilité de découvrir lui-même la règle en comptant une fois encore sur l'analogie. Ici plus qu'ailleurs, il est nécessaire de faire de l'élève un être actif, bénéficiant d'une certaine autonomie : son intelligence « peut être livrée à elle-même » lui laissant « tant de plaisir » à trouver les généralisations que l'on peut faire à l'aide de la règle découverte « par un libre effort de la pensée »<sup>1</sup>.

Les notions de liberté et de plaisir qui caractérisent les apprentissages dans ce champ disciplinaire nous semblent occuper une place centrale. C'est sa libre activité intellectuelle qui va procurer à l'enfant, par ses propres découvertes, le plaisir de se mouvoir dans le monde des apprentissages et l'encourager ainsi à poursuivre. Ces deux notions sont comme des moteurs sur lesquels F. Buisson{ XE "Buisson" } compte sans retenue pour alimenter la motivation de l'élève.

Le processus de la motivation vu par la méthode intuitive pourrait se résumer ainsi : le sens donné aux apprentissages et la libre activité, en favorisant l'acquisition quasi autonome des connaissances, provoquent chez l'élève le sentiment de sa propre force, et par suite, du plaisir à progresser et à se sentir exister, alimentant ainsi le désir d'apprendre.

Ces quelques exemples illustrant la manière de procéder selon l'esprit de la méthode intuitive sont l'occasion, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, de rappeler une nouvelle fois que l'ambition de cette méthode est de pénétrer toutes les matières de l'enseignement primaire. L'intuition, nous dit-il, n'est pas seulement légitime pour ce qui concerne la perception par les sens, elle l'est tout autant pour tout ce qui est de l'ordre du jugement. Décidément très optimiste, il ajoute que l'intuition peut même s'exercer pour des « jugements beaucoup plus relevés et complexes que ceux du premier âge et de l'enseignement élémentaire »<sup>2</sup>, laissant entendre par là que la méthode intuitive peut s'appliquer au-delà de l'enseignement primaire.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1377.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p., 1377.

Pour finir, dans le domaine de la morale, on fonctionnera sur le même modèle. C'est par « l'expérience immédiate » et l'expérience effectivement vécue que l'on va mettre l'enfant au contact des « émotions morales » : soulager une misère, visiter un établissement de bienfaisance ou encore être l'auteur d'une action charitable sont autant d'occasion d'élever l'âme des enfants par l'exercice de l'intuition morale. Ici encore, on constatera que l'élève est maintenu dans son environnement d'où émergent de nouveaux savoirs. Cet environnement est comme une source à laquelle vient puiser cette pédagogie à la recherche de sa propre dynamique.

On le voit, la méthode intuitive a la prétention de donner à l'élève la possibilité de s'exercer en tous domaines et donc de développer l'ensemble de ses facultés. C'est précisément ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } revendique pour elle : « c'est la seule méthode, nous précise-t-il, qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier », car elle favorise « la libre éclosion de tout ce que l'enfant sent en lui »<sup>1</sup>.

Certes, les savoirs acquis de la sorte sont loin d'être définitifs, car F. Buisson{ XE "Buisson" } y remarque des « écarts », des « conceptions prématurées », des « illusions » et même un certain « chaos ». Il admet, en terminant son article, que la méthode intuitive ne donnera aux enfants qu'une « première vue » et un « premier coup d'œil, très sommaire, très insuffisant ». Cependant ce qui pourrait paraître relever de l'erreur ou de la fausseté du strict point de vue de la connaissance ne constitue pas, pour lui, un obstacle au développement des facultés de l'enfant. Pour deux raisons : d'abord parce que le temps viendra plus tard de mettre de l'ordre et de la précision dans les connaissances acquises par la méthode intuitive. Les capacités de l'enfant ne lui permettent pas pour l'instant de comprendre ces connaissances selon une logique plus réfléchie, mais le « chaos » qui semble habiter l'esprit de l'élève n'empêchera ni le temps de cette logique d'arriver, ni le développement de facultés supérieures. Ensuite, ce qui semble intéresser F. Buisson dans cette méthode, c'est la possibilité qui est donnée à l'enfant de se développer dans toute sa dimension, comme si ce développement était considéré comme la condition sine qua non du passage de l'état de l'enfance à l'état adulte. Comme nous l'avons dit plus haut, c'est moins la somme de connaissances qui importe aux yeux de F. Buisson que le développement global de l'être humain qu'est l'enfant. Il serait toutefois excessif de penser que les connaissances

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1377.

en tant que telles n'ont guère d'importance dans son discours. L'acquisition de connaissances reste évidemment un objectif prioritaire de l'enseignement, même s'il est dans un premier temps intuitif. Ce qui semble être le souci dominant de F. Buisson, c'est de permettre à ce savoir de s'ancrer solidement dans l'esprit des enfants. La méthode intuitive est précisément appelée à atteindre cet objectif.

Et c'est donc dans cette logique que F. Buisson{ XE "Buisson" } insiste sur le fait que cette méthode n'a pas d'autre objet que de s'occuper exclusivement de l'enfance. Ce qui, notera-t-on, est déjà beaucoup. Mais la précision est claire et sans appel : il n'est pas question d'appliquer la méthode intuitive à un autre âge que celui de l'enfance. L'intuition appartient à l'enfant comme la logique réfléchie appartient à « l'homme fait ».

Enfin, la phrase qui conclut cet article évoque l'aspect chaleureux de la méthode qui fait « comprendre et aimer » par une « douce impression », en évitant, et là on pense inévitablement aux anciennes méthodes, « de décolorer », « de figer », « de glacer » et « de dénaturer ».

En résumé, nous pourrions dire que les principes fondamentaux de la méthode intuitive naissent tous d'un élément central qui est la nature enfantine. Rien, par cette méthode, ne se fera contre les caractéristiques naturelles de l'enfant. La nature est comme un cœur par lequel la méthode intuitive peut vivre.

Parmi ces principes, il y a l'inscription systématique des apprentissages dans la vie même de l'élève, ce qui contribue à donner du sens à l'enseignement. L'activité de l'élève représente un autre principe qui, lui, repose sur la spontanéité, caractéristique de la nature enfantine. Ce deuxième principe engendre la limitation des contraintes et une certaine forme d'autonomie dans la découverte des connaissances. Le troisième principe commandera de faire en sorte que cette activité soit dirigée selon la logique de l'enfant et non celle de l'adulte. Apparaît en conséquence un quatrième principe : l'acquisition d'attitudes avant celle de connaissances. Enfin, la méthode intuitive est généreuse et chaleureuse : la liberté et le plaisir sont des notions qui sont au cœur de cette méthode.

Reste un principe antérieur à la méthode, mais qui lui donne toute sa raison d'être : à chaque âge, son activité propre. La nature humaine est ainsi faite.

## Chapitre III

### Les fondements de la méthode intuitive

Les principes de la méthode intuitive étant définis, il reste à en éclaircir les fondements. Aussi structurés soient-ils, ces principes ne sauraient tenir véritablement leur rôle s'ils ne se fondent sur des notions qui en donnent le caractère nécessaire. F. Buisson{ XE "Buisson" } va ainsi s'attacher à démontrer la pertinence des principes de cette méthode en liant intimement ces derniers à une notion que l'on retrouvera de manière systématique dans tous les discours étudiés précédemment. Il s'agit de la notion de nature. Sa présence constante en révèle le caractère central que F. Buisson veut, à l'évidence, lui attribuer. On ne peut donc faire l'économie d'une analyse aussi exhaustive que possible concernant cet élément fondamental dont on a déjà évoqué le rôle plus haut<sup>1</sup>, mais de façon trop succincte.

Par ailleurs, dans la façon dont F. Buisson{ XE "Buisson" } présente la méthode intuitive, on décèle sans peine la volonté de l'opposer à ce qu'il nomme les méthodes anciennes, que semblent suivre dans leur immense majorité les instituteurs de cette fin de siècle. La méthode intuitive est un moyen pour lui de réagir face aux effets, néfastes à ses yeux, de cette pratique généralisée. Cette opposition, dont les occasions de s'exprimer sont nombreuses, repose sur l'affrontement de deux manières d'entendre le travail intellectuel de l'élève. A l'exercice mécanique et passif de la mémoire de l'enfant qui est le caractère dominant des méthodes anciennes, F. Buisson oppose l'exercice de la raison par la découverte et la compréhension. La radicalité même de cette opposition fait de la raison une autre notion fondamentale dans la détermination de la méthode intuitive. Pour aller au fondement de cette méthode, il semble donc nécessaire d'interroger aussi cette notion de raison qui, par ailleurs, ne pourra se comprendre totalement sans établir un lien entre elle et une autre notion qui semble avoir, elle aussi, une grande importance, celle de liberté. F. Buisson semble, en effet, attacher un grand prix à tout ce qui peut favoriser l'émergence de comportements autonomes, aussi bien dans les attitudes enfantines que dans celles des adultes.

---

<sup>1</sup> Voir p. 24.

## **A. La méthode intuitive et la nature**

### **1. L'expression de la nature : un gage d'efficacité pour l'enseignement**

Dès le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, on pressent le rôle fondamental que va jouer la nature dans le développement de l'enfant au sein du cadre défini par les principes de la méthode intuitive. Même si, en 1875, la notion n'a pas encore acquis la place qui va bientôt lui revenir, faute d'un développement clair et approfondi, le discours présage de son importance par les liens qu'il établit entre elle et l'enseignement tel qu'il est pensé. En tout état de cause, à la lecture de ce rapport, on devine que l'on ne saurait envisager et encore moins comprendre la méthode intuitive sans tenir compte des éléments qui déterminent les rapports que celle-ci entretient avec la nature humaine, et plus particulièrement la nature enfantine.

#### *Entre développement et autonomie*

Ainsi, lorsque F. Buisson{ XE "Buisson" } fait référence, dans un rapide historique, aux travaux de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, il affirme que ce dernier a cherché à orienter son enseignement de façon à faciliter le développement des facultés de l'enfant. Traduisant sans doute la pensée du pédagogue suisse, l'auteur du rapport qualifie ce développement de « spontané, normal et naturel ». Une telle phrase dit beaucoup. D'abord, le terme même de développement ne peut se comprendre ici sans admettre l'existence de facultés chez l'enfant que l'on peut supposer se présenter sous la forme d'un ensemble de virtualités. Que pourrait-on en effet développer sur du vide ? A partir du vide, on construit en créant. On ne peut développer que ce qui existe, au minimum à l'état de latence. La notion de développement empêche donc de penser l'enseignement comme un ensemble d'actions qui créent de toutes pièces. Même si ça n'est pas expressément affirmé dans ce premier discours, force est d'admettre alors que l'enfant apporte avec lui quelque chose qui préexiste à tout acte d'enseignement et qui n'est pas de l'ordre de l'achevé, mais plutôt du devenir puisqu'il s'agit de développer. L'existant est appelé à se transformer. On pressent donc la nature enfantine comme un ensemble de données dont il importe ensuite, parce que ce n'est pas un ensemble figé, de tenir compte. Et, la suite du discours nous montrera la forte volonté de F. Buisson d'inclure,

parmi les fonctions de l'enseignement populaire, celle qui, précisément, consiste à travailler sur cette innéité afin de favoriser ce développement. On le voit donc, la seule notion de développement implique déjà la nature d'une façon qui est loin d'être négligeable.

Ensuite, l'enseignement ne provoque pas ce développement, il ne fait que le faciliter, nous dit-on. Or, faciliter un mouvement, ce n'est pas le créer, ni même lui donner une première impulsion. Encore moins le contraindre. Il faut entendre cela comme une aide, comme un accompagnement qui favorise le mouvement déjà en marche, en le protégeant des difficultés susceptibles de le contrarier. C'est donc donner à la nature une certaine autonomie dans son développement, autonomie dont on aura l'occasion de préciser, plus loin, le degré. L'idée de spontanéité est d'ailleurs là pour le confirmer. La spontanéité implique l'autonomie. En se servant d'une métaphore qui n'est pas rare dans les discours sur l'éducation, on pourrait dire que l'enseignement est à la nature ce que le tuteur est à la plante. Ainsi, ici encore, on devine tout le poids de la présence de la nature.

Mais, en même temps, la notion de facilitation tendrait à montrer que la nature n'est pas infaillible. Si une telle action est souhaitée, c'est qu'on considère comme étant possible le fait que la nature puisse rencontrer des obstacles l'empêchant de se développer jusqu'à son terme de façon autonome. On admet l'idée selon laquelle on ne peut prendre le risque de tout attendre de la nature. La confiance à l'égard de la nature n'est donc pas totale. Tout se passe comme si on croyait à une nature qui, livrée à elle-même, laisserait apparaître ses propres faiblesses, soit en ne se développant pas dans toute sa dimension, soit en prenant une orientation qui serait considérée comme inadéquate. Si tel n'était pas le cas, l'enseignement, et plus généralement l'éducation, perdraient tout leur sens en devenant inutiles. On peut donc faire ici l'hypothèse, encore très sommaire mais qu'on aura l'occasion d'affiner peu à peu, du rôle de l'éducation selon les principes de la méthode intuitive : il s'agit, pour elle, non seulement de ne pas entraver l'expression de la nature, mais encore, par cette sorte d'imperfection constatée, de favoriser cette expression. On admettra donc que l'éducation, s'exerçant dans le cadre défini par la méthode intuitive, se justifie par cette sorte de faiblesse de la nature qu'on considère comme pouvant ne pas aller au terme de son développement si l'intervention d'un pouvoir extérieur à elle n'est pas envisagée et effectivement mise en œuvre.

Cependant, on ne pourra pas ne pas remarquer la vision très optimiste qu'a F. Buisson{  
XE "Buisson" } de la nature humaine en lui accordant un pouvoir remarquable. En effet,

tout en dénonçant une « manifeste exagération » du principe de J. Jacotot{ XE "Jacotot" } selon lequel il importe d'instruire les élèves comme le font les mères, c'est-à-dire sans ordre méthodique, en laissant à l'enfant une part d'initiative et en étant attentif à donner à l'enseignement un « caractère constamment pratique et concret », il expose l'idée selon laquelle il suffirait pour le maître de proposer une situation d'apprentissage avec quelques consignes de départ. Pour ce faire, il résume la théorie du pédagogue français à travers l'exemple de l'apprentissage de la lecture : on donne à l'élève une page à lire, puis à apprendre par cœur et c'est l'enfant qui, de lui-même, opérera les décompositions qui lui permettront d'accéder à la connaissance des mots, des syllabes et des lettres. Ainsi, le maître donne à l'enfant le premier élan et « la nature fera le reste ». Le caractère quelque peu outrancier de ces propos, dénoncé quelques lignes plus haut, n'empêche nullement F. Buisson d'être très favorablement impressionné par cet enseignement où, nous dit-il, « l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément ». Il reconnaît ainsi la pertinence de cette « nouvelle manière d'entendre l'intuition » et y voit « le moyen d'en tirer un bien meilleur parti »<sup>1</sup>.

L'aide dont on a parlé plus haut se placerait donc plutôt en amont de ce processus. Il suffirait, semble-t-il, de provoquer le premier mouvement du processus pour que la nature assure ensuite son propre développement. En prenant pour référence la pensée pédagogique de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, F. Buisson{ XE "Buisson" } va bien au-delà du schéma défini un peu plus tôt à partir des travaux de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }. Sans que soit niée l'importance de la part prise par l'éducation dans le processus de développement des facultés de l'enfant, puisque la nature a toujours besoin de l'action de celle-ci pour se développer, force est de constater que, du point de vue du poids respectif des rôles attribués à l'une et à l'autre, la nature est première, et ce malgré la présence fondamentalement nécessaire de l'éducation. Car c'est dire finalement que l'essentiel du processus de développement est pris en charge par la nature elle-même. L'action de l'éducation ne s'exerce que de manière ponctuelle, le pouvoir principal étant détenu par la nature. Ce qui encourage, au bout du compte, à penser que la nature, dans l'esprit de la méthode intuitive, disposerait d'un haut degré d'autonomie pour ce qui concerne le développement des facultés de l'élève. Que serait, en effet, *s'instruire spontanément*, si ce n'est *l'expression autonome de la nature* ?

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 114.

Il y a donc, dans ce premier texte, deux visions des rapports qu'entretient la nature avec l'éducation et cette pluralité, au sein d'un même discours, paraît créer une certaine ambiguïté. Car l'une et l'autre n'accordent pas exactement la même place ni à la nature, ni à l'éducation. Toutes deux, sans doute, considèrent la nature enfantine sous la forme de facultés virtuelles qu'il convient de développer et que l'éducation n'a pas à créer, mais les divergences apparaissent dès la définition, donnée par l'une et par l'autre, des modalités qui structurent ce processus de développement. La première qui se réclame de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } accorde à la nature le pouvoir de se réaliser avec l'aide nécessaire de l'éducation comme si on acceptait un certain degré d'imperfection de la nature, tandis que la seconde, héritière de la pensée de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, voit en elle une force autonome de développement où l'éducation ne joue qu'un rôle de catalyseur. Cette dernière est donc, du point de vue de la nature, beaucoup plus optimiste que la première et, finalement, ces deux visions, par leurs trop grandes différences, ne semblent guère conciliables. Dans ces conditions, il devient nécessaire, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, de choisir son camp. Ce qu'il ne fait pas, même si l'on croit pouvoir deviner au sein de sa pensée une tendance à trouver plus d'intérêt à la théorie de J. Jacotot.

#### *Le modèle de la nature*

Cette ambiguïté est-elle à mettre au compte du manque de développement d'une théorie qui est en train de s'élaborer ou faut-il y voir les conséquences d'un enthousiasme mal maîtrisé, dû à la découverte d'une nouveauté quelque peu fascinante ? On ne saurait pour l'instant le dire, mais il restera, quoi qu'il en soit, à déterminer si les discours qui vont suivre confirment l'une ou l'autre vision.

Enfin, on notera que, toujours en lien avec les principes du système de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, F. Buisson{ XE "Buisson" } trouve « profondément juste » l'idée selon laquelle l'enseignement ne doit pas suivre un ordre méthodique. Ce qui lui donne alors l'occasion d'affirmer que « de la sorte on imite le procédé de la nature »<sup>1</sup>. La méthode intuitive, et, à travers elle, l'éducation qui lui correspond, est imitation de la nature.

Apparaît ici une nouvelle dimension accordée à la nature : celle d'un modèle dont il serait judicieux de reproduire, dans les principes mêmes de l'enseignement, les caractéristiques qui président au développement des facultés de l'enfant. Par une telle affirmation, on encourage le lecteur à penser que l'unique voie permettant d'accéder à la

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 113.



nature et à son plein développement, c'est, pour l'éducation, de calquer sa manière de faire sur les procédés propres à la nature. Mais c'est aussi une façon de justifier au nom de la nature ce qui a été revendiqué plus haut, à savoir l'absence de méthode, l'activité de l'élève et la dimension pratique et concrète de l'enseignement. C'est aussi, avant toute chose, considérer la nature, malgré les failles ou les faiblesses qu'on peut lui découvrir, comme fondamentalement bonne. On ne peut aucunement penser la méthode intuitive sans ce postulat fondateur. Ainsi, l'intuition acquiert sa vérité sur la croyance essentielle en la bonté de la nature. La première n'est vraie que dans la mesure où c'est la nature qui détient la vérité. La réfutation de la bonté de cette dernière provoquerait inmanquablement l'effondrement de tout l'édifice. Toute l'intelligence de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } repose sur l'acceptation sans réserve de l'idée d'une nature bonne, même si on constate par ailleurs qu'elle n'est pas suffisante à elle-même. Tel est certainement le message premier qu'il convient de retenir de ce discours à partir duquel vont apparaître, comme autant de conséquences, les premières prescriptions. Pour ce premier discours, on en retiendra une : l'enseignement, pour être efficace, doit respecter la nature enfantine en lui laissant la possibilité de s'exprimer. Il reste maintenant à déterminer le statut que les autres textes de F. Buisson{ XE "Buisson" } accordent à la nature dans ses rapports avec l'éducation, afin de préciser cette première approche.

## **2. La nature comme modèle à dépasser**

Dans l'article « Abstraction », F. Buisson{ XE "Buisson" } revient sur l'enseignement abstrait pour lequel le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873* tendait à montrer que son exclusion de l'enseignement élémentaire était nécessaire pour donner à celui-ci une bien meilleure qualité. Ce second discours va être beaucoup moins catégorique sur la question. Peut-être même peut-on parler de revirement pour ce qui concerne la place que F. Buisson souhaite maintenant donner à l'abstraction dans l'enseignement populaire. Et c'est de la notion de nature dont il va se servir pour arriver à ses fins.

### *La nature commande*

La trop grande place prise par l'abstraction dans l'enseignement élémentaire est encore dénoncée dans ce texte. Cependant, cette dénonciation est nettement plus mesurée. Cette mise en retrait par rapport à la position prise dans le texte précédent est suffisamment importante pour créer une tension, voire une contradiction, entre les deux textes. Il s'agit moins, maintenant, de dénoncer la présence de l'abstraction que la place qu'on lui a accordée. Ce qui pose problème à présent, ce sont les enseignements qui, dans les écoles primaires, débutent par l'abstraction. Mais ce qui nous intéresse surtout, c'est de remarquer que, si F. Buisson{ XE "Buisson" } s'élève contre de tels enseignements, c'est au nom de la nature qu'il le fait. Si un tel procédé est condamnable, c'est parce qu'il n'est pas adapté, dans sa première étape, aux caractéristiques naturelles de l'intelligence de l'élève. Il est contraire à l'ordre de la nature. Le propre de l'intelligence enfantine est de s'exercer selon « la marche *naturelle* » et non selon « la marche *logique* » qui, elle, appartient à l'âge adulte. Dans l'exercice de l'intelligence, maître et élèves s'opposent ; ils n'appartiennent pas au même monde. Si l'adulte « prend plaisir à suivre l'enchaînement des idées », c'est parce ses facultés lui permettent de se mouvoir avec aisance dans le monde de la logique, dominé par l'abstraction. Or la nature enfantine veut que les sens se développent « bien avant les facultés abstractives ». Il faut donc que l'enseignement s'adapte aux facultés naturelles de l'élève « sous peine de tout fausser, de tout compromettre »<sup>1</sup>. Voilà pourquoi il importe, pour l'élève, de commencer les apprentissages par l'exercice des sens et, par conséquent, pour le maître, de mettre en place un enseignement concret. Et c'est précisément une des prétentions de la méthode intuitive qui, on le voit, justifie sa nécessité au nom de la nature.

On le constate ici encore, le bien-fondé des principes pédagogiques de cette méthode trouve son origine dans ce que la nature enfantine impose à ceux qui ont la charge d'éduquer. En cela, la méthode intuitive est une adaptation à la nature, en matière d'éducation. Une pédagogie bien pensée ne peut donc ignorer les caractéristiques qui définissent la nature enfantine. En un mot, lorsqu'il s'agit d'éduquer et d'instruire, c'est la nature qui commande. Dans cette perspective, la nature étant le point central à partir duquel s'élabore tout principe éducatif, le rapport qu'entretient l'éducation avec la nature ne peut être qu'un rapport de subordination.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 9.

C'est dans cet esprit que F. Buisson{ XE "Buisson" } va justifier l'introduction de l'abstraction dans l'enseignement primaire, quitte à réfuter sa propre pensée élaborée quelques années plus tôt. Ce caractère abstrait de l'enseignement qu'il était prêt à abandonner alors, il va non seulement en montrer l'utilité, mais aussi mettre en garde contre son introduction trop tardive qui ferait courir le risque pour l'élève de « prendre une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse »<sup>1</sup>. Car maintenant, l'abstraction est considérée comme une « faculté naturelle ». Or, on vient de le voir, l'éducation ne saurait aller contre la nature. Il faut donc, « le plus tôt possible », apprendre à l'enfant à se passer de ses sens.

Il reste alors à F. Buisson{ XE "Buisson" } à montrer en quoi cette faculté est « naturelle ». Pour lui, il y a deux manières d'entendre l'abstraction. Soit, elle est « faite trop tôt, faite à contre-sens, au rebours de ce que veut la nature » et elle devient alors « un désastreux procédé d'enseignement », soit elle « a en elle toute la substance des éléments concrets dont elle est formée »<sup>2</sup> et l'élève pourra, en conséquence, en tirer pleinement profit. Autrement dit, si le maître veut que, dans son enseignement, l'abstraction n'ait que des « bienfaits », il lui faut impérativement construire en quelque sorte les fondations naturelles de celle-ci. Pour F. Buisson, seul l'exercice des sens assure une telle construction. Puisque les sens se développent avant les facultés abstraitives, c'est sur eux qu'il faut prendre appui. Un tel raisonnement est l'expression d'une certitude qui lui est antérieure et selon laquelle tout acte éducatif repose sur un socle naturel. Ici, le propre de l'éducation n'est pas d'être exclusivement intervention extérieure sur l'intérieur, mais plutôt mobilisation du fondement intérieur qu'est la nature. Ainsi, si l'on veut que l'adjectif *lourd*, puis les noms abstraits *lourdeur* et *poids* aient un sens pour l'élève, il devra, en premier lieu, faire des expériences sensibles et concrètes sur des objets de différents poids, sans quoi la connaissance de ces noms abstraits ne sera pas acquise et la présence, dans sa mémoire, de ces mots vides de sens ne lui sera d'aucune utilité. Manifestement, aux yeux de F. Buisson, seule l'expérience sensible donne corps à l'abstraction. C'est donc bien la mobilisation de sa nature, par l'exercice de ses sens, qui prépare la lente réalisation des facultés abstraitives chez l'enfant. Et si c'est ainsi, ce n'est pas par choix, c'est la nature qui le veut. L'abstraction devient naturelle lorsque le procédé qui a permis à l'enfant d'y accéder a respecté la

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 10.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 11.

volonté de la nature. Ainsi, c'est la manière de procéder qui fait que l'abstraction est naturelle ou pas.

### *L'éducation aide*

Dans l'enseignement intuitif, c'est le sens auquel accède l'élève dans ce qu'il apprend qui fait le lien entre concret et abstrait. Or cette accession, qui permet à l'enfant de véritablement comprendre ce qu'il apprend, repose sur l'exercice de ses sens, autrement dit sur ses facultés naturelles. La nature est ainsi au cœur du processus qui va progressivement amener l'enfant, par le développement des facultés abstractives, au statut d'« homme fait ». Mais c'est aussi, pour l'éducation, une manière de prendre en quelque sorte le relais de la nature qui, sans son aide, ne pourrait aller au terme de son développement. On voit là toute l'importance à la fois de la nature qui guide l'éducation et l'éducation qui, en retour, guide la nature.

A partir de ce constat, il convient de tempérer le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui considère l'abstraction comme une faculté naturelle. On voit bien que, sans l'intervention du maître, l'élève n'accéderait pas à l'abstraction. F. Buisson est d'ailleurs, dans cet article, tout à fait explicite sur la question : c'est au maître de trouver le moment où il convient d'introduire les notions abstraites dans son enseignement. Le développement de cette faculté est donc l'effet direct d'une intervention extérieure. Si bien qu'on ne saurait dire si l'abstraction relève plus de la nature que de la culture. Malgré le soubassement naturel qu'on ne lui contestera pas, qualifier l'abstraction de faculté naturelle semble quelque peu abusif.

Il n'empêche : dans un tel cadre, c'est bien la nature qui impose ses lois et l'éducation n'a d'autre choix que d'y adapter ses procédés. La valeur de la méthode intuitive réside dans le respect scrupuleux de ce principe. Le premier message élaboré par l'analyse du texte de 1875 peut maintenant être précisé : la nature est bonne, mais elle a sans doute besoin de l'éducation pour se réaliser. Et toutes les lois qui président au développement des facultés de l'enfant sont dictées par la nature, mettant ainsi l'éducation face à la nécessité de s'y conformer. Cependant, en même temps, l'éducation selon les principes de la méthode intuitive permet à la nature enfantine de se dépasser, d'aller au-delà de ce qu'elle est capable d'apporter de façon autonome. Toutefois, elle ne le peut qu'à la condition que ses lois soient respectées.

On pourra ainsi déceler un double caractère dans ce que la nature impose à l'éducation. Il y a d'abord sa seule présence : c'est un fait, une réalité. Elle est là et l'éducation ne peut ni aller contre elle car ce serait dénier ses fondements positifs, ni l'ignorer car on courrait inmanquablement le risque d'aller, tôt ou tard, contre elle. L'éducation a donc pour obligation d'en tenir compte, si elle ne veut pas échouer. Mais l'influence de la nature ne s'arrête pas là car sa présence n'a pas un caractère figé. Cette présence subie définit, pour l'éducation, les champs et les modalités de son action : l'éducateur ne peut œuvrer ni où ni comme bon lui semble ; ses choix ne lui appartiennent pas. On l'a vu plus haut, le fait même que l'éducation soit nécessaire montre bien que ce qui est présent avant tout acte d'enseignement ne saurait suffire et qu'on attend autre chose. Et c'est sur le chemin de cette autre chose que la nature s'impose une deuxième fois, en fixant elle-même les modalités de l'action éducative. Ainsi, dans son rapport avec l'éducation, la nature a bien la marque d'une double autorité : on ne peut éviter sa présence et la gestion de cette présence imposée est elle-même définie par la nature. L'article « Activité » nous apporte quelques précisions sur ce point.

### 3. Une nature imparfaite

Ce troisième texte nous apprend que, sous l'influence de précurseurs tels que Montaigne{ XE "Montaigne" }, Rabelais{ XE "Rabelais" }, Comenius{ XE "Comenius" } et à leur suite J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } et J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, on s'est peu à peu préoccupé de l'activité de l'élève face à ses divers apprentissages. Mais F. Buisson{ XE "Buisson" } va présenter ce fait selon un point de vue qui intéresse directement notre propos. En effet, si l'activité de l'élève devient un sujet de préoccupation, c'est parce qu'il s'agit de satisfaire ce que F. Buisson nomme un « multiple besoin d'activité *inné* »<sup>1</sup>. Comme le précise F. Guizot{ XE "Guizot" }, cité dans cet article, l'activité des enfants est considérée comme un « besoin de leur nature »<sup>2</sup>.

On remarquera sans peine que, ici encore, la nature s'impose par le respect impératif de ses lois, qui sont ici celles de son développement. C'est que, contrairement aux croyances anciennes qui faisaient de l'esprit enfantin un vase vide qu'il suffirait de remplir, on a maintenant la conviction que le corps et les facultés intellectuelles ont

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 17.

besoin, pour se développer, de s'exercer. Dans cette perspective, il n'est d'autre voie pour l'éducation que de s'appuyer sur ce qui existe, à savoir ce que la nature apporte. Une telle vision rend alors possible le schéma selon lequel la nature enfantine prend l'activité comme unique moyen de se développer, obligeant ainsi l'éducation à reprendre à son compte les lois édictées par la nature elle-même. Si le développement des facultés naturelles nécessite l'activité de l'enfant, alors l'éducation intègre cette activité dans ses principes. Ce que nous disions plus haut se confirme : l'éducation calque son action sur les procédés mêmes de la nature. Mais ici, la justification est autre : c'est en s'exerçant que se développent les facultés. L'enfant n'est pas la plante pour laquelle il suffit d'un peu d'eau et de lumière pour croître. Les germes de son développement sont contenus dans son besoin d'activité.

Ainsi donc, les principes qui régissent les actions éducatives dans le cadre de la méthode intuitive sont définis en fonction des impératifs que la nature apporte avec elle. On le voit, la méthode intuitive, en favorisant l'activité de l'élève, fait siennes les lois de la nature, et on pourra sans doute dire que, en agissant de la sorte, elle ne fait qu'obéir à la nature. On retrouve ici le rapport de subordination que nous avons cru voir quelques lignes plus haut. L'activité de l'élève est justifiée au nom de la nature enfantine.

Cependant, peut-on affirmer que le rapport ainsi décelé entre nature et méthode intuitive n'est qu'un rapport d'obéissance ? Rien n'est moins sûr.

En conclusion de son article sur l'activité de l'élève, F. Buisson{ XE "Buisson" } écrit : « Du bas âge à l'adolescence, il faut que l'école développe au lieu de comprimer, dirige sans étouffer, corrige sans mutiler »<sup>1</sup>. On devinera facilement que F. Buisson fait ici référence à la nature enfantine. Que l'école doive développer ne nous étonnera donc guère. Tous les textes étudiés jusqu'à maintenant ont suffisamment montré que la bonté de la nature est définitivement acquise, donnant ainsi mission à l'éducation de la développer, et montrant par là l'incapacité de la nature à se développer en complète autonomie. Ce qui, par contre, est nouveau, ce sont les deux termes *diriger* et *corriger*. L'étude de la pensée de F. Buisson nous encourageait, jusqu'ici, à considérer l'éducation, et la méthode intuitive avec elle, comme totalement dépendante des lois de développement de la nature. S'arrêter à ce stade de l'analyse eût été manifestement insuffisant.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 18.

En effet, l'emploi du terme *diriger* donne à l'éducation, dans ses rapports à la nature, une nouvelle dimension. Diriger, c'est commander ; mais c'est aussi orienter. Si le respect de la nature enfantine et de ses caractéristiques n'est aucunement remis en cause, force est de reconnaître qu'il ne s'agit pas d'un respect scrupuleux. Un nouveau pouvoir est accordé à l'éducation : la nature n'est pas seulement appelée à se développer, mais aussi à se transformer. Cette transformation étant orientée dans le sens que l'éducateur jugera bon, on ne peut demander à la nature d'opérer celle-ci sur elle-même. C'est une transformation qui n'est pas de l'ordre de la nature : c'est une action de l'homme sur l'homme. C'est donc l'éducation qui est appelée à jouer ce rôle. Et l'attribution de ce rôle va modifier les rapports mis en évidence jusqu'à maintenant : c'est à présent l'éducation qui a autorité sur la nature. On attribue maintenant à celle-ci des faiblesses, des lacunes qu'il convient de combler. L'emploi du terme *corriger* ne démentira pas ce point de vue ; au contraire, il va permettre de franchir un seuil supplémentaire.

Si l'on considère que, à certaines occasions, il convient de corriger la nature enfantine, on admet implicitement que celle-ci présente quelques défauts qui, s'ils n'étaient pas pris en compte par les actions éducatives, pourraient entraver son développement ou l'orienter dans une direction qui n'est pas voulue. La bonté de la nature a donc des limites, elle n'est pas synonyme de perfection. On admet que la nature peut se tromper. Certes, elle reste comme un trésor qu'il faut préserver puisqu'il ne faut ni l'étouffer, ni la mutiler. La position de F. Buisson{ XE "Buisson" } demeure, sur ce point, sans ambiguïté : « Nulle part l'activité de l'enfant ne doit être plus respectée que là où elle est le plus frêle »<sup>1</sup>. Mais on ne saurait lui accorder une confiance totale puisqu'il faut diriger et corriger. Se confirme et se précise donc ce que nous pressentions dès la lecture du rapport sur l'instruction primaire de 1875. Dès lors, il faut bien admettre que l'éducation a pour rôle, au moins de manière ponctuelle, d'empêcher le développement spontané de la nature, même si cela doit se faire en douceur. Il ne s'agit donc plus, pour la méthode intuitive, de fonder ses principes sur un respect aveugle des lois de développement de la nature : ce respect doit s'accompagner d'une vigilance qui peut amener la première à exercer une contrainte sur cette dernière.

Le lien qui unit nature et éducation dans le cadre de la méthode intuitive se révèle ainsi assez ambigu. Les textes de F. Buisson{ XE "Buisson" } insistent sur la nécessité d'un

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 17.

profond respect de la nature, mais, en même temps, n'excluent pas l'exercice d'une contrainte.

Par ailleurs, on devine, par quelques affirmations qui apparaissent ici ou là, que l'éducation ne rencontrera véritablement la nature que si celle-ci permet à l'élève une activité qui soit la plus autonome possible. Lorsque F. Buisson{ XE "Buisson" } évoque « l'activité propre » de l'élève ou le « libre exercice » de son intelligence, quand il demande à ce que l'élève puisse penser, comparer et juger « par lui-même », quand enfin il constate avec bonheur que « la tendance générale de la pédagogie contemporaine est de réduire autant que possible la contrainte » et que, dans cette perspective, en France, « tout est fait pour habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes »<sup>1</sup>, il revendique clairement pour l'élève une autonomie largement développée dans toutes les actions qui constituent ses apprentissages. Ce type d'autonomie revendiqué est la marque, dans la pensée de F. Buisson, d'une prise en compte de la nature à son plus haut degré. Il y a là, assurément, la preuve d'un profond respect vis-à-vis de celle-ci. C'est donc une autonomie quasi absolue qui est justifiée au nom de la nature. Mais alors, force est de constater que cette revendication accentue l'ambiguïté évoquée plus haut. Comment, en effet, concilier la volonté de laisser la nature enfantine s'exprimer de telle façon qu'elle dispose d'une autonomie la plus complète possible et l'acceptation de l'idée selon laquelle l'école a aussi pour rôle de diriger et corriger cette nature ?

Pour tenter de répondre à une telle question, une hypothèse peut être avancée. Si l'on accepte que l'école ait pour fonction, à un moment donné, de diriger et de corriger cette nature, il faut alors que, non seulement la possibilité de s'exprimer soit donnée à cette dernière, mais aussi qu'elle puisse le faire sans contrainte, afin de la faire apparaître dans toute sa vérité. Car avant de vouloir la corriger, il est nécessaire de la connaître dans toute sa dimension. Or, ceci n'est possible qu'à travers son expression, sa réalisation. Si le maître, pour agir, n'attend pas que la nature enfantine s'exprime, alors il ne corrige plus, il étouffe. L'autonomie, telle qu'elle semble entendue par F. Buisson{ XE "Buisson" }, autorise précisément cette pleine expression de la nature. C'est donc pour l'éducation le meilleur moyen d'entrer en contact avec celle-ci.

Une deuxième explication, qui rejoint la première, permet une meilleure compréhension. Si la bonté de la nature est acquise, ses faiblesses le sont aussi. Le

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, pp. 17-18.



caractère fondamental de cette bonté n'empêche pas l'existence de défauts ponctuels ou secondaires. Dans ces conditions, on octroie à l'éducation un double rôle : favoriser l'expression des aspects positifs de la nature et veiller à ce que celle-ci ne vienne pas vicier le développement de l'enfant par ses caractères jugés négatifs.

On comprend mieux, dans une telle perspective, pourquoi la méthode intuitive inclut dans ses principes l'activité de l'élève. Celle-ci permet, assurément, la réalisation de sa nature. Or, on se souviendra que les expériences concrètes doivent, sans tarder, céder la place à l'abstraction, de même que le raisonnement par analogie doit être progressivement abandonné au profit des analyses plus fines. Toutes ces facultés naturelles sont mobilisées pour apprendre à s'en passer. Dès lors se pose une question : si l'un des principes qui fondent cette méthode est de laisser s'exprimer la nature, n'est-ce pas, finalement, pour mieux la maîtriser ? Si une telle proposition est vraie, alors autonomie et contrainte ne s'opposent plus : la seconde ne s'exerce qu'à la condition de la première. Mais si tel est le cas, force est de constater alors que la nature n'est pas aussi bonne que cela... Ou, pour mieux dire, elle est bonne jusqu'à un certain point. Jusqu'au point où la société a son mot à dire. Le fait de revendiquer une activité autonome pour l'élève nécessite-t-il de lui accorder une liberté totale ? Rien n'est moins sûr. La méthode intuitive, aussi généreuse soit-elle, ne peut ignorer les besoins de la société et, par conséquent, les comptes que chaque individu a à lui rendre. La liberté qu'elle accorde à l'élève et à sa nature ne peut être qu'une liberté surveillée. Cette méthode serait finalement un moyen d'atteindre un compromis entre les intérêts de l'individu et ceux du groupe auquel il appartient.

Quoi qu'il en soit, on ne peut plus affirmer, dans les rapports qui unissent éducation et nature, la toute-puissance de cette dernière. Dans le cadre défini par l'esprit de la méthode intuitive, la prise en considération des caractéristiques de la nature enfantine est une opération plus complexe que ce que nous laissait croire le tout premier texte de F. Buisson{ XE "Buisson" }.

Cette complexité semble d'autant plus probable que l'article « Analogie » va confirmer tout ce que les textes précédents ont permis de relever.

#### **4. La nature pour régler l'éducation ou l'éducation pour maîtriser la nature ?**

Première confirmation : la nature est un ensemble de caractères présents chez l'enfant dès sa naissance. En effet, F. Buisson{ XE "Buisson" } y trouve « une disposition

naturelle à raisonner par l'analogie ». C'est même, selon lui, le mode de raisonnement « le plus spontané, le plus naturel ». Raisonner de la sorte, ce n'est pas autre chose que l'expression de la « marche naturelle de la pensée »<sup>1</sup>. On pourra préciser que la faculté naturelle dont on parle ici n'est pas présente en l'enfant à l'état virtuel, puisqu'il s'agit d'une « disposition » dont il se sert spontanément. Ce caractère ne se présente pas en puissance, sous forme de germe : c'est un élément qui est déjà là, dans sa forme accomplie.

Ici encore, on comprendra aisément que la nature est comme l'essence de l'être humain qu'est l'enfant et, qu'en tant que telle, elle apporte quelque chose dont la présence est antérieure aux actions éducatives. Et F. Buisson{ XE "Buisson" } nous fait comprendre que c'est ce sur quoi l'éducation doit s'appuyer, pour favoriser un véritable développement de la pensée enfantine.

Car, quelle que soit l'importance qu'il convient d'accorder à cet apport originel de la nature, celle-ci n'est pas plus considérée, dans ce nouveau texte, comme une forme de perfection. Et, cette fois-ci, c'est affirmé de manière tout à fait explicite. Il existe effectivement, nous dit F. Buisson{ XE "Buisson" }, des « écarts » et des « périls » dus à cette « méthode primesautière ». Ce type de raisonnement, qui est l'expression même de la nature enfantine, présente une « forme imparfaite ». On le voit, des imperfections sont donc clairement admises, mais ce constat ne remet pas en cause l'efficacité de la méthode puisque F. Buisson persiste à considérer que « rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature »<sup>2</sup>. Nous tenons là les deux confirmations suivantes : la nature n'est pas parfaite et, malgré ce constat, l'éducation se doit de la suivre.

Et s'il n'y a pas meilleure action au bénéfice de l'enfant, c'est parce que celui-ci est appelé à dépasser le premier état de nature qui le caractérise et qu'il n'y a, pour cela, qu'une seule manière de procéder. Ainsi, « loin de retarder l'avènement des facultés supérieures, l'esprit d'analogie, bien dirigé, le prépare et l'assure. La logique naturelle est la meilleure initiation à l'autre »<sup>3</sup>. De telles affirmations montrent bien que, dans le processus de développement de l'enfant, il y a bien un autre niveau à atteindre et, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, la seule voie qui permette ce dépassement, c'est celle qui prend appui sur ce qui existe. Ce premier état de nature est comme une première marche

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 75.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 75.

<sup>3</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 76.

qu'il est nécessaire de gravir pour accéder à la seconde. On voit là un autre principe dont la pertinence se confirme : si l'éducation doit suivre la nature, c'est parce que c'est la seule voie possible pour aller au-delà de celle-ci, telle qu'elle se présente chez l'enfant.

La pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" } est habitée par cette croyance selon laquelle les « facultés supérieures » ne peuvent se développer sur du vide ou, pour mieux dire, sur la négation de ce qui existe. Ces facultés trouvent leur germe dans ce qui existe déjà. Par ailleurs, il y a, en arrière-plan de cette croyance, l'idée selon laquelle l'intelligence, comme toutes les autres facultés, ne peut se développer qu'en s'exerçant. C'est l'activité qui provoque le développement des facultés. Ce développement n'est pas considéré comme un mouvement passif qui trouverait son origine dans une intervention extérieure à la nature enfantine. La passivité, de ce point de vue, n'engendre que l'illusion d'un véritable développement. C'est pourquoi F. Buisson demande aux maîtres de faire en sorte que leurs élèves exercent leurs facultés naturelles. Ne pas enseigner selon ce principe, ce n'est pas favoriser le développement de l'intelligence, c'est exclusivement faire appel au travail de la mémoire. Or mémoriser, aux yeux de F. Buisson, est un travail mécanique, machinal, ce n'est pas apprendre. Car apprendre, pour lui, c'est comprendre. Un véritable apprentissage passe donc nécessairement par l'exercice de la raison.

On le voit, ce qui permet à F. Buisson{ XE "Buisson" } de considérer cette façon de procéder comme la seule possible, c'est la relation dynamique qu'il établit entre la « logique naturelle » de l'enfant et les « analyses plus délicates » de l'adulte. Il y a, chez lui, la croyance en un soubassement naturel identique à celui que nous avons mis en évidence au sein de l'article « Abstraction ». On ne doit pas étouffer ou réprimer la logique de l'enfant car c'est sur elle que se construit celle de l'adulte. Aller contre l'une, c'est empêcher la construction de l'autre. Apparaît ici un lien capital : la première est la condition absolue de la seconde. Dans ces conditions, laisser s'exprimer la logique enfantine, c'est déjà préparer l'autre. L'expression de la nature enfantine n'a finalement pas d'autre objet que d'ouvrir la voie qui mène vers l'état adulte.

C'est précisément le rôle de l'éducation d'assurer ce dépassement, mais, on l'aura constaté, sans jamais s'isoler de la nature. L'analogie, considérée comme la forme de raisonnement propre à l'enfance et à elle seule, ne doit pas être exclusive : il est nécessaire de la remplacer progressivement, mais sans retard, par des « procédés plus sévères ». On retrouve là le même souci qui habitait l'esprit de F. Buisson{ XE

"Buisson" } à propos du développement de l'abstraction. Tout comme l'exercice des sens, le raisonnement par analogie est nécessaire, mais il est impératif d'apprendre à s'en passer, sans tarder. Dans le développement des facultés que doit assurer l'éducation, la nature est comme un passage obligé, mais il convient de ne pas s'y attarder.

Et F. Buisson{ XE "Buisson" } compte sur « l'expérience » pour « réprimer ce premier élan » de la nature. Mais ce qui importe de voir ici, c'est que tout ce qui revient à l'éducation se fait « à mesure que la nature le veut ». Pour le dépassement d'elle-même, c'est encore la nature qui décide : c'est elle qui donne le tempo. C'est, du moins, ce que nous serions tenter de croire, si ne réapparaissait pas l'ambiguïté dont nous parlions plus haut. L'emploi du terme *réprimer* nous semble, en effet, s'accommoder assez mal avec le désir de laisser la volonté de la nature s'imposer. Quel pouvoir la méthode intuitive accorde-t-elle à ces deux pôles que sont la nature et l'éducation ? Jusqu'à quel point la nature commande ? A quel moment l'éducation doit-elle s'attacher à aller au-delà de l'état de nature ? Un manque de précision, sur ce point, empêche la méthode intuitive d'apparaître au grand jour, dans toute sa dimension. Elle aurait, du point de vue du maître qui a pour tâche de l'appliquer dans sa classe, comme une face cachée qui lui est, pour l'instant, inaccessible.

## **5. L'expression de la nature : une véritable éducation**

Le texte de la conférence sur l'enseignement intuitif semble, quant à lui, moins axé sur le thème de la nature. Cependant, celui-ci n'y est pas totalement absent. F. Buisson{ XE "Buisson" } rappelle aux instituteurs qui lui font face, que l'intuition est, dans l'exercice de l'intelligence, l'acte le plus naturel qui soit pour l'être humain. C'est l'expression de la nature à l'état brut, car c'est un acte proche de l'instinct. Il n'y a rien de nouveau sur ce premier point : la méthode intuitive tient sa nécessité du besoin impératif de la nature qui consiste à s'exprimer pour se développer. Le maître, par la méthode intuitive, ne fait que révéler ce qui est inscrit au plus profond de l'enfant par la nature. L'enseignement intuitif révèle la nature humaine.

On retrouve, par ailleurs, une autre affirmation déjà rencontrée : il y a une certaine distance qui sépare la « logique naturelle » de l'enfant et la « logique réfléchie et savante » de l'adulte. Cependant, la différence entre ces deux logiques n'est pas présentée de la même manière : les articles « Abstraction » et « Analogie » nous

montraient sans équivoque le lien déterminant qui unit l'une à l'autre. Dans le texte qui nous intéresse maintenant, rien n'est dit sur ce rapport particulier. Nous croyons voir deux conséquences à cela.

D'une part, ce silence tend à accentuer les différences entre ces deux types de raisonnement au point de les rendre, dans l'esprit des auditeurs ou du lecteur, irréductibles. Dans ce cas, il apparaît impossible de les dépasser et le lien qui les unissait fait place à un rapport d'opposition. L'un semble aller contre l'autre. Ce qui contredirait alors ce qui a été avancé à propos de l'abstraction et de l'analogie. Ce mutisme crée donc une certaine ambiguïté ; il encourage les maîtres qui assistent à la conférence de F. Buisson{ XE "Buisson" }, à croire que, dans l'enseignement primaire, seule la « logique naturelle » de l'enfance doit être mobilisée, ce que contestent précisément, et avec une certaine force, les deux articles cités précédemment. De ces deux logiques, l'une serait bonne et l'autre mauvaise. On croit reconnaître ici comme une confirmation de ce qu'affirmait le *Rapport sur l'instruction primaire* de 1875.

D'autre part, un tel rapport pose inévitablement la question suivante : la logique de l'adulte est-elle, chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, de l'ordre de la nature ? Ce dernier donne l'impression de ne pas avoir une position bien marquée sur la question. En attribuant le qualificatif *naturelle* à l'une sans l'accorder à l'autre et en se limitant à cela, F. Buisson laisse croire que cette dernière ne relève pas de la nature. Ce qui accentue l'opposition dont on vient de parler, en faisant croire que ces deux types de logique n'ont pas le même fond et, du même coup, il paraît improbable que la seconde puisse être considérée comme la continuité de la première. Or, on l'a vu, l'abstraction est, pour lui, une faculté naturelle qui se nourrit de la logique enfantine. Il y a donc là une ambiguïté qui sème le doute. Quelle est la véritable place que réserve à la nature la méthode intuitive ? Quel est le rôle réel de l'éducation dans un tel cadre ? Il faut le redire : il y a, assurément, un manque de clarté qui, pour l'instant, empêche de répondre à ces deux questions de manière satisfaisante.

Enfin, concernant le texte de cette conférence, une dernière question nous semble mériter quelque intérêt : c'est celle des finalités de l'enseignement primaire, en rapport avec la nature enfantine. Selon F. Buisson{ XE "Buisson" }, « développer l'homme tout entier »<sup>1</sup> ne doit pas constituer une finalité réservée exclusivement à l'enseignement universitaire. Cela doit être aussi un des objets de l'enseignement primaire. Et

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 468.

l'Inspecteur général de l'instruction primaire compte sur les caractéristiques naturelles dont dispose l'enfant pour favoriser un tel développement : « Il n'a pas à sa disposition les longues années et la précieuse discipline des études classiques ; mais il a du moins, et cela peut suffire, les instincts que la nature donne à tout homme, la lumière du bon sens, les forces natives et spontanées du cœur et de l'intelligence, enfin cette vive intuition du vrai, du beau et du bien »<sup>1</sup>. Il y a, dans cette affirmation, la croyance selon laquelle le respect des caractéristiques naturelles, que l'enfant apporte avec lui à l'école, lui donne la possibilité de développer l'ensemble de ses facultés. La nature enfantine est envisagée comme un tout : elle contient en elle toutes les facultés. Dans ces conditions, laisser la nature s'exprimer, c'est finalement permettre l'expression et le développement de toutes ces facultés. En fait, F. Buisson revendique, pour l'école primaire, une dimension éducative. Et c'est la possibilité qui est donnée à la nature humaine de s'exprimer qui va permettre à l'enseignement primaire d'atteindre cette dimension, supérieure à la seule instruction. F. Buisson s'appuie sur la notion de nature, et l'idée qu'il s'en fait, pour opérer la transformation théorique de l'école populaire qui n'a plus seulement comme fonction d'instruire, en acquérant maintenant celle d'éduquer. La méthode intuitive, en favorisant l'expression de la nature chez l'enfant, peut se prévaloir d'une fonction que les méthodes anciennes, à ses yeux, ignorent. Cette méthode a donc la prétention de développer l'être humain dans toute sa dimension et c'est en cela qu'elle est considérée comme supérieure aux méthodes anciennes. Au final, toute la supériorité de la méthode intuitive repose sur cette vision particulière que propose F. Buisson de la nature enfantine et du pouvoir qu'il lui octroie. C'est la nature qui tient tout l'édifice.

On remarquera au passage que ce pouvoir apparaît considérable dans la mesure où, de ce point de vue, il met au même niveau le « grand enseignement universitaire » et les « instincts que la nature donne à tout homme », puisque « cela peut suffire ». Les instincts naturels, à la condition de les laisser s'exprimer, ont donc, sur le développement des facultés, des effets analogues à ceux de l'enseignement dispensé dans les universités. Ce n'est pas peu dire, mais cela donne une idée de l'ambition que F. Buisson{ XE "Buisson" } veut accorder à l'école primaire par l'application, en son sein, de la méthode intuitive.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 468.

## 6. L'expression de la nature : le cœur de la méthode intuitive

Sur la place qu'occupe la nature enfantine dans le cadre défini par la méthode intuitive, le texte de l'article « Intuition et méthode intuitive » apporte un certain nombre d'informations que nous connaissons déjà. On y retrouve ainsi l'origine naturelle de l'intuition, qui est proche de l'instinct, l'éducation vue comme une aide au développement de ce qui est apporté par la nature, ainsi que la nécessité, pour l'éducation, de calquer ses procédés sur les caractéristiques de la nature de l'enfant. La nature s'impose donc sur le double questionnement du maître : quoi faire et comment faire. Le choix du domaine d'actions et celui des modalités définissant ces actions n'échappent, ni l'un ni l'autre, à l'autorité de la nature enfantine.

Sont aussi confirmées l'imperfection de la nature dont l'expression produit des « conceptions prématurées » et des « illusions », et la dimension éducative de la méthode intuitive qui a la prétention de développer toutes les facultés de l'enfant.

Cependant, l'esprit avec lequel est écrit cet article reflète-t-il la même ambition, la même exigence, la même rigueur dont F. Buisson{ XE "Buisson" } se souciait de montrer la réalité, pour ce qui concerne le rôle de l'école primaire, au sein des articles « Abstraction » et « Analogie » ? L'article « Intuition et méthode intuitive » semble maintenant quelque peu en retrait sur ce point.

En effet, il n'est pas rare de rencontrer, au sein de ce texte, des expressions qui nous encouragent à croire qu'il n'est pas du domaine de l'enseignement primaire de corriger les errements de l'élève dont la responsabilité relève de sa nature. Ainsi, on apprend que rien ne presse car « *on aura le temps plus tard* de lui faire analyser ce qu'il saisit à présent d'un coup d'œil ». Il ne sert à rien d'aller à marche forcée car le raisonnement rigoureux ne viendra que « *bien des années après* » et « *c'est plus tard* qu'il (...) mettra de l'ordre dans ce *chaos* ». On y apprend de même que le savoir acquis par la méthode intuitive est « *très sommaire* » et « *très insuffisant* ». Il n'y a pourtant pas de raison de s'en émouvoir puisque l'important est de « leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront *plus tard* à comprendre et à aimer en hommes »<sup>1</sup>.

Par une telle insistance, F. Buisson{ XE "Buisson" } démontre son souci de laisser l'élève s'exprimer selon ses facultés naturelles, obligeant ainsi le maître à s'accommoder des « écarts » de celui-ci, sur un temps dont on n'a, finalement, pas lieu de craindre la longueur. Ne découvre-t-on pas ici un aspect du discours qui pourrait se

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 1377. C'est nous qui soulignons.

comprendre comme un manque d'ambition ? L'emploi des termes ou expressions que nous venons de mettre en évidence n'encouragent-ils pas à donner au lecteur l'image d'une école qui serait réduite à un lieu où l'enfant est cantonné dans son rôle d'enfant, où le savoir dit sérieux (celui qui permet précisément à l'élève de dépasser son état d'enfant) aurait une place somme toute secondaire ? Cette forme du discours, enfin, n'est-ce pas une occasion de renforcer les arguments de ceux qui ne voient en cette méthode qu'un moyen de « rabaisser les intelligences »<sup>1</sup> ? Une réponse positive à ces questions n'est pas à exclure. Elle l'est d'autant moins, nous semble-t-il, que cet article se termine par ces considérations, laissant ainsi au lecteur une dernière impression, celle qui, précisément, aura le moins de chance de s'effacer de son esprit parce que c'est la dernière. Dans ce cas, la nature jouerait un bien mauvais tour à la méthode intuitive.

Car une lecture approfondie (mais les maîtres qui exercent ont-ils le temps et le recul nécessaire pour une telle lecture ?) nous montre que l'ambition est toujours là, même si elle est en partie cachée par ce qui saute plus facilement aux yeux. La prise de distance vis-à-vis des pédagogues allemands et l'argumentation en faveur des trois formes d'intuition où l'intuition sensible tient une moindre place sont là pour nous le rappeler. S'il y a cette impression qui laisse croire à un manque d'exigence, la raison en incombe plus à la forme qu'au fond du discours.

Apparaît aussi la distinction entre la logique de l'enfant et celle de l'adulte que nous avons déjà rencontrée dans le texte de la conférence sur l'enseignement intuitif. Mais, dans ce dernier texte, apparaît une nouvelle précision : si la logique de l'adulte présente des caractéristiques qui restent très éloignées de celles de la logique enfantine, F. Buisson{ XE "Buisson" } indique que cette dernière est néanmoins « naturelle ». Mais elle ne l'est qu'à « l'homme fait ». Or, *l'homme fait* est celui qui, au minimum, a bénéficié de l'enseignement primaire. Il peut donc, à ce titre, être considéré comme le produit de l'éducation. La logique de l'adulte est donc à prendre comme l'expression de la nature transformée par l'éducation. On retrouve ici le même problème que celui que nous évoquions à propos de l'abstraction : peut-on encore qualifier de naturel, un ensemble de facultés nées d'actions qui relèvent de l'éducation ? Ces facultés, malgré leur socle naturel, ne naissent pas spontanément puisqu'il appartient au maître de les faire naître. Dans ces conditions, il paraît bien difficile de révéler quelque indice montrant la présence persistante de la nature dans ce qui constitue l'essence de la

---

<sup>1</sup> Horner{ XE "Horner" } R., *Revue Pédagogique*, Paris, Delagrave, second semestre 1879, p. 217.



logique de l'adulte et qualifier celle-ci de naturelle est, on le redit, sans doute excessif. Peut-être peut-on voir dans cet excès la forte volonté de F. Buisson de montrer le rôle central qu'il attribue à la nature dans le développement de l'enfant. Car, si elle est naturelle à ses yeux, c'est dans la mesure où elle se nourrit de la logique propre à l'enfant qui, elle, est naturelle. Le rôle de la nature dans le passage de la logique enfantine à la logique de l'adulte est d'ailleurs clairement déterminé par les nombreux exemples que F. Buisson nous livre.

## **7. Malgré quelques ambiguïtés, des certitudes**

Sans doute était-il nécessaire de mettre en évidence le caractère ponctuellement équivoque du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, afin d'éviter de faire une interprétation abusive ou erronée de la méthode intuitive. De la même façon, il convient maintenant de déterminer ce qui donne à ce discours sa solidité, son unité. La méthode intuitive, certainement affaiblie par les ambiguïtés qui la constituent en partie, reste séduisante. Et si elle l'est, c'est parce que le discours qui la présente tire sa force d'une argumentation, malgré tout, solide, à défaut d'être sans faille.

Un des premiers éléments qu'il faut considérer est le respect, aussi constant qu'indéniable, qu'éprouve F. Buisson{ XE "Buisson" } envers la nature enfantine. Aucun des textes étudiés ne s'est construit sur la négation de la nature. Même parmi les textes les plus pessimistes (si l'on ose dire car le mot est peut-être un peu fort) du point de vue de la nature enfantine, comme les articles « Abstraction » et « Analogie », on trouve ce respect qui veut que, au minimum dans un premier temps, soit laissée à la nature la possibilité de s'exprimer telle qu'elle est. Même quand il s'agira de « corriger » cette nature, il faudra prendre garde de le faire sans « mutiler ». Cela veut dire que, au sein même d'une action contraire à la volonté de la nature, doit persister une attention particulière qui permette de sauvegarder ce qui en est sa constitution, ses caractéristiques et son essence.

Une telle vision de la nature repose, on s'en doute, sur le postulat selon lequel la nature est bonne. Il s'agit là véritablement du premier fondement de la méthode intuitive. En aucune manière, cette méthode ne peut survivre à la négation de cet axiome car toutes les actions de l'école vont se construire à partir de celui-ci. A y regarder de près, l'ensemble des textes étudiés présente une unité sur ce point. En effet, quel que soit le texte considéré, on s'aperçoit que toutes les actions qui visent le développement de

l'enfant à l'école prennent en compte sa nature, par le respect le plus scrupuleux possible de son expression. Pour les textes les moins optimistes, il ne s'agira que des toutes premières actions entreprises. Mais à cette restriction près, on peut dire que la théorie de F. Buisson{ XE "Buisson" } présente une unité incontestable : la nature enfantine est toujours considérée comme le point de départ de l'action du maître. En tant que telle, elle est toujours envisagée comme un socle, un soubassement sur lequel reposent les actions éducatives. Au début de leur enseignement, il n'y a pas, pour les maîtres, une seule raison qui puisse les conduire à s'opposer à la nature de l'enfant. C'est tout le contraire : il faut, et F. Buisson nous le présente comme une nécessité de tout premier ordre, construire sur ce qui existe. Les imprécisions peuvent survenir sur le moment où il convient de dépasser cet état de nature, elles n'enlèvent rien à la force de ce principe. On ne peut développer les facultés supérieures, pour reprendre les termes employés par F. Buisson, en niant chez l'enfant ses facultés naturelles. On voit à quel point la nature est le socle sur lequel s'élabore, comme un ensemble de conséquences, toute la théorie de la méthode intuitive.

C'est ainsi que se justifie l'activité de l'élève dans le cadre de cette méthode. La spontanéité de l'élève et sa liberté ne peuvent s'exprimer sans une adhésion totale au principe de la bonté de la nature. A la méthode intuitive, on peut appliquer ce que J. Ulmann{ XE "Ulmann" } exprime à propos de l'éducation vue comme découverte de l'Homme de la nature : « le souci de ménager et d'accroître la liberté de l'élève procède de cette idée que la liberté réside dans une activité non contrainte, donc spontanée, et que toute activité spontanée est bonne parce qu'elle est l'expression de la nature »<sup>1</sup>. Rendre l'élève actif, dans le cadre de la méthode intuitive, c'est d'abord rendre la parole à sa nature.

Autre certitude : la nature est inapte à satisfaire, à elle seule, toutes les exigences de l'école. Le développement visé dans le cadre de l'école invite celui qui a la charge d'éduquer à aller au-delà de ce que la seule nature est capable d'apporter. A propos de ce dépassement de l'état de nature, on remarquera que tous les textes se rejoignent aussi : tous considèrent ce moment inéluctable. Ainsi, la méthode intuitive se fonde sur la bonté de la nature tout en prenant en compte le fait que l'on ne peut pas tout attendre de cette nature enfantine. Et c'est là que se justifie l'intervention du maître. L'activité de l'élève et les actions du maître se rejoignent dans les faiblesses de la nature enfantine

---

<sup>1</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J, *La nature et l'éducation*, Paris, Editions Klincksieck, 1987, p. 24.

ou, pour dire mieux, dans son incapacité à mener l'enfant au terme de son développement, c'est-à-dire au statut de « l'homme fait ».

Ainsi, la méthode intuitive est une méthode qui redonne à la nature la place et le rôle que les méthodes anciennes lui contestent. A plusieurs reprises, F. Buisson{ XE "Buisson" } dénonce les actions entreprises par la plupart des maîtres de cette fin du 19<sup>e</sup> siècle, qui ont une fâcheuse tendance à aller contre la nature en lui niant la capacité à jouer le rôle d'un point d'appui à partir duquel se développe l'enfant. En agissant ainsi, les maîtres suivent l'idée selon laquelle l'enfant possède les mêmes caractéristiques que l'adulte. Tout au contraire, F. Buisson voit en l'enfant un être fondamentalement différent de l'adulte et considère donc comme une aberration toute tentative qui consiste à étouffer les facultés propres à l'enfant en vue de le faire accéder à l'âge adulte. Ce sont ici, en arrière-plan, deux conceptions de l'enfance qui s'affrontent.

Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'enfance présente un double caractère, sous la forme d'une faiblesse et d'une force : « faiblesse et imperfection du jeune être » et « force de mouvement et de perfectionnement spontané ». Ce qui la différencie nettement de l'âge adulte : « ce qui distingue la faculté à l'état d'enfance de la faculté à l'état adulte, c'est à la fois ce manque d'étendue, de force et d'ampleur, qui fait son infériorité, et cette mobilité, cette agilité merveilleuse qui fait sa force ». Si l'adulte est « un être formé », l'enfant, lui, au contraire, est considéré comme « un *devenir*, un commencement d'être, une personne en voie de formation »<sup>1</sup>. Et il n'est pas douteux, pour F. Buisson, que le maître doive respecter, dans sa classe, cette nature particulière ; il est nécessaire, dans un souci d'efficacité, que la pédagogie s'inspire des indications données par la nature. Pour cela, il en appelle à la physiologie et la psychologie : il faut « tenir compte des limites que la nature impose aux facultés de l'enfant » et « tenir compte du besoin qu'ont ces facultés de se rafraîchir en quelque sorte par la nouveauté (...) ; ce sont là les deux prescriptions générales que l'analyse de l'état physiologique et psychologique de l'enfant impose à la pédagogie »<sup>2</sup>. L'enfant de la méthode intuitive est donc doué d'une force considérable, donnée par la nature, sur laquelle il importe de s'appuyer, mais il fait preuve, en même temps, d'une fragilité qu'il faut préserver, faute de quoi on risque « d'éteindre la flamme »<sup>3</sup>. Cette dernière expression est employée à dessein par F. Buisson : elle exprime à la fois la fragilité dont on vient de parler et qui impose donc

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 837. Le terme *devenir* est souligné dans le texte, ce qui montre l'importance que F. Buisson accorde à la particularité de ce statut qu'est l'enfance.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 838.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 838.

d'amener l'enfant à l'état adulte par petites touches pédagogiques, et cette puissance que le maître se doit de mobiliser pour mener à son terme le développement des facultés.

On le voit, cette vision de l'enfance est donnée par ces deux sciences que sont la physiologie et la psychologie et qui permettent une meilleure connaissance de l'enfant. En suivant ces préceptes, la méthode intuitive se donne une assise scientifique qui, dès lors, la place du côté de la modernité. Méthode intuitive et progrès sont sur le même chemin. Car la méthode intuitive, c'est aussi ça : le respect de la nature enfantine est l'expression d'un esprit de progrès.

Ainsi, éduquer selon la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, c'est permettre à l'enfant de réaliser sa nature pour peu à peu la transformer par le perfectionnement progressif de celle-ci. « Eduquer un homme, c'est l'inviter à agir, lui permettre d'agir *selon ce qu'il est* », nous dit J. Ulmann{ XE "Ulmann" }<sup>1</sup>. On placera volontiers la méthode intuitive dans cette perspective. Quoi qu'on puisse en penser par ailleurs, il y a, chez F. Buisson, l'idée selon laquelle existent deux natures chez l'homme. L'une à l'état brut, proche de l'instinct qui est celle de l'enfant, et l'autre, dirigée (« sans étouffer ») et corrigée (« sans mutiler ») par l'éducation qui est la marque du passage dans le monde adulte. Dès lors qu'on n'étouffe pas plus qu'on ne mutilé, F. Buisson peut envisager la seconde comme la continuité de la première. L'accès au statut d'adulte ne coupe pas totalement l'être humain de sa nature. Notamment, quel que soit le rôle qu'on attribue à l'éducation, la faculté de raisonner persiste. Cette faculté peut bien se présenter chez l'enfant sous une forme radicalement différente de celle de l'adulte, elle ne sera jamais appelée à disparaître. De ce point de vue, l'éducation envisagée selon les principes de la méthode intuitive exerce un pouvoir sur certains traits de la nature enfantine qui n'est qu'un pouvoir de transformation. Et, précisément, l'un des principaux objectifs est, pour la méthode intuitive, l'exercice de la raison. Il s'agit pour elle de perfectionner cette faculté naturelle. On va le voir, une des conséquences du respect de la nature sera de placer la raison au cœur des apprentissages.

Avant cela toutefois, en guise de récapitulation, résumons par le tableau suivant la place que la méthode intuitive a la prétention de réserver à la nature et les conséquences pédagogiques qui en découlent :

---

<sup>1</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *op. cit.*, p. 92. Souligné dans le texte.

<b>Statut et rôle de la nature</b>	<b>Caractéristiques de l'enseignement intuitif</b>
La nature est bonne, il faut donc la laisser s'exprimer.	Travail de l'élève à partir de l'intuition, dont l'origine est naturelle.
Préservation de toute la force de cette nature.	Enseignement le moins contraignant possible.
La nature est la base sur laquelle se construit l'homme.	Le développement des facultés naturelles (intuition) est une préparation à l'abstraction, aux méthodes de raisonnement de l'adulte.
L'enseignement se calque sur la nature : la nature impose son modèle.	Enseignement vivant, varié, non méthodique.
La nature donne à l'enseignement une dimension éducative.	Développement de toutes les facultés.
La nature n'est pas autonome : aide nécessaire à son développement.	Aide assurée par l'enseignement intuitif : passage progressif du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu.
La nature est imparfaite.	Productions de « conceptions prématurées », d'« illusions » qu'il conviendra de corriger plus tard.

## **B. La méthode intuitive et la raison**

### **1. La compréhension, clé de voûte des apprentissages**

Tous les discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur la méthode intuitive sont autant d'occasions de dénoncer les pratiques de « l'ancienne méthode » qui réduisent l'élève à un individu passif, soumis à des exercices où domine le caractère machinal. En même temps, toute la supériorité qu'il croit déceler en la méthode intuitive repose sur sa capacité, sinon à supprimer, du moins à réduire de façon notoire cette passivité chez l'enfant. C'est ainsi que la présentation ou la promotion de cette nouvelle méthode est, à chaque fois, le moyen de militer en faveur d'une diminution substantielle de l'importance qu'ont pris les « exercices de pure mémoire » dans les pratiques des maîtres. Cette réduction n'a pas d'autre objectif que de favoriser la compréhension au cours des divers apprentissages proposés aux élèves, au détriment des exercices qui

n'engagent que la mémoire. Car l'acte d'apprendre, pour F. Buisson, c'est comprendre. Apprendre de manière passive et mécanique ne constitue en rien un véritable apprentissage. Il n'est pas d'apprentissage digne de ce nom sans la compréhension. Or, pour éviter de faire acquérir à l'élève des notions « vides de sens », il n'y a qu'un unique moyen : l'exercice de la raison, faculté dont bénéficie l'homme par la grâce de sa nature. Si l'exercice de la raison est justifié au nom d'une plus grande efficacité pédagogique, elle l'est plus fondamentalement encore par la bonté de la nature humaine. A travers la raison, c'est la nature de l'homme qui s'exprime. L'esprit de la méthode intuitive lie intimement nature et raison. On ne s'étonnera donc guère de voir l'exercice de la raison constamment revendiqué au fil des textes.

*Le Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, bien qu'il soit le moins développé de tous les textes étudiés, est, à cet égard, sans ambiguïté. Il constitue une large critique de tout ce qui s'apparente à un travail routinier, critique qui n'est qu'un appel au travail de la raison. La part d'« initiative », que F. Buisson{ XE "Buisson" } accorde à l'élève dans l'enseignement qu'il suit, est à comprendre dans ce sens. Car cette initiative est celle de l'esprit ; c'est l'exercice de son intelligence qui lui est proposé par cette opportunité.

Lorsque, par ailleurs, F. Buisson{ XE "Buisson" } suggère, sous forme de question, que l'intuition pourrait s'exercer de façon aussi heureuse dans le domaine intellectuel que dans celui des sens, il laisse entrevoir l'immense avantage qu'il y a à retirer de cette source de forces qu'est la raison. Le document de l'Administration qu'il cite, en même temps qu'il le conforte dans son point de vue, illustre fidèlement l'esprit de la méthode intuitive : « (...) faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde ; (...) l'habituer à raisonner ; (...) tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil »<sup>1</sup>. On ne peut être plus clair : seule la raison peut prétendre à donner aux apprentissages la solidité requise.

## **2. A chaque âge sa raison**

Encore faut-il que l'exercice de la raison, aussi impératif soit-il, n'aille pas à l'encontre des principes définis par la nature. Les articles « Abstraction » et « Analogie » sont là pour nous le rappeler. Prendre appui sur la raison n'est bénéfique qu'à la condition de

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 116.

ne demander à chaque âge que ce dont il est capable d'effectuer. Vouloir faire raisonner l'enfant comme le ferait un adulte est, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, une ineptie. Ce serait aller contre la nature car ce serait lui demander plus qu'elle ne peut donner. Se confirme ici le lien intime qui unit raison et nature. On ne peut penser l'une en l'isolant de l'autre.

C'est parce qu'un tel lien existe que F. Buisson{ XE "Buisson" } peut accorder un grand rôle à l'analogie, ce mode de raisonnement « spontané » et « naturel » chez l'enfant. Et il compte précisément sur la méthode intuitive pour encourager cette « marche naturelle de la pensée » car, pense-t-il, « la *méthode analogique* se lie intimement à la *méthode intuitive*. L'analogie est le raisonnement spontané, comme l'intuition est l'observation spontanée. Celle-ci développe les sens, celle-là le jugement »<sup>1</sup>. Il exhorte les maîtres à prendre appui sur cette faculté « innée » car l'analogie est à la raison ce que l'intuition est au sens. Toutes deux sont des points d'appui naturels qui doivent permettre à l'enfant d'aller au-delà de ses premières facultés. En l'occurrence, c'est le raisonnement par analogie qui prépare les « deux grandes formes définitives du raisonnement » que sont la déduction et l'induction. Dire que cette manière d'agir est la meilleure voie pour le développement intellectuel de l'enfant, c'est dire trop peu. Aux yeux de F. Buisson, elle est plus que cela : elle constitue l'unique voie qui permet à l'élève d'aller au terme de son développement intellectuel.

Cette manière de procéder est d'autant plus fondamentale qu'elle ne concerne pas un domaine de connaissances en particulier. C'est « toute l'instruction primaire » qui doit être engagée dans cette voie prometteuse.

On l'aura compris, l'esprit de la méthode intuitive place la notion de raison au cœur des apprentissages et l'on ne s'étonnera guère, dans ces conditions, de voir la plus grande partie de l'article « Activité » consacrée à l'activité intellectuelle. Toute la place que réserve cette méthode à l'exercice de la raison est résumée dans l'affirmation que F. Buisson{ XE "Buisson" } recueille des travaux de J. Jacotot{ XE "Jacotot" } : « il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir »<sup>2</sup>. Accéder aux connaissances, pour l'enfant, ne peut se faire qu'au moyen de sa propre activité intellectuelle.

La conférence sur l'enseignement intuitif nous confirme qu'à une « pensée produite (...) dans un moule », F. Buisson{ XE "Buisson" } préfère sans conteste une « pensée vivante et vraie ». Lorsqu'il dénonce l'apprentissage de la lecture « vide de sens » pour

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 75. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 17.

l'enfant, lorsqu'il milite pour le respect de la logique de l'élève, quand enfin, il précise avec force que l'enseignement intuitif doit surtout s'appliquer aux « exercices de l'intelligence, aux actes du jugement », tout paraît clair : la notion de raison est centrale dans le système pédagogique défini par la méthode intuitive. Et pourtant, il nous semble nécessaire d'approfondir l'analyse...

### 3. Entre raison et intuition

Des contradictions viennent, en effet, créer des interférences dans ce qui est, par ailleurs, une argumentation digne de considération. Les contradictions que nous croyons déceler émergent du rapport que F. Buisson{ XE "Buisson" } établit entre la raison, l'intuition et la méthode intuitive.

Dans le texte de la conférence sur l'enseignement intuitif, F. Buisson{ XE "Buisson" } nous dit à propos d'une « idée » ou d'une « vérité », que « nous les saisissons par intuition lorsqu'il suffit à notre esprit qu'elles se présentent à lui pour qu'il les affirme et les comprenne, *sans le secours du raisonnement* et de la discussion »<sup>1</sup>. Autrement dit, la seconde forme d'intuition dans l'ordre de présentation qu'en fait F. Buisson, et qu'il nomme intuition mentale ou intuition intellectuelle, serait un acte de l'esprit par lequel l'enfant accède à certaines connaissances par des moyens autres que le raisonnement. Raisonnement et intuition mentale s'opposent, ou, pour mieux dire, chacune de ces notions désigne, dans l'esprit du conférencier, deux actes de l'intelligence fondamentalement distincts l'un de l'autre. Le premier constitue un travail méthodique et réfléchi, alors que le second relève plutôt de ce que F. Buisson lui-même appelle l'instinct, dont le caractère principal est l'immédiateté.

Or, quelques lignes plus loin, aux instituteurs venus assister à sa conférence, il affirme en parlant de l'élève : « guidé par l'intuition, éclairé par l'analogie, il vous suivra sans effort aussi loin que vous voudrez ». L'élève s'aide donc de l'analogie pour progresser dans ses connaissances. Mais se servir de l'analogie, n'est-ce pas déjà raisonner ? Et F. Buisson{ XE "Buisson" } le dit lui-même : l'analogie est un raisonnement spontané. Qu'il soit spontané ne change rien au problème : quel que soit son caractère, il s'agit bien d'un raisonnement.

De la même façon, dans l'article « Intuition et méthode intuitive », lorsqu'il évoque la fameuse maxime de Descartes « Je pense, donc je suis », il nous dit que celle-ci « n'est

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 452. C'est nous qui soulignons.



pas un produit du raisonnement, c'est une vérité d'intuition »<sup>1</sup>. Ici encore, intuition et raisonnement s'opposent. Lorsque F. Buisson{ XE "Buisson" } nous livre la définition française de l'intuition, on ne peut manquer d'évoquer cette opposition. En effet, « il y a dans l'homme, nous dit-il, 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 pour l'œil »<sup>2</sup>. Comment imaginer qu'une connaissance, pénétrant l'esprit aussi rapidement que l'œil perçoit la lumière, ait pour origine un quelconque raisonnement ? Aussi court soit-il, le raisonnement a toujours besoin de temps. Nous sommes encouragés à penser, par conséquent, que là où s'exerce l'intuition, il y a absence de raisonnement. Tout porte à croire que l'intuition n'a pas de lien constitutif avec le raisonnement.

Or, quelques pages plus loin, on nous dit de l'enfant « qu'on l'instruit par 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 »<sup>3</sup>. On a ici, au contraire, bien du mal à imaginer qu'on puisse encourager un élève à chercher et à trouver sans que celui-ci n'ait recours, tant soit peu, au raisonnement.

Il y a donc là comme un halo qui vient recouvrir la notion d'intuition, notamment l'intuition mentale, et qui empêche de l'appréhender avec rigueur et clarté. Cet espace diffus qui entoure cette notion pose problème dans la mesure où il apparaît bien difficile de délimiter le champ de l'intuition. Du point de vue de l'activité intellectuelle de l'enfant, qu'est-ce qui est du domaine de l'intuition et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Définir avec précision le lien qu'entretiennent intuition et raison semble constituer une entreprise bien difficile.

Et l'on peut sans doute se demander si ce problème ne trouve pas son origine dans la grande ambition que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'attache à donner à la méthode intuitive, dans sa volonté fortement affirmée de se démarquer des pédagogues allemands. Car, à y regarder de près, la méthode intuitive, telle que la définit l'Inspecteur général de l'instruction primaire, prétend emmener l'enfant bien au-delà de

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 1374.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1374.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 1376.

ce qu'il peut retirer de la seule intuition. A la lecture de l'article « Abstraction », on a la nette impression que l'important, c'est ce qui se passe au-delà de l'intuition. L'article « Analogie » produit la même impression. Il faut s'appuyer sur les facultés naturelles de l'enfant, et c'est sans doute d'une importance capitale, mais il y a, au sein de ces deux articles, une insistance notoire sur le fait qu'il faille très vite « apprendre à s'en passer ». Par ailleurs, pour ce qui concerne le développement des facultés intellectuelles, la définition de la méthode intuitive, que nous donne F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'article « Intuition et méthode intuitive », insiste fortement sur l'activité de l'élève<sup>1</sup>. A tel point que ce qui semble primordial, c'est que l'élève puisse s'exercer de sa propre « initiative » et qu'il ait une véritable « activité intellectuelle ». L'insistance se fait plus sur le terme que sur ce qu'il recouvre. Le cœur de la méthode intuitive semble être l'activité effective de l'élève. Mieux : à la lecture de la deuxième partie de cette définition, on a le sentiment que cette définition fait de l'intuition un synonyme d'activité. Tout se passe comme s'il suffisait de faire de l'enfant un être actif pour dire de l'enseignement qu'il est intuitif. Dès lors, se pose une question : la méthode intuitive de F. Buisson, au bout du compte, mérite-t-elle bien son nom ?

Définir l'intuition sous trois formes différentes semble donc présenter des obstacles difficiles à surmonter. Lorsqu'il s'agira, plus loin, d'éclaircir les modalités de la « disparition » de la méthode intuitive, on s'apercevra que le premier élément à disparaître, c'est le terme « intuition ». Ce premier abandon n'est sans doute pas anecdotique.

#### **4. La méthode intuitive : pour quelle raison ?**

Que la méthode intuitive fasse, en quelque sorte, la promotion de l'exercice de la raison au sein de l'école n'est pas douteux. Que cet exercice soit nécessaire pour une meilleure qualité des apprentissages ne l'est pas davantage. Cependant, il convient de noter que, si la raison, d'un strict point de vue pédagogique, n'a que des bienfaits aux yeux de F. Buisson{ XE "Buisson" }, celui-ci ne la met pas pour autant en relation systématique

---

<sup>1</sup> La définition est la suivante : « 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 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* ». p. 1376. C'est nous qui soulignons.

avec un type particulier de connaissances. Dans ses différents discours, l'exercice de la raison n'est jamais justifié au nom d'un apprentissage en particulier, qu'il soit technique ou autre. Ce serait une erreur, nous semble-t-il, de ne voir en l'exercice de la raison que la réponse à un besoin pédagogique immédiat. Sans doute cet exercice constitue-t-il effectivement une telle réponse, mais il ne saurait s'y réduire. Il ne peut pas plus être réduit à une réaction à des exigences sociales particulières. A aucun moment, on ne trouve, au sein des textes étudiés, des préoccupations sociales clairement affirmées. Bien au contraire, ces préoccupations, si elles existent, sont diluées dans un objectif à la fois plus général et plus profond. En effet, concernant les enfants, avant d'en faire des citoyens ou des agents économiques, F. Buisson nous le répète plusieurs fois, le rôle de l'école est d'en « faire des hommes ». Il va même plus loin en rêvant d'un système éducatif où instruction populaire et instruction classique se rejoindraient dans un objectif commun. Ces deux niveaux d'instruction, aussi différents soient-ils dans leur exigence strictement scolaire, doivent converger vers un même but : faire des hommes. On voit bien ici que, quel que soit le rôle que chacun est amené à jouer au sein de la société, il existe un terrain sur lequel tous les hommes sont appelés à se rencontrer. Ce terrain-là, c'est celui de la raison. Cet homme raisonnable, que l'enfant doit atteindre au terme de sa scolarité, n'est pas inscrit dans une société donnée et ne dépend d'aucune période déterminée. C'est une sorte d'homme universel, dont l'universalité lui est donnée par sa raison. Ce que la méthode intuitive recherche avant tout, c'est le développement, dès l'enfance, de ce que B. Jolibert{ XE "Jolibert" } nomme « la raison critique » qui permet « la libération des dogmes »<sup>1</sup>. La raison que la méthode intuitive vise est celle qui peut s'exercer de tous temps et en tous lieux. C'est que faire usage de sa raison ainsi envisagée est d'abord le signe de sa propre liberté. Exercer sa raison, c'est exercer sa liberté.

Mais avant d'étudier le lien qui unit méthode intuitive et liberté, il nous paraît utile de résumer, à l'aide du tableau qui suit, ce que nous venons de dire sur le rapport entre la raison et l'enseignement intuitif qui prétend la développer.

<b>Statut et rôle de la raison</b>	<b>Caractéristiques de l'enseignement intuitif</b>
Apprendre, c'est comprendre : c'est la raison qui permet d'accéder aux	Enseignement laissant une part d'initiative à l'élève, lui offrant ainsi la possibilité

<sup>1</sup> Jolibert{ XE "Jolibert" } B., *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck, 1987, p. 93.

connaissances.	d'exercer sa raison.
La raison est une faculté naturelle. L'exercer, c'est laisser la bonne nature s'exprimer.	Enseignement favorisant le développement de cette faculté.
Le raisonnement analogique est, chez l'enfant, spontané, donc naturel et bon.	Développement de ce type de raisonnement.
Le raisonnement analogique prépare les « deux grandes formes définitives du raisonnement ».	Enseignement où l'analogie n'est considérée que comme une étape menant au statut d'homme « fait ».
La raison doit être, pour l'enfant, le signe de sa propre activité intellectuelle.	Pas de « pensée produite dans un moule », mais au contraire, une « pensée vivante et vraie ».
La raison est, à la fois, un moyen et une fin de l'éducation.	L'enseignement intuitif, en s'appuyant sur la raison, ne se limite pas à une transmission de connaissances. Il forme l'être dans sa totalité.

### C. La méthode intuitive et la liberté

Nous venons de le voir, et nous le disions déjà en préambule, l'exercice de la raison ne va pas sans l'idée de liberté. Tous les textes de F. Buisson{ XE "Buisson" } sont imprégnés de cette idée selon laquelle l'enseignement doit se dispenser avec le moins de contrainte possible.

La constance d'un tel appel à la liberté en faveur de l'élève mérite quelque attention. Il nous semble intéressant de mettre en évidence les motivations de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui le conduisent à emprunter cette voie, dans la mesure où, nous le pressentons, ce travail contribuera à éclaircir les fondements de la méthode intuitive. Sans l'analyse de cette notion de liberté, la méthode intuitive ne saurait véritablement se comprendre.

L'idée que F. Buisson{ XE "Buisson" } se fait de la liberté à l'école, que nous croyons déceler à la lecture de ces différents textes, nous encourage à penser que plusieurs niveaux de justification rendent légitime l'exercice de celle-ci. Le plan de la pédagogie en constitue sans doute le premier degré.

## 1. Liberté et pédagogie

La volonté de mettre en place un enseignement qui se caractérise par le moins de contrainte possible se justifie d'abord au nom de l'efficacité pédagogique. Ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } recherche, c'est un enseignement qui permette à l'élève de bénéficier d'apprentissages solides, lui faisant acquérir des connaissances dont il tirera profit par la suite.

Considérant qu'apprendre au moyen exclusif de la mémoire ça n'est pas véritablement apprendre, c'est l'activité non contrainte qui est privilégiée par F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il y voit un double avantage. Une connaissance n'est vraiment acquise que si c'est l'enfant qui l'a découverte. Ce qui l'amène à considérer l'activité propre de l'enfant comme « le vrai ressort (...) de l'instruction ». Ce n'est donc que par le « libre exercice » de l'intelligence que l'on peut s'assurer du bénéfice que l'élève tirera de ses apprentissages. Cette libre activité est une garantie contre les connaissances superficielles. L'autre avantage réside dans le plaisir que procure la découverte. Un enfant qui découvre prend plaisir à s'instruire. La liberté introduite dans l'activité de l'élève est donc une source de motivation.

Cette liberté permet aussi de supprimer, autant que faire se peut, les divers obstacles qui jalonnent la voie empruntée par l'élève et qui lui rendent parfois les apprentissages si difficiles. Il est nécessaire, nous dit-il, de laisser « à l'esprit de l'élève la part d'initiative et à l'enseignement (...) la liberté d'allure (...) qui facilitent l'étude »<sup>1</sup>. L'activité non contrainte laisse donc à l'élève la possibilité de se mouvoir plus aisément sur le chemin qui le mène aux connaissances. Ici, la méthode intuitive prend le contre-pied des « anciennes méthodes » qui, par un encadrement trop rigide et trop sévère de l'élève, imposaient un véritable « désert à traverser pour la pauvre petite intelligence ». Dans le même esprit, au sein de l'article « Activité », F. Buisson{ XE "Buisson" } fait l'éloge des procédés de Fröbel{ XE "Fröbel" } : « tout est actif, tout est libre dans cette école enfantine, tout met en mouvement sans les fatiguer les organes, les muscles, les facultés naissantes : c'est la mobilité continuelle du petit enfant doucement changée en une activité qui le charme autant qu'elle l'instruit »<sup>2</sup>. Par l'introduction d'une certaine liberté dans l'activité de l'élève, celui-ci s'instruit en quelque sorte sans y penser car cette activité, par le plaisir qu'elle lui procure, semble aller de soi à ses yeux. Ce qui

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 113.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 18.

rebuté l'enfant, ce sont les situations « arides », trop difficiles qui, finalement, ne correspondent pas aux capacités propres à son âge. L'activité autonome est alors le moyen d'éviter ces écueils dans la mesure où cet espace de liberté lui donne la possibilité d'agir spontanément selon ses facultés du moment, et donc de se mouvoir à son aise et d'y prendre du plaisir.

Dans cette même perspective, il est de toute première nécessité de traquer le moindre ennui, la moindre fatigue. Cette sorte de lassitude, si elle venait à apparaître, empêcherait l'intuition d'opérer. La meilleure façon de se prémunir d'un tel désastre pédagogique est, à ses yeux, de mettre en place des situations qui lui permettent de s'exercer librement : « l'enfant se montre pour les exercices de l'esprit ce qu'il est pour ceux du corps : (...) laissez-le courir en liberté, s'ébattre à son gré, (...), alors il est infatigable »<sup>1</sup>. F. Buisson{ XE "Buisson" } voit en la fatigue l'effet de deux erreurs pédagogiques : « ou qu'on demande trop aux facultés enfantines, ou qu'on gêne leur libre allure »<sup>2</sup>. L'une de ces deux causes, on le voit, est la pratique habituelle des maîtres qui empêche l'élève de s'investir dans une activité autonome, interdisant par là le bénéfique, pour l'élève, des conséquences positives dont on vient de parler.

Mais il faut ici se rappeler que les facultés enfantines sont, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, des facultés naturelles. Introduire l'activité autonome de l'élève dans l'enseignement, si c'est, d'un point de vue strictement pédagogique, rendre les apprentissages plus attrayants, plus faciles et finalement plus solides, c'est donc aussi permettre l'expression de la nature et faire de ses lois les principes de développement de l'enfant.

## **2. La liberté et la nature**

Et nous passons là au deuxième plan de justification, sans aucun doute lié au premier que nous venons d'évoquer, mais certainement plus profond. On sait le prix qu'attache F. Buisson{ XE "Buisson" } à cette notion pour ce qui concerne le développement enfantin.

Dans l'article « Analogie », F. Buisson{ XE "Buisson" } nous dit que « rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature ». Ici, la liberté est clairement revendiquée au nom de la nature : ce n'est qu'en laissant aux facultés naturelles (ici, en

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 1377.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 838.

l'occurrence l'analogie) la possibilité de s'exercer que l'élève assurera son plein développement. S'il y a liberté, c'est finalement pour que la nature ait son mot à dire. Et si la nature doit s'exprimer, c'est parce que c'est le meilleur procédé.

Mais il nous dit aussi que l'analogie est le mode de raisonnement « le plus facile, le plus spontané, le plus naturel à l'enfance »<sup>1</sup>. Ce sont donc les facultés naturelles qui font le lien entre liberté, nature et facilité. Si c'est facile, c'est parce que c'est naturel et spontané, et par conséquent il serait pédagogiquement stupide de ne pas se servir de ce levier naturel pour aider l'enfant dans son développement. D'où l'idée de liberté qui, elle seule, est garante d'une expression authentique de la nature. La spontanéité, l'activité propre représentent le seul moyen qui autorise un réel développement intellectuel de l'élève. Nature et liberté sont donc intimement liées dans l'action toute tendue vers cet objectif.

Dans l'article « Enfance », on retrouvera le même esprit : « il faudrait que l'enfant pût longtemps travailler (...) avec cette plénitude d'activité, cette ardeur et cette vivacité qui ne le fatiguent jamais tant qu'elles se déploient spontanément, librement et naturellement »<sup>2</sup>. L'idée de liberté ne peut décidément pas se construire en dehors de cet environnement naturel. Il faut comprendre la notion de liberté comme activité autonome représentant la condition unique du respect de la nature enfantine. Plus le degré d'autonomie est élevé, moins l'expression de la nature enfantine sera troublée par des interférences plus ou moins néfastes. Et d'une telle construction, F. Buisson{ XE "Buisson" } en est profondément convaincu, le maître et son élève en tireront des avantages considérables : en le tenant au plus près de sa nature, on garantit à l'enfant l'acquisition de connaissances solides et un développement intellectuel qui le rapproche peu à peu de l'homme « fait ». Voilà pourquoi F. Buisson met tant d'ardeur, lors de sa conférence, à convaincre les instituteurs de « laisser agir l'esprit de l'enfant en conformité avec (...) les instincts intellectuels ».

Mais ce grand souci dont fait preuve F. Buisson{ XE "Buisson" } pour ce qui concerne le respect de la nature de l'enfant n'est pas exclusivement une préoccupation d'ordre pédagogique. C'est qu'il a une certaine idée de ce qu'il nomme « l'homme fait » et cette idée transparaît assez nettement au travers de ses différents discours. Si la liberté à laquelle il tient se justifie, à la fois, au nom de l'efficacité pédagogique et au nom du respect de la nature humaine, elle est, plus fondamentalement encore, légitimée au plan

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 838.

philosophique, dans le champ des valeurs. Liberté et nature enfantine ne se rejoignent donc pas seulement sur des visées d'ordre pédagogique, le lien étroit qui unit l'une à l'autre est aussi l'expression d'une certaine vision de l'homme.

### 3. La liberté et l'Homme

Dès le *Rapport sur l'instruction primaire* de 1875, on sent F. Buisson{ XE "Buisson" } très favorablement impressionné par la méthode intuitive que les Allemands ont, selon lui, élaborée suite à la publication de l'*Emile* de Rousseau{ XE "Rousseau" } et, notamment, par son application pratique qui consiste à éduquer l'enfant « en le guidant sans lui imposer des idées toutes faites »<sup>1</sup>. Si la présence du maître au côté de l'élève est nécessaire, on perçoit comme tout aussi indispensable l'espace de liberté au sein duquel l'enfant va pouvoir se construire lui-même, en développant sa propre pensée, en prenant conscience de ses propres facultés intellectuelles par leur libre exercice, sans que, de l'extérieur, lui soient imposées des contraintes qui feraient de lui, dans le domaine de la pensée, un être dépendant.

Ce qui lui fait noter, dans la conférence sur l'enseignement intuitif, toute la différence entre « la pensée produite ainsi dans un moule (...) et la pensée vivante et vraie ». Entre les deux, F. Buisson{ XE "Buisson" } n'hésite pas : à « la fleur artificielle », il préfère nettement « la fleur des champs » car la pensée sortie du moule n'est pas autre chose que le produit d'une « recette pour penser artificiellement »<sup>2</sup>. La pensée « vraie » est la pensée « vivante », c'est-à-dire celle que l'on élabore soi-même. Autrement dit, ce n'est pas avec la pensée des autres que l'on pense. De même, on ne peut espérer apprendre à penser en utilisant servilement les idées des autres. La pensée ne se développe que par elle-même.

Si le respect d'un tel principe est d'une importance capitale aux yeux de F. Buisson{ XE "Buisson" }, c'est parce qu'elle se fonde sur une haute estime de l'être humain. Cette croyance profonde en l'homme oblige à le considérer dans sa totalité, tel qu'il est : « n'essayons pas de refaire le cerveau des enfants. Ce ne sont pas des automates pensants et parlants »<sup>3</sup>. Cette confiance quasi absolue en l'enfant est sans doute permise par la certitude de la bonté de sa nature : inutile pour l'homme de « refaire » le cerveau des enfants car la nature s'en est chargé. Mais elle l'est davantage encore par l'idée qu'il

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 111.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 459.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 461.



se fait de ce que doit être un homme, à savoir un être autonome, capable de « bien agir » plutôt que d'obéir. Un homme qui, de ce point de vue, ne serait pas libre n'atteint pas toute sa dimension d'homme. Il est, pour l'éducateur, un domaine inaccessible, une dimension qui lui échappe et qui n'appartient qu'à l'être éduicable. Si l'éducation affiche une trop grande prétention en voulant avoir prise sur tout, alors elle n'est plus véritablement éducation car elle faillit à sa mission qui est de « faire des hommes ». C'est pourquoi F. Buisson insiste avec force pour que l'école ait pour but ultime de « former un être libre »<sup>1</sup>. Tout comme l'enfant doit être actif et prendre une certaine part de responsabilité dans ses apprentissages, l'homme n'accède à son statut qu'à la condition de se montrer capable d'agir de façon autonome et responsable, de prendre des décisions que seuls le « vrai », le « beau » et le « bien », qu'il aura lui-même définis, commandent. Si la méthode intuitive préconise l'activité autonome de l'élève, c'est, bien entendu, motivé par des considérations purement pédagogiques, mais c'est aussi, et de manière plus profonde, parce qu'on veut que l'élève accède au statut d'être libre, et que cette liberté ne s'acquiert qu'en l'exerçant. Au plan moral, la passivité de l'élève est en complète contradiction avec la volonté d'affranchir. C'est toute la différence entre le dressage qui maintient l'être humain dans un rapport de dépendance vis-à-vis des autres et de son environnement, et la véritable éducation qui a pour fin de le libérer de cette dépendance. Le progrès de la société, pour F. Buisson, ne peut pas emprunter une autre voie : « Au fond de toutes les religions et de toutes les philosophies, comme de toute l'histoire, il n'y a qu'un fonds solide, qu'un intérêt vivant, c'est l'homme avec sa nature ; et il n'y a qu'un but à poursuivre, qu'un devoir à remplir : améliorer l'homme et, par là, la société »<sup>2</sup>. Il n'y a pas meilleure affirmation pour dire combien « l'homme avec sa nature » est au centre des préoccupations de F. Buisson. L'homme est au cœur de sa pensée pédagogique : il est la finalité que vise la méthode intuitive, mais, en même temps, il est le point de départ de la méthode et le moyen par lequel elle atteint ses fins. Il n'est pas un moment où la méthode intuitive s'éloigne, un tant soit peu, de son objet. En effet, bien avant la société et ses besoins, c'est l'homme que cette méthode recherche. Celle-ci répond à une exigence morale. C'est que, dans l'esprit de la méthode intuitive, « enseigner ce minimum indispensable pour que la raison critique puisse commencer de s'exercer chez chacun » est perçu

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 18.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *Libre-pensée et protestantisme libéral*, Paris, Fischbacher, 1903, p. 87.

comme un véritable devoir<sup>1</sup>. Sans doute F. Buisson n'est pas indifférent aux problèmes que peut poser la société, mais son amélioration passe par celle de l'homme. Il y a une primauté de l'homme sur la société.

Et, pour ce faire, d'emblée la méthode intuitive prend en compte l'être humain tel qu'il se présente. En cela, il est bien le point d'appui d'où s'élaborent les actions éducatives. Et toutes les actions fondamentales que la méthode produit se passent, non pas à l'extérieur de l'élève, mais au plus profond de lui-même. Ce qui importe, ce n'est pas ce que le maître propose, c'est ce que l'élève fait. C'est son activité autonome qui lui permet d'être le moyen d'accéder à sa propre fin.

La méthode intuitive prend le contre-pied de ce que B. Jolibert{ XE "Jolibert" } nomme la pensée éducative majoritaire au 19<sup>e</sup> siècle selon laquelle « il faut briser en l'homme l'amour de la liberté individuelle » au profit des besoins de la collectivité. Elle serait, par contre, une expression assez fidèle de « la pédagogie romantique [qui] prend la forme de l'exaltation de l'amour, de la foi en la bonté naturelle de l'homme [et qui] conduit alors à la mise en avant de la spontanéité »<sup>2</sup>.

Le tableau qui suit ne fera que confirmer ce point de vue :

<b>Statut et rôle de la liberté</b>	<b>Caractéristiques de l'enseignement intuitif</b>
La liberté pour l'efficacité pédagogique, contre l'ennui et la fatigue.	Enseignement imposant le moins de contrainte possible.
La liberté provoque le plaisir et la motivation.	Enseignement attentif aux facultés présentes de l'élève, évitant ainsi les difficultés qui rebutent.
La bonne nature s'exprime dans la liberté.	Favoriser l'activité propre, la spontanéité, pour que les lois de l'enseignement soient celles de la nature.
La liberté permet l'accès au statut de l'homme « fait ».	Enseignement tendu vers le but ultime qui est de « former un être libre ».

Cette vision très optimiste de l'être humain, qui est à la base même des principes de la méthode intuitive, rappelle, de façon suffisamment aiguë pour ne pas l'ignorer,

<sup>1</sup> Jolibert{ XE "Jolibert" } B., *op. cit.*, p. 111.

<sup>2</sup> Jolibert{ XE "Jolibert" } B., *op. cit.*, pp. 97-98.

l'influence du protestantisme libéral sur la pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Lui-même l'affirme lorsqu'il dit du protestantisme: « Je lui dois cet hommage, au terme de ma carrière, qu'il n'a jamais été pour moi un instrument d'oppression, même en ces années d'enfance et d'adolescence où j'ai reçu, comme tout le monde, les enseignements traditionnels. Même alors, c'est au contraire le principe protestant qui a stimulé ma conscience et ma réflexion (...). C'est lui qui m'a fait, presque au sortir du collège, encore à demi-croyant, prendre la plume pour attaquer le papisme protestant qui s'installait à l'Oratoire »<sup>1</sup>.

Et, en effet, comment ne pas voir dans les fondements mêmes de la méthode intuitive une application au plan pédagogique des principes qui le guident dans le domaine de la religion. Ainsi, lorsqu'il précise que, pour lui, le protestantisme libéral « rompt nettement avec l'idée catholique de faire résider la religion en un certain nombre de « vérités révélées » et qu'il la ramène à être un libre essor de l'âme vers un idéal qui grandit sans cesse avec elle » et quand il émet une telle affirmation avec le mot de Vinet : « la vérité, sans la recherche de la vérité, ce n'est que la moitié de la vérité », comment ne pas voir là un air déjà connu ? L'analogie est frappante entre le croyant et l'élève. Tous deux recherchent la vérité, certes chacun pour ce qui le concerne, mais selon des principes identiques. A l'un, la vérité ne peut être révélée car la religion doit être « à l'état de mouvement illimité, que chacun poussera (...) jusqu'où le mènera le travail de sa pensée »<sup>2</sup>, tandis qu'à l'autre « il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir ». Esprit de la méthode intuitive et esprit du protestantisme libéral se rejoignent : le premier encourage le « libre essor de la pensée et de la parole » pendant que le second milite pour le « libre essor de l'âme ». Tous deux font de l'élève et du croyant un être autonome avançant sur le chemin de la vérité. Le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } au Congrès radical de 1903 ne laisse, sur ce point, aucun doute : « Il faut prendre l'être humain, si petit et si humble qu'il soit, un enfant, un adolescent, une jeune fille ; il faut prendre l'homme le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail, et lui donner l'idée qu'il peut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi, ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 84.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 73-74.

spirituel... »<sup>1</sup>. Chacun est responsable de son propre développement, qu'il soit intellectuel ou spirituel. A cet égard, la méthode intuitive est la traduction scolaire de la vision de l'homme que propose le protestantisme libéral.

On le voit, méthode intuitive et protestantisme entretiennent des rapports suffisamment étroits pour ne pas être négligés. Une étude approfondie de ces rapports, dans le cadre d'un travail ultérieur, pourrait compléter avec intérêt la présente recherche.

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., cité par Jolibert{ XE "Jolibert" } B., in *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck, 1987, p. 93.

## Chapitre IV

### La méthode intuitive et son environnement

L'enthousiasme de F. Buisson{ XE "Buisson" } vis-à-vis de la méthode intuitive, aussi remarquable qu'il soit, ne doit pas conduire à isoler celle-ci de son contexte. Connaître la méthode intuitive, ce n'est pas seulement être capable d'en dégager les fondements et les principes qui en découlent ; on ne peut prétendre à une véritable connaissance de celle-ci par la seule mise en évidence de ses constituants internes. Une interrogation « du dedans » nécessite d'être complétée par une étude « du dehors ». Le propre d'une méthode pédagogique est de se diffuser, de s'inscrire dans des relations humaines et d'être, à ce titre, accaparée par un grand nombre de personnes. Elle est donc sujette à interprétation et ne peut, en conséquence, être considérée comme un objet inerte. Son environnement, tout comme sa structure propre, participe à sa définition.

Si l'on veut, par ailleurs, construire une histoire aussi pertinente que possible de cette méthode, on ne peut passer sous silence les liens qui l'unissent à l'environnement dans lequel est apparu le discours pédagogique de F. Buisson{ XE "Buisson" } et qui, pour une part au moins, permettront de mieux comprendre pourquoi l'histoire de cette méthode a pris telle orientation plutôt que telle autre. L'accueil qui lui est réservé et la perception qu'en ont les acteurs du champ éducatif exercent une influence sur l'avenir de cette nouvelle méthode. Une large adhésion à ses principes et à son esprit n'aura pas les mêmes effets sur le plan de son histoire propre qu'une contestation unanimement partagée. Le contexte joue donc un rôle qui, de ce point de vue, n'est pas anodin.

En conséquence, nous croyons voir un double intérêt dans l'étude des rapports par lesquels s'insère la méthode intuitive dans son environnement : elle possède une vertu heuristique qui s'attache à la fois aux principes de la méthode et à son histoire.

#### **A. La méthode intuitive et les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" }**

A lire F. Buisson{ XE "Buisson" }, la méthode intuitive est appelée à un bel avenir, puisqu'il n'hésite pas, en 1875, à en prédire le « triomphe ». Cependant, une telle

affirmation, par son enthousiasme même, appelle à la prudence. La conviction profonde de F. Buisson à l'égard de l'avenir radieux qu'il croit deviner pour sa méthode ne suffit pas à conclure que cet avenir est assuré. Nous avons, sur F. Buisson, cet avantage qui consiste à bénéficier de nombreuses études sur le fonctionnement du système éducatif français et, notamment, nous savons que celui-ci n'est pas naturellement apte à intégrer et à généraliser sans difficultés les innovations pédagogiques<sup>1</sup>. Un tel constat engage à tempérer plus qu'à partager sans réserve l'enthousiasme de F. Buisson. Il importe donc de vérifier jusqu'à quel point s'est opérée l'adhésion à ses idées, au plan théorique, le seul qui nous intéresse ici.

Il nous a semblé intéressant de se pencher sur les discours de ses collaborateurs dans la mesure où ce sont d'abord eux qui, en participant à l'élaboration du *Dictionnaire de pédagogie*, ont cherché à modifier les pratiques des maîtres et, par là même, ont jeté les premières bases sur lesquelles s'est peu à peu construite l'histoire de la méthode intuitive. Le degré d'adhésion de ceux-ci constituera un indice non négligeable sur la capacité de la méthode intuitive à s'imposer au niveau de la théorie.

Pour ce faire, nous avons consulté 75 articles appartenant à la première partie du *Dictionnaire de pédagogie*. Le choix porté sur ces articles a été motivé par le fait que ceux-ci traitent, en partie ou en totalité, soit de la méthode à mettre en place pour gérer l'éducation des enfants, soit des caractéristiques de l'enfance. Nous nous sommes donc intéressé aux textes qui ont un lien direct avec le sujet qui est le nôtre : une certaine conception de l'enfance et la méthode pédagogique qui en résulte. Ces articles ont été écrits par 37 « collaborateurs »<sup>2</sup> dont la signature n'apparaît pas de manière équilibrée : certains noms apparaissent plus souvent que d'autres. Ainsi, Gabriel Compayré{ XE "Compayré" }, Félix et Elie Pécaut, Henri Marion{ XE "Marion" } et, dans une moindre mesure, James Guillaume{ XE "Guillaume" } semblent s'être plus particulièrement investis sur le point théorique qui nous occupe.

## 1. L'intuition : un mot tabou ?

---

<sup>1</sup> Concernant l'innovation scolaire, on pourra notamment consulter :  
Huberman{ XE "Huberman" } A. M., *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Paris-Genève, UNESCO-BIE, n°4, 1973.

Huberman{ XE "Huberman" } A. M., « De l'innovation scolaire et son marchandage », in *Revue européenne des sciences sociales*, t. XX, n°63, Genève, Droz, 1982, p. 59-85.

Cros{ XE "Cros" } F., *L'innovation scolaire : forces et illusions*, Paris, PUF, 1993.

<sup>2</sup> C'est par ce terme, plutôt ambigu, que sont désignés, par le *Dictionnaire* lui-même, tous ceux qui y ont signé des articles.

A la lecture de ces 75 articles, une première observation s'impose : seuls 11 textes font référence à la méthode intuitive de manière explicite, c'est-à-dire qu'on y voit apparaître au moins une fois le mot « intuition » ou l'expression « méthode intuitive ». Par ailleurs, lorsque l'intuition est nommée, celle-ci est très majoritairement entendue comme intuition sensible. On ne trouve qu'un texte où le mot « intuition intellectuelle » apparaît, et ce ne sera que de manière très ponctuelle, l'auteur ne s'y attardant pas. Enfin, il convient de préciser que sur ces onze articles, trois font preuve d'une certaine prudence quant à l'adhésion aux principes de cette méthode : c'est en termes plutôt mesurés qu'ils en parlent.

Autrement dit, moins d'un texte sur cinq nomme la méthode chère à F. Buisson{ XE "Buisson" } et, lorsqu'elle est nommée, elle est réduite, à une exception près, à sa forme qui ne s'intéresse qu'à l'éducation des sens. Tout ce qui fait l'originalité de la méthode que défend F. Buisson, et que celui-ci considère comme le cœur même de sa méthode, est occulté par le vocabulaire employé. Ce qui peut paraître bien curieux : la méthode intuitive « triomphe », nous dit-on, et l'ensemble de ces articles traite précisément de ce qu'il conviendrait de faire pour développer les facultés des enfants. On pourrait donc s'attendre à ce que celle-ci soit omniprésente. Or, au niveau du vocabulaire, il n'en est rien. Les auteurs semblent même prendre un soin particulier à se servir d'autres substantifs ou d'autres expressions pour désigner la méthode qui, à leurs yeux, mériterait d'être appliquée dans les classes. Lorsqu'il s'agit de nommer la méthode que les auteurs de ces articles voudraient voir adoptée par les maîtres, chacun s'attache à utiliser sa dénomination propre, l'expression « méthode intuitive » n'étant employée que quatre fois. Il en résulte un ensemble disparate d'expressions : ainsi trouve-t-on « méthode naturelle », « méthode expérimentale » et « méthode socratique » pour ce qui concerne les expressions les plus suggestives, « méthode de l'éducation nouvelle », « pédagogie moderne », « saine pédagogie » ou tout simplement « méthode » pour les plus neutres. Un auteur s'essaye même à une formule plus compliquée : « méthode qui ne se contente pas de développer la mémoire ». Enfin, certains ne s'intéressent qu'à une forme précisée et réduite de la méthode de F. Buisson en la désignant par « enseignement par les yeux », « leçons de choses » ou encore « éducation des sens ».

A l'issue de cette première observation, on s'aperçoit que tout se passe comme si le mot « méthode intuitive » était un mot à ne pas prononcer, une expression vis-à-vis de laquelle il paraît prudent de prendre quelque distance. Seule l'intuition sensible semble échapper quelque peu à cette forme d'ostracisme et, par là, paraît mieux comprise et

mieux admise. Serait-ce le signe que le mot est porteur de trop d'ambiguïtés pour être adopté sans réserve par le plus grand nombre ou doit-on y voir l'expression de divergences plus profondes ? Trouve-t-on, malgré tout, au sein du *Dictionnaire de pédagogie*, une certaine unité qui rassemble les divers auteurs sur la manière de concevoir l'acte éducatif ou, au contraire, celui-ci apparaît-il comme le champ où s'expriment des oppositions telles que la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } ait toutes les chances de rester, dès son apparition, une méthode marginale ? Quelle est la signification de cette grande diversité linguistique, c'est ce qu'un deuxième niveau d'analyse devrait nous permettre de dire.

## **2. Les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } et l'esprit de la méthode intuitive**

A y regarder de près, on va très vite s'apercevoir que si le mot est très peu utilisé, l'esprit, lui, est beaucoup plus présent, dans la mesure où les principes de la méthode intuitive apparaissent régulièrement. En effet, sur l'ensemble des articles consultés, 54 sont totalement ou partiellement imprégnés de l'esprit qui guide F. Buisson{ XE "Buisson" } dans sa volonté de promouvoir sa méthode.

### *La nature enfantine*

De manière plus précise, il n'est pas rare de retrouver, au fil des articles, le statut que F. Buisson{ XE "Buisson" } a accordé à la nature chez l'enfant. Le discours que tient E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } en est l'illustration lorsque celui-ci affirme que « la pensée, dans tous ses modes, n'est pas à créer chez l'enfant, mais seulement à développer : elle est une faculté innée et de race, et l'enfant la possède complète »<sup>1</sup>. On retrouve ici l'idée selon laquelle l'enfance ne peut être comparée à une table rase car elle est un ensemble de virtualités que l'éducation a pour tâche de développer. G. Compayré{ XE "Compayré" } est en total accord avec cette vision puisqu'il affirme : « Ce qu'il faut tout d'abord établir, c'est que les facultés sont chez l'enfant à l'état de germes, de puissances encore indistinctes et confuses (...) : c'est ainsi qu'elles existent déjà toutes chez l'enfant »<sup>2</sup>. Ailleurs, il soutient : « il importe d'obéir à la nature »<sup>3</sup> et est d'accord, en

---

<sup>1</sup> Pécaut E., Article « Evolution de l'individu » in *Dictionnaire de pédagogie*, p. 954.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Facultés de l'âme », p. 983.

<sup>3</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Expérience », p. 970.



cela, avec l'idée selon laquelle la nature est un guide pour l'éducation. H. Marion{ XE "Marion" }, quant à lui, ne fait que confirmer la justesse d'une telle vision quand il considère que « les principales règles de la méthode sont (...) : encore et toujours suivre la nature, c'est-à-dire ici l'ordre naturel du développement mental »<sup>1</sup>. On ne pourra reproduire ici l'ensemble des textes qui sont en accord avec cette approche théorique du rôle de la nature ; on se contentera de dire que de nombreux auteurs pourraient être cités, soit que leurs textes expriment de manière explicite une conception identique de la nature enfantine, soit qu'ils mettent en évidence d'autres aspects de la méthode qui perdraient toute leur pertinence s'ils ne reposaient sur cette même manière de comprendre la nature. On peut donc dire que le discours de F. Buisson sur la nature enfantine et le rôle qu'elle tient dans le cadre de sa méthode repose sur une théorie, au moins pour une partie d'entre elle, assez largement partagée.

### *L'enseignement concret*

Dans ces conditions, il ne sera pas étonnant de remarquer un deuxième accord global sur un autre principe de la méthode intuitive : la marche du concret vers l'abstrait avec, comme première mobilisation de la nature de l'enfant, l'exercice des sens. Sur ce point, G. Compayré{ XE "Compayré" } est très affirmatif : « la vérité, c'est qu'il faut premièrement exercer l'enfant à l'analyse des choses qui frappent ses sens »<sup>2</sup>. A sa suite, H. Sonnet{ XE "Sonnet" } veut que, pour l'enseignement de l'arithmétique, « on n'opèrera, autant que possible, que sur des nombres concrets »<sup>3</sup> tandis que E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } exhorte les maîtres à procéder « toujours du concret à l'abstrait, usant d'exemples, d'expériences »<sup>4</sup>. De la même manière, et comme pour apporter une réponse définitive sur la question, Chaumeil{ XE "Chaumeil" } conclut : « Jamais les murs d'une classe, si bien garnis qu'ils soient de bons tableaux, ne parleront aux yeux des enfants comme la nature, comme la réalité »<sup>5</sup>. Enfin, il convient de préciser que les articles qui traitent de ce sujet admettent l'idée selon laquelle l'enseignement concret trouve sa fin dans ce qui le dépasse, à savoir l'abstraction. En cela, ces articles font, sans la nommer pour la majorité d'entre eux, la promotion de la méthode intuitive.

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Méthode », p. 1900.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Analyse », p. 77.

<sup>3</sup> Sonnet{ XE "Sonnet" } H., Article « Arithmétique », p. 115.

<sup>4</sup> Pécaut E., Article « Enthousiasme », p. 878.

<sup>5</sup> Chaumeil{ XE "Chaumeil" }, Article « Promenades », p. 2458.

### *L'activité de l'élève*

Mais les marques de la présence diffuse de la méthode intuitive ne se limitent pas à cela. Le principe selon lequel le développement des facultés de l'élève demande à ce que celui-ci soit tout entier engagé dans une activité se retrouve, lui aussi, largement repris par les différents auteurs qui collaborent à la rédaction du *Dictionnaire de pédagogie*. Quant à son corollaire, la dénonciation de la trop grande passivité de l'enfant au cours des apprentissages, il n'est pas absent non plus. M. Bréal{ XE "Bréal" } en fait une des règles de la pédagogie : « il faut éveiller et exercer par l'usage toutes les facultés de l'enfant »<sup>1</sup>. Pour J. Guillaume{ XE "Guillaume" }, si de l'intuition on retire un bénéfice pédagogique, c'est parce qu'elle permet « à l'élève d'exercer librement son activité et de développer (...) ses facultés morales et intellectuelles »<sup>2</sup>. On remarquera qu'apparaît ici la notion d'activité libre, ou autonome, qui n'est pas sans rappeler le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }. G. Dumesnil{ XE "Dumesnil" }, sur ce point, acquiesce avec force : « la pédagogie d'un pays libre doit faire plus que jamais appel à l'initiative, et, (...), il doit y avoir pour l'élève un constant aiguillon d'activité dans des exercices ouverts à son ingéniosité originale »<sup>3</sup>. Entre l'autonomie portée à son plus haut degré par H. Métivier{ XE "Métivier" } qui, dans le cadre de la correspondance scolaire, insiste pour que « le maître se fasse une loi stricte de ne pas aider ses élèves » dans le but de développer « l'esprit critique »<sup>4</sup> de ceux-ci et une autonomie partielle que défend E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } lorsqu'il affirme qu'il faut laisser à l'initiative de l'élève « une marge suffisante, tout en le surveillant, en le dirigeant, en lui posant au besoin des bornes »<sup>5</sup>, il y a la possibilité, pour de nombreux auteurs, d'encourager les maîtres à mettre en application ce principe qui veut que tout élève ne peut apprendre qu'en agissant.

### *Apprendre à raisonner en raisonnant*

Et, sur le modèle du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, ce principe va être justifié par la possibilité qu'il donne à l'élève d'exercer sa raison. Apprendre, c'est comprendre : cette vérité, qui est au cœur de la méthode intuitive, apparaît

---

<sup>1</sup> Bréal{ XE "Bréal" } M., Article « Allemagne », p. 52.

<sup>2</sup> Guillaume{ XE "Guillaume" } J., Article « Fichte », p. 1007.

<sup>3</sup> Dumesnil{ XE "Dumesnil" } G., Article « Imagination », p. 1323.

<sup>4</sup> Métivier{ XE "Métivier" } H., Article « Correspondance scolaire », p. 576.

<sup>5</sup> Pécaut E., Article « Honneur », p. 1295.

régulièrement au fil des articles qui nous intéressent. L'indignation de F. Cadet{ XE "Cadet" } illustre pertinemment l'esprit qui anime ces articles : « En général, pas de définition imposée *a priori* ; c'est aux élèves à la trouver avec l'aide du maître, sur des exemples donnés. (...) N'est-il pas lamentable d'entendre de pauvres enfants réciter mécaniquement une suite de mots qu'ils ne comprennent pas ? »<sup>1</sup>.

L'activité de l'élève par l'exercice de la raison est donc un des principes que le Dictionnaire cherche à justifier. G. Compayré{ XE "Compayré" }, par exemple, s'élève contre le rôle trop grand accordé à la mémoire lorsqu'il cite une affirmation de Condillac qu'il qualifie de « pensée juste » : « Celui qui ne sait que par cœur ne sait rien »<sup>2</sup>. La place qu'occupe généralement la mémoire dans l'acquisition de connaissances est contestée au sein d'un nombre non négligeable de textes, parfois même en des termes bien sévères. Ainsi se demande B. Perez{ XE "Perez" } : « si l'instruction, au lieu de mettre en jeu toutes les facultés de l'intelligence, ne fait appel qu'à la plus indifférente de toutes, à la mémoire (...), faut-il s'étonner que l'enfant ne cherche pas à comprendre (...) ? »<sup>3</sup>. Si quelques auteurs seulement semblent voir en la mémoire une faculté qui, lorsqu'elle intervient pour une trop grande part dans le processus éducatif, entre en conflit avec le développement de la raison, la plupart semble en accord avec l'idée selon laquelle il est impératif de donner à l'enfant de nombreuses occasions d'exercer sa raison. L'idée généralement admise est qu'il n'y a pas de véritable acquisition de connaissances, pas d'apprentissage digne de ce nom, en un mot pas de réel développement des facultés enfantines sans que celles-ci n'aient la possibilité de s'exercer. C'est donc en raisonnant que l'on développe le raisonnement. Mais si c'est ainsi, c'est aussi parce qu'on considère qu'apprendre, c'est comprendre. L'éducation ne peut se passer de la compréhension. Voilà pourquoi tant d'auteurs insistent sur le précepte selon lequel « ce qu'il faut surtout apprendre à l'enfant, c'est à se servir de son intelligence »<sup>4</sup>. C'est, d'ailleurs, à ce point important que certains discours n'hésitent pas à opérer une mise en retrait du savoir par rapport à l'exercice de la raison : « faire passer avant le savoir, si utile qu'il soit, le jugement plus utile encore ; mettre en jeu hardiment la raison de l'enfant »<sup>5</sup>. Telle semble être une des règles qui définissent la pédagogie moderne. Le savoir acquis est sans doute le signe d'une bonne

---

<sup>1</sup> Cadet{ XE "Cadet" } F., Article « Langue maternelle », p. 1500. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Condillac », p. 460.

<sup>3</sup> Perez{ XE "Perez" } B., Article « Distraction », p. 723.

<sup>4</sup> Chaumeil{ XE "Chaumeil" }, Article « Promenades », p. 2458.

<sup>5</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Méthode », p. 1900.

instruction, mais rien ne pourra mieux garantir une véritable éducation intellectuelle que l'esprit habitué à agir.

*D'autres marques de l'esprit de la méthode intuitive*

Cette volonté affichée d'éviter coûte que coûte la funeste caractéristique des méthodes anciennes, que sont la passivité de l'élève et son maintien dans un cadre contraignant, révèle toute la prégnance, au sein du *Dictionnaire de pédagogie*, des principes de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Incontestablement, les textes étudiés sont animés d'un esprit qui s'apparente d'assez près à celui qui est au cœur de la méthode intuitive. Cette présence nous semble d'autant plus réelle que d'autres principes appartenant à cette méthode apparaissent, eux aussi, régulièrement. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des textes qui, dans leur indication de la marche à suivre, encouragent les maîtres à procéder du connu à l'inconnu, à veiller à présenter des leçons suffisamment vivantes pour que l'intérêt l'emporte toujours sur l'ennui, à faire en sorte, enfin, que le plaisir soit un des ressorts de l'activité de l'enfant. L. Lescœur{ XE "Lescœur" }, par exemple, ne demande pas autre chose lorsqu'il invite à « offrir aux enfants une classe animée, un enseignement vif et clair, un milieu attrayant où tout l'engage à se plaisir »<sup>1</sup>. Ce sont autant de principes qui, nous l'avons vu, participent à la définition de la méthode intuitive et qui, comme tous ceux que nous avons mis en évidence, font que le lecteur du *Dictionnaire de pédagogie* ne peut pas ne pas s'imprégner de l'esprit et des règles qui fondent la méthode intuitive de F. Buisson. Et cela malgré le fait que le mot lui-même soit si peu prononcé. Si le vocabulaire diffère, les idées, elles, sont bien présentes.

Cependant, il serait bien imprudent d'en conclure que ces idées, par le seul fait de les rencontrer régulièrement au fil de la lecture, sont unanimement partagées. Une analyse plus approfondie est nécessaire. Celle-ci va nous faire découvrir que, parfois au sein même des textes qui nous ont permis de mettre en évidence l'existence d'une adhésion aux principes de la méthode intuitive, certains passages, plus ou moins noyés dans la masse, expriment une certaine circonspection, voire une franche contestation, vis-à-vis de ces principes.

---

<sup>1</sup> Lescœur{ XE "Lescœur" } L., Article « Encouragement », p. 832.

### 3. Les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } et l'esprit de l'ancienne méthode

En effet, à la lecture du *Dictionnaire de pédagogie*, il n'est pas rare de rencontrer l'expression d'une volonté de ne pas opérer, avec l'esprit de l'ancienne méthode, une coupure aussi radicale que celle produite par les textes de F. Buisson{ XE "Buisson" }.

#### *La mémoire : une faculté à prendre en compte ?*

Ainsi, F. Pécaut{ XE "Pécaut F." }, par ailleurs en accord avec le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, s'en écarte quelque peu lorsqu'il note qu'il ne faut pas « négliger le secours de la mémoire, ni l'appui des règles précises et bien apprises par cœur »<sup>1</sup>. Or, on se rappellera que, lorsque F. Buisson s'intéresse aux leçons apprises par cœur, ce n'est que pour mieux les fustiger. Sans doute celui-ci, pas plus que ses collaborateurs, ne veut totalement écarter une faculté qui peut rendre bien des services, mais dans sa farouche volonté de promouvoir une méthode qui en réduit considérablement le rôle, il n'en fera, dans aucun de ses textes, l'éloge, laissant ainsi un lecteur pressé croire que la mémoire n'a, à ses yeux, aucune vertu pédagogique. B. Perez{ XE "Perez" }, sur le même sujet, semble rejoindre le point de vue précédent : « la mémoire, surmenée par les contemporains de Jacotot{ XE "Jacotot" }, et dont la pédagogie moderne se défie peut-être un peu trop, a été justement remise en honneur par le fondateur de *l'enseignement universel* »<sup>2</sup>. Concernant la mémoire, on ne peut donc pas ne pas constater ce que nous nommerons pour l'instant une prise de distance par rapport au discours de F. Buisson. On verra plus loin que, pour certains auteurs, les différences qui apparaissent par la mise en parallèle des textes sont l'expression de divergences peut-être plus profondes.

#### *Peut-être une méthode pas si condamnable que ça*

En attendant, on constatera, sur d'autres sujets, des questionnements analogues à celui que l'on vient de mettre en évidence. Certes, ils sont empreints d'une certaine prudence, mais cette retenue n'empêche pas leurs auteurs d'afficher leurs différences face aux

---

<sup>1</sup> Pécaut F., Article « Exercices scolaires », p. 968.

<sup>2</sup> Perez{ XE "Perez" } B., Article « Jacotot{ XE "Jacotot" } », p. 1401. Souligné dans le texte.

textes de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Ainsi, G. Compayré{ XE "Compayré" } termine-t-il son article « Expérience, méthode expérimentale » en se demandant, à propos des exercices répondant aux exigences de l'ancienne méthode : « peut-être n'y a-t-il plus assez de ces exercices »<sup>1</sup>. Quant à son fils, E. Pécaut{ XE "Pécaut E." }, il prend lui aussi quelque distance vis-à-vis de la position de F. Buisson. On se souviendra que ce dernier, dans sa volonté de montrer la supériorité de sa méthode, dénonçait avec force tout ce qui peut, au cours des apprentissages, favoriser la routine qui, selon lui, enferme l'élève dans des procédés mécaniques dont il ne tirera que peu de bénéfiques. Son collaborateur est moins ferme sur la question. Sans doute, la routine est-elle à combattre car, en général, elle est plutôt un mal. Mais ce combat-là ne doit pas être aveugle. E. Pécaut y voit « autre chose que du mauvais, du condamnable ». Il accepte même l'idée selon laquelle « la routine est peut-être en quelque mesure un élément respectable, une condition naturelle de toute activité qui prétend durer sans s'user »<sup>2</sup>. A ses yeux, il s'agit de faire en sorte que la routine soit bonne. Malgré une formulation toute prudente, on comprend bien qu'il accorde à la routine, si décriée par F. Buisson, cette possibilité d'être autre chose qu'un procédé sans valeur ou, pire, néfaste. Si la routine est le résultat d'une activité qui n'entre pas en conflit ni avec la raison, ni avec l'expérience parce qu'elle en est le produit, il n'y a alors plus aucune raison de la condamner. Raison et routine ne s'opposent donc pas systématiquement.

On le voit, par tous ces textes qui semblent prendre un certain recul vis-à-vis de la position tranchée de F. Buisson{ XE "Buisson" }, les collaborateurs de celui-ci laissent entrevoir leur volonté de réduire le caractère quelque peu outrancier, réel ou produit d'interprétations plus ou moins fausses, de son discours. L'ensemble de ces articles joue comme un frein sur l'enthousiasme qui imprègne les textes de F. Buisson. A la lecture de ces quelques passages, on remarque qu'il n'y a pas de franche hostilité, mais une prudente mise en garde vis-à-vis de toute interprétation excessive des principes de cette « pédagogie moderne ».

Cependant, à bien y regarder, certains auteurs semblent prêts à aller plus loin qu'une simple prise de distance. H. Marion{ XE "Marion" } nous prévient : « il n'y a pas de recette infaillible ». Quelques lignes plus loin, il assène sa vérité : « ne jurez sur la

---

<sup>1</sup> Pécaut F., Article « Expérience, méthode expérimentale », p. 969.

<sup>2</sup> Pécaut E., Article « Routine », p. 2647.

parole de personne »<sup>1</sup>. Du point de vue de la méthode, le débat est donc ouvert. Et il ne va pas manquer de s'exprimer au sein même du *Dictionnaire de pédagogie*.

### *Un adepte de l'ancienne méthode ?*

Il y a d'abord les auteurs qui, comme M. Bréal{ XE "Bréal" }, semble avoir du mal à abandonner définitivement une vision « classique » de l'enseignement et des rapports que doit entretenir le maître avec ses élèves. L'article que celui-ci a signé nous donne une image de la classe où la place du maître domine largement celle de l'élève, laissant à ce dernier peu d'espace pour l'exercice de son activité propre : « le maître, autant que possible, reste en place, tenant la classe sous ses yeux, et exigeant que tous les yeux soient tournés vers lui. L'enseignement ne commence que quand tous les enfants ont pris une attitude droite et recueillie : un coup donné sur la table ou un mot convenu marque le signal que la classe est commencée ». Un peu plus loin, on peut lire : « les phrases importantes sont répétées en chœur par toute la classe ». Et, pour finir, M. Bréal nous livre un dernier conseil tout à fait curieux : « un moyen de réveiller la classe, mais dont il ne faut pas abuser, c'est de la faire lever et se rasseoir sur un mot de commandement »<sup>2</sup>. A la lecture de ces quelques phrases, on voit que dans la classe de M. Bréal règne une discipline toute militaire. Le centre de ce petit espace social est assurément le maître lui-même : par son attitude, se crée un lien de subordination entre lui et ses élèves. Comment, dans des conditions où domine une rigueur intransigeante, où rien ne manque plus que la souplesse, l'esprit de la méthode intuitive peut-il s'exercer ? On imagine assez mal qu'un cadre aussi sévère puisse favoriser tout ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } estime devoir être encouragé : l'activité libre, l'initiative, la découverte, en un mot le respect des caractéristiques de la nature enfantine. On est loin de l'enseignement vivant que celui-ci s'est donné tant de peine à promouvoir. L'atmosphère qui se dégage d'une telle classe paraît favoriser la leçon magistrale où le maître s'impose face à l'élève. On remarquera d'ailleurs que l'élève, dans la classe de M. Bréal, a besoin d'être réveillé ; l'élève de F. Buisson, lui, au contraire, évite ce risque. Il n'est pas gagné par le sommeil car il n'en a ni l'occasion (les leçons vivantes), ni l'envie (le plaisir). L'image que donne ici M. Bréal de ce que doit être l'enseignement heurte donc de front les valeurs véhiculées par le discours de F.

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Méthode », p. 1901.

<sup>2</sup> Bréal{ XE "Bréal" } M., Article « Attention », p. 139.

Buisson. Certes l'auteur des *Quelques réflexions sur l'Instruction publique en France* (1872) a montré qu'il n'était pas insensible aux idées modernes en matière de pédagogie. Mais ici, en l'occurrence, ses idées s'accordent assez mal avec les principes de la méthode intuitive de F. Buisson.

Ainsi, peut-on trouver au sein du *Dictionnaire de pédagogie* quelque encouragement à considérer que ce qui se pratiquait avant l'apparition de la « pédagogie moderne » garde de la valeur et n'est donc pas à rejeter de façon systématique. Cela, sans doute, traduit-il cette difficulté bien connue de se séparer de ce qui a fondé les pratiques depuis si longtemps et qu'on nomme les habitudes. Mais expliquer ce point de vue uniquement par la force des habitudes serait insuffisant.

### *Une méthode un peu trop prétentieuse*

C'est que, aux yeux de certains, la « saine pédagogie » est quelque peu prétentieuse. H. Marion{ XE "Marion" } fait partie de ceux-là, lui qui considère que « s'il est bon que le maître soit d'humeur à s'oublier lui-même, peut-être n'est-ce pas une raison pour oublier toujours ses besoins et les limites de ses forces, *comme semble le faire quelquefois la pédagogie nouvelle* »<sup>1</sup>. Cette nouvelle façon de concevoir et de gérer l'éducation des enfants possède sans doute quelques caractéristiques avantageuses ; la présence effective et régulière, au fil des articles, des principes qui animent la méthode intuitive est un indice d'une réelle approbation en ce sens, mais on ne peut manifestement pas tout attendre de cette méthode. Tel semble être le message de certains auteurs. Ainsi, G. Compayré{ XE "Compayré" }, lorsqu'il évoque ce qu'il nomme la « méthode socratique », qui contient bien en elle certains des principes fondamentaux de la méthode intuitive, ne la considère que « comme une méthode accessoire » qui, bien qu'elle soit « propre à exciter les facultés intellectuelles, à dégourdir l'esprit, à lui demander un effort personnel », ne peut « en aucun sujet remplacer la méthode ordinaire d'enseignement, la leçon didactique »<sup>2</sup>. La méthode nouvelle n'aurait donc pas la prétention de remplacer l'ancienne, tout au plus aurait-elle vocation à seconder cette dernière qui resterait, en ce cas, le modèle de référence. H. Marion n'est sans doute pas loin de partager ce point de vue lorsqu'il affirme sous forme de mise en garde : « je ne voudrais pas donner dans ce qui menace de devenir un

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Mémoire », p. 1895. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Socrate{ XE "Socrate" } », p. 2802.



travers de la pédagogie nouvelle, préconiser sans réserve et hors de propos la méthode socratique »<sup>1</sup>. Parmi les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" }, il y a donc quelques auteurs qui ne partagent pas, loin s'en faut, son enthousiasme. Et si cet enthousiasme n'est pas universellement partagé, c'est parce qu'il y a désaccord sur la manière d'appliquer les principes généraux de la méthode de F. Buisson.

*La mémoire, une aide au développement de la raison*

Un des sujets sur lesquels les idées s'opposent est le rôle que les uns et les autres accordent à la mémoire dans le développement des facultés intellectuelles. Nous avons vu plus haut que certains auteurs émettaient prudemment l'hypothèse selon laquelle la mémoire ne serait pas une faculté ne présentant que des inconvénients. Ici, la prudence n'est plus de mise.

Dans sa façon de présenter les choses, F. Buisson{ XE "Buisson" } a tendance à opposer mémoire et facultés intellectuelles : pendant que l'une se remplit, l'autre ne s'exerce pas. Car faire appel à la mémoire en matière d'instruction, c'est utiliser un « mode d'enseignement nécessairement passif »<sup>2</sup>. Or, comme il est admis que ces facultés ne peuvent se développer qu'en les faisant agir, un rôle trop grand accordé à la mémoire empêche leur plein développement. Telle semble être la thèse de F. Buisson. C'est, d'ailleurs, ce qui l'amène à sous-entendre, avec quelque mépris, qu'il convient de donner aux élèves « une autre pâture que la définition, la règle (...) à apprendre par cœur »<sup>3</sup>. Dans les matières « où la mémoire semble prédominer », comme l'histoire ou la géographie, il encourage les maîtres à faire en sorte que celle-ci « n'étouffe le libre exercice et l'effort actif de l'intelligence »<sup>4</sup>. Pour F. Buisson, le recours exclusif à la mémoire est le signe de la passivité de l'enfant et du caractère machinal des apprentissages et, par là même, ne mérite pas grande considération. Il n'y a rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce qu'il voie en la réduction du rôle de la mémoire au profit de l'exercice des sens et de la raison, le « signe caractéristique du véritable progrès dans l'école »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Psychologie », p. 2483.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., Article « Activité », p. 17.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *Rapport sur l'instruction primaire*, Imprimerie Nationale, Paris, 1875, p. 117.

Avec H. Marion{ XE "Marion" }, il en va tout autrement. Certes, il est en accord avec les tenants de la « pédagogie nouvelle » lorsqu'il constate « qu'un des vices principaux de l'ancienne pédagogie était de ne s'adresser qu'à la mémoire » et dénonce, avec eux, les « misères d'un esprit sans vigueur ni personnalité, qui n'a que de la mémoire »<sup>1</sup>. Mais cette vérité que tout le monde semble partager a produit, nous dit-il, un « malentendu ». Et H. Marion s'attache alors à nous montrer en quoi consiste ce malentendu. Il affirme ainsi, de manière un peu brutale : « pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre »<sup>2</sup>. Dénoncer le rôle excessif de la mémoire dans les pratiques anciennes est une chose, condamner la mémoire comme ennemie de la raison en est une autre, qui ne peut être que l'expression d'un fourvoiement. Car, loin d'interférer dans le développement du jugement, la mémoire est, aux yeux de H. Marion, un des ingrédients dont il se nourrit : « Loin que la culture de la mémoire soit forcément en opposition avec celle de l'esprit, elle est, au contraire, une condition indispensable pour que l'esprit ait toute sa sûreté et toute son étendue »<sup>3</sup>. Un des éléments du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } est ici nettement contesté. La mémoire n'est plus cette sorte d'interférence qui empêcherait la raison de s'exercer et donc de se développer, sa « culture » devient une nécessité car elle participe à la solidité du raisonnement. Exercer la mémoire, c'est déjà, dans cette perspective, préparer le raisonnement car c'est créer les conditions favorables à son plein exercice : « l'éducation nécessairement suppose la mémoire, s'adresse à la mémoire, doit la cultiver et l'enrichir, (...) en raison des services qu'elle rend comme faculté auxiliaire de toutes les autres »<sup>4</sup>. B. Perez{ XE "Perez" }, dans l'article « Jacotot{ XE "Jacotot" } », soutient la même idée : il est excessif de ne considérer la mémoire que comme un élément négatif du point de vue du développement des facultés de l'enfant. Comme en écho à H. Marion, il estime « déraisonnable » de vouloir « sacrifier aux autres facultés » la mémoire dont le rôle est précisément « de les approvisionner toutes »<sup>5</sup>.

Chercher à développer la mémoire, ce n'est donc pas se priver des bienfaits des autres facultés intellectuelles comme tend à nous le faire croire le discours quelque peu de F.

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Mémoire », p. 1892.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 1893.

<sup>5</sup> Perez{ XE "Perez" } B., Article « Jacotot{ XE "Jacotot" } », p. 1401.

Buisson{ XE "Buisson" }, mais c'est bien plutôt aider au développement de ces dernières. Avec H. Marion{ XE "Marion" }, dans le domaine des apprentissages, la mémoire change donc de statut. Conçue comme une faculté pour le moins secondaire chez F. Buisson, elle acquiert une place importante, qu'elle n'aurait jamais dû perdre selon H. Marion. Il n'est pas étonnant alors de voir ce dernier défendre fermement la place que l'on devrait réserver à cette faculté dans l'école : « meubler et fortifier la mémoire reste et sera toujours une partie notable de l'œuvre de l'éducation »<sup>1</sup>. En cela, H. Marion n'est pas aussi catégorique que F. Buisson lorsqu'il s'agit d'apprécier et de juger les principes des méthodes anciennes. Là où le second semble ne voir que des effets négatifs, le premier, lui, y décèle des éléments dignes d'intérêt et ne peut donc se résoudre à rejeter, sans discernement, tout ce qui touche aux anciennes méthodes. On trouvera d'ailleurs, en liaison avec cette autre façon d'entrevoir le rôle de la mémoire, d'autres passages du même article qui montrent combien le discours de H. Marion{ XE "Marion" } est plus nuancé.

#### *De l'utilité de l'ancienne méthode*

Ainsi, peut-on y lire : « il est d'une haute importance non seulement pour la formation du goût, mais aussi pour la connaissance de la langue, de mettre dans sa mémoire quelques pages choisies des meilleurs écrivains. *Peut-être n'y a-t-il pas de moyen plus sûr pour apprendre à penser, à parler et à écrire avec correction et avec nuance* »<sup>2</sup>. Autrement dit, pour apprendre à penser, plutôt que de laisser les élèves penser à leur façon, il convient de les mettre en contact avec des pages écrites par des adultes qui sont autant de modèles à partir desquels l'enfant mobilise ses propres facultés. Ce n'est plus l'exercice libre de la pensée qui permet d'apprendre à penser, c'est l'assimilation de la pensée des autres. Ici, on s'éloigne franchement de l'« initiative intellectuelle » que la méthode intuitive prétend laisser à l'élève. C'est plutôt l'adulte qui impose ainsi sa manière de procéder et, en cela, la pédagogie du modèle nous semble en nette opposition avec les principes mêmes de la méthode intuitive. Avec elle, nous nous rapprochons un peu plus de ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } cherche précisément, par sa méthode, à combattre.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1892.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1893. C'est nous qui soulignons.

Sur le même sujet, G. Compayré{ XE "Compayré" }, à l'instar de son collègue, prend lui aussi quelque recul, de manière bien marquée : « il n'est pas contestable que la méthode expérimentale a sa place dans l'enseignement et l'éducation (...). Le mal serait seulement de lui accorder une importance exclusive, et d'oublier le rôle qui appartient ainsi à la méthode contraire, à celle qui donne des leçons directes et des enseignements didactiques »<sup>1</sup>. Ici, la valeur de cette méthode, que G. Compayré nomme « expérimentale » et qui est entendue comme celle qui permet l'exercice des sens, est reconnue, mais cette valeur ne disqualifie pas pour autant la méthode qui ressemble de fort près à ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } appelle, avec une connotation plutôt négative, « ancienne méthode ». De la même façon, quelques pages plus loin, cet auteur, tout en reconnaissant à Locke{ XE "Locke" } le mérite d'avoir dénoncé les méfaits de « l'apprentissage d'une rhétorique superficielle et d'un verbiage élégant », ne peut s'empêcher de rappeler que « les vieilles études classiques » représentent « un excellent instrument de discipline intellectuelle et les éducatrices de l'esprit »<sup>2</sup>. Ici sont louées les études qui habituent l'élève à la méthode et à la rigueur.

Et ce ne sera pas un point de vue isolé dans le *Dictionnaire de pédagogie*, H. Marion{ XE "Marion" } est là pour le confirmer : « l'important (...), c'est de leur apprendre à généraliser *prudemment* et *méthodiquement*, à interpréter les faits avec *réserve* ». Quelques lignes plus loin, il insiste : « signaler tous ces écueils aux enfants, c'est vraiment les former au raisonnement, surtout si l'on a soin de mettre en regard de ces inductions téméraires la méthode *sévère* et *scrupuleuse* par laquelle la science moderne, d'expériences en expériences, avance d'un pas si *ferme* dans la découverte des lois de la nature »<sup>3</sup>. Faire travailler les enfants de façon méthodique et les inviter à la prudence et à la rigueur dans leurs découvertes, voilà une exhortation qui s'éloigne de celle de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui, au contraire, incite les maîtres à laisser l'enfant agir et découvrir selon ses propres lois, faisant ainsi pénétrer dans son esprit des « conceptions prématurées » ou des « illusions »<sup>4</sup> pour lesquelles il aura le temps, plus tard, d'y mettre de l'ordre.

E. Pécaut{ XE "Pécaut E." }, quant à lui, franchit un pas supplémentaire. Il considère, en effet, que l'ancienne méthode est incontournable : quoi qu'on pense de la nature infantine, et par suite de la nouvelle méthode, pour laquelle il a, d'ailleurs, un préjugé

<sup>1</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Expérience, méthode expérimentale », p. 971.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Locke{ XE "Locke" } », p. 1633.

<sup>3</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Raisonnement », pp. 2532-2533. C'est nous qui soulignons.

<sup>4</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, p. 1377.

plutôt favorable, on ne peut éviter le moment où les principes de l'éducation « didactique » doivent être appliqués. Ainsi, nous dit-il, « quels que soient les progrès des méthodes et leur adaptation aux exigences de l'évolution cérébrale, les débuts de l'éducation resteront toujours, en quelque manière, dogmatique et peu propres à développer la raison de l'enfant »<sup>1</sup>. La présence persistante de l'ancienne méthode n'est pas seulement affaire d'idéologie, mais se justifie aussi d'un point de vue technique, si l'on peut dire. L'enseignement n'a pas d'autre moyen que de mobiliser, chez l'enfant, « l'aveugle mémoire » aussi longtemps que la faculté d'abstraction est « rudimentaire et débile »<sup>2</sup>. Selon lui, la maîtrise de certains « instruments », que l'élève ne peut découvrir seul, lui est absolument nécessaire pour la « conquête » des connaissances. Il y a donc un temps de l'éducation qui nécessite de pratiquer ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } rêve de voir disparaître de l'enseignement primaire. Vouloir se défaire de cette méthode est donc vain, au moins dans un premier temps. Ici encore, l'enthousiasme de F. Buisson est largement tempéré par un discours qui tend à montrer l'impossibilité d'éradiquer totalement le caractère dogmatique de l'enseignement.

#### *Une autre manière d'envisager l'enfance*

Cette distance prise par rapport au discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } est accentuée par la manière dont E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } entrevoit le développement des facultés : si l'un des moyens est bien d'exercer ces facultés, l'autre est l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire, selon ses propres mots, l'instruction proprement dite. Ce qui lui permet alors d'affirmer que, dès l'âge de cinq ans, « la pédagogie va (...) se faire de plus en plus didactique »<sup>3</sup>. Si un tel principe est affirmé sans embarras particulier, c'est parce qu'il considère que, dès cet âge, « l'âme de l'enfant est complète : c'est une âme d'homme » et que, dans ces conditions, « il ne lui reste plus qu'à perfectionner de plus en plus son activité fonctionnelle »<sup>4</sup>. E. Pécaut élabore un rapprochement entre enfance et état adulte qui pourra apparaître, aux yeux de F. Buisson, bien téméraire, lui qui, au contraire de son collaborateur, ne cesse d'affirmer l'originalité des caractéristiques de la nature enfantine sur laquelle il fonde précisément sa méthode. Ici, il y a finalement deux visions de l'enfance qui marquent chacune leurs différences.

---

<sup>1</sup> Pécaut E., Article « Evolution de l'individu », p. 957.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 956.

<sup>4</sup> *Ibid.*

Mais la position de l'auteur de l'article « Evolution de l'individu » ne va pas sans poser problème. Son discours semble séparer instruction et éducation en deux processus distincts où le premier aurait, à mesure que l'enfant grandit, un rôle de moins en moins négligeable dans le perfectionnement des facultés. Ce qui laisse entendre que, plus l'élève avance dans son processus de développement, plus l'ancienne méthode mérite considération et plus son rôle est important. Ce qui, alors, entre en contradiction avec sa justification « technique », mise en évidence un peu plus haut, qui tend à faire croire à la nécessaire présence de l'ancienne méthode pour les premiers temps de l'école seulement. E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } semble hésiter sur le statut respectif qu'il conviendrait d'accorder à l'une et l'autre méthode, pour lesquelles il paraît éprouver un égal intérêt.

Il nous faut, par ailleurs, nous arrêter quelques instants sur un autre point de discorde : la marche que doit suivre l'enfant vis-à-vis du simple et du complexe. Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, on l'a vu, l'esprit adulte est porté à aller du simple au composé. Pour lui, le simple relève de l'abstraction. Ainsi, « dans la réalité, dans la nature, nous dit-il, il n'existe pas de choses simples, il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers. Le réel ou le concret n'est jamais simple »<sup>1</sup>. Or, la marche naturelle de l'enfant est d'aller du concret à l'abstrait, autrement dit du composé au simple.

Pourtant, certains auteurs semblent penser le contraire. G. Compayré{ XE "Compayré" }, par exemple, considère que « le premier caractère du développement intellectuel, c'est que l'esprit passe du simple au complexe »<sup>2</sup>. Ainsi, dans l'étude du dessin, il préconise de porter l'attention sur les couleurs plutôt que sur les formes des objets car le travail sur les couleurs fait appel à « la sensation la plus simple de la vue »<sup>3</sup>. Platrier{ XE "Platrier" }, dans son article « Leçons de choses », semble être en accord avec l'universitaire toulousain, puisqu'il encourage, sans autre précision, de procéder « du simple au composé ».

Face à une telle position, F. Buisson{ XE "Buisson" } est défendu par son plus proche collaborateur, J. Guillaume{ XE "Guillaume" } : « la marche de l'esprit, quoi qu'on en ait dit, n'est pas ici du simple au composé : il part au contraire du composé pour arriver au simple, du chaos des faits pour arriver à la loi, ce qui revient à dire qu'il va du

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., Article « Abstraction », p. 9.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Facultés de l'âme », p. 985.

<sup>3</sup> *Ibid.*

concret à l'abstrait »<sup>1</sup>. L'expression *quoi qu'on en ait dit*, ici employée, montre bien, quoique de manière implicite, que le sujet fait débat.

Pour finir, remarquons enfin que le rapport entre concret et abstrait est aussi un thème sur lequel on se divise. On se souviendra que, pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'abstraction « a en elle toute la substance des éléments concrets dont elle est formée »<sup>2</sup>. Pourtant, on va trouver, au sein du *Dictionnaire de pédagogie*, un discours en franche opposition à cette affirmation. En effet, E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } déclare sans aucune ambiguïté : « toute explication qui prétend faire naître l'abstraction du sein des conceptions concrètes, est fautive, et contraire aux analogies organiques »<sup>3</sup>. A ses yeux, l'abstraction est une faculté innée, qu'on retrouve donc chez l'enfant. De la sorte, pense-t-il, la pensée de l'enfant est complète d'emblée. Car, selon lui, dès la naissance, « l'homme est déjà tout entier dans ces premières et crépusculaires lueurs de l'intelligence »<sup>4</sup>. L'enfant naît donc avec toutes ses facultés, que l'éducation aura pour tâche de développer. En conséquence, il n'y a pas lieu d'attendre : il faut entreprendre d'emblée ce que E. Pécaut appelle une « pédagogie complète ». Pendant que F. Buisson voit une certaine hiérarchie dans le développement des diverses facultés en s'intéressant d'abord à l'exercice des sens, faculté première à se développer, E. Pécaut, lui, prend en compte d'emblée l'être humain dans sa totalité car toutes les facultés sont, malgré leur état embryonnaire, bel et bien présentes. L'un pense qu'il faut commencer l'enseignement en tenant compte des facultés qui se développent les premières, alors que l'autre voit en l'enseignement un acte qui concerne d'emblée toutes les facultés.

#### *Une prise de distance nécessaire*

Quoi qu'il en soit, sans qu'on puisse parler d'opposition irréductible, F. Buisson{ XE "Buisson" } et ses collaborateurs se rejoignant sur d'autres sujets, on ne peut passer sous silence le fait que nous sommes là en présence de points de vue dont les uns semblent bien dire le contraire des autres. Le « triomphe » dont parlait F. Buisson à propos de la méthode intuitive laissait supposer une adhésion sans réserve aux principes de celle-ci de la part du monde éducatif, mais les contradictions mises en évidence, au sein même

---

<sup>1</sup> Guillaume{ XE "Guillaume" } J., Article « Frœbel{ XE "Frœbel" } », p. 1130.

<sup>2</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., Article « Abstraction », p. 11.

<sup>3</sup> Pécaut E., Article « Evolution de l'individu », p. 955.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 954.

du *Dictionnaire de pédagogie*, montrent incontestablement que ce triomphe relève plus de l'enthousiasme sans limites de F. Buisson que de la réalité<sup>1</sup>.

On va retrouver, par ailleurs, une argumentation analogue à celle que nous avons rencontrée pour le rôle de la mémoire, mais qui concerne cette fois la liberté de l'élève. Ici aussi va être dénoncée une interprétation outrancière : si le principe de la liberté est acquis, la manière de l'introduire dans l'enseignement prête à discussion. Ainsi, G. Compayré{ XE "Compayré" } déclare, à propos de la liberté, si importante dans l'esprit de F. Buisson{ XE "Buisson" } : « il est bon de respecter la liberté et la dignité de l'homme dans l'enfant, mais il ne faut pas que ce respect dégénère en superstition, et il n'est pas sûr que pour préparer des volontés fermes et robustes il soit nécessaire de les avoir affranchies de bonne heure de toute crainte et de toute contrainte »<sup>2</sup>.

Cette affirmation nous semble constituer un résumé assez fidèle des rapports qu'entretiennent certains collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } avec la nouvelle méthode. Finalement, ceux-ci nous disent que la modernité, en matière d'éducation, ne saurait se réduire à une sorte de passage d'un dogmatisme à un autre. La pédagogie moderne, et avec elle la méthode intuitive, ne doit pas constituer une nouvelle religion. La valeur pédagogique des principes nouveaux, sur lesquels semble se construire un consensus assez général, ne doit pas rendre aveugle. Le manque de discernement, de lucidité ne conduit pas au progrès. Tel semble être leur message. En d'autres termes, le progrès dans l'école ne réside pas tant dans les principes de la « pédagogie nouvelle » que dans leur application réfléchie et mesurée. Dans ce qui fonde l'ancienne méthode, tout ne mérite donc pas le mépris, fut-ce au nom de la modernité.

#### *Des divergences certes, mais un accord sur le fond*

S'agit-il alors d'un simple malentendu comme le suggère H. Marion{ XE "Marion" } ou, au contraire, ces différents points de vue relèvent-ils d'une opposition plus profonde ? Sans doute faut-il chercher la vérité quelque part entre ces deux extrêmes : c'est certainement plus qu'un malentendu dans la mesure où cette opposition de points de vue touche nécessairement à une certaine conception de l'enfance, mais on ne peut pas non plus parler d'opposition irréductible car F. Buisson{ XE "Buisson" } et ses collaborateurs se rejoignent sur d'autres principes pédagogiques. L'article « Mémoire »

---

<sup>1</sup> Il est vrai que, chez F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même, cet enthousiasme va quelque peu s'affaiblir, mais sans jamais s'estomper totalement.

<sup>2</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Locke{ XE "Locke" } », p. 1634.



lui-même, parmi d'autres, est là pour en témoigner. Avec d'autres, H. Marion et F. Buisson s'accordent, par exemple, sur le rôle de la raison : l'un et l'autre considèrent que l'on retient beaucoup mieux ce qu'on a compris et, en conséquence, envisagent l'exercice de la raison comme un élément primordial des apprentissages. On remarquera, par ailleurs, une autre convergence de vues sur la manière de développer les facultés de l'enfant, sur la nécessité pour l'éducation de se conformer aux lois de la nature, sur l'indispensable activité de l'élève. On le voit, les principes qui permettent de faire œuvre commune d'éducation ne manquent pas. C'est, nous semble-t-il, un indice suffisant pour affirmer que H. Marion, comme beaucoup d'autres, ne rejette pas les principes généraux de la méthode intuitive. Mais si les collaborateurs de F. Buisson semblent plutôt adhérer à ces principes, ils en dénoncent assurément les excès. Lorsqu'il s'agit de mettre en rapport « ancienne pédagogie » et « pédagogie nouvelle », ils n'ont pas la vision manichéenne de F. Buisson. Le bien-fondé des principes et leur efficacité dans le développement des facultés des élèves ne constituent en rien le monopole des méthodes modernes.

Dans ces conditions, ce que l'on peut sans doute dire, c'est que, aux yeux de certains, cette « pédagogie nouvelle », qui n'est pas sans lien avec les thèses de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, n'est pas appelée à remplacer l'autre, mais plutôt à l'enrichir. Il n'est pas rare, en effet, de voir le discours du philosophe genevois contesté au sein du *Dictionnaire de pédagogie*, alors même qu'il est une des références majeures de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'élaboration de sa méthode intuitive. Dès lors, la « pédagogie nouvelle » ne peut en aucun cas constituer, aux yeux de tous ceux qui participent à cette contestation, la panacée éducative telle que la perçoit F. Buisson. Par conséquent, on ne peut pas tout attendre de cette nouvelle méthode et, du même coup, on ne lui accorde pas la prétention de faire table rase des pratiques que les maîtres ont adoptées jusque-là.

C'est dans ce cadre-là que se situe le discours de H. Marion{ XE "Marion" } dont la position nous semble assez représentative de l'esprit avec lequel ont été écrits la plupart des textes auxquels nous faisons référence. Il fait partie de ces auteurs qui semblent beaucoup moins influencés que F. Buisson{ XE "Buisson" } par l'éducation négative de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }. La vision qu'il a de la nature enfantine ne lui permet pas de partager, avec F. Buisson, cet optimisme qui caractérise tant ce dernier lorsqu'il s'agit de concevoir l'enfance. H. Marion, certaines de ses expressions le montrent, ne voit pas en l'enfance que des qualités qu'il faudrait laisser librement s'exprimer. A la

différence de F. Buisson qui considère que l'élève aura le temps, plus tard, de mettre de l'ordre, de la méthode dans ce qu'il découvre en menant des analyses plus sévères, H. Marion juge urgent de maîtriser ces élans naturels. En même temps que s'exprime la nature enfantine, l'action contraignante de l'adulte doit s'exercer : « dès qu'il se livre spontanément à ce mouvement d'esprit et y prend plaisir, il y a lieu de le diriger, (...) d'en redresser parfois les écarts »<sup>1</sup>. H. Marion et F. Buisson n'éprouvent pas le même degré de confiance vis-à-vis des caractéristiques naturelles de l'enfance et, dès lors, ne peuvent pas gérer de la même manière l'application des principes généraux sur lesquels ils s'accordent pourtant.

Ces différents points de discorde sont d'autant plus vifs que les sciences humaines, comme la physiologie et la psychologie, ne semblent pas encore assez développées pour présenter des connaissances qui soient capables de constituer un savoir suffisamment solide, à partir duquel pourrait s'élaborer une théorie éducative présentant une plus grande unité. C'est, en tout cas, ce que regrette E. Pécaut{ XE "Pécaut E." } lorsqu'il dit, avec H. Spencer, que « l'éducation ne pourra être définitivement systématisée que lorsque la science sera en possession d'une psychologie rationnelle ». Constatant que ladite science n'en est pas encore à ce stade de développement, il en tire la conséquence que les pédagogues sont « réduits à faire une trop grande part aux conjectures et à la divination » et que, en dehors de quelques lectures dont on tirera profit, il reste, à tous ceux qui cherchent à rendre l'éducation plus sûre d'elle, « l'observation personnelle de l'enfance, et, mieux encore, la pratique pédagogique »<sup>2</sup>.

Sans juger de cette croyance en une science toute-puissante à venir, on pourra remarquer le constat qui est fait de ne pouvoir élaborer une pédagogie moderne qu'à partir d'un savoir empirique à constituer. Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas des dissonances que l'on peut rencontrer tout au long du *Dictionnaire de pédagogie*. Il y a, assurément, un accord assez large sur les principes généraux, les fondements de cette nouvelle pédagogie et l'esprit qui préside à cette nouvelle manière de concevoir l'éducation. Cet accord est comme une racine commune qui donne à la théorie du *Dictionnaire* une certaine unité. C'est sur la question de l'application de ces principes que les esprits divergent le plus.

Peut-on alors affirmer que la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } est totalement contestée par ses collaborateurs ? La réponse à une telle question est sans

---

<sup>1</sup> Marion{ XE "Marion" } H., Article « Raisonement », p. 2531.

<sup>2</sup> Pécaut E., Article « Evolution de l'individu », pp. 952-953.

doute négative. Certes, la multiplicité des modèles pédagogiques que l'on trouve au sein du *Dictionnaire de pédagogie* semble plaider plutôt en faveur d'une œuvre théorique construite sur un ensemble d'idées disparates. Cependant, l'unité existe. Et, comme l'a montré P. Kahn{ XE "Kahn" }<sup>1</sup>, c'est la philosophie qui l'assure. Les pédagogues théoriciens du *Dictionnaire* se réclament tous du spiritualisme, se rejoignant ainsi sur le principe de l'activité de l'enfant entendue principalement comme l'exercice de la raison. La méthode intuitive de F. Buisson se caractérisant, de manière fondamentale, par cette activité, on peut dire que celle-ci est bien présente dans l'ensemble du *Dictionnaire de pédagogie*, contrairement, d'une part, à ce que le vocabulaire employé tend à faire croire et, d'autre part, à ce que P. Dubois{ XE "Dubois" } affirme quant à sa « disparition » après l'article « Intuition et méthode intuitive »<sup>2</sup>. Même si la méthode intuitive n'est pas expressément nommée, il nous semble que l'esprit et les principes qui la définissent sont loin de disparaître. L'utilisation parcimonieuse du terme « intuition » n'est pas tant un indice qui serait la preuve d'un désaccord sur le fond, et donc la preuve de la volonté de ne pas promouvoir cette nouvelle méthode, que l'expression d'une prudence ou d'une réserve vis-à-vis d'une notion que le discours de F. Buisson, on l'a vu, a rendue particulièrement ambiguë.

Au passage, on remarquera que, en cela, la notion même d'intuition dessert la méthode intuitive : elle fragilise l'intelligibilité particulièrement nécessaire pour une méthode dont le premier des caractères est d'être nouvelle. Pour espérer la voir adopter dans les classes, il lui faut d'abord être comprise. De ce point de vue, F. Buisson{ XE "Buisson" } n'a-t-il pas commis une erreur en faisant de la notion d'intuition le fondement de son discours ? N'y avait-il pas la possibilité de définir les principes de cette méthode sans les lier systématiquement à cette notion ? Les discours de ses collaborateurs nous encouragent à répondre par l'affirmative.

Quoi qu'il en soit, on peut dire, sans grand risque de se tromper, que ce dictionnaire est, malgré certaines apparences ou différences, un outil de promotion dont bénéficie certainement la méthode intuitive ou, du moins, l'esprit qui la fonde.

## **B. La méthode intuitive et les Instructions Officielles**

---

<sup>1</sup> Kahn{ XE "Kahn" } P., *L'instituteur et le philosophe*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Paris V, 2004, pp. 47-75.

<sup>2</sup> Dubois{ XE "Dubois" } P., *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson*{ XE "Buisson" }, Berne, Peter Lang, 2002, pp. 141-149.

Tout comme le *Dictionnaire de Pédagogie*, les textes officiels n'ignorent pas les influences bénéfiques de la méthode intuitive sur la qualité de l'enseignement... et ne vont pas manquer de le faire savoir. Lorsque l'on se penche sur les programmes officiels des écoles primaires, on ne tarde pas à remarquer la présence dominante de l'esprit qui fonde cette méthode. A certains égards, l'analogie est même frappante entre la demande de l'institution concernant la pratique des maîtres et le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, auquel elle va jusqu'à emprunter certaines expressions.

### **1. La méthode intuitive, un exemple à suivre**

En effet, dès 1882, les décideurs institutionnels reprennent à leur compte les principes que le directeur de l'enseignement primaire eut à cœur de mettre en évidence quelques années auparavant. C'est que F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même va faire partie de ces décideurs et, en tant que tel, il ne va pas manquer de faire, dans toute la mesure du possible, la promotion de sa méthode par la voie officielle.

#### *La dimension éducative de l'enseignement primaire*

Ainsi, est mis en avant le double caractère de l'enseignement primaire : celui-ci doit, assurément, faire acquérir à l'élève un certain nombre de connaissances, mais le limiter à ce rôle, aussi utile soit-il, équivaldrait immanquablement à ne faire remplir à l'école qu'une part de sa mission, et sans doute la moins importante. Le texte des programmes imposés aux écoles primaires insiste donc sur la formation de l'esprit, c'est-à-dire sur tout ce qui permet aux élèves, arrivés au terme de leurs courtes études, de posséder « surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage »<sup>1</sup>. L'école primaire ne doit pas se contenter d'instruire, elle doit surtout éduquer. Quelques lignes plus loin, on insiste sur son rôle éducatif : l'enseignement primaire doit donner, à l'élève, les moyens de « conserver » et de « grossir dans la suite » ce qu'il a appris. Dans cette perspective, il a pour fin « l'éducation et la culture de l'esprit »<sup>2</sup>. C'est à ce prix que l'instruction primaire peut être comparée à l'enseignement secondaire, ce que

---

<sup>1</sup> Préfecture de la Seine - Inférieure, *Arrêté réglant l'organisation pédagogique et le Plan d'études des Ecoles primaires publiques. Programmes Annexes*, Rouen, imprimerie de Espérance Cagniard, 1882, p. 14.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 16.

ne manquent pas de faire les textes officiels tout comme l'avait fait, quatre ans plus tôt, F. Buisson{ XE "Buisson" } pour conclure sa conférence sur l'enseignement intuitif. Un premier rapprochement peut donc être opéré entre méthode intuitive et position officielle, et c'est la dimension éducative revendiquée au nom de l'école primaire qui le permet. Toutes deux ont pour objectif de donner ainsi à l'école du peuple la noblesse qui, jusque-là, lui faisait défaut. On retrouve, au niveau officiel, l'ambition que F. Buisson{ XE "Buisson" } a voulu donner à l'enseignement populaire en introduisant en son sein la méthode intuitive. Tout comme nous le montre F. Buisson, notamment au sein de l'article « Intuition et méthode intuitive », si, aux yeux des décideurs institutionnels, l'instruction garde évidemment tout son intérêt, l'éducation a un poids et une valeur bien plus considérables. Les aptitudes sont premières, les connaissances sont secondes.

#### *La relation maître - élève*

Mais il convient cependant de noter que d'autres aspects du discours officiel permettent une telle proximité. La relation que le maître met en place avec ses élèves est un autre caractère commun. La leçon magistrale où le maître parle à un auditoire passif n'est pas le modèle à retenir. Les textes officiels ne voient qu'une seule méthode possible : c'est celle qui s'attache à créer entre le maître et ses élèves une relation où les informations ne circulent pas toujours dans le même sens. Ainsi, le maître doit veiller, nous dit-on, à entretenir avec ses élèves « un continuel échange d'idées sous des formes (...) ingénieusement graduées ». Par ailleurs, il lui faut partir « toujours de ce que les enfants savent »<sup>1</sup>. Il y a là, de la part du maître, une double attention portée sur ses élèves puisqu'il doit tenir compte, à la fois, de ce qu'ils sont capables de faire – c'est le sens qu'il faut donner au précepte « graduer de manière ingénieuse » – et de leurs connaissances acquises antérieurement. Ce qui est, on s'en souviendra, tout à fait dans l'esprit de la méthode intuitive. Le texte, d'ailleurs, reprend les principes de celle-ci en invitant les maîtres à procéder « *du connu à l'inconnu, du facile au difficile* » et à aider les enfants « à *découvrir* les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou, inversement, les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>2</sup> *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

On remarquera donc sans peine que, du point de vue de l'activité de l'élève, il y a accord entre ce que demande l'institution et ce qu'impose la méthode intuitive.

### *Les principes du développement des facultés de l'élève*

Il en va de même pour ce qui concerne la marche du concret vers l'abstrait. On découvrira ainsi, en parcourant les *Programmes*, que « en tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels »<sup>1</sup>. Ces quelques lignes, on en conviendra aisément, ont un accent « buissonnien » indéniable. Ce sont les mots mêmes que F. Buisson{ XE "Buisson" } emploie pour définir sa méthode : c'est sur la réalité concrète que se construisent progressivement les facultés abstractives.

Par ailleurs, les Instructions Officielles insistent sur la prise en compte de la spontanéité de l'enfant. L'enseignement doit s'appuyer sur « la spontanéité intellectuelle de l'élève » car ses facultés se développeront « en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive »<sup>2</sup>. L'appel à la spontanéité enfantine se fonde sur deux idées sous-jacentes, qui se rapportent à la méthode intuitive : d'une part, la nature a pour rôle de guider l'enseignement – ce que le texte officiel affirme d'ailleurs de manière explicite – et, d'autre part, le développement des facultés est l'effet direct de l'exercice de celles-ci. On peut y ajouter les notions d'autonomie et de liberté qui sont, bien sûr, inséparables de la spontanéité, mais qui sont surtout clairement soutenues par le texte de 1882 dans la mesure où, nous dit-il, il convient d'aider l'enfant « à raisonner de lui-même et sans règles de logique »<sup>3</sup>, c'est-à-dire, ici, sans que la logique de l'adulte lui soit imposée. La marque de F. Buisson{ XE "Buisson" } est ici évidente : on reconnaît, au niveau officiel, la haute valeur des caractéristiques de l'enfance, lesquelles, en conséquence, ne sauraient être étouffées.

Il est donc clair, ici encore, qu'il y a adhésion : le développement des facultés de l'enfant est compris et envisagé selon les mêmes modalités par les deux discours.

Pour ce qui concerne l'éducation morale, on aura d'autant moins de difficulté à reconnaître la correspondance étroite entre les textes de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>3</sup> *Ibid.*

la méthode intuitive et le texte officiel réglementant les programmes, que l'on va trouver, au sein même de l'article du *Dictionnaire de pédagogie* « Intuition et méthode intuitive », la reprise, au mot près, d'une partie du texte de 1882 où l'on insiste particulièrement sur « l'apprentissage effectif de la vie morale »<sup>1</sup> au détriment de la mémoire.

### *La représentation officielle de l'intuition*

Enfin, et c'est sans doute l'indice le plus visible, les *Programmes* reprennent le terme cher à F. Buisson{ XE "Buisson" } : l'enseignement primaire est « essentiellement intuitif ». Le sens qui est attribué au mot « intuitif » est relativement proche de la définition qu'en donne le Directeur de l'enseignement primaire en conclusion de la première partie de l'article « Intuition et méthode intuitive », ainsi qu'en introduction de sa conférence sur l'enseignement intuitif. Une fois encore, on sait que F. Buisson participe lui-même à l'élaboration de ces programmes. C'est donc sans surprise que l'on peut y découvrir que l'enseignement sera intuitif s'il se base sur « le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration (...) les vérités les plus simples »<sup>2</sup>. Ici, on reconnaît aisément les notions familières au discours de F. Buisson, à une restriction près : les Instructions Officielles restent muettes sur les trois formes d'intuition. Ce qui est, pour le moins, curieux. Dans la définition de l'intuition donnée par les Instructions, le Directeur de l'enseignement primaire évacue la question de l'exercice des sens et, du même coup, le rôle de l'abstraction. Seule est donnée l'acception française du mot. Nous osons ici une hypothèse : cette définition restrictive est peut-être l'expression de la volonté de F. Buisson de clarifier son discours « officiel » qui, en tant que tel, s'adresse directement aux instituteurs et institutrices qui, pour agir, ont besoin de prescriptions claires reposant sur une certaine unité. Qui dit prescription, dit absence de débat. Le débat non clos sur le rôle de l'abstraction n'y a donc pas sa place, même si cette question peut être lourde de conséquences au plan de la pédagogie.

Quoi qu'il en soit, on constate que, à certains égards, l'esprit de la méthode intuitive est repris par les textes officiels et, de ce fait, ceux-ci constituent incontestablement, à l'exemple du *Dictionnaire de pédagogie*, un instrument qui devrait assurer, aussi

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 16.

efficacement que possible, la promotion de cette méthode, rendant en tout cas assez improbable l'ignorance des maîtres sur le sujet.

## **2. Le double caractère de l'enseignement primaire : un paradoxe**

On ne pourra pas, cependant, passer sous silence le fait que l'introduction du terme « pratique » pour définir officiellement l'enseignement primaire vienne perturber quelque peu l'unité générale qui semblait dominer. C'est que, en effet, en même temps qu'il doit être « intuitif », l'enseignement est « pratique ». Les maîtres, et moins encore les élèves, « n'ont de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques » et il convient, dans ces conditions, de se limiter à ce « dont ils ont *strictement* besoin »<sup>1</sup>. Par une telle affirmation, on insiste sur le caractère utilitaire de l'école primaire et des connaissances qu'elle doit transmettre aux élèves. Le savoir de l'école primaire est plongé dans le quotidien présent et à venir des élèves et, manifestement, ne doit pas s'en extraire.

Or, ni F. Buisson{ XE "Buisson" } ni ses collaborateurs n'évoquent l'aspect utilitaire de l'enseignement primaire. Au contraire, les uns et les autres insistent sur l'analogie que l'on peut, grâce à la nouvelle pédagogie, établir entre l'éducation réservée aux classes populaires et celle qui appartient à l'enseignement secondaire, ces deux voies ne se différenciant que par le temps qui y est consacré<sup>2</sup>. S'il n'est pas question d'unifier structurellement le système éducatif, on rejette cependant l'idée d'un système où coexisteraient deux mondes totalement isolés l'un de l'autre. S'il s'agit bien, et pour longtemps encore, de séparer deux catégories d'élèves qui n'auront qu'une chance infime de se rencontrer sur les mêmes bancs dans le cours de leurs études, il y a, malgré tout, la volonté de rapprocher l'instruction primaire de l'enseignement secondaire. Et ce sont les finalités éducatives qui doivent permettre ce rapprochement. Les Instructions elles-mêmes tentent d'établir ce parallélisme plus étroit puisqu'elles demandent à ce que l'instruction primaire rende « dans une sphère plus humble, les mêmes services que les études secondaires »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 16. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> On peut rappeler que F. Buisson{ XE "Buisson" }, dans sa conférence sur l'enseignement intuitif, n'hésite pas à déclarer : « il n'y a plus entre l'instruction populaire et l'instruction classique différence de nature, mais seulement différence de degré. L'une s'arrête plus tôt que l'autre, mais toutes deux marchent dans la même voie, toutes deux font des hommes ». (Buisson, 1878, p. 468)

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 14.



Dans ces conditions, il peut paraître paradoxal d'attribuer à l'enseignement des écoles primaires ce double caractère, intuitif et pratique. La notion de savoir utilitaire n'entre-t-elle pas en conflit avec la notion d'intuition telle qu'elle est définie ici et l'esprit qu'elle suppose ? Comment, en effet, concilier la volonté de transmettre une culture désintéressée – ce à quoi tend la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, référence des Instructions Officielles – et celle, plus prosaïque, de fournir aux élèves un simple « viatique de connaissances usuelles » pour reprendre l'expression de P. Kahn{ XE "Kahn" } ? Il nous semble qu'un même enseignement ne peut pas, à la fois, prétendre favoriser l'exercice de « cette vive intuition du vrai, du beau et du bien »<sup>1</sup> et se contenter de transmettre les seuls savoirs directement liés aux nécessités de la condition modeste des élèves de l'école primaire. Ces deux objectifs sont inconciliables car ils ne forment pas le même homme. Et on peut donc penser que ce paradoxe porte le risque d'introduire dans les esprits des maîtres quelque doute quant aux véritables finalités de l'école primaire.

Quoi qu'il en soit, on notera, pour finir, que ces instructions seront la référence des maîtres sur une période dont la longueur est loin d'être négligeable puisque les Instructions Officielles de 1882 seront reprises à l'identique en 1887, puis reprises en partie en 1923. Quant aux Instructions de 1938, elles n'abandonnent pas la méthode intuitive puisque, malgré des modifications dont on reparlera plus loin, elles rappellent clairement toute la valeur des textes officiels de 1887 et 1923. C'est donc sur une période d'une soixantaine d'années que les maîtres se sont peu à peu imprégnés de l'esprit de la méthode intuitive, période suffisamment longue pour s'autoriser à dire que les conditions, sur ce point particulier, ont été suffisamment favorables à cette nouvelle méthode pour qu'elle devienne une véritable référence pour les maîtres qui ont exercé de la fin du 19<sup>e</sup> siècle au début du 20<sup>e</sup>.

### **C. La méthode intuitive et les inspecteurs primaires**

De la capacité à diffuser largement les idées qui fondent ce nouvel esprit, va dépendre, en partie, l'histoire de la méthode intuitive. Cet objectif de diffusion à grande échelle a été assigné, on vient de le voir, au *Dictionnaire de pédagogie* pour ce qui concerne la

---

<sup>1</sup> Buisson{ XE "Buisson" } F., *op. cit.*, 1878, p. 468.

formation des maîtres et, lui emboitant le pas, aux Instructions officielles pour le niveau institutionnel.

Afin de caractériser mieux encore l'environnement dans lequel est née la méthode intuitive, il y a un troisième niveau dont il convient de tenir compte dans cette approche, c'est celui qui fait le lien entre la théorie et la pratique. Dans cette perspective, nous allons nous intéresser aux inspecteurs primaires dont la charge est précisément de veiller à ce que les directives de l'institution soient effectivement suivies. Il ne s'agit pas ici de voir si la méthode intuitive a été effectivement appliquée dans les classes, notre travail se limitant au plan théorique, mais les inspecteurs, au même titre que les formateurs et l'institution, ont un rôle-clé à jouer pour ce qui concerne le succès – ou l'échec – de cette méthode, participant ainsi à l'élaboration de l'histoire de celle-ci.

Pour tenir efficacement un tel rôle, il leur faut donc, dans un premier temps, s'approprier l'esprit de la méthode intuitive. Et c'est à travers l'analyse de rapports d'inspection qu'ils ont rédigés, que nous allons tenter de mettre en évidence le degré d'implication qui a été le leur dans cette nouvelle direction prise par la pédagogie. Par les remarques adressées aux maîtres, ces rapports sont, en effet, l'expression de l'idée que se font les inspecteurs de la nouvelle pédagogie recommandée par les Instructions officielles et de l'esprit qui s'y rattache.

Dans un tel but, nous avons consulté environ deux cents rapports concernant une trentaine d'inspecteurs du département de la Seine-Maritime. L'ensemble de ces rapports couvre une période qui s'étend de 1880 à 1897.<sup>1</sup>

## **1. Le souci de la méthode**

La première remarque qui s'impose, à la lecture de ces rapports, concerne le degré de réflexion des maîtres sur leur propre pratique. Les inspecteurs paraissent, durant cette période, plutôt sensibles à une vision raisonnée du métier d'instituteur. Une pratique réfléchie est très appréciée des inspecteurs et constitue, à l'évidence, un élément favorable dans le jugement qu'ils portent sur la valeur du maître. A contrario, faire sa classe sans se soucier des caractéristiques de l'environnement, c'est, pour le maître, donner une image de lui-même qui ne plaide pas en sa faveur, aux yeux des représentants de l'institution.

---

<sup>1</sup> Les rapports consultés sont conservés aux Archives Départementales de la Seine-Maritime à Rouen, et concernent donc l'ensemble des écoles du département.

### *L'enseignement méthodique contre la routine*

Ainsi, quand un inspecteur rencontre un maître dont les méthodes sont « routinières », celles-ci sont considérées comme « mauvaises » ou sont associées au niveau « faible » de la classe et aux procédés qui « manquent de variété ». Une telle association montre sans difficulté que la routine est considérée comme un obstacle aux progrès des élèves, lesquels seraient sans doute favorisés, pense-t-on, par l'introduction d'une certaine diversité dans la forme que peut prendre l'enseignement. Cette dénonciation de la routine est très présente dans les rapports consultés, ce qui démontre une sensibilité particulière de la part des inspecteurs à cet égard. Les méthodes « mécaniques », quant à elles, n'ont guère plus de succès auprès des inspecteurs, le constat d'un tel fait se transformant, sous leur plume, en réprobation. La routine et l'exercice machinal sont donc pensés comme aspects négatifs de l'enseignement et, à ce titre, méritent d'être délaissés au profit d'un enseignement « préparé avec méthode ». Car l'absence de méthode est, elle aussi, dénoncée.

Tous les rapports consultés montrent que les inspecteurs sont favorablement impressionnés par les maîtres qui fondent leur enseignement sur une démarche réfléchie. Ainsi peut-on lire dans un rapport de 1893 : « Dans la 1<sup>ère</sup> classe, l'enseignement est intelligent et méthodique et les résultats sont bien satisfaisants pour l'ensemble »<sup>1</sup>. Lorsqu'est relevé le caractère méthodique de l'enseignement assuré par le maître, souvent celui-ci est associé à un certain succès auprès des élèves, pour ce qui concerne les connaissances acquises.

### *L'utilité du matériel d'enseignement : un moyen pour comprendre*

Mais qu'est-ce qu'un enseignement méthodique ? Pour les inspecteurs, il y a d'abord l'utilisation régulière du « matériel d'enseignement ». Au rang de ce matériel, le tableau noir occupe une place de choix : parmi les rubriques que l'inspecteur doit remplir pour rédiger son rapport, il y a la rubrique « usage du tableau noir ». C'est dire l'importance que revêt ce type de matériel dans les années 1880. Manifestement, tout bon maître doit se montrer capable, en cette fin de siècle, d'utiliser le tableau noir au cours des leçons données aux élèves. Celui-ci est l'outil pédagogique incontournable, sans lequel on ne saurait proposer un enseignement de qualité. C'est, assurément, l'expression de la

---

<sup>1</sup> Rapport du 24/11/93, cote 1T 1247.

croissance en l'efficacité de l'enseignement par les yeux, forme de la méthode intuitive ramenée au domaine du sensible. Le tableau noir est la traduction didactique du succès de l'enseignement concret dans la lutte qui l'oppose aux leçons abstraites, lutte qui apparaît très clairement, on le verra un peu plus loin, dans les rapports des inspecteurs primaires.

De ce point de vue, la carte murale de géographie n'a pas moins d'importance. On peut ainsi lire, dans un rapport d'inspection, une affirmation qui semble être largement partagée chez les inspecteurs : « L'école est pourvue d'une carte muette qui rend de très grands services à l'enseignement de la géographie »<sup>1</sup>. On peut deviner les services qu'un tel usage rend aux élèves quand on lit ailleurs : « Enseignement peu méthodique et abstrait : les enfants du C.E. savent, par exemple, la définition de l'île, mais ils sont incapables de montrer une île sur une carte quelconque »<sup>2</sup>. L'inspecteur qui a rédigé ce rapport paraît déplorer les conséquences d'un enseignement abstrait où l'exercice de la mémoire prédomine. Les élèves ont certes acquis un savoir – ils savent ce que c'est qu'une île – mais ce savoir ne leur est pas utile dans la mesure où ils sont dans l'impossibilité de le mobiliser dans une situation donnée. On comprend bien, ici, l'esprit qui domine : un apprentissage n'est défini comme tel qu'à la condition de la compréhension. Aussi, la carte de géographie, placée sous les yeux des élèves, a pour objectif de rendre précisément la leçon compréhensible. En demandant aux maîtres d'utiliser le « matériel d'enseignement », les inspecteurs tentent de provoquer l'abandon de l'enseignement purement verbal qui semble encore présent dans les écoles primaires et, par là, insistent sur la qualité que les leçons doivent posséder.

## **2. La qualité des leçons**

Une leçon appréciée des inspecteurs sera donc une leçon où les élèves ne seront pas uniquement des auditeurs aussi attentifs que passifs. Le maître doit se montrer capable d'encourager une certaine forme d'activité chez ses élèves pour donner à sa leçon la qualité attendue.

### *La nécessité de raisonner*

---

<sup>1</sup> Rapport du 10/11/85, cote 1T 1247.

<sup>2</sup> Rapport du 04/10/96, cote 1T 1247.

Cette qualité passe d'abord par l'exercice de la raison. Les rapports consultés nous portent à croire qu'il s'agit là d'une préoccupation majeure des inspecteurs primaires, les remarques sur ce sujet étant fort nombreuses. Lorsque le maître n'est pas suffisamment attentif à ce caractère de la pédagogie, il s'expose à quelque réprimande : « L'intelligence des élèves n'est pas assez développée et leur mémoire est trop exclusivement mise en œuvre »<sup>1</sup>. Parfois, la réprobation est à la hauteur de la médiocrité considérée : « Un devoir écrit vaudrait mieux, mais un devoir ne consistant pas en copies machinales comme celles que leur fait faire parfois l'instituteur ; j'ai trouvé la même copie – qui n'était pas un pensum – répétée quatre jours de suite. C'est du temps gâché, et quel attrait peut avoir un tel enseignement ? »<sup>2</sup>. De la même façon, une bonne compréhension de « l'esprit des programmes » mérite, elle aussi, d'être remarquée. Ainsi, dans la rubrique « Enseignement » d'un rapport, on peut lire : « donné avec intelligence. Les enfants sont exercés à raisonner »<sup>3</sup>. Dans une autre école, un autre inspecteur est tout aussi satisfait de ce qu'il découvre : « Les enfants parlent et raisonnent assez bien – le maître s'occupe de leur intelligence et de leur jugement »<sup>4</sup>. On le voit, l'école primaire est envisagée par les inspecteurs comme un lieu qui se donne pour principal objectif de développer l'intelligence des élèves. Dans cette perspective, ils jugent de façon très positive toute pratique pédagogique qui ne s'intéresse pas exclusivement à la mémoire. Celle-ci n'est pas totalement rejetée – on en a un rapide aperçu avec l'une des remarques citées quelques lignes plus haut – car ce n'est pas elle-même qui pose problème, mais plutôt la place que les maîtres lui réservent dans leurs pratiques. On ne trouvera donc pas de rapport vilipendant le maître qui impose à ses élèves d'apprendre par cœur, mais, à chaque fois que cela paraît nécessaire, l'inspecteur l'encourage à « s'attacher à développer leur intelligence ». Ce qui semble finalement le plus récusé par les discours des inspecteurs, c'est le fait de contraindre les élèves à des activités machinales où il n'y a pas, pour la raison, des occasions de s'exercer. Car il faut, avant tout, que la leçon soit comprise. Des élèves qui raisonnent sont des enfants qui apprennent. Dans l'esprit des inspecteurs, la compréhension est le témoignage avéré d'une intelligence qui raisonne. Par suite, l'efficacité, et donc la valeur de l'enseignement, se juge par la capacité – ou l'incapacité – dont fait preuve une classe à comprendre une leçon. Ce point est

---

<sup>1</sup> Rapport du 09/06/93, cote 1T 1246.

<sup>2</sup> Rapport du 29/01/83, cote 1T 1247.

<sup>3</sup> Rapport du 01/07/79, cote 1T 1247.

<sup>4</sup> Rapport du 07/03/93, cote 1T 1246.

manifestement, pour ceux qui ont la charge d'évaluer l'enseignement en cette fin de siècle, une question majeure.

### *Une école qui s'adapte*

Pour atteindre cet objectif, les inspecteurs exigent que l'enseignement soit adapté aux possibilités des élèves : « l'enseignement n'est pas toujours approprié (...) à la force des élèves : c'est ainsi, par exemple, que l'on trouve dans les cahiers des notions théoriques qui n'ont été comprises par personne »<sup>1</sup>. Ailleurs, est louée la leçon qui « se fait sur un ton intelligent, elle est comprise », tandis qu'une autre leçon subit la critique parce qu'elle est « trop récitée, non expliquée » provoquant ainsi l'incompréhension des élèves : « Le Rhône rapide, ses affluents torrentiels. Ces épithètes ne sont pas comprises »<sup>2</sup>. On pourrait multiplier aisément les exemples qui montrent l'importance qu'a prise la compréhension dans l'esprit des inspecteurs et, conséquemment, leur volonté de voir se réduire le rôle de la mémoire, sans toutefois le supprimer. La qualité de la leçon se mesure à l'aptitude du maître à faire entrer ses élèves dans le monde de l'intelligible. Deux dangers guettent ici le maître : proposer des leçons qui ne soient pas adaptées aux capacités des élèves et leur imposer un enseignement strictement verbal.

Ainsi, on trouve régulièrement, dans les rapports, des remarques sur l'adaptation du maître à son auditoire. Les inspecteurs primaires apprécient toute leçon qui fait la preuve d'un enseignement « sagement gradué », où les exercices ne sont ni trop longs, ni trop difficiles. Par cette attention portée à la force des élèves, on demande à l'école primaire de s'adapter à ceux-ci. Il y a une demande de la part des inspecteurs concernant la préparation des leçons, cette dernière devant permettre à ces leçons d'être pensées en relation étroite et constante avec les caractéristiques du public auquel elles s'adressent. Du point de vue de cette adaptation, on remarque, dans certains rapports, le souci de ne pas abuser d'un enseignement livresque. A propos de « petites compositions françaises », un inspecteur note : « j'aurais voulu constater également que les sujets donnés étaient bien à la portée des élèves (...), or j'ai trouvé qu'on était plutôt inspiré d'un recueil de morceaux choisis que du milieu dans lequel les enfants vivent, ce qui les eût beaucoup plus intéressés »<sup>3</sup>. Quelques inspecteurs, qui ne représentent toutefois pas la majorité concernant le panel consulté, sont attentifs à la place envahissante du livre

---

<sup>1</sup> Rapport du 12/04/92, cote 1T 1246.

<sup>2</sup> Rapport du 20/12/95, cote 1T 1247. Souligné dans le texte.

<sup>3</sup> Rapport des 3 et 4 novembre 1891, cote 1T 1247.

dans l'enseignement primaire, et tous regrettent, lorsque ce problème est évoqué, le rapport trop étroit que le maître et ses élèves entretiennent avec lui, ruinant ainsi l'occasion de susciter l'intérêt que l'environnement n'aurait pas manqué, pensent-ils, de faire naître chez ces derniers.

### *Un enseignement plus pratique*

Concernant l'enseignement exclusivement verbal, les maîtres sont encouragés à ne pas trop s'attarder sur des notions abstraites. Cette question de l'abstraction, dans l'enseignement primaire, est régulièrement présente, sous différentes formes, au sein des rapports consultés. Tantôt sont condamnés les procédés qui font acquérir aux enfants des notions qui restent du domaine de l'abstraction car le maître n'a pas pris soin de leur présenter la traduction concrète de celles-ci, tantôt on s'émerveille du talent du maître qui utilise fréquemment un « matériel complet d'enseignement par les yeux », parfois fabriqué par lui-même<sup>1</sup>. On trouvera aussi, comme on l'a dit plus haut, une sensibilité particulière à l'usage du tableau noir, largement encouragée par le document imprimé dont se servent les inspecteurs pour rédiger leurs rapports. L'attention portée aux leçons de choses est encore une autre forme de l'intérêt que suscite, chez les inspecteurs, l'opposition entre concret et abstrait. Soit on loue le maître qui a su intégrer dans son enseignement des leçons de choses « intéressantes », soit, au contraire, on déplore l'absence de ce type de leçons « dans la grande majorité des écoles ». Enfin, les inspecteurs ont une inclination, assez bien partagée, à conseiller, aux maîtres qu'ils visitent, de rendre leur enseignement plus « pratique », sans qu'on puisse toutefois dire avec certitude quel sens ils attribuent à ce terme, les rapports étant, sur ce point, rédigés de façon lapidaire. On peut cependant penser, d'après le contexte dans lequel est donné ce conseil, que ce vocable est parfois synonyme de concret, tandis qu'à d'autres moments son sens se rapproche plutôt de celui d'utilité.

Quoi qu'il en soit, les multiples formes que prend ce souci montrent bien que la question de l'abstraction est très présente dans l'esprit des inspecteurs et que tout ce qui exprime, dans la pratique des maîtres, une aptitude à proposer un enseignement concret obtient sans conteste la faveur de ces inspecteurs.

---

<sup>1</sup> On découvre ainsi, dans un rapport de 1882, toute une liste de matériels destinés à l'enseignement de la géographie, effectivement fabriqué par le maître. Le fait que cette liste se retrouve à la rubrique « Observations et conclusions », en fin de rapport, laisse penser que, pour cet inspecteur, la valeur du travail du maître se mesure essentiellement à son aptitude à utiliser ce type de matériel.

Pour finir, on pourra évoquer deux autres tendances, sans doute nettement moins partagées que celles dont on vient de parler, mais qui, néanmoins, présente un intérêt. Ces deux orientations touchent au thème du plaisir et à celui de l'activité de l'élève.

### *Faire aimer l'école*

Pour ce qui concerne le plaisir d'apprendre, auquel F. Buisson{ XE "Buisson" } n'était pas insensible, on trouve quelques rares inspecteurs qui, tout en s'appliquant prioritairement à veiller à l'efficacité de l'enseignement primaire, souhaitent que les maîtres fassent aimer l'école à leurs élèves. Quand certains inspecteurs se désolent de voir les élèves désertier l'école publique au profit de l'enseignement privé, d'autres notent, avec une satisfaction évidente, que « la fréquentation est très régulière, le maître sachant faire aimer l'école à ses élèves »<sup>1</sup>. Ailleurs, un autre inspecteur est irrité par ce qu'il découvre dans des cahiers qui « ne renferment que (...) de longs calculs sur des nombres abstraits, exercices fastidieux, rebutants, fort peu instructifs et peu faits pour intéresser les élèves, les attirer à l'école et la leur faire aimer »<sup>2</sup>. Sans doute pourra-t-on se demander, avec légitimité, si le souci de ces inspecteurs est réellement de même nature que celui de F. Buisson, guidés qu'ils sont, peut-être, par quelque arrière-pensée intéressée, liée à la lutte que se livrent l'école primaire publique et l'enseignement privé. A cette restriction près, dans ces rapports où domine généralement la froideur du technicien pédagogique, on décèle ici quelques touches d'humanité. On est, certes, loin de l'enthousiasme de F. Buisson et ce problème n'est relevé qu'à de trop rares occasions pour considérer cette question comme un élément majeur du discours des inspecteurs. Celle-ci a cependant le mérite d'exister, ce qui montre que cet aspect de la pédagogie ne laisse pas tout le monde indifférent.

### *Faire parler les élèves*

Concernant l'activité de l'élève, on notera, avec un certain étonnement, que les discours des inspecteurs sont assez peu diserts sur la question. Après l'analyse des discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } et de ses collaborateurs, ainsi que celle des Instructions officielles, on aurait pu s'attendre à ce que ce thème soit amplement développé dans les

---

<sup>1</sup> Rapport du 06/06/87, cote 1T 1247.

<sup>2</sup> Rapport du 14/08/88, cote 1T 1247.



rapports des inspecteurs. Or, ce sujet n'est jamais abordé de manière directe. On ne trouve aucune remarque explicite sur la passivité ou l'activité des élèves.

Cependant, si les mots « activité » et « élèves actifs » ne sont jamais écrits, le contenu des rapports nous permet de dire que les inspecteurs restent néanmoins soucieux de la présence d'une certaine forme d'activité chez les élèves qu'ils observent. En premier lieu, lorsqu'ils exigent des élèves qu'ils raisonnent, ils font la preuve de leur attention sur ce sujet, l'exercice de la raison n'étant pas, à l'école, la moindre des activités.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit, pour les inspecteurs, de dénoncer ce que nous nommerons, nous, la trop grande passivité des élèves, ils le font toujours avec le même type de remarques : les enfants ne parlent pas assez. Tout se passe comme si le niveau d'activité se mesurait à la fréquence des interventions orales des élèves. Le fait de les faire parler semble être la marque évidente de leur activité, le signe réel, observable et mesurable de celle-ci. Parler devient synonyme d'activité. Or, chacun sait qu'il existe d'innombrables occasions de parler, comme il existe mille façons d'être actif. Ce lien étroit qui fait se perdre l'une dans l'autre ces deux notions, peut, à première vue, paraître bien curieux. Toutefois, la présence de certains indices, au sein des rapports, nous encourage à penser que l'enseignement oral reste très apprécié des inspecteurs de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Le modèle de leçon, pour eux, est la leçon magistrale et personne, parmi ces inspecteurs, ne s'en étonne<sup>1</sup>. Aussi, si l'activité de l'élève n'est reconnue qu'à travers le prisme de la parole, c'est, peut-être, parce que ce modèle de leçon, en cantonnant l'élève dans un rôle d'auditeur participant plus ou moins à la conversation, empêche les inspecteurs d'avoir une vision plus large qui permettrait d'envisager l'activité sous d'autres formes. Ce modèle, très contraignant pour l'élève, ne lui donne pas la possibilité de bénéficier d'un rôle plus participatif. Dans ce cadre-là, ce n'est que par la parole que l'élève accède à la compréhension. C'est, semble-t-il, le monde de l'oral qui est privilégié par les inspecteurs. Ce qui, du point de vue du maître et des élèves, n'est pas sans risque : c'est que, entre oral et verbal, la distance est réduite et toute la pédagogie préconisée se retrouve prise dans un équilibre instable où le glissement sur le versant du verbiage reste toujours possible.

On le voit, si l'on peut reconnaître, au sein des rapports consultés, quelques marques de l'esprit de la méthode intuitive, les difficultés, quant à elles, ne manquent pas.

---

<sup>1</sup> Certains inspecteurs vont plus loin : il y a, chez eux, une véritable demande à ce sujet. Ainsi, leurs remarques encouragent quelquefois ce type d'enseignement : « Trop peu d'enseignement oral ; on ne cherche pas à développer l'intelligence des élèves » (rapport du 17/02/86, cote 1T 1247). Oralité et raisonnement sont liés. La première semble être envisagée comme la condition unique du deuxième.

### 3. La méthode intuitive en difficulté

Et la première de ces difficultés est donc ce modèle de leçon qui semble s'imposer dans tous les esprits. En effet, les rapports auxquels nous faisons référence abondent en indices marquant la primauté supposée de cette situation pédagogique.

#### *Le modèle de la leçon magistrale*

Il y a d'abord, on l'a vu, l'emploi partout imposé du tableau noir ou de la carte murale, qui se justifie bien plus par la possibilité qu'il offre au maître d'illustrer son discours que par celle dont pourraient éventuellement bénéficier les élèves pour donner à leur activité un peu plus de consistance. D'une manière générale, le matériel d'enseignement dont il est question dans les rapports est toujours un matériel collectif destiné, en conséquence, à un usage non individuel, donnant ainsi à l'élève peu d'occasions de s'exercer.

Dans le même ordre d'idées, si la leçon est bien comprise, c'est parce qu'elle a été bien expliquée par le maître. Des remarques que l'on peut lire dans les rapports, il apparaît que, aux yeux des inspecteurs, une leçon bien faite est considérée comme telle lorsqu'elle a été bien expliquée. Ceci encourage à penser que ce ne sont pas les élèves qui découvrent, mais bien le maître qui apporte des explications. Lorsque celles-ci sont insuffisantes, l'inspecteur ne manque pas, d'ailleurs, de le faire remarquer à l'instituteur. Si, d'autre part, le discours du maître se charge trop d'abstractions, on rend ce dernier attentif sur les explications qu'il aurait dû donner. Enfin, lorsque des remarques négatives sont portées sur le discours du maître, ce n'est pas le discours en lui-même qui est condamné, c'est la manière dont il a été donné : soit le maître parle trop ou « inutilement », ne laissant ainsi que peu d'occasions aux élèves de parler eux-mêmes, soit il est entré dans une « multiplicité d'explications » qui vont semer le trouble dans l'esprit des enfants. On est, ici, porté à croire que la qualité d'une leçon dépend étroitement du respect de ce que nous pourrions nommer la chaîne pédagogique « explications – compréhension ». Tel est le lien qui semble être souvent établi par les inspecteurs.

On pourra aussi remarquer la difficulté des inspecteurs à faire respecter les programmes de 1882. Même s'il ne s'agit pas d'un constat généralisé, on trouve encore, au-delà de 1890, des remarques concernant cette difficulté à appliquer les programmes officiels,

soit qu'on « oublie » d'enseigner des matières qui y sont inscrites, soit qu'on « ne saisit pas bien l'esprit des programmes ». On ne peut pourtant pas dire que ces programmes provoquent des difficultés dues à l'introduction d'une trop grande nouveauté puisqu'on trouve des rapports antérieurs à 1882 qui expriment déjà les préoccupations caractérisant l'esprit de ces nouveaux programmes. Ceux-ci ne semblent être que la traduction institutionnelle d'un mouvement dont l'origine est antérieure à la publication des textes officiels. De ce point de vue, on peut certainement affirmer que certains inspecteurs font figure de pionniers : à la fin des années 1870, les leçons de choses, l'enseignement « sagement gradué » et l'exercice de la raison sont déjà des thèmes présents dans les esprits et défendus par les représentants de l'institution. Une des hypothèses qui peut alors être avancée est que cette difficulté à introduire l'esprit des programmes dans l'enseignement primaire s'explique par la dominance du modèle de la leçon magistrale.

Il est un autre aspect qui présente quelque intérêt : c'est, à partir de 1887, le changement de présentation des rapports d'inspection. Ce choix est plus le fait de l'institution que celui des inspecteurs, mais il a sans doute influencé, en partie, la manière d'observer les classes et, par conséquent, la définition des priorités concernant la vie de la classe. Ce renouvellement des feuillets dont disposent les inspecteurs pour rédiger leurs rapports a sans doute une signification qui va au-delà de la simple forme. Jusqu'en 1887, ils sont tenus de remplir les rubriques « Programmes », « Méthodes », « Procédés » et « Musée scolaire », au sein desquelles on trouve notamment une sous-rubrique « Usage du tableau noir ». Au-delà de cette date, tous ces détails sont noyés sous un seul titre : « Enseignement. (Règlement, emploi du temps, programmes sont-ils bien observés ?). – Résultats de l'enseignement – Matières où le progrès est le plus sensible : ». Cinq ans après la mise en place des programmes de 1882, tout ce qui a trait aux méthodes disparaît. Est-ce le signe d'une moindre préoccupation de la part de l'institution ? Si tel est le cas, serait-ce la conséquence directe du succès du modèle de la leçon magistrale dont les esprits se satisfont ? Il est sans doute difficile d'apporter une réponse définitive sur cette question, mais il nous semble que celle-ci mérite d'être posée. Ceci n'empêchera pas, en tout cas, les inspecteurs de continuer à porter un intérêt toujours aussi grand aux principes mis en évidence plus haut, mais peut-être disposons-nous ici d'un autre indice dont il faudra éventuellement tenir compte lorsqu'il s'agira de comprendre la disparition de la méthode intuitive.

### *Le statut du certificat d'études primaires*

Concernant précisément l'avenir que les inspecteurs réservent à cette méthode, il nous paraît indispensable de mettre en évidence le statut qu'ils attribuent au certificat d'études primaires. En effet, si cet examen de fin de scolarité prend trop d'importance dans les esprits des inspecteurs et, par suite, des maîtres, il peut générer des effets tout à fait contraires aux principes de la méthode intuitive et constituer ainsi un obstacle de taille à la généralisation des pratiques qui se réclament de cette méthode.

A la lecture des rapports, on s'aperçoit assez vite que le certificat d'études tient une place non négligeable dans le monde de l'école primaire. D'abord, les remarques des inspecteurs nous permettent de constater que, au niveau des pratiques, l'obtention de ce certificat ne laisse pas indifférent les maîtres qui n'hésitent pas à orienter leur enseignement vers cet objectif. De ce point de vue, on peut définir trois catégories d'inspecteurs.

Il y a d'abord ceux qui s'en désolent. Ainsi, un de leurs collègues dénonce la trop grande part accordée, dans l'enseignement, à la préparation de l'examen : le « prétexte de préparation au certificat d'études » constitue, selon lui, une « mauvaise raison que l'Instituteur n'aurait pas dû invoquer » pour justifier les longs exercices fastidieux qui hantent les cahiers des élèves. Ce qui est blâmé ici, ce n'est pas tant la préparation elle-même que la relation qui est établie entre elle et ce qu'elle induit. Celle-ci produit, en effet, un enseignement sans grand intérêt du point de vue de l'élève car tout à fait contraire à l'esprit des programmes de 1882. Malgré l'argumentation qui est faite au nom de cette sanction terminale, les exercices proposés dans un tel cadre, « peu instructifs et peu faits pour intéresser les élèves »<sup>1</sup>, sont clairement condamnés.

Il y a ensuite les inspecteurs qui semblent comprendre l'importance du certificat d'études primaires, mais qui restent attentifs aux risques encourus. Une remarque que nous avons pu lire dans un rapport nous paraît être une illustration assez exacte de cette position : « On a en vue le certificat d'études, mais il ne faut pas que l'on sacrifie d'autres leçons à l'enseignement de l'orthographe. (...) Varier les leçons est une nécessité, surtout avec des enfants aussi jeunes »<sup>2</sup>. Cette deuxième critique nous paraît moins virulente que la première dans la mesure où elle fait preuve de discernement.

---

<sup>1</sup> Rapport du 14/08/88, cote 1T 1247.

<sup>2</sup> Rapport du 10/02/92, cote 1T 1247.

Certes, la préparation du certificat est une nécessité, mais elle ne doit pas conduire à des excès qui risquent de compromettre l'éducation des enfants.

Enfin, il reste les inspecteurs qui n'hésitent pas à prendre le certificat comme la mesure de l'excellence... ou de la médiocrité. Ainsi, on découvre que si « l'enseignement est en bonne voie », c'est parce que « cette année, les succès aux examens du certificat d'études ont été remarquables »<sup>1</sup>, alors que, pour un autre inspecteur, la réussite aux examens du certificat est « la preuve » de la qualité de l'enseignement dans l'école visitée. A l'inverse, l'échec à ce même examen permet, à coup sûr, de décréter un manque évident dans la capacité à enseigner de certains instituteurs : « M. B... est l'instituteur ordinaire que nous connaissons. Jamais il n'a eu un élève reçu au certificat d'études primaires. Aussi ne peut-on le classer (...) que parmi les maîtres passables tout au plus »<sup>2</sup>. Comme on le voit, aux yeux de certains inspecteurs, le certificat d'études ne mesure pas seulement le niveau de connaissances des élèves, il permet aussi de définir le niveau de qualité de l'enseignement qui est proposé dans les écoles. Sur le certificat d'études repose un double enjeu qui lui attribue une importance qui peut paraître démesurée. La réussite de l'élève est la marque de l'excellence du maître. Une telle vision de cet examen encourage assurément le bachotage, et il peut donc être perçu comme un élément qui s'oppose fortement à l'esprit de la méthode intuitive. Dans cette perspective, en effet, la transmission et la mémorisation des connaissances passe bien avant le souci d'éducation des enfants.

Ceci dit, étant donné le nombre – plutôt modeste – de rapports consultés, il est nécessaire de rester prudent et l'on ne pourra pas en conclure que cette dernière catégorie d'inspecteurs représente la position majoritaire au sein des représentants de l'institution. De ce point de vue, on ne pourra donc pas affirmer que les inspecteurs, considérés comme ensemble, ont constitué un frein à l'application de la méthode intuitive. Mais ce qui paraît certain, c'est que ce frein a ponctuellement existé.

Dans ces conditions, et si l'on s'en tient à cette dernière analyse, on ne s'étonnera guère de voir la méthode intuitive très peu citée par les rapports. En effet, très rares sont les inspecteurs qui font explicitement référence à l'intuition : sur les quelques deux cents rapports étudiés, seuls trois y font allusion. Ce constat nous amène, pour conclure, à nous poser la question de la place que tenait la méthode intuitive dans l'esprit des inspecteurs.

---

<sup>1</sup> Rapport du 29/10/89, cote 1T 1247.

<sup>2</sup> Rapport du 25/04/92, cote 1T 1247.

#### 4. Quelle place pour la méthode intuitive ?

Certes, la question de l'enseignement intuitif est très peu abordée par les inspecteurs, mais ce constat n'autorise certainement pas à dire que les principes fondateurs de la méthode intuitive soient totalement absents de leurs préoccupations. Si l'on tente de mettre en parallèle le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } et celui des inspecteurs dont les positions, à bien des égards, présentent une certaine unité, on va s'apercevoir rapidement qu'il existe une réelle proximité entre eux.

##### *Un discours marqué*

On se souviendra que F. Buisson{ XE "Buisson" } a dénoncé avec force la routine et les activités machinales qui maintiennent les élèves dans une passivité aux funestes conséquences. Sur ce point, il est rejoint par les inspecteurs qui, au cours de leurs différentes observations de classes, traquent le moindre indice laissant deviner la présence plus ou moins envahissante de la routine. Chacun semble convaincu qu'un tel procédé d'enseignement ne peut conduire qu'à affaiblir la marche de l'école primaire. En conséquence, il est largement admis que toute pédagogie moderne, pour mériter un tel qualificatif, se doit d'abandonner définitivement ce caractère, dont tous s'accordent à dire qu'il ne peut appartenir qu'à ce que l'on nomme, avec un certain mépris, les vieilles méthodes.

Il est un autre point de vue qui semble assez partagé par les uns et les autres : c'est la nécessité, pour l'élève, d'exercer sa raison. On sait l'aversion qu'avait F. Buisson{ XE "Buisson" } à l'égard des « exercices de pure mémoire », comme on sait avec quelle force il a montré la puissance du rôle de l'indispensable activité intellectuelle. Les inspecteurs, à l'instar du futur professeur de science de l'éducation, sont particulièrement attentifs à cet aspect de la pédagogie : un élève qui pense est un élève qui apprend. Il est de toute nécessité que les élèves comprennent la leçon qui leur est donnée. Voilà donc une deuxième préoccupation – une obsession, aurait-on envie de dire – que se partagent les inspecteurs et F. Buisson.

Le troisième point qui participe à cette proximité est le souci, souvent présent dans les rapports, de l'adaptation de l'enseignement aux possibilités des élèves et à l'environnement dans lequel ils vivent. Cette attention est la traduction didactique du respect des caractéristiques de la nature enfantine. Par celle-ci, les inspecteurs montrent leur

sensibilité aux problèmes que pourrait poser une école qui ne se préoccupe pas des rapports qu'elle entretient avec son public. D'une vision où domine la toute-puissance de l'école primaire, on progresse vers une conception plus ouverte de celle-ci où l'enfant devient un objet d'attention. On commence à comprendre que l'école ne peut être efficace que si elle se montre capable de tenir compte des caractéristiques de ces petits êtres, si différents des adultes. Même si, chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, ce respect ne se limite pas, loin s'en faut, à cette forme d'attention, on peut dire que le discours des inspecteurs tend, sur ce point particulier, à se rapprocher de celui qui a si ardemment défendu les principes de la méthode intuitive.

D'une manière plus ponctuelle, mais qui mérite néanmoins d'être signalée, la variété dans l'enseignement est une autre attention qui mobilise les esprits. On admet, chez quelques inspecteurs, qu'un enseignement varié est une nécessité, notamment pour les enfants les plus jeunes. Ce souci de la variété est à entendre comme une vigilance qui s'exercerait, soit sur les exercices proposés aux élèves, soit sur les leçons qui doivent concerner un ensemble élargi de domaines de connaissances, ou encore sur la longueur et l'étendue des leçons qu'il faut adapter à l'âge de ceux à qui elles sont destinées. Si l'on ne tient pas compte de ce principe, on les « rebute », les leçons manquent d'« attrait » et l'on manque alors l'occasion de leur « faire aimer » l'école. Ces inspecteurs sont donc sensibles à la motivation et au rôle que celle-ci pourrait éventuellement jouer. Ici encore, on se rapproche du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui, rappelons-le, considère que « l'enfant a besoin de variété ». Certes, cette variété est, à ses yeux, au service de l'intuition contre l'ennui alors que les inspecteurs, eux, ont une vision plus générale et n'établissent pas ce lien. Il n'empêche : chacun s'accorde sur le bénéfice qu'il y a à introduire plus de variété dans les classes des écoles primaires.

Enfin, concernant l'enseignement, une dernière marque semble pénétrer assez largement l'esprit des inspecteurs: il s'agit du caractère concret de celui-ci. On l'a vu plus haut, les représentants de l'institution apprécient particulièrement les maîtres qui savent manier toute la panoplie de l'enseignement par les yeux. De la même façon, ils sont attentifs à la présence des leçons de choses au sein de l'enseignement dans les écoles primaires. En cela, ils s'accordent encore avec F. Buisson{ XE "Buisson" }, qui demandait à ce que l'enseignement primaire débute par l'intuition sensible. Mais, en même temps, c'est sur ce point que les inspecteurs paraissent prendre quelque distance vis-à-vis du discours de F. Buisson.

### *Un discours inachevé ?*

Selon l'interprétation que l'on peut faire des rapports consultés, il semblerait que les inspecteurs primaires tendent à se focaliser principalement sur deux caractères de la leçon : l'enseignement par les yeux et le modèle de la leçon magistrale. Certes, on a vu que l'exercice de la raison n'était pas la moindre de leurs préoccupations. Cependant, on remarquera que cet exercice n'est apprécié qu'à travers le prisme de la compréhension. Or, s'agissant de la compréhension, elle n'est pas le résultat d'une quelconque « initiative intellectuelle » pour reprendre les mots de F. Buisson{ XE "Buisson" }, encore moins de la découverte, par les élèves eux-mêmes, des notions étudiées. Concernant « le plaisir et le profit de la découverte », F. Buisson ne se faisait, d'ailleurs, guère d'illusions, mais il espérait fortement que l'élève puisse bénéficier de cette initiative intellectuelle, lui permettant ainsi de faire preuve d'une certaine dose d'autonomie sur le plan de la raison. Mais, au contraire, cette forme d'apprentissage n'apparaît pas, chez les inspecteurs, comme une priorité, ni même comme un souci. Si les élèves comprennent, c'est parce que le maître explique. Et les bonnes explications contentent largement les inspecteurs, les remarques découvertes dans les rapports en témoignent.

Cette position est renforcée par l'invitation insistante et incessante à utiliser le tableau noir. L'usage de ce matériel, s'il répond aux exigences de l'enseignement par les yeux, est aussi l'outil par excellence qui permet au maître de préserver sa position centrale, selon les principes de l'enseignement simultané qui, rappelons-le, vient de triompher du mode individuel, du mode mutuel et du mode mixte. Le tableau noir reste donc le matériel qui habilite l'instituteur à garder de la hauteur, à conserver sa position dominante sur l'estrade, alors même que la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } avait pour principale conséquence de réduire la distance entre maître et élèves. Il est le moyen, pour le maître, de capter l'attention de l'ensemble de ses élèves et, par là, d'exercer pleinement son pouvoir sur eux, au détriment de ce minimum d'autonomie dont rêvait F. Buisson. Dans cette perspective, le tableau noir devient sans doute le pire ennemi de la méthode intuitive. Toutes les conditions semblent être réunies pour faire de la leçon magistrale le type même de la leçon bien faite, réduisant ainsi, de façon considérable, la place que F. Buisson rêvait de donner à l'enfant dans sa classe. Comment, en effet, celui-ci pourrait-il trouver un espace où exercer une activité plus ou



moins autonome, dans un environnement qui fait la part si belle au maître et à son savoir.

La pensée des inspecteurs nous fait découvrir une école qui, sans doute, sait s'adapter aux élèves, mais la forme de cette adaptation n'est pas aussi achevée que celle tant espérée par F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il est incontestable, on l'a vu, que l'esprit des inspecteurs primaires s'est pénétré de principes relevant de la méthode intuitive, mais ceux-ci sont intégrés dans un environnement trop peu ouvert pour que la logique qui les fonde puisse aller à son terme. Si bien que, au niveau qui nous a intéressés ici, il n'est pas infondé de penser, avec toute la prudence que nécessite la modestie de cette étude, que le « triomphe » dont parlait F. Buisson à propos de la méthode intuitive relève plus de sa forte volonté de diriger l'école primaire vers cette direction que de la simple réalité.

## Conclusion : une méthode centrée sur l'être humain

Certes, l'analyse des textes auxquels nous avons choisi de faire référence a montré un certain nombre d'ambiguïtés au sein du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Concernant, notamment, la notion d'intuition, nous avons vu que, en voulant donner à ce concept un sens plus large et plus ambitieux que l'*Anschauung* des pédagogues allemands, F. Buisson rend le lecteur quelque peu perplexe quant à sa définition.

De même, des désaccords ou des interprétations différentes ont été mis en évidence par les propos tenus par d'autres, que ce soit les propres collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui l'ont accompagné dans la lente élaboration du *Dictionnaire de pédagogie* ou les inspecteurs primaires qui ont la charge de veiller à ce que l'enseignement « intuitif et pratique » des Instructions officielles soit effectivement mis en pratique dans les classes.

Dès lors, il paraît évident que de telles difficultés vont poser problème lorsqu'il s'agira de mettre en pratique une telle méthode. En effet, soit ces difficultés apparaîtront, pour certains, comme manque de clarté et seront alors source de découragement, soit celles-ci obligeront les plus audacieux ou les plus convaincus à faire, chacun pour leur part, leur propre interprétation de la méthode intuitive. Il en résultera alors autant de pratiques différentes avec le risque de voir, dans les classes, des applications qui s'éloignent des principes mêmes de l'enseignement intuitif.

Mais si l'on reste dans le domaine de la théorie, ce qui constitue précisément les limites assignées à notre travail, les éléments ne manquent pas pour élaborer une définition satisfaisante de la méthode intuitive. Le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } reste suffisamment étayé et argumenté pour ne pas interdire une telle visée.

Et, sans doute, en premier lieu, faut-il retenir de la méthode intuitive proposée par F. Buisson{ XE "Buisson" } sa prétention à placer l'élève au centre de ses préoccupations. Une telle approche est rendue possible par le fait qu'elle repose sur le principe fondamental de la bonté de la nature enfantine. Cette bonne nature est à considérer comme le fondement même de la méthode intuitive sans lequel les autres principes qui la constituent perdent toute leur vérité. Car c'est sur cette loi essentielle que va s'agréger tout ce qui fera les caractéristiques d'une méthode où la prise en compte de l'enfance prime sur la question des savoirs.

En effet, si cette nature est bonne, il convient de la laisser s'exprimer. La traduction au plan pédagogique de cette conséquence est de proposer à l'enfant un enseignement qui favorise son activité. Rendre l'élève actif dans un environnement le moins contraignant possible est certainement le précepte central de la théorie pédagogique qui caractérise la méthode intuitive. Pour F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même, l'intuition est clairement identifiée, dans un de ses textes au moins, comme synonyme d'activité.

Mais de quelle activité s'agit-il ? La nécessité de la libre expression de sa nature oblige à prendre en compte son activité propre. Autrement dit, l'élève agit avec ses facultés naturelles. Et c'est là que l'on peut retirer tout le bénéfice d'une telle action : l'exercice et l'affinement de celles-ci préparent les autres facultés, celles de l'homme adulte. C'est que dans l'enfant l'homme est déjà présent, certes à l'état larvé, sous forme de germes, mais néanmoins bien présent. Cependant, si la nature enfantine est bonne, elle reste incapable d'assurer pleinement son développement. La méthode intuitive est précisément là pour pallier cette insuffisance.

Ainsi en va-t-il de la raison. Le raisonnement analogique, spontané et naturel à l'enfant, doit, en s'exerçant et se développant, préparer les autres formes de raisonnement qui caractérisent l'état adulte. La spontanéité de l'enfant, guidée par l'enseignement intuitif, le conduit sur le chemin de son accomplissement. Voilà pourquoi F. Buisson{ XE "Buisson" } ne peut pas admettre qu'une « pensée produite dans un moule » soit le signe d'une éducation menée à son terme.

Mais pourquoi développer la raison ? Il en est ainsi car la nature a apporté à l'enfant cette faculté. Il faut alors prendre en compte celle-ci, si l'on veut respecter la nature enfantine dans son intégralité. On ne peut donc considérer les apprentissages au seul moyen de la mémoire, ce qui serait l'expression d'une vue partielle de la nature humaine. Ces apprentissages ne sont véritablement garantis que si a été introduite la compréhension, c'est-à-dire l'exercice de la raison. Ce que permet précisément l'activité de l'élève.

On le voit, empêcher la nature enfantine de se développer, c'est étouffer cette nature et, par là, priver l'enfant de l'accès à l'état adulte dans toute sa dimension. Et c'est là qu'apparaît, au sein même des préoccupations d'ordre pédagogique, la dimension éthique du projet de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Un homme n'est véritablement homme que s'il atteint le statut d'« être libre ». C'est ainsi que la méthode intuitive de F. Buisson ne peut être envisagée sans cette notion de liberté qui lui donne une dimension autrement supérieure à l'ancienne méthode, tant de fois décriée par lui.

La liberté, si elle se justifie au nom d'une plus grande efficacité pédagogique – en luttant notamment contre l'ennui et la fatigue – trouve, plus profondément, sa raison d'être dans cette finalité éducative dont le résultat est l'homme « fait », capable d'accorder sa pensée avec le « vrai », le « beau » et le « bien », au contraire des « automates pensants ». Tous les discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } revendiquent, pour la méthode intuitive, cette dimension éducative particulière. Chacune des actions entreprises dans le cadre de l'enseignement intuitif, qu'elle se justifie au nom de la nature, de la raison ou de la liberté, vise exclusivement l'être humain dans sa totalité. L'analyse des textes de F. Buisson que nous avons proposée montre bien, nous semble-t-il, sa détermination à promouvoir toute action qui favorise ce qu'il croit ardemment être le meilleur que l'on puisse offrir à l'enfant : le développement de « l'homme tout entier ». En définissant ainsi la finalité éducative de sa méthode, F. Buisson nous fait la preuve de sa haute estime de l'être humain. Il est éminemment respectueux de l'Homme.

La pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" } mérite donc toute sa place parmi les autres penseurs qui ont marqué le domaine de l'éducation et, au terme de ce premier travail, il convient maintenant de montrer en quoi cette pensée s'est nourrie de celles qui l'ont précédée.

## DEUXIEME PARTIE

# LES ORIGINES DE LA METHODE INTUITIVE

## Introduction

En 1875, lorsque F. Buisson{ XE "Buisson" } présente pour la première fois la méthode intuitive, il prend soin de rédiger un rapide historique de celle-ci. D'emblée, le décor est posé : il aborde un sujet sur lequel un certain nombre de pédagogues ont médité. On ne pourra donc pas, de ce point de vue, lui attribuer un statut de pionnier en la matière. Certes l'article intitulé « Intuition et méthode intuitive », qu'il écrit quelques années plus tard dans le *Dictionnaire de pédagogie*, nous montre à l'évidence qu'il s'approprie cette méthode en la recomposant à l'aide d'éléments issus de sa propre pensée, mais il importe ici de considérer qu'il travaille sur un objet élaboré antérieurement par d'autres. L'histoire de la méthode intuitive ne débutant pas avec le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, il devient intéressant de voir comment s'est peu à peu construite cette méthode. Se pose ainsi la question de ses origines.

Mais c'est une entreprise qui nous semble particulièrement ardue, que de vouloir dater avec précision la « naissance » de la méthode intuitive. On aurait pu prendre comme point d'origine les plus grandes figures qui ont marqué l'histoire des idées pédagogiques. On pourrait ainsi voir en Comenius{ XE "Comenius" } le pionnier en la matière. Il est vrai que sa doctrine éducative constitue une œuvre majeure dans l'histoire de la pédagogie, et sans doute peut-on considérer *La grande didactique* comme la première tentative d'élaboration d'une véritable méthode pédagogique, structurée dans les moindres détails. A l'instar de Michelet, on pourrait donc considérer avec une certaine pertinence Comenius comme le « vrai père de la méthode intuitive ». A certains égards, sans doute l'est-il.

Cependant, s'arrêter au pédagogue morave, ce serait oublier un peu vite l'autorité d'autres auteurs, comme Ratichius{ XE "Ratichius" } par exemple, dont il a subi une influence qui est loin d'être négligeable. Commencer l'histoire de la méthode intuitive à Comenius{ XE "Comenius" } reviendrait finalement à accorder à celui-ci le statut de précurseur sur le plan des idées qui ont conduit à cette méthode ou cet « art d'enseigner » comme il le qualifie lui-même, ce qu'il n'est assurément pas. D'autres, avant lui, ont pensé sur le même thème que lui.

De la même manière, on aurait pu se fixer sur l'œuvre pédagogique de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, travail immense de toute une vie au cours de laquelle le pédagogue suisse tenta d'élaborer, par la pratique, une nouvelle méthode. Travail sans aucun doute

incomparable, inédit, mais qui s'appuie sur des idées émises par d'autres. Chacun sait que Pestalozzi est un disciple de Rousseau{ XE "Rousseau" }, il n'a donc pas, si l'on peut dire, agi seul. Du point de vue des idées pédagogiques, sans doute serait-il excessif de voir en lui un nouveau « Galilée de l'éducation ». Tout comme Comenius{ XE "Comenius" } qui a été qualifié ainsi, Pestalozzi ne peut prétendre à ce statut. Il s'est passé beaucoup de choses avant eux, le champ des méthodes d'enseignement a été depuis longtemps investi.

On voit bien que, à s'arrêter à ces grandes figures de l'éducation, on se priverait de tout un foisonnement d'idées antérieur à leurs travaux respectifs, sans lequel ces deux pédagogues ne seraient pas exactement ce qu'ils ont été. De la même manière, on renoncerait à tout un pan de l'histoire des idées pédagogiques qui, très certainement, aide à comprendre la lente émergence de la méthode intuitive. Il convient donc d'aller plus loin dans l'investigation du passé.

Mais soulever la question de sa source, c'est faire la lumière sur l'histoire des éléments qui constituent cette méthode. Autrement dit, il convient de s'intéresser à ses fondements et de voir en particulier comment, au fil du temps, ceux-ci ont donné naissance, d'abord en résistant à la force des habitudes malgré l'incongruité de la nouveauté, puis en s'agrégeant les uns les autres, à une nouvelle méthode sur laquelle les théoriciens de l'éducation débattront, parfois ardemment, marquant ainsi l'école de la III<sup>e</sup> République.

Au fil d'un temps qui comprend plusieurs siècles, de nombreux pédagogues ou théoriciens de l'éducation, aux yeux desquels l'inefficacité des méthodes en cours est une évidence, vont dénoncer l'inadaptation des actions pédagogiques et faire appel à des notions jusque-là écartées des pratiques.

Ainsi de nombreux auteurs – qui d'ailleurs n'appartiennent pas tous au cercle des spécialistes de l'éducation – vont se mobiliser pour un enseignement plus concret, qu'ils estiment plus apte à créer du sens aux yeux de l'élève. On va aussi voir apparaître dans les discours le respect de la nature enfantine que l'on va réclamer avec force. Ailleurs, c'est l'exercice de la raison par les élèves que l'on va souhaiter ardemment ou la liberté des esprits que l'on revendiquera avec non moins de conviction. Et, finalement, c'est au nom de l'activité de l'élève que l'on protestera dans le camp des novateurs.

Ces différents thèmes vont traverser les siècles en apparaissant dans les discours avec une régularité étonnante, souvent justifiés par des arguments analogues, laissant ainsi supposer que ces émergences périodiques n'ont pas d'effet déterminant pour un

changement généralisé des pratiques. Si bien que chaque auteur paraîtra novateur en s'appropriant des idées qui le sont nettement moins.

Pour mettre en évidence l'ensemble de ces éléments qui nous semblent participer à l'élaboration progressive de la méthode intuitive et qui, en tant que tels, font partie intégrante de son histoire, nous avons choisi de remonter les siècles et de suivre ainsi à rebours, comme un fil conducteur qui nous préviendrait des errements toujours possibles, la trace des principes fondamentaux de la méthode intuitive qu'on peut déceler dans les discours qui se succèdent les uns aux autres.

Quant aux choix à opérer concernant ces discours, ils nous sont guidés par les auteurs eux-mêmes. Chaque auteur étudié, par ses propres références, nous indique la voie à suivre et nous amène ainsi, étape par étape, à la période qui nous semble pouvoir être légitimement considérée comme un point d'origine, celle où l'on voit apparaître, pour la première fois, une certaine velléité de se libérer du carcan dogmatique du Moyen Age.

Cette période est le 16<sup>e</sup> siècle. Ici se situe la source d'où émergent un certain nombre d'idées nouvelles en matière d'éducation, ou pour le moins, de thèmes qui prennent une importance qu'ils ne possédaient pas jusque là. Pour ne prendre qu'un exemple concernant le lien entre nature et éducation, J. Ulmann{ XE "Ulmann" } nous dit que « l'antiquité n'avait jamais accordé à la nature de l'homme le prix qui lui fut reconnu à partir du 16<sup>e</sup> siècle »<sup>1</sup>. Avec lui, nous croyons que l'éducation, telle qu'elle est pensée au cours de ce siècle, présente un « caractère nouveau »<sup>2</sup> dont l'importance est à prendre en compte.

Ainsi nous nous intéresserons d'abord à ce qui apparaît en premier lieu comme la contestation de l'ordre établi. On l'a vu avec F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'histoire de la méthode intuitive commence par la remise en cause de la légitimité du système en place. En quels termes cette contestation s'énonce-t-elle ? S'agit-il, par ailleurs, de contestations hétéroclites et isolées ou, au contraire, est-il possible de déceler des points de convergence vers lesquels s'orientent les discours contestataires ?

Nous verrons que les réponses apportées à ces questions montrent un réel intérêt concernant les caractéristiques enfantines. A travers cette contestation, on voit apparaître une nouvelle vision de l'élève et donc de l'enfant. Ce nouvel intérêt obligera les auteurs contestataires à interroger les caractéristiques propres à l'enfance. Et c'est

---

<sup>1</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *La nature et l'éducation*, Klincksieck, Paris, 1987, p. 73.

<sup>2</sup> *Ibid.*



bien la question de la nature enfantine à laquelle ils s'intéressent en premier lieu. Celle-ci sera donc le deuxième point d'appui sur lequel reposera notre discours.

Enfin, le troisième centre d'intérêt qui nous guidera sera le thème de l'activité de l'élève. En liaison directe avec la nature enfantine, de nombreux auteurs semblent découvrir que l'élève est un être pensant et agissant. S'intéresser à la nature enfantine n'est pas, en effet, sans conséquence pédagogique : l'intérêt porté à cette nature implique de voir en l'élève autre chose qu'une simple matière inerte. C'est donc une certaine activité de la part de l'élève qui va tenir une place centrale dans les discours. Il restera à voir en quels termes est déclinée et encouragée cette activité.

# Chapitre I

## Le temps de la contestation : une quête de sens

### A. L'héritage de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }

On sait avec quelle énergie F. Buisson{ XE "Buisson" } a dénoncé les abus de l'ancienne méthode. On se souviendra qu'il ne voit, dans celle-ci, qu'une « vieille routine » où dominent les exercices de « pure mémoire » et les « arides abstractions ». On se souviendra encore avec quelle compassion il prend la défense de « la pauvre petite intelligence » face aux froides leçons, qu'elles concernent la lecture où l'enfant doit, en premier lieu, apprendre les lettres, l'écriture où on lui impose la reproduction de « bâtons », ou encore la géographie où on lui demande d'apprendre par cœur des définitions. Autant d'activités qui, selon lui, n'ont guère de sens pour l'élève, et pourtant auxquelles il lui faut participer avant d'arriver, enfin, à un mot ou un objet qu'il connaisse. Même si sa position vis-à-vis de l'abstraction est ambiguë, il est clair que F. Buisson cherche, par l'application de sa méthode intuitive, à remédier aux inconvénients qui sont la cause directe des abus constatés. L'emploi, bientôt généralisé, de cette méthode devrait annoncer, espère-t-il, le déclin irréversible de l'enseignement exclusivement verbal.

Ainsi blâme-t-il l'école de son temps. Mais il est loin d'être le seul. Il perpétue en cela une « tradition », si l'on peut dire, en vogue chez tous ceux qui, de près ou de loin, ont débattu sur les thèmes à partir desquels se construira la méthode intuitive.

#### 1. Contre le verbiage superficiel, l'expérience sensible

Les critiques de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur le recours abusif au travail de la mémoire et le caractère beaucoup trop abstrait de l'enseignement primaire tel qu'il est pratiqué jusque là, n'est que l'écho à la désapprobation de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } qui blâme l'apprentissage par cœur, où les élèves sont « comme des perroquets ». En effet, celui-ci cherche, par sa méthode, à « démasquer l'inanité du

verbiage superficiel qui constitue aujourd'hui cet enseignement »<sup>1</sup>. Car il est convaincu que « la cause fondamentale des erreurs de notre enseignement se trouve dans la perversion de notre langage, dans l'importance exclusive attribuée aux mots »<sup>2</sup>. Un tel enseignement, selon lui, rend l'homme « plus insensible à la vérité qu'un sauvage »<sup>3</sup>. Sa prise de position vis-à-vis de l'enseignement est sans ambiguïté : l'abus des mots corrompt la relation que l'élève entretient avec les connaissances qu'il est censé comprendre. J-H. Pestalozzi s'oppose donc, lui aussi, aux leçons verbales et abstraites qui ne mènent pas au véritable savoir. Ici, sa préoccupation rejoint bien celle de F. Buisson, même si ce dernier ne semble pas avoir, sur cette question, une position aussi tranchée que le pédagogue suisse.

J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } compte fortement sur ce qu'il nomme « l'expérience sensible » de l'élève pour lui éviter « l'erreur et les préjugés ». Il est particulièrement convaincu de la pertinence de cette approche : « plus tu mettras en œuvre de sens pour scruter l'essence ou les manifestations d'une chose, plus la connaissance que tu en auras sera exacte »<sup>4</sup>. Les sens sont, pour lui, le seul moyen par lequel l'enfant connaît réellement un objet et ce n'est donc que dans la relation concrète avec son milieu qu'il accèdera à la vérité. C'est au cœur de cette relation que tout se joue : toute connaissance est issue de ce rapport concret avec les choses. C'est de l'expérience vécue que l'élève apprend réellement car elle donne du sens à ce qu'il fait. Sans cette expérience, il apprend « à jouer avec des mots qu'il tire de sa poche, à se duper lui-même et à croire aveuglément à des sons »<sup>5</sup>. On le voit, comme chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, le souci est constant de ne jamais séparer les apprentissages du sens que peut leur donner une situation concrète.

## 2. Contre la leçon verbale, l'expérience

Quarante ans auparavant, J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } pointait déjà les effets néfastes des mots abstraits : « ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience »<sup>6</sup>. De la même façon, il tient à préserver Emile

---

<sup>1</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella, 1985, p. 54.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 114.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 188.

<sup>6</sup> Rousseau{ XE "Rousseau" } J-J., *Emile*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 110.

de tout travail exclusif de la mémoire puisqu'il déclare que son élève « n'apprendra jamais rien par cœur »<sup>1</sup>. Si J-J. Rousseau se méfie à ce point des mots, c'est qu'il est convaincu de la supériorité de la force de l'expérience sur celle des mots : le discours entendu s'oublie vite tandis que les actions vécues se fixent mieux dans la mémoire. Tout ce qui emplit sa mémoire doit donc lui venir de son environnement auquel il a été directement confronté. Le philosophe genevois est donc, lui aussi, un ardent défenseur de cet enseignement concret où l'enfant est en contact direct avec le monde qui l'entoure.

Si J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } croit tant en l'expérience vécue, c'est parce qu'il est sensible au sens que doit posséder tout apprentissage. Ainsi s'étonne-t-il de ce qu'on s'évertue à imprimer dans la mémoire des enfants « un catalogue de signes qui ne représentent rien pour eux » et finit par s'indigner : « quels dangereux préjugés ne commence-t-on pas à leur inspirer, en leur faisant prendre pour de la science des mots qui n'ont aucun sens pour eux ! »<sup>2</sup>. Mémoire et abstraction sont liées dans la critique : il est vain de faire apprendre à l'élève des listes de noms ou de dates qui n'ont pas de sens pour lui. Toute connaissance acquise ne le sera réellement que si elle est saisie de son environnement proche, soit par plaisir, soit par son caractère utile.

Pour résumer, J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } n'accorde aux éléments qui constituent la mémoire d'Emile le statut de connaissance que si ceux-ci ont du sens pour son élève, sens qui ne peut naître que dans la relation étroite et personnelle que celui-ci entretient avec tout ce qui l'entoure.

On voit ainsi que ces trois auteurs se rejoignent dans la dénonciation des effets néfastes des méthodes en cours et dans la volonté de mettre en place un système qui donne à l'élève une nouvelle place. Sans que l'on puisse parler d'unanimité – loin s'en faut – à propos de l'ensemble des réponses apportées par les uns et les autres, on remarquera néanmoins une convergence d'idées dans le constat initial et dans la volonté de promouvoir et développer un enseignement plus concret ainsi que l'objectif qui lui est assigné : mettre du sens dans un lieu où, habituellement, seuls les adultes sont en mesure d'y déceler les signes.

Si l'on pouvait segmenter l'histoire de la méthode intuitive sans trop altérer sa réalité, on pourrait dire que, à partir de la publication de l'*Emile* de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, s'ouvre une nouvelle ère pédagogique ou, pour mieux dire, se réactive un

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 139.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 138.

mouvement né depuis bien longtemps, mais qui semblait manquer d'un rayonnement suffisant. L'accueil particulièrement favorable que les pays germaniques réservent à l'ouvrage du philosophe va donner une nouvelle impulsion à la question du renouvellement des méthodes pédagogiques et favoriser alors tout un foisonnement d'idées dont sont issues celles de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }. Quant à F. Buisson{ XE "Buisson" }, on le sait, il se réclame de J-J. Rousseau, mais aussi et surtout du pédagogue suisse, même s'il s'empresse de montrer que ce dernier n'a pas donné à l'intuition toute la dimension qu'elle devrait pouvoir acquérir. En ce sens, on peut dire qu'il existe une sorte de filiation directe entre ces trois auteurs. Le philosophe genevois laisse à ses deux successeurs un héritage d'importance pour ce qui concerne la contestation et la volonté de promouvoir un enseignement moins abstrait, tout en sachant que cet héritage, on le verra plus loin, ne se limite évidemment pas à ces deux éléments.

## **B. Les auteurs contestataires du 17<sup>e</sup> siècle**

Est-ce à dire que tout commence aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles ? Rien n'est moins sûr. Sur le plan de la dénonciation, le 17<sup>e</sup> siècle semble au moins aussi fertile que les deux suivants. Celui-ci a été incontestablement marqué par l'œuvre de Comenius, mais d'autres figures ont participé, non sans conséquences, au développement des idées pédagogiques.

### **1. Contre l'apprentissage par cœur, l'exemple de la chose**

Si l'on se penche sur l'œuvre pédagogique de J. Locke{ XE "Locke" }, un des auteurs auquel se réfère régulièrement J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, on constatera que le philosophe anglais n'a pas, lui non plus, une idée très positive des pratiques éducatives de son époque, puisqu'il dénoncera à leurs propos la « routine des vieilles méthodes »<sup>1</sup>. La routine c'est, pour J. Locke, « l'obligation qu'on impose aux élèves d'apprendre par cœur de grands morceaux d'auteurs qu'ils étudient », dont le seul effet, croit-il repérer, est « aversion et dégoût pour des livres où ils ne trouvent que sujets d'ennui »<sup>2</sup>. L'abus

---

<sup>1</sup> Locke{ XE "Locke" } J., *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1904, p. 345.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, pp. 281-282.

des exercices de pure mémoire est donc ici aussi dénoncé, pratique inutile et vaine dont les élèves ne retirent aucun bénéfice.

Si l'exercice routinier de la mémoire ne trouve pas crédit auprès de J. Locke{ XE "Locke" }, c'est que celui-ci est fermement convaincu de la vertu éducative de l'exemple concret : pour éveiller l'esprit des enfants, « le plus simple, le plus aisé et le plus efficace, c'est de leur mettre devant les yeux les exemples des choses que vous voulez leur faire pratiquer ou éviter », car, conclut-il, « il n'y a rien, en effet, qui pénètre l'esprit des hommes aussi doucement et aussi profondément que l'exemple »<sup>1</sup>. Ces deux citations résument à elles seules la solide croyance de J. Locke en la puissance de l'enseignement concret : ici encore, c'est dans le rapport direct avec les choses qui l'entourent que l'élève apprend véritablement. On retrouve donc, chez le philosophe anglais, le même thème mis en évidence plus haut : une volonté de substituer un enseignement concret à des pratiques essentiellement fondées sur des mots dans le but de rendre celui-ci, à la fois moins ennuyeux et plus efficace.

On remarquera donc que le 17<sup>e</sup> siècle, tout comme les deux qui lui font suite, est un siècle où la contestation dans l'ordre de la pédagogie n'est pas inconnue. Elle l'est d'autant moins qu'une autre figure notable de la pédagogie ne s'est pas privée d'en découdre : il s'agit, on s'en doute, de Comenius{ XE "Comenius" }.

## **2. Contre les balivernes scolastiques, l'usage des sens**

Ainsi adopte-t-il un ton particulièrement âpre pour qualifier le fonctionnement de l'école, tel qu'il peut le constater à ce moment-là : « on retient les élèves cinq, dix ans et même plus, pour enseigner ce que l'esprit humain pourrait apprendre en un an. On entasse, on gave, on fourre à coups de méthodes mauvaises dans leur âme des choses qu'on devrait y verser délicatement ou y faire naître. (...) L'âme se nourrit de mots vides (courants d'air ou psittacismes) et d'opinions qui passent comme feu de paille ». Et, conclut-il, « je fais partie, moi aussi, de ce flot innombrable de malheureux qui ont usé leur printemps aux balivernes scolastiques »<sup>2</sup>. Ce que Comenius{ XE "Comenius" } met en lumière par ces quelques mots, c'est le temps inutilement long que passent les élèves à apprendre, longueur rendue nécessaire par l'inadaptation de pratiques

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, pp. 113-114.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 93.

éducatives qui manquent de discernement, où l'acte de transmission de connaissances prend plus d'importance que la manière de transmettre ce savoir.

Qu'est dénoncé ici, sinon l'inanité de méthodes qui ne s'attachent guère, par inclination au verbalisme, au sens des apprentissages par lequel les élèves acquièrent des connaissances qui leur sont utiles ? Sans logique aucune, ces élèves accumulent des notions sans consistance que la mémoire ne conserve pas, laquelle est donc particulièrement mal employée.

La solution, pour le pédagogue morave, réside encore une fois dans le contact direct avec les choses : « l'éducation de la jeunesse se déroulera de manière excellente et facile si : (...) nous commençons par placer toute chose sous les sens »<sup>1</sup>. Ailleurs, il précise que le mot doit être présenté en même temps que la chose, et non le mot seul. Suivant la même logique, il considère que l'exemple doit précéder la règle. On le voit, Comenius{ XE "Comenius" } milite pour un enseignement qui, dans son commencement, est résolument concret. Cette dimension concrète permet alors aux sens de s'exercer, ce dont il faut se réjouir puisque « la trace de l'enseignement s'imprime plus aisément dans l'esprit des élèves [quand] ils usent de leur sens »<sup>2</sup>. Décidément, l'appel aux sens pour une plus grande efficacité pédagogique relève d'une pratique discursive sur laquelle le temps n'a pas prise.

Mais pas plus que les autres auteurs, Comenius{ XE "Comenius" } n'en est, sur ce point, le précurseur. De son propre aveu, le pédagogue tchèque a été influencé par la découverte de l'œuvre d'un novateur allemand qui a été publiée à partir de 1613. Son auteur est W. Ratichius{ XE "Ratichius" }. Celui-ci s'intéresse dans un premier temps à l'enseignement des langues, mais étend bientôt son champ de réflexion à d'autres matières d'enseignement et se propose finalement de réformer les méthodes d'enseignement en cours.

### **3. Contre l'apprentissage par cœur, l'expérience**

Comme on peut s'y attendre, le pédagogue allemand va dresser un sombre tableau de l'école de son temps et proposer, quinze ans avant Comenius, son point de vue personnel sur la nécessaire réforme de celle-ci. Selon son point de vue, on impose à l'élève « grande peine et gros travail » par des pratiques « nuisibles et très pénibles ». Il

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 133.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 142.

est, en effet, convaincu que « les moyens utilisés habituellement sont mauvais : apprendre par cœur sans comprendre, traduire dans une langue qu'on ne connaît pas, trouble la mémoire et la compréhension des enfants et ne fait que conduire à l'incertitude du savoir et à l'étouffement de la joie d'apprendre »<sup>1</sup>. Le caractère pénible du travail est signalé, ainsi que le rapport peu convaincant entre la quantité de travail fournie par l'enfant et les faibles bénéfices qu'il en retire.

En d'autres termes, W. Ratichius{ XE "Ratichius" } condamne, par la dénonciation de l'apprentissage par cœur comme obstacle à la compréhension, toute pratique qui s'attache essentiellement aux mots et qui, par là, oublie le sens auquel devrait accéder l'élève pour comprendre et acquérir ainsi de réelles connaissances.

En réponse à sa critique de l'école où on place l'enfant dans une situation pénible et peu efficace, il considère notamment qu'il importe de partir d'exemples, eux-mêmes issus de l'expérience de l'élève. W. Ratichius{ XE "Ratichius" } estime que la règle, dans l'ordre des apprentissages, doit toujours arriver en dernier : « Les règles ne doivent pas être employées pour préparer, ni pour informer, mais pour confirmer », car « lorsque l'esprit doit se lier au mot, il n'a plus la possibilité de bien se rapporter à la chose »<sup>2</sup>. De même, à propos de l'étude de la grammaire, il convient, nous dit-il, de « partir de l'expérience et de ne parler de la règle qu'après »<sup>3</sup>.

Avant la méthode intuitive du célèbre pédagogue morave, il milite donc pour un enseignement concret où la chose, par l'expérience vécue, prend au moins autant d'importance que le mot. Le souci est toujours le même : faire de l'enseignement une pratique où l'élève n'apprend plus des mots de façon machinale, mais où, au contraire, la compréhension, rendue possible par cet aspect concret, devient l'outil de la mémoire et la condition de connaissances sûres.

Cependant, aussi novateur qu'il puisse apparaître, le discours de W. Ratichius{ XE "Ratichius" } n'a pas été élaboré sans influence. Deux indices nous encouragent à le penser. En effet, selon G. Rioux{ XE "Rioux" }, l'influence de Francis Bacon{ XE "Bacon" } « ne fait aucun doute », car, constate-t-il, « quelques-unes des formules de Ratke s'accorderont « mot à mot » avec les aphorismes du *Novum Organum* »<sup>4</sup>. F. Buisson{ XE "Buisson" } lui-même, à l'instar de G. Rioux, le présente comme un

---

<sup>1</sup> Rioux{ XE "Rioux" } G., *L'œuvre pédagogique de Wolfgangus Ratichius{ XE "Ratichius" }*, Paris, Vrin, 1963, p. 36.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, pp. 61-63.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 64.

<sup>4</sup> *Op. cit.* p. 13.



« disciple de Bacon » dans l'article « Ratichius » du *Dictionnaire de pédagogie*. Il n'y a pas lieu de mettre en doute les affirmations de ces deux auteurs, même si on ne peut manquer de remarquer que plusieurs écrits de Ratichius ont été publiés avant le *Novum Organum* du philosophe anglais. D'autre part, au cours de ses études, un de ses professeurs, David Chystraeus, par ailleurs disciple de Mélanchthon, lui fit découvrir l'œuvre du philosophe français Pierre Ramus{ XE "Ramus" }. Ce qui laisse supposer que Ratichius n'est pas seulement un disciple de F. Bacon.

#### 4. Contre les tourbillons de l'argumentation, l'expérience et les faits

Il n'est cependant pas inintéressant de s'arrêter quelques instants sur l'œuvre de F. Bacon{ XE "Bacon" }. Car, même si ce philosophe anglais ne s'est guère préoccupé d'éducation et encore moins de pédagogie, on peut néanmoins déceler dans son œuvre, quelques principes ou affirmations dont les contenus ne nous sont pas totalement étrangers. Ainsi il lui arrive de s'intéresser à ce qui se pratique dans les écoles : « on est frappé de stupeur, en voyant que (...) tout ait été abandonné aux ténèbres de la tradition, aux tourbillons de l'argumentation, aux flots incertains du hasard et d'une expérience sans règle et sans suite »<sup>1</sup>. Un peu plus loin, on aura la confirmation de la sévérité de son réquisitoire sur l'école : «...il ne peut entrer facilement dans un esprit de penser ou d'étudier quoi que ce soit en dehors des habitudes. (...) Car les études, dans ces établissements, sont renfermés dans les écrits de certains auteurs comme dans une prison »<sup>2</sup>. F. Bacon dénonce les habitudes prises au nom de la tradition et qui se justifient comme telles, conséquence fâcheuse d'un « respect aveugle pour l'antiquité », alors que, sur le plan des études, elles maintiennent l'esprit dans une indigence qui l'empêche de s'exercer et de se développer. On devine que c'est bien le verbalisme d'un enseignement hérité du passé qui est condamné ici, un enseignement où l'esprit, pris dans le carcan des habitudes, n'a guère le loisir de s'exercer. En cela, le discours du philosophe anglais rejoint celui des auteurs précédemment cités.

Suite à cette incrimination, F. Bacon{ XE "Bacon" } nous indique la pratique la meilleure à ses yeux pour accéder à des « connaissances certaines et fertiles ». Bien que F. Bacon voie des « errements » et des « aberrations » dans l'exercice des sens – et en cela, ses successeurs se démarqueront assez nettement de lui –, il leur accorde

---

<sup>1</sup> Bacon{ XE "Bacon" } F., *Novum Organum*, Paris, Hachette, 1857, p. 38.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 47.

néanmoins une « autorité naturelle »<sup>1</sup> qu'il convient de soutenir afin d'éviter les erreurs dont ils sont la source lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes<sup>2</sup>. Le secours qu'il propose réside dans « l'expérience et les faits ». Les connaissances sur lesquelles on ne peut émettre aucun doute sont celles qui sont tirées de l'observation et de l'étude « approfondie » des faits. Les sens reprennent toute leur autorité lorsqu'ils s'exercent dans le cadre strict de l'observation où ils « jugent de l'expérience seulement »<sup>3</sup>. L'esprit, quant à lui, ne saurait tirer parti des mots seuls. Certes sa nature le porte vers l'abstraction, mais ce serait favoriser l'émergence des « idoles » – c'est ainsi que F. Bacon nomme les erreurs – que de le laisser agir ainsi.

Telle est donc la méthode qui, par la découverte de lois nouvelles, permet aux sciences de progresser, et d'abandonner définitivement leur statut de « sciences dogmatiques et magistrales »<sup>4</sup>.

La mise en évidence de ces principes montre de façon notoire que le discours de Raticius{ XE "Raticius" } s'inscrit dans la même logique que celle de F. Bacon{ XE "Bacon" }, la volonté réformatrice des méthodes pédagogiques du premier se nourrissant des éléments de la théorie empiriste de la connaissance du second.

Ainsi voit-on que le 17<sup>e</sup> siècle est relativement riche du point de vue de la contestation des pratiques touchant aux savoirs, qu'il s'agisse de leur transmission ou de leur production. Les auteurs du siècle suivant, aussi novateurs qu'ils puissent paraître, n'ont donc pas créé un mouvement ; ils n'ont fait que prolonger une turbulence qui les précède, héritée notamment de l'œuvre monumentale de Comenius{ XE "Comenius" }. Mais cet héritage ne se limite pourtant pas aux idées de cette grande figure de la pédagogie, puisque d'autres avant lui ont pensé sur le même thème et de façon analogue. Il est vrai que la notoriété du pédagogue morave a une fâcheuse tendance à estomper les apports, pourtant bien réels, de ces derniers. On ne saurait donc mésestimer la force des idées des deux philosophes anglais et encore moins celle de l'œuvre de W. Raticius{ XE "Raticius" }, parfois si proche des écrits de Comenius, qui pourtant eut à subir, plus que les autres, l'ingratitude de l'histoire des idées pédagogiques.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 27.

<sup>2</sup> Plus loin (p. 70), Bacon{ XE "Bacon" } répètera : « nous n'ôtons point aux sens leur autorité, nous leur donnons des secours ».

<sup>3</sup> *Op. Cit.*, p. 16.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 27.

On pourra bien sûr tenir le même discours concernant la volonté d'orienter l'enseignement vers des pratiques qui placent l'élève dans des situations concrètes. Des cours princières allemandes à Amsterdam, en passant par l'Angleterre, les idées qui mettent en valeur l'expérience et l'exercice des sens font leur chemin. Ce double mouvement de contestation et de promotion est suffisamment ample pour dépasser les frontières ; il n'y a donc rien d'étonnant à le voir résister au temps et sa « réapparition » au siècle suivant est, somme toute, dans l'ordre logique des choses.

Cependant, tout comme le siècle des Lumières, le 17<sup>e</sup> siècle ne saurait représenter le point d'origine de ce mouvement. Il faut se rappeler des références de W. Ratichius{ XE "Ratichius" } pour pressentir que nous ne sommes pas encore au terme du parcours que nous nous proposons d'accomplir.

## C. Les hérétiques du 16<sup>e</sup> siècle

En effet, le pédagogue allemand, comme on l'a dit plus haut, a eu aussi l'occasion de découvrir l'œuvre de Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" }, humaniste et philosophe français du 16<sup>e</sup> siècle. Cette rencontre n'a sans doute pas été sans conséquence sur ses propositions de réforme.

### 1. Peu de préceptes et beaucoup d'usage

Car P. Ramus{ XE "Ramus" } n'a pas seulement été un philosophe. C'est en lisant Platon{ XE "Platon" } et Socrate{ XE "Socrate" } qu'il s'est aperçu à quel point il était possible, par la référence exclusive à l'autorité d'un seul maître, d'enfermer l'esprit dans une attitude aussi veine que stérile. Dès 1543, il fait paraître un ouvrage dans lequel il se présente comme « l'adversaire de la routine et le défenseur de la liberté de penser contre les partisans aveugles de l'autorité en philosophie »<sup>1</sup>. Il s'est alors largement engagé, autant sur le plan de la théorie que sur celui de la pratique, sur les questions de l'enseignement, en se présentant toujours, malgré les nombreuses oppositions auxquelles il a dû faire face, comme un infatigable adversaire des méthodes appliquées dans les établissements de l'époque. Ne se limitant pas aux seules critiques, son engagement l'a porté à l'action : en 1562, il propose notamment au roi Charles IX

---

<sup>1</sup> Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *Ramus{ XE "Ramus" } sa vie, ses écrits et ses opinions*, Genève, Slatkine Reprints, 1969, p. 35.

un véritable plan de réforme de l'enseignement. Certes celui-ci ne sera jamais appliqué, mais il ne ménagera pas sa peine pour faire connaître l'esprit de sa nouvelle méthode, allant même au-delà des frontières nationales pour plaider, avec plus ou moins de bonheur, sa propre cause<sup>1</sup>.

Il importe cependant de préciser qu'il ne se contentera jamais de restreindre son action à de simples propositions de réforme : il a eu le courage – et sans doute en fallait-il en abondance à une époque où l'agitation n'était pas seulement pédagogique – de mettre en pratique, dans ses propres cours au Collège de France, ses idées novatrices. Les nombreuses inimitiés qu'on lui vaudra en retour ne l'empêcheront guère de rester fidèle à de telles idées et il aura la force de ne jamais s'écarter du chemin qu'il s'était tracé. La force de son engagement, ignorant les difficultés, rappelle la solide conviction d'autres pédagogues qui, après lui, œuvreront avec la même obstination face aux obstacles de toute nature<sup>2</sup>.

Car il s'agit bien pour nous d'un pédagogue. Son total dévouement, qui se traduit à la fois par l'élaboration d'une doctrine éducative et une application de celle-ci face à ses étudiants, le hisse au même rang qu'un Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } par exemple. Bien sûr, le pédagogue suisse a œuvré pour l'éducation du peuple alors que P. Ramus{ XE "Ramus" } a enseigné au Collège de France. Ces deux grandes figures de la pédagogie n'ont pas côtoyé le même monde. Il reste que leurs engagements respectifs, chacun pour ce qui le concerne, se rejoignent. L'un et l'autre ont dédié leur vie à la cause de l'éducation, ont dû faire face à l'adversité avec la même ténacité et, surtout, et c'est bien là le plus important, ils ont tous deux tenté avec une constance remarquable de ne jamais séparer leurs idées novatrices de leur application.

C'est donc en tant que tel que P. Ramus{ XE "Ramus" } ne va pas manquer de condamner les pratiques en vigueur dans l'enseignement où il n'y a, se désole-t-il, « ni usage ni expérience des choses »<sup>3</sup>. Ce qui le conduit à réformer l'enseignement, pense

---

<sup>1</sup> C'est en Allemagne que Ramus{ XE "Ramus" } prit le parti de se rendre, sans qu'on puisse évaluer avec exactitude la portée réelle de ce voyage, les historiens qui se sont intéressés à la vie du philosophe français n'étant pas unanimes sur la question. Dans l'ouvrage cité, Waddington{ XE "Waddington" } parle d'une « véritable série de triomphes », pendant que Compayré{ XE "Compayré" }, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, croit voir, dans l'accueil que lui réservent les universités allemandes, de la « défiance » vis-à-vis du « blasphémateur d'Aristote{ XE "Aristote" } ».

<sup>2</sup> Ici on pense notamment à W. Ratichius{ XE "Ratichius" } qui subit, en lien direct avec ses idées pédagogiques, une peine de huit mois de prison sans pour autant abandonner son combat, ou encore à J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, dont les échecs successifs, s'ils ont ponctuellement affecté son moral, n'ont jamais entamé sa volonté de terminer le travail commencé.

<sup>3</sup> Cité par G. Compayré{ XE "Compayré" }, in *Dictionnaire de pédagogie*, article « Ramus{ XE "Ramus" } », p. 2538.

Vallet de Viriville, c'est le constat selon lequel « régnait, presque sans partage, un aveugle emploi de la mémoire et un usage en quelque sorte mécanique de l'esprit »<sup>1</sup>. Dès lors, l'orientation qu'il donne à son action sera, jusqu'au bout, la même : « Ç'a esté toute mon estude d'oster du chemin des arts libéraux les espines, les caillous et tous les empeschements et retardements des esprits, de faire la voye plaine et droicte, pour parvenir plus aisément non-seulement à l'intelligence, mais à la pratique et à l'usage des arts libéraux »<sup>2</sup>.

On le voit, le souci de P. Ramus{ XE "Ramus" } est de proposer un enseignement plus efficace en faisant en sorte de rendre la tâche plus aisée pour l'esprit qui s'exerce. Mais, comme le feront tous ceux qui, après lui, auront les mêmes préoccupations, il s'engage aussi dans une voie qui doit mener à un enseignement moins abstrait, où les exercices de pure mémoire font place à la « pratique » et à l'« usage ». Les connaissances ne doivent plus être transmises de manière mécanique pour remplir artificiellement la mémoire. Elles doivent, d'une part, naître de la pratique et, d'autre part, acquérir ce caractère utile sans lequel les études n'ont pas de sens. Sa célèbre maxime « peu de préceptes, et beaucoup d'usage » illustre, à elle seule, l'état d'esprit dans lequel doit être, selon lui, conduit l'enseignement. En préférant l'usage aux préceptes, il accorde plus de vertu pédagogique à l'exercice qu'à la règle et prépare ainsi le terrain à tous ceux qui, comme W. Ratichius{ XE "Ratichius" }, dénonceront l'excès de verbalisme dont semble souffrir l'enseignement.

Mais cette longue croisade contre l'enseignement verbal ne trouve pas son origine uniquement chez P. Ramus{ XE "Ramus" }. S'il a été, au 16<sup>e</sup> siècle, le premier pédagogue à lutter activement contre la scolastique et, par cette lutte même, à avoir eu quelque influence sur ceux qui lui emboîteront le pas<sup>3</sup>, il ne peut être considéré comme seul précurseur sur le plan des idées qui justifient cette lutte. D'autres, en effet, ont tenté de mettre en évidence les insuffisances de l'enseignement qui se fonde exclusivement sur les mots. Sans que l'on puisse établir de filiation entre ceux-ci et P. Ramus – il ne se reconnaissait qu'un seul maître : Socrate{ XE "Socrate" } –, et même si les œuvres auxquelles nous allons faire référence maintenant sont élaborées par des auteurs qui ne

---

<sup>1</sup> Cité par G. Compayré{ XE "Compayré" }, *op. cit.*, p. 2536.

<sup>2</sup> Cité par Ch. Waddington{ XE "Waddington" }, *op. cit.*, p. 344.

<sup>3</sup> A en croire Waddington{ XE "Waddington" }, c'est surtout en Suisse et en Allemagne que le ramisme aura un retentissement incontestable. Que la méthode intuitive apparaisse en premier lieu dans les pays germaniques n'est, peut-être, pas un hasard.

sont pas, à proprement parler, des pédagogues, il nous semble qu'on ne peut passer sous silence leurs discours respectifs.

## 2. Contre l'opinion de savoir, les choses

Ainsi, à la même époque, Montaigne{ XE "Montaigne" } se préoccupe de questions liées à l'éducation et n'est pas, lui non plus, avare de critiques envers l'école et ses méthodes. Mais ce qui nous intéresse surtout, c'est que ces critiques vont, une fois encore, se concentrer sur des thèmes que nous avons maintes fois évoqués.

Ce que dénonce Montaigne{ XE "Montaigne" }, en 1580, rejoint, en effet, ce que d'autres dénonceront plus tard : l'enseignement exclusivement verbal et son corollaire, l'apprentissage par cœur. Concernant les méthodes habituellement suivies, il accuse : « nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide. (...) ainsi nos pédants vont pillotant la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement, et mettre au vent »<sup>1</sup>. Si la science se dépose au bout des lèvres, lieu de la parole, c'est qu'elle n'a guère l'occasion de pénétrer l'esprit qui, dans ces conditions, ne s'exerce pas. La science n'est alors qu'un ensemble de mots. Lorsqu'il observe l'écolier qui a été soumis à de telles pratiques, il n'y voit que des effets particulièrement néfastes : « Voyez-le revenir de là, après quinze ou seize ans employés, il n'est rien si malpropre à mettre en besogne, tout ce que vous y reconnaissez d'avantage, c'est que son Latin ou son Grec l'ont rendu plus sot et présomptueux qu'il n'était parti de la maison. Il en devait ramener l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie »<sup>2</sup>. Et s'il en est ainsi, c'est parce qu'on ne se préoccupe que de remplir la mémoire. Or, « savoir par cœur n'est pas savoir, nous dit-il, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire »<sup>3</sup>, et il poursuit plus loin : « la peste de l'homme, c'est l'opinion de savoir »<sup>4</sup>. En d'autres termes, les connaissances acquises par le travail exclusif de la mémoire n'incarnent pas le véritable savoir. Elles ne représentent qu'un savoir superficiel qui, au mieux, rend l'homme « savant », mais malheureusement peu « habile ». L'« opinion de savoir », ce sont les mots que la mémoire a conservés et qui donnent l'illusion du savoir car ce savoir-là, l'élève n'est

---

<sup>1</sup> Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Essais*, Paris, Librairie Générale Française, 2002, p. 244.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 248.

<sup>3</sup> Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Le meilleur des Essais*, Paris, Arléa, 2005, p.50.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 95.

pas apte à en faire usage. Les véritables connaissances, pour Montaigne, sont celles qui permettent de faire et non de dire.

Un si piètre résultat n'est que la conséquence fâcheuse d'un enseignement qui donne plus d'importance aux mots qu'aux choses. Les connaissances tirées des livres n'ont, aux yeux de Montaigne{ XE "Montaigne" }, que peu de valeur. Le seul livre auquel il est disposé à attribuer des vertus pédagogiques, c'est le livre du monde. C'est de la fréquentation du monde que l'élève tirera bénéfice : « Qu'on lui mette en fantaisie une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses : tout ce qu'il y aura de singulier autour de lui, il le verra : un bâtiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de César ou de Charlemagne »<sup>1</sup>. Il s'agit de mettre l'enfant au contact direct des éléments les plus marquants de son environnement, lui permettant ainsi d'exercer ses sens. Le discours est clair : c'est celui d'un partisan de l'enseignement concret. Abandonnant les mots<sup>2</sup>, l'écolier de Montaigne porte son attention sur les choses qui appartiennent à son environnement. Il n'est plus soumis à l'autorité du livre ou des mots d'autrui, car il profite plus à faire qu'à savoir.

Une dizaine d'années avant que la position de P. Ramus{ XE "Ramus" } se fasse connaître, un autre auteur français, F. Rabelais{ XE "Rabelais" }, va faire publier son *Gargantua*. Dans cet ouvrage, ce bénédictin devenu médecin va, à travers l'histoire de son héros, proposer un certain nombre de principes éducatifs qui vont, eux aussi, à l'encontre des pratiques habituelles.

### **3. Contre l'antique méthode des sophistes, l'étude de la nature**

Ainsi F. Rabelais{ XE "Rabelais" } nous dit que Gargantua, ayant été dans un premier temps confronté aux actions éducatives d'un sophiste, n'avait en rien profité de cet enseignement. Pire, au contact de « ses antiques précepteurs », il n'était devenu que « fat, niais, et ignorant »<sup>3</sup>. Soumis à un tel enseignement, son élève n'a acquis qu'un savoir de façade et n'a donc, au final, guère développé ses connaissances, puisqu'il est présenté comme ne sachant rien. Sur ce constat affligeant, il lui fallait d'urgence trouver

---

<sup>1</sup> Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Essais, op. cit.*, p. 277.

<sup>2</sup> Sur l'échelle de valeurs pédagogiques qu'établit Montaigne{ XE "Montaigne" }, la chose est très nettement préférée au mot : « je veux que les choses surmontent, et qu'elles remplissent de façon l'imagination de celui qui écoute, qu'il n'ait aucune souvenance des mots » (p. 303).

<sup>3</sup> Rabelais{ XE "Rabelais" } F., *Gargantua*, Paris, Gallimard, 2004, p. 102.

un autre précepteur dont les pratiques ne correspondaient en rien à celles auxquelles il avait été soumis jusqu'alors. Ce qui fut fait.

En quoi ces pratiques diffèrent-elles des précédentes ? Le nouveau précepteur, Ponocrates, va prendre un soin particulier à le mettre en contact avec la nature. C'est ainsi qu'ils allaient « par quelques prés, ou autres lieux herbus, visitaient les arbres et plantes, les conférant avec les livres des anciens qui en ont écrit (...), et en emportaient leurs pleines mains au logis, desquelles avait la charge un jeune page nommé Rhizotome, ensemble des marrochons, des pioches, serfouettes, bêches, tranches, et autres instruments requis à bien arboriser »<sup>1</sup>. Lorsqu'il s'agit d'herboriser, le savoir n'est plus dans les livres, il n'est plus exclusivement constitué de mots. Il se trouve dans la nature et ce sont les choses qui deviennent vecteur de ce savoir. Désormais, l'éducation de Gargantua s'inscrit hardiment dans la vie et repose en partie sur l'observation de tout ce dont elle se compose. De même, lorsque celui-ci apprend des notions d'arithmétique, il le fait en manipulant des objets. De ce point de vue, la réforme que F. Rabelais{ XE "Rabelais" } suggère est clairement celle d'un enseignement qui, de verbal et coupé de la vie, doit devenir concret et en prise direct avec l'environnement de l'enfant.

Dans cette émergence d'idées nouvelles, il nous faut aussi nous intéresser à l'œuvre de M. Luther{ XE "Luther" }, même si celle-ci tient, du point de vue des pratiques scolaires, une place un peu plus marginale que celles de la plupart des auteurs précédemment évoqués.

#### **4. Contre le mauvais latin, la réalité de la vie**

Tout comme Montaigne{ XE "Montaigne" } et F. Rabelais{ XE "Rabelais" }, le réformateur de Wittenberg n'a pas consacré sa vie aux problèmes de l'éducation. S'il a effectivement mobilisé une part de son énergie réformatrice envers l'enseignement, le combat qu'il a mené tout au long de sa vie était bien plus d'ordre théologique que pédagogique. En fait, s'il s'intéresse à l'éducation, et notamment à l'éducation populaire, c'est d'abord dans le cadre de la réforme de l'Eglise dont il a fait son principal objectif. Les idées qu'il exprime concernant la manière, pour chacun, de vivre sa foi, vont appeler, par un effet quasi-mécanique, une réforme de l'enseignement. L'école, et plus particulièrement son fonctionnement et ses pratiques, ne devient une

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 124.



préoccupation pour M. Luther{ XE "Luther" } que parce que celle-ci représente le moyen indispensable de la réalisation de sa nouvelle doctrine. Par conséquent, même si la réforme de l'Eglise ne pourra se penser sans le renouvellement concomitant de l'école, ce dernier représente, dans l'esprit de M. Luther, une préoccupation seconde. Cependant, si celle-ci est seconde, on ne peut la qualifier de secondaire.

M. Luther{ XE "Luther" } a été, dans sa vaste entreprise de réforme religieuse, un contestataire qui s'en prend aussi à l'école de son temps : « n'était-il pas lamentable de voir un garçon n'étudier en vingt ans et davantage que juste assez de mauvais latin pour pouvoir devenir un prêtre et aller à la messe ? (...) Nous avons vu, en tous lieux, de tels instituteurs et maîtres, qui ne savaient rien eux-mêmes et ne pouvaient rien enseigner de bon et de convenable ; ils ne connaissaient même pas la manière d'apprendre et d'enseigner... A-t-on appris autre chose jusqu'à présent dans les hautes écoles et dans les couvents, qu'à devenir des ânes et des souches ?... »<sup>1</sup>.

Le discours, dont on remarquera le ton acerbe, rappelle sans difficulté ceux qui seront émis parfois bien longtemps après. Par le constat d'un rapport particulièrement déséquilibré entre la longueur des études et le bénéfice qu'en retirent les élèves, il y a une double critique des contenus et des méthodes. L'indigence des contenus est signalée ainsi que l'absence de méthode, ce qui conduit l'élève à étudier durant de très longues années pour un résultat particulièrement maigre. L'analogie des termes de la contestation, mise en évidence par la comparaison des discours précédemment étudiés, est ici toujours vraie : on se désole de l'inefficacité remarquable des pratiques pédagogiques et du caractère néfaste de leurs effets.

Mais si l'absence de méthode est mise en lumière, c'est qu'il doit exister, dans l'esprit de l'auteur, un certain nombre de principes à respecter pour enseigner. C'est effectivement ce que pense le réformateur allemand et c'est ce qu'il va tenter de montrer, en s'attachant notamment à mettre en évidence le véritable objectif que l'on doit assigner à l'enseignement.

A côté de la religion dont il fait le principal enseignement, M. Luther{ XE "Luther" } recommande notamment l'étude des langues – certes, il s'agit du latin, du grec, de l'hébreu et, en cela, il ne s'éloigne guère du Moyen Âge – dont l'apprentissage doit se faire moins « dans les règles abstraites de leur grammaire que dans leur réalité concrète »<sup>2</sup>, ainsi que l'étude des mathématiques, de la nature et de l'histoire. Par ces

---

<sup>1</sup> Cité par G. Compayré{ XE "Compayré" }, in *Histoire de la pédagogie*, p. 94.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 95.

quelques recommandations, on comprend que la nouvelle orientation voulue par le réformateur de Wittenberg va dans le sens d'un enseignement moins abstrait que celui proposé au Moyen Âge. Il y a un réel souci, chez M. Luther, d'insérer aussi bien la méthode – au moins pour ce qui concerne les langues – que les contenus dans un cadre plus proche de la vie et des préoccupations qui lui sont inhérentes. Dans un tel cadre, une langue parlée est plus appropriée que les seules règles de grammaire. De même, l'introduction au sein des écoles de l'étude des mathématiques et de la nature ne peut que favoriser ce rapprochement entre les apprentissages et la réalité de la vie.

Cet éloignement des pratiques médiévales est confirmé par la dimension utilitaire que veut donner M. Luther{ XE "Luther" } à l'éducation : « le monde a besoin d'hommes et de femmes capables de remplir leur tâche, il a besoin d'hommes sachant gouverner les hommes et les choses, et de femmes sachant conduire leurs enfants, leur maison et leurs domestiques. (...) il est nécessaire aussi qu'on les élève pour cela »<sup>1</sup>. Il y a là, de toute évidence, une volonté de promouvoir une éducation en relation directe avec la réalité du monde et de la vie quotidienne telle que les enfants sont appelés à la vivre.

Au regard de ces idées, on peut donc considérer, pensons-nous, M. Luther{ XE "Luther" } comme un promoteur d'un enseignement plus concret, dans son objectif, qu'il n'a été jusque là. Sans doute serait-il excessif de le voir comme le précurseur du monde moderne dans le domaine de l'éducation. Il garde, à cet égard, de solides attaches avec le Moyen Âge. Sans doute serait-il tout aussi outrancier de le considérer comme un défenseur de la primauté de la chose sur le mot ou de l'exercice des sens chez l'enfant, dont il ne dit mot. Mais son œuvre, pour le domaine qui nous intéresse, nous semble préparer l'éclosion d'un monde d'idées pédagogiques nouvelles, dans la mesure où il tente de replacer l'enseignement dans une perspective utilitaire. Il montre finalement que l'éducation est aussi faite pour la vie terrestre. En donnant, par ce nouvel objectif, une dimension inédite à l'éducation, M. Luther, même s'il ne l'a pas expressément voulu, annonce un possible renouveau pédagogique dans le sens qui nous intéresse. En contestant certaines caractéristiques de l'école de son temps, il participe, à sa manière, à l'épandage d'un terreau favorable à une régénération de la pensée éducative de laquelle émergeront, plus tard, les idées nouvelles qui conduiront, bien plus tard encore, à la méthode intuitive telle que l'a définie F. Buisson{ XE "Buisson" }.

---

<sup>1</sup> Gerold Th., *op. cit.*, p. 1732.

On voit donc que, au 16<sup>e</sup> siècle, P. Ramus{ XE "Ramus" } n'est pas tout à fait isolé dans sa critique de l'enseignement tel qu'il se pratiquait au Moyen Âge et que l'on subit toujours à son époque. Aussi novatrices qu'apparaissent ses idées sur l'éducation, quelques autres les partagent avec lui. M. Luther{ XE "Luther" }, F. Rabelais{ XE "Rabelais" } et Montaigne{ XE "Montaigne" }, aussi différents soient-ils dans leurs origines, leurs fonctions ou leurs objectifs, luttent tous, à un moment de leur vie, pour une meilleure éducation dans des termes analogues à ceux de P. Ramus.

Ces quatre auteurs sont donc les premiers à remettre en cause un système dont les principes semblaient protégés de toute contestation, tant ils incarnaient, aux yeux du plus grand nombre, la Vérité. Il fallait donc une dose particulière de témérité – à moins que ce ne soit un sens aigu de l'honnêteté intellectuelle – pour oser diffuser des idées qui, dans un contexte aussi stable que rigide, ne manqueraient pas d'encourager certains à crier à l'hérésie. Dans un monde de l'éducation particulièrement hostile, leur engagement apparaît comme un véritable combat, mais celui-ci ne sera pas totalement vain puisque d'autres, on l'a vu, relèveront le défi.

## **D. Les premières semilles**

### **1. Une contestation qui perdure**

Les réformateurs du 16<sup>e</sup> siècle, la vie de P. Ramus{ XE "Ramus" } suffirait pour en témoigner, restent donc extrêmement minoritaires. Si on se réfère aux violentes oppositions auxquelles doit faire face le philosophe français, l'histoire de ces idées commençait plutôt mal. Tout portait à croire que celles-ci ne pouvaient pas avoir un quelconque avenir tant les réactions étaient, dans leur brutalité, sans mesure. Pourtant, sans qu'on puisse dire qu'elle soit – loin s'en faut – en vogue, cette volonté réformatrice, très relativement partagée, témoigne d'un frémissement qui annonce une contestation, dont l'une des caractéristiques les plus remarquables sera sa longévité. De P. Ramus au 16<sup>e</sup> siècle à F. Buisson{ XE "Buisson" } au 19<sup>e</sup>, on va dénoncer, avec une régularité assez remarquable, l'enseignement abusivement abstrait auquel sont soumis les élèves, quels que soient leur niveau d'études et le milieu dans lequel s'accomplissent ces études. Même si les termes employés ne sont pas toujours identiques, même si tous ne s'attardent pas sur les mêmes points avec la même ardeur, chaque discours tend vers un objectif unique : rendre à l'enseignement une efficacité dont la réalisation majeure

résiderait dans la capacité, pour l'élève, d'acquérir des connaissances qui ont un sens, une utilité. F. Buisson, J. Locke{ XE "Locke" } et W. Ratichius{ XE "Ratichius" } insistent sur l'ennui et la peine que les élèves ressentent dans leurs études quand P. Ramus et M. Luther{ XE "Luther" } s'inquiètent de la longueur excessive de ces études, alors que J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } et J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } font le constat de l'impossibilité, pour l'enfant, d'accéder à la vérité. Mais tous se rejoignent dans l'affirmation selon laquelle se payer de mots n'est pas savoir. Et la seule manière d'éviter cet écueil, selon eux, est de faire redescendre l'enseignement des hautes sphères où règne en maître incontesté le mot, pour l'inscrire dans la réalité de la vie au sein de laquelle l'élève aura beaucoup plus l'occasion de découvrir les repères qui ont un sens pour lui. C'est à cette première condition, pensent-ils, que l'élève pourra véritablement savoir. Et cette condition-là va garder toute sa pertinence dans les discours successifs des auteurs auxquels nous faisons référence, se jouant ainsi de tout obstacle temporel ou géographique.

Cependant la pérennité de cette dénonciation contient en elle-même une double démonstration. Elle fait d'abord la preuve de sa faiblesse : la contestation est dans l'incapacité manifeste de provoquer un changement généralisé des pratiques. Elle n'est pas capable d'opérer un basculement suffisamment puissant de la théorie vers la pratique pour voir le système en place se dissoudre. Face aux habitudes héritées du passé, elle pèse finalement peu. Mais, en même temps, malgré l'isolement de ceux qui en sont les auteurs, celle-ci contient en elle une force incontestable. Les idées qu'elle représente survivent à la persistance des pratiques, maintenant ainsi un constant danger par lequel le système contesté ne peut s'assurer d'un avenir serein. Tant que les idées perdurent, le changement reste possible. Face à ce monde en apparence stable, elle montre sa puissance et c'est sa capacité à survivre qui en est la preuve.

On se souviendra que l'élaboration de la méthode intuitive, qu'elle soit de F. Buisson{ XE "Buisson" }, de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } ou de Comenius, ne peut se penser hors du cadre de la contestation, car elle se justifie d'abord, dans la chronologie des idées exposées, sur l'inefficacité du système pédagogique en place. Elle a, profondément, vocation à remplacer ce qui existe. Dans cette perspective, il n'est sans doute pas exagéré de dire que la contestation fait partie intégrante de la méthode intuitive : tous ses fondements, tous ses principes, dans leur esprit et dans leur application, nient catégoriquement tout ce sur quoi repose « l'ancienne méthode ». En conséquence, il n'est pas faux de dire que cette contestation a participé à la lente mise

en place d'un terrain favorable, d'où vont pouvoir naître d'autres idées qui, à leur tour et à un autre niveau, vont permettre l'émergence de la méthode intuitive.

On pressent donc qu'il y a quelque chose de fondamental qui se joue dans cet acte de dénonciation. Même si tout ne saurait se réduire à ce point, la contestation réapparaît trop souvent dans les discours pour qu'elle n'ait pas une signification qui la dépasse.

## **2. La composante fondamentale de la contestation**

Car si cette contestation a eu une telle capacité, c'est bien parce qu'elle contient en elle-même un cœur qui a permis de donner vie aux idées pédagogiques novatrices. Ce soubassement, qui va permettre à ces nouvelles idées de prendre force, à ce renouvellement de s'opérer, c'est une vision complètement bouleversée de l'être humain. Les discours auxquels nous faisons référence posent tous, de manière implicite ou explicite, la question essentielle : qu'est-ce qu'un être humain ? Dans quelles conditions l'être humain atteint-il toute sa dimension, sa plénitude ? Est-ce en adoptant une attitude servile où dominant la crédulité, la passivité et la rigidité ? Tous les auteurs que nous avons cités vont émettre un certain nombre de propositions qui seront autant de manières de répondre négativement et de façon catégorique à cette question fondamentale. Il est donc clair qu'à leurs yeux la contestation ne saurait se suffire à elle-même.

Parmi toutes ces propositions, il en est une qui justifie à elle seule la contestation et sur laquelle reposeront toutes les autres. Il s'agit de celle qui en appelle au respect de la nature humaine. On s'aperçoit que l'élève est autre chose qu'un vase qu'on remplit et que, dans ces conditions, la transmission des connaissances obéit à des lois qui, jusque là, étaient peu ou pas respectées. Certes, tous les auteurs n'auront pas la même capacité à se défaire d'une vision plus en rapport avec les pratiques pédagogiques du Moyen Âge et, par conséquent, leurs propositions se feront à divers degrés en ce sens. Mais il y a là, malgré tout, une nouvelle représentation de celui qui apprend, dont l'une des conséquences est la nécessité de la réforme d'une école incapable de prendre en compte les caractéristiques de la nature humaine. Il s'agit de passer d'une école, où le temps scolaire est défini par la somme des contenus, à une école dont la dimension temporelle est directement issue de la nature de ceux auxquels elle s'adresse. Dans cette nouvelle école, toute action éducative ne peut s'affranchir des conditions qu'impose le respect de

la nature humaine. Ignoré dans l'ancienne école, l'élève apparaît maintenant en pleine lumière.

Dans ces conditions, on comprend bien qu'on ne saurait se contenter de la mise en évidence de cette protestation et ce qui importe maintenant, c'est de préciser en quoi ces auteurs, dont nous avons rapidement esquissé quelques idées, ne se sont pas enfermés dans une vaine critique. Ils se sont engagés bien au-delà d'un simple réquisitoire et, pour certains, sont allés jusqu'au complet achèvement de leur activité dissidente, en tentant de mettre en pratique leurs idées si peu conformes à l'air du temps. La prise en compte de la nature humaine va leur servir de fil directeur.

## Chapitre II

### Au cœur de la pédagogie : la nature de l'homme

#### A. La nature enfantine : sa libre expression

Il convient de rappeler, en premier lieu, qu'au cœur de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } se trouve la notion de nature. Depuis J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, le rapport à la nature humaine a pris une nouvelle dimension. Tous les auteurs qui se réclament du philosophe genevois vont tenter d'inclure, au sein de leur pédagogie, l'idée selon laquelle la nature de l'homme, fondamentalement bonne, doit être laissée, dans toute la mesure du possible, à sa libre expression. Chacun essaiera de respecter cette idée, tout en l'accordant aux contraintes qui apparaissent, dès lors qu'est tenté un rapprochement aussi minime soit-il, entre cette idée fondatrice et la réalité de la pratique ou du terrain. F. Buisson n'échappera, ni à l'influence de l'*Emile*, ni au phénomène à l'instant évoqué. On a vu, dans la première partie de ce travail, en quoi sa manière d'envisager les caractéristiques naturelles de l'enfant fonde les principes de sa méthode. Cependant un bref rappel nous semble nécessaire.

#### 1. Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } : les deux dimensions de la nature

A maintes reprises, son discours persuade le lecteur de la bonté fondamentale de la nature enfantine. C'est elle qui contient en germes toutes les facultés appelées à se développer. L'enfant est envisagé comme un ensemble de potentialités qui ne lui ont pas été apportées de l'extérieur : elles lui appartiennent en propre. Ce qui implique, chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, un premier principe pédagogique : concernant l'élève, le respect de sa nature est impératif. C'est à cette condition nécessaire que l'école pourra prétendre développer et réaliser les facultés que tout enfant possède à l'état larvé. Tout enseignement doit donc la laisser s'exprimer. La pensée pédagogique de F. Buisson est en complète conformité avec le cadre que J. Ulmann{ XE "Ulmann" } définit, concernant les pédagogues qui prennent la nature pour modèle : « le souci de ménager et d'accroître la liberté de l'élève procède de cette idée que la liberté réside dans une activité non contrainte, donc spontanée, et que cette activité spontanée est bonne parce

qu'elle est l'expression de la nature »<sup>1</sup>. Ce respect ainsi envisagé impose alors, pour le maître, de calquer son enseignement sur la marche de cette nature. Traduite dans l'ordre de la relation pédagogique, cette nouvelle vision de l'enfance fait que, des trois pôles qui la constituent, c'est bien l'élève – et non plus le maître ou les contenus – qui devient l'élément déterminant, le point d'origine à partir duquel tout commence. La leçon ne se fera pas selon la volonté du maître, mais conformément aux principes que la nature impose. L'école ne doit plus se construire selon le point de vue de l'adulte, elle doit, au contraire, se montrer capable de s'adapter à son élève en lui proposant des situations qui tiennent compte de ses capacités du moment et, surtout, qui s'inscrivent dans la logique de la marche de la nature. La nature est donc comme un modèle qu'il convient de prendre en compte, faute de quoi l'enseignement ne pourra atteindre l'efficacité escomptée. « La nature n'est pas seulement nécessaire, elle est bonne »<sup>2</sup>, tel est le postulat avec lequel la théorie s'élabore ici.

Mais ce respect n'est pas tout. Malgré son caractère impérieux, il ne s'agit pas d'une vénération : la nature de l'enfant n'est pas considérée comme chose sacrée. Chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, la nature n'est pas infaillible. Il convient à certains moments, nous dit-il, de l'aiguiller, voire de la redresser. On ne peut donc compter pleinement sur celle-ci et l'action éducative a aussi pour objet de la seconder ou de la soutenir dans ses moments d'errements. Si bien que, selon la pensée de F. Buisson, la nature n'impose pas tout : il y a en quelque sorte un dialogue permanent entre nature enfantine et éducation.

De plus, sur le chemin de son éducation, l'enfant est appelé à dépasser son état de nature. Puisque la nature ne fait qu'apporter un ensemble de facultés qu'il reste à réaliser, elle n'apparaît pas chez lui sous une forme accomplie. La nature est considérée comme incapable d'opérer à elle seule cette réalisation. C'est donc l'éducation qui est conviée à aider à ce dépassement, seule issue permettant à l'état adulte de se substituer à l'enfance.

On trouvera donc, chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, une double dimension attribuée à la nature enfantine : une force et une faiblesse. L'une et l'autre seront prises en compte par l'éducation, la première comme socle et modèle, la seconde comme inachèvement. Dans l'esprit de la méthode intuitive, toute action aura, en conséquence, comme point de départ ce que l'enfant apporte avec lui en naissant. On voit bien ici en quoi la nature

---

<sup>1</sup> J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, *op. cit.*, p.24.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 14.



est au cœur de la pensée pédagogique de F. Buisson. On y retrouve ce que J. Ulmann{ XE "Ulmann" } nomme le « déterminisme » et la « finalité », les deux composantes de la nature<sup>1</sup>. Elle est, à la fois, une essence qui s'impose et une entité en devenir.

Mais cette vision positive de la nature humaine et la position centrale qui lui est accordée se retrouvent évidemment chez d'autres auteurs. Et l'on peut dire que l'œuvre du pédagogue français ne s'est pas élaborée à l'écart de toute influence. D'autres discours se sont fondés sur le respect de la nature enfantine, à commencer par celui qui est une de ses références majeures, J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }. Mais, auparavant, il convient de s'attarder un instant sur les idées pédagogiques d'un autre auteur, auquel se réfère volontiers F. Buisson{ XE "Buisson" } et qui lui est plus proche, d'un point de vue temporel, que le pédagogue suisse : il s'agit de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }.

## **2. Joseph Jacotot{ XE "Jacotot" } : une certaine croyance en la bonté de la nature**

Bien qu'il ne s'attarde guère sur le thème de la nature, on peut néanmoins repérer quelques indices qui tendent à montrer que le pédagogue dijonnais accorde à la nature une place particulière dans son *enseignement universel*. Un de ces indices réside dans l'affirmation selon laquelle « il n'y a point de moitié d'hommes. C'est leur distraction qui leur fait dire des sottises, et non pas leur nature »<sup>2</sup>. Dans sa volonté de voir en tout homme une intelligence égale, J. Jacotot{ XE "Jacotot" } explique l'apparente inégalité des hommes par des traits de caractère superficiels qui diffèrent d'un individu à l'autre, dégageant ainsi de toute responsabilité le fonds naturel commun à chacun. D'où la conséquence, non dite, qui veut que la nature ne peut pas être autrement que bonne.

Le second indice que nous croyons avoir décelé est révélé dans l'opposition qu'il établit entre ce qu'il nomme « la vieille méthode » et la sienne. Ainsi, dit-il en faisant référence à la nature, « j'imite sa marche, les autres la changent »<sup>3</sup>. Dans la démonstration de la supériorité de sa méthode, il se place résolument du côté de la nature, tandis que les autres – ceux qui ont tort – s'opposent à elle. Ici J. Jacotot{ XE "Jacotot" } prend appui sur la bonté de la nature. Sa vision vis-à-vis de celle-ci lui permet d'éprouver une confiance suffisante pour faire d'elle un modèle sur lequel il construit sa propre démarche pédagogique.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 15.

<sup>2</sup> Cité par Garcia{ XE "Garcia" } J-F., in *Jacotot{ XE "Jacotot" }*, Paris, PUF, 1997, p. 78.

<sup>3</sup> Cité par Garcia{ XE "Garcia" } J-F., *op. cit.*, p. 119.

Ainsi trouve-t-on chez J. Jacotot{ XE "Jacotot" } la logique qui a permis à F. Buisson{ XE "Buisson" } d'intégrer la notion de nature dans sa démarche pédagogique : puisque la nature est bonne, il convient de faire en sorte que toute action éducative prenne appui sur elle. Le lien qui est établi joue comme une garantie ; c'est l'assurance, pour le pédagogue, de toujours se placer du côté de l'efficacité qui, en matière de pédagogie, est synonyme de vérité.

Cependant, ce qui intéresse F. Buisson{ XE "Buisson" } dans la pensée de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, ce n'est pas tant sa position vis-à-vis de la notion de nature que celle qu'il adopte sur la notion d'activité, que nous verrons plus loin. Sur le thème de la nature humaine, F. Buisson va plutôt convoquer J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, disciple de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }.

### **3. Johann-Heinrich{ XE "Heinrich" } Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : la méthode de la nature**

En effet, le pédagogue suisse, dans la lente élaboration de sa méthode, va lui aussi convoquer à plusieurs reprises la nature et justifier les principes pédagogiques adoptés sur la marche de celle-ci, de manière beaucoup plus approfondie que J. Jacotot{ XE "Jacotot" }.

#### *La nature et ses lois*

Ainsi, s'il préconise d'intéresser l'élève à son environnement proche avant de le mettre en relation avec des éléments plus éloignés, c'est parce qu'il existe « la grande loi de la nature en vertu de laquelle ce qui est rapproché se grave plus profondément dans l'esprit de l'enfant que ce qui est éloigné »<sup>1</sup>. Ici il met en place une règle pédagogique dont la pertinence repose sur l'existence d'une loi naturelle. Si l'éducateur doit agir ainsi, c'est parce que la nature procède de la sorte. Le procédé n'est donc pédagogiquement vrai que parce qu'il appartient à la marche de la nature. Ainsi le bien-fondé de la démarche n'est pas inscrit en elle-même, il est à rechercher du côté de la nature. C'est parce que l'acte éducatif fait sienne la loi de la nature qu'il peut prétendre à quelque autorité. Sa force, pas plus que son destin, ne lui appartient totalement : il n'est pas autonome. On

---

<sup>1</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H., *op. cit.*, p. 183.

voit bien ici en quoi cette nature joue son rôle de modèle. Mais elle est cependant plus qu'un modèle.

En effet, celle-ci contient en elle une telle autorité qu'elle en devient le siège de la vérité. Pour le pédagogue suisse, « la manifestation extérieure de l'art d'éduquer est certes fondée dans l'essence de l'art lui-même ; mais il n'est art véritable d'éduquer que pour autant qu'il est en accord avec la marche de la nature (...). Pour autant qu'il ne réalise pas cet accord (...), l'art d'éduquer alimente la fatale artificialité qui (...) compromet le vrai développement de notre espèce »<sup>1</sup>. On voit bien ici combien l'art dépend de sa relation avec la nature. Sans elle, il se réduit à un ensemble d'actions sans grande consistance et n'atteint pas, en conséquence, l'objectif par lequel il se justifie. Pire : hors du cadre imposé par la nature, ses effets ne peuvent être que néfastes. En ignorant la nature, il va jusqu'à produire les effets contraires à ceux recherchés. Ce qui importe donc, ce n'est pas l'art en tant que tel, mais bien ce sur quoi il s'appuie. Son essence se situe dans sa capacité à entrer en relation avec la nature. Ainsi, l'art d'éduquer ne détient pas lui-même la vérité ou, pour mieux dire, sa vérité est une vérité d'emprunt. C'est la nature qui révèle ici toute sa puissance.

Cette puissance rend alors possible et particulièrement juste la volonté de légitimer une action pédagogique en son nom. Cette légitimation particulière est d'autant plus incontestable qu'elle est, aux yeux de J-H Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, la seule voie possible par laquelle on peut donner à l'acte éducatif toute sa force : « il ne peut y avoir deux bonnes méthodes d'enseignement : il n'y en a qu'une, et c'est celle qui s'appuie absolument sur les lois éternelles de la nature »<sup>2</sup>. C'est encore une autre manière de confirmer la nature comme le lieu où siège la vérité. Pour l'éducateur, s'appuyer sur la nature est assurément le gage d'un enseignement qui sait éviter les écueils et, surtout, les erreurs. La nature est son meilleur auxiliaire : à ses côtés, il se préserve de tout égarement qui pourrait nuire au développement des facultés de l'élève. Mais, en même temps, il n'y a pas d'alternative pour lui. On ne saurait atteindre l'efficacité pédagogique hors du cadre donné par la nature. La voie de la nature est la voie royale et exclusive qui consacre l'authenticité de l'éducation.

Le pédagogue suisse attribue donc à la nature une double dimension : celle d'un modèle qui règle la marche de l'enseignement et celle d'une assise qui donne à ce dernier toute sa puissance. De ces deux conditions, J-H Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } espère bien

---

<sup>1</sup> Soëtard{ XE "Soëtard" } M., *op. cit.*, p. 106.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 185.

faire acquérir à l'école l'efficacité qui, à ses yeux, lui manquait cruellement jusqu'à maintenant.

Cependant, attribuer ces deux statuts à la nature est encore trop peu pour lui. Dans le rapport qu'il établit entre nature et éducation, il y met une telle proximité que l'une et l'autre finissent par se confondre dans leurs actions : « aussi toute la force de l'éducation repose-t-elle sur l'accord de son influence et de ses effets avec les principaux effets de la nature physique elle-même : toute son action est, avec celle de la nature, une seule et même chose »<sup>1</sup>. L'accord entre les deux actions, l'une intérieure et l'autre extérieure, est à ce point étroit que la marche de l'une et de l'autre se rejoignent jusqu'à fusionner. Toute personne qui prétend au statut d'éducateur ne peut envisager son action sans la fonder dans celle de la nature. Son premier objectif, autant sur l'axe du temps que sur celui des valeurs, est d'obéir à l'absolue nécessité de cet accord, dont le caractère entier détermine de façon décisive la puissance de ses actions. Tel semble être le message que veut nous transmettre J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }.

Pour dire l'importance accordée à la nature et ses principes, on trouvera dans *Esprit et cœur dans la Méthode* (1805), un J-H Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } qui n'hésite pas à affirmer à propos de sa « Méthode » : « mais elle n'est pas non plus mon œuvre, elle reposait de toute éternité dans la nature et elle s'est développée par elle-même »<sup>2</sup>. Il n'y a pas phrase plus explicite dans toute sa pensée pour montrer, à la fois, la place centrale et le rôle fondamental que la nature doit, selon lui, tenir dans le processus éducatif et la place qu'il s'accorde à lui-même aux côtés de la nature. Le pédagogue n'a aucune hésitation, malgré le travail et l'engagement de toute une vie, à s'effacer lui-même devant la nature, comme si ce fait allait de soi ; c'est dire le poids déterminant que celle-ci acquiert dans son esprit, en face duquel sa propre responsabilité de théoricien et de praticien pèse finalement peu.

### *Conséquence pédagogique : l'intuition sensible*

Par ailleurs, un autre aspect apparaît au sein du discours pédagogique de J-H Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } concernant l'intervention de la nature dans le processus éducatif. Comme nous l'avions évoqué quelques pages plus haut<sup>3</sup>, dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, on peut lire : « Plus tu mettras en œuvre de sens pour scruter

---

<sup>1</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H., *op. cit.*, p.109.

<sup>2</sup> Cité par Michel Soëtard{ XE "Soëtard" }, *op. cit.*, p. 115.

<sup>3</sup> Cf. p. 146.

l'essence ou les manifestations d'une chose, plus la connaissance que tu en auras sera exacte »<sup>1</sup>. Est établi ici un lien direct entre expérience sensible et vérité. Le pédagogue suisse est convaincu que les sens ne peuvent tromper. L'expérience sensible est donc le seul chemin qui soit suffisamment sûr pour mener l'élève à la connaissance. « L'intuition sensible est le fondement absolu de toute connaissance », nous dit-il<sup>2</sup>. L'intuition sensible étant entendue comme le rapport concret que l'élève entretient avec l'objet étudié par l'intermédiaire de ses sens, on comprend que toute connaissance a son point d'origine dans l'exercice de ces sens. Dans ces conditions, l'appel aux sens, dans toute situation d'apprentissage, est une autre absolue nécessité. Mais si le passage par l'exercice des sens est à ce point impératif, c'est que les sens qui s'exercent ne sont pas autre chose que l'expression de la nature.

Les sens sont envisagés comme des potentialités apportées par la nature. L'exercice des sens est, alors, entendu comme la mise en action des facultés naturelles de l'enfant par laquelle celles-ci se développent. Etant des éléments constitutifs de la nature, les sens acquièrent les qualités que possède celle-ci : ils ne peuvent conduire à l'erreur. Encourager l'enfant à exercer ses sens, c'est l'aider à réaliser sa nature. C'est finalement l'inviter à rester en permanence au contact de sa propre nature afin de le préserver d'errements dont on peut craindre les effets néfastes sur son développement.

On voit bien ici que la nature n'est plus seulement le siège de la vérité concernant la manière de procéder pour le maître, elle est aussi le moyen par lequel l'élève accède à la connaissance vraie. Elle est le moyen par lequel l'élève se préserve, à coup sûr, « des préjugés et de l'erreur ». Maître et élève sont unis dans la même quête : le respect absolu de la marche de la nature enfantine dans la perspective d'une acquisition de connaissances certaines.

La volonté affichée du pédagogue suisse de s'appuyer sur une méthode, où les apprentissages concrets viennent remplacer « l'éternel radotage » de l'enseignement « monastique », prend ici tout son sens. Nous avons vu, plus haut, avec quelle férocité J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } a décrit les méthodes de cet enseignement. Celui-ci ne tient aucunement compte des particularités naturelles de l'enfance et ne peut donc se prévaloir d'une quelconque efficacité dans la recherche du développement des facultés de l'élève. Nier les lois de la nature, c'est nuire à l'éducation de la jeunesse. Respecter la marche de la nature, c'est, au contraire, assurer le plein développement des

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 114.

<sup>2</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H., *op. cit.*, p. 176.

potentialités présentes. En conséquence, nous serons plutôt d'accord avec J. Ulmann{ XE "Ulmann" } lorsque celui-ci affirme que, chez J-H. Pestalozzi, « l'éducation est donc rattachée à la nature dans sa raison d'être, dans ses buts, dans ses moyens »<sup>1</sup>. A une restriction près cependant : concernant ses buts, l'affaire semble un peu plus compliquée.

### *Une nature néanmoins déficiente*

En effet, le respect de cette nature, aussi impératif soit-il, ne conduit pas J-H Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } à considérer la nature humaine sans faille. Ainsi écrit-il, en 1787, dans *Léonard et Gertrude* : « l'homme (...) est par nature, lorsque, laissé à lui-même il croît sauvagement, fainéant, ignorant, imprévoyant, étourdi, léger, crédule, craintif et cupide sans limites »<sup>2</sup>. Cette affirmation a le mérite d'être particulièrement explicite. Avec de tels mots, on comprend aisément que la nature, abandonnée à elle-même, ne saurait rendre l'homme bon. Sans doute a-t-elle un fond positif puisqu'elle apporte un ensemble de virtualités desquelles l'enfant ne peut attendre que des bénéfiques, mais encore faut-il que les conditions soient réunies pour que ces potentialités se réalisent. Et, en effet, concernant l'homme, « la nature ne lui a donné, pour [son] développement, que des forces et des moyens, mais aucune direction »<sup>3</sup>. La nature a donc besoin d'être guidée et soutenue. C'est sans doute ici que la pédagogie de J-H. Pestalozzi montre sa différence par rapport à celle de F. Buisson{ XE "Buisson" } : l'idée selon laquelle « il n'est d'autre tâche pour l'éducation que de favoriser les comportements spontanés par lesquels la nature se réalise »<sup>4</sup> est une idée à laquelle le pédagogue suisse n'adhère pas. La notion de spontanéité ne s'accorde guère avec sa pédagogie au caractère mécanique. Il n'est donc pas question de laisser faire la nature. C'est ici qu'intervient la petite restriction que nous faisons quelques lignes plus haut, concernant les propos de J. Ulmann{ XE "Ulmann" }. Concernant ses buts, l'éducation n'est pas, chez J-H. Pestalozzi, en total accord avec la nature puisque celle-ci, livrée à elle-même, atteint des buts que l'éducation ne saurait accepter. Il y a là un écart que l'on ne peut ignorer et qui a pour conséquence une emprise de l'éducation sur la nature.

---

<sup>1</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *op. cit.*, p. 143.

<sup>2</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J.-H., *Léonard et Gertrude* (1787), in *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Zurich, Orell Füssli, 1927, vol. 3, p. 330.

<sup>3</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J.-H., *op. cit.*, p. 132.

<sup>4</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *op. cit.*, p. 22.

Ce sera précisément le rôle de l'éducation que de montrer la voie à la nature : « tout enseignement donné à l'homme n'est rien d'autre que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement »<sup>1</sup>. La nature ne révèle toute sa bonté et sa puissance que dans un cadre où sa marche est, en quelque sorte, accompagnée. Pour atteindre son plein développement, elle demande à être guidée. Finalement, la nature de l'homme est à l'image de la nature qui l'environne : comme le jardin délaissé par le jardinier, l'homme livré à lui-même n'est que désordre. De là, la nécessité de l'action de l'homme sur l'homme, élément de sa destinée à laquelle il ne peut échapper. Il ne devient véritablement homme qu'à la condition d'être éduqué, mais éduqué en accord étroit avec sa nature.

On comprendra aisément, malgré ces dernières restrictions, la place centrale que doit jouer la nature dans l'éducation de l'enfant. J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, en plaçant la nature au cœur du processus éducatif, la considère comme fondamentalement bonne : « c'est la nature seule qui nous fait du bien ; elle seule nous conduit, incorruptible et imperturbable, à la vérité et la sagesse. Plus j'ai suivi sa trace, cherché à accrocher mon action à la sienne et employé mes forces à mettre mes pas dans les siens, plus ses pas m'ont semblé immenses, mais tout aussi grande la force de l'enfant à la suivre »<sup>2</sup>. La bonté de cette nature ne fait donc aucun doute, à condition toutefois, autant pour le maître que pour l'enfant, de savoir déceler sa présence et de calquer sa propre marche sur la sienne.

Ainsi voit-on que les visions respectives de F. Buisson{ XE "Buisson" } et de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } sont très proches l'une de l'autre. Tous deux font de la nature enfantine le cœur de leur méthode en s'appuyant sur ses caractéristiques telles qu'elles apparaissent chez l'élève. L'un et l'autre justifient les principes pédagogiques mis en avant au nom du respect de cette nature. Aucun des deux, enfin, n'ignore, à quelque moment que ce soit au cours du processus éducatif, les conditions imposées par la nature, rendant impérative la recherche constante d'un accord aussi étroit que possible avec celle-ci.

Certes l'interprétation pédagogique que fera chacun des deux auteurs diffèrera parfois sensiblement. Pendant que F. Buisson{ XE "Buisson" } veut, si l'on se réfère à certains de ses textes, que l'enfant abandonne le plus tôt possible l'exercice des sens, J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } cherchera à prolonger le plus longtemps possible ce

---

<sup>1</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H., *op. cit.*, p. 61.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 65.

rapport concret avec les choses. De même, quand le premier justifie l'activité libre de l'enfant au nom de la nature, le second vantera les mérites d'un enseignement extrêmement méthodique. Il reste cependant que nos deux auteurs se rejoignent incontestablement sur l'attention qu'ils portent à la nature et sur la croyance en une nature profondément bonne.

Mais cette croyance, qui fonde toute l'œuvre pédagogique de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, ne constitue ni une particularité appartenant exclusivement au discours du pédagogue suisse, ni une idée réellement novatrice. On va, en effet, la retrouver sans grande surprise chez son illustre prédécesseur et maître à penser, J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }.

#### **4. Jean-Jacques Rousseau{ XE "Rousseau" } : suivre la nature**

Son discours est effectivement connu pour la place particulière qu'il réserve à la nature dans l'éducation d'Emile. Pour J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, l'éducation progresse nécessairement par trois éléments : la nature, les hommes et les choses. De ces éléments, un seul ne peut être maîtrisé ni même modifié par l'homme : il s'agit de la nature. Et c'est, entre autres raisons, pour cela qu'il faut, selon lui, diriger l'éducation en la fondant sur cet élément.

##### *La libre expression d'une nature infaillible*

Il considère donc que la nature est un donné auquel l'homme, dans sa volonté d'éduquer ses pairs, ne peut échapper. La nature lui impose des lois qui, quoi qu'il fasse, seront toujours déterminées et déterminantes pour l'action éducative dans laquelle il s'engage. Il est face à une force qui le dépasse, et en cela il n'a d'autre choix que de tenir compte de sa présence. Ce qui se traduit, sur le plan de l'action éducative, par la nécessité de faire des lois de la nature les principes de l'éducation. J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } ne dit pas autre chose lorsqu'il fait, au lecteur de l'*Emile*, la recommandation suivante : « observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace »<sup>1</sup>.

Et il devient plus pressant encore lorsqu'il dicte un principe concernant l'éducation du corps, mais qui pourrait s'appliquer, dans son esprit, à l'éducation toute entière qu'il propose : « la nature a, pour fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 49.



doit jamais contrarier »<sup>1</sup>. On se rappelle le discours de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } dont une des sources se trouve ici : éduquer contre la nature est, à coup sûr, préparer l'échec de l'école. Tout acte éducatif doit s'orienter dans le sens défini par la nature, toute volonté éducative doit d'abord rechercher l'accord indispensable avec les lois naturelles du développement.

Et si cette nature est si présente dans le discours de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, c'est parce qu'elle est considérée comme fondamentalement bonne. L'éducateur peut avoir une confiance absolue en elle car « jamais la nature ne nous trompe ; c'est toujours nous qui nous nous trompons »<sup>2</sup>. En suivant les préceptes de la nature, on s'engage, ou plus exactement, la nature nous conduit sur un chemin sûr. Ainsi se maintient-on à distance de l'erreur. Comme on a pu le voir chez son disciple d'Yverdon, le pédagogue genevois regarde la nature comme une garantie d'accès à la vérité en matière d'éducation. Si l'erreur se rencontre, cela relève de la seule responsabilité de l'homme qui n'a pas su rester en bonne intelligence avec sa propre nature.

Si, d'aventure, il est possible de voir la nature corrompue, elle ne peut l'être que par l'effet d'actions qui lui sont totalement étrangères : « posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain ; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré »<sup>3</sup>. Voilà une formule quelque peu dogmatique qui pose la bonté fondamentale de la nature en principe immuable et indéniable. Elle est envisagée comme évidence et, en tant que telle, elle ne se discute pas. Les égarements que l'on pourrait constater à son sujet ne seraient que l'effet fatal d'un pervertissement dont elle ne peut être que la victime. Dans son essence même, la nature présente donc toutes les caractéristiques de la perfection. On comprend dès lors la propension de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } à fonder sans retenue l'éducation d'Emile sur la nature.

Cependant les traits reconnus de la perfection ne suffisent pas à définir une nature achevée. En effet on va constater dans son discours, comme on a pu le vérifier chez J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } et F. Buisson{ XE "Buisson" }, certaines insuffisances dont fait preuve la nature dans son propre développement. Ainsi, nous dit-il : « nous

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 111.

naïssons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien »<sup>1</sup>. En d'autres termes, dès la naissance, la nature attribue à l'être humain un certain nombre de dispositions qui ne demandent qu'à être développées pour se réaliser. L'apport de la nature, aussi conséquent soit-il, nécessite néanmoins, en aval, tout un travail dont l'objet est de faire passer les facultés de la virtualité à la réalité. On note donc ici une certaine insuffisance de la nature : sa contribution est incontestable, mais elle n'apporte cependant pas tout. De ce point de vue, elle demande pour son propre développement un soutien. C'est, pour J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, tout le rôle de l'éducation de suppléer à ces insuffisances naturelles. La part du maître revient à « seconder la nature ».

Malgré son incapacité à aller de manière autonome au-delà d'elle-même, la nature tient une place fondamentale dans le discours de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }. Peut-être même une place plus importante que chez ses deux disciples. Il nous semble, en effet, que le pédagogue genevois est beaucoup plus optimiste vis-à-vis de la nature. On ne trouve pas dans son discours, comme cela apparaît chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, d'exhortation à engager des actions sur la nature de l'enfant. Ce qui serait tout à fait vain puisque, comme le souligne J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, pour J.-J. Rousseau « la nature humaine est indestructible »<sup>2</sup>. Mais c'est aussi inutile car celle-ci, dans ce qu'elle apporte, est perfection. Il n'y a donc pas lieu de la diriger, encore moins de la corriger comme le préconise F. Buisson. Le lien qu'établit J.-J. Rousseau entre nature et éducation se limite à un rapport d'accompagnement. L'éducation est comme l'auxiliaire de la nature. Si le temps, pour l'éducation, de remplacer la nature dans le processus de développement est envisagé, il l'est à l'évidence de manière très tardive : « laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations »<sup>3</sup>. Il y a bien un premier temps, conséquent dans sa durée et fondamental dans ses effets, où toute contrainte exercée sur la nature doit être catégoriquement écartée. Ce temps est celui de la pure nature.

#### *Conséquence pédagogique : le libre exercice des sens*

C'est le temps où l'enfant va être encouragé à exercer ses sens. On retrouve ici ce que nous avons découvert dans la pensée de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : la première

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>2</sup> Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *op. cit.*, p. 138.

<sup>3</sup> Rousseau{ XE "Rousseau" } J.-J., *op. cit.*, p. 131.

éducation de l'homme est une éducation par les sens. « Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver »<sup>1</sup>, nous dit-il. Cette affirmation ne résulte pas d'un choix du pédagogue, elle est l'énoncé d'un fait qui s'impose à lui et dont l'origine est à rechercher dans les caractéristiques naturelles de l'enfance. Sur ce fait vient alors se greffer l'idée du respect de la nature. Laisser les sens s'exercer n'est rien d'autre, pour le pédagogue, que l'expression de sa volonté de ne pas contrarier la bonne nature. Lorsque les sens sont en action, c'est toute la bonté de la nature qui agit. Commencer l'éducation par les sens, c'est donc se prémunir contre les égarements qui compromettraient le développement futur des facultés de l'enfant.

De la même façon dont on a pu éclairer la position de J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, on va pouvoir maintenant justifier celle de son mentor. On comprend mieux, en effet, pourquoi J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } s'est élevé avec tant de vigueur contre l'enseignement verbal, au profit d'un enseignement concret où les sens deviennent les « instruments de notre intelligence »<sup>2</sup>. C'est que l'enseignement où dominent les mots est contre nature et, par là, ne peut engager l'élève dans de véritables apprentissages. Les mots ne mobilisent pas les facultés naturelles, montrant ainsi leur incapacité à développer ces dernières. C'est pourquoi, dans la pensée du philosophe, la chose est préférée au mot. L'enseignement concret est donc réclamé au nom de la nature.

La position de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } concernant la notion de nature est, sans conteste, singulière dans son engagement. Elle est nettement marquée, aucune ambiguïté ne vient affaiblir son discours sur ce thème. De peur de voir la nature se corrompre alors qu'elle constitue le point central à partir duquel tout commence, Emile sera soustrait à toute influence de la société durant un temps conséquent. On voit à quel point le cœur de sa pensée pédagogique se concentre ici. Sans doute est-il un des seuls à s'engager aussi profondément dans cette voie, mais l'originalité de son point de vue ne doit pas faire oublier que d'autres, avant lui, ont été sensibles aux questions pédagogiques que pose la nature humaine.

## **5. John Locke{ XE "Locke" } : la toute puissance de la nature ?**

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 167.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 157.

Ainsi en est-il de J. Locke{ XE "Locke" }. Certes sa pensée ne considère pas la nature avec autant d'acuité et de profondeur que l'œuvre de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } et sa place n'a pas l'importance constatée chez le pédagogue suisse, mais la référence aux qualités naturelles de l'enfant n'est cependant pas absente de son discours.

### *Une indéniable attention à la nature*

Ainsi, à propos de la curiosité, il considère qu'elle « mérite d'être encouragée (...) comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native »<sup>1</sup>. Il y a bien ici un appel à la nature dont l'apport est considéré comme un moyen dont le maître usera dans ses actions destinées à faire progresser l'élève vers de nouvelles connaissances. La curiosité est une faculté naturelle qu'il convient de prendre en compte, car elle est un outil tout à fait approprié pour le développement intellectuel de l'enfant.

Il en est de même pour ce qui concerne la mémoire. Sa force ne résulte pas de l'exercice, elle est plutôt « due à une constitution heureuse » et, en tant que telle, elle est considérée comme « une force naturelle »<sup>2</sup>. A l'image de la curiosité, le fondement de la mémoire est de l'ordre du naturel. C'est tellement vrai, pour J. Locke{ XE "Locke" }, qu'il lui paraît tout à fait vain de rechercher son développement par son exercice. Tout au plus, peut-on l'entretenir par de fréquentes sollicitations, l'exercice n'ayant guère de pouvoir à modifier sa force. L'essentiel de ce qui la constitue est, en définitive, apporté par la nature elle-même. Pointe ici une idée selon laquelle l'éducation n'aurait guère de pouvoir face à certaines aptitudes naturelles. Sur ce point particulier, elle n'aurait pas, en tout cas, la capacité à modifier, ainsi qu'à prolonger, la marche de la nature. Elle serait en quelque sorte condamnée à accompagner la nature dans son développement.

Un autre principe, enfin, nous démontre sa volonté de respecter la nature humaine. A propos de l'éducation du corps, il affirme : « laissons à la nature le soin de former le corps comme elle croit devoir le faire »<sup>3</sup>. Il s'ensuit une série de préceptes qui ont pour but essentiel de créer les situations favorables au développement spontané des facultés corporelles. Pour G. Compayré{ XE "Compayré" }, l'éducation physique proposée par J. Locke{ XE "Locke" } se rapproche de la nature. Sans doute peut-on envisager ce rapprochement comme un effacement, de la part de l'éducateur, devant les lois de la

---

<sup>1</sup> Locke{ XE "Locke" } J., *op. cit.*, p. 190.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 282.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. XXVIII.

nature. Pour ce qui concerne le développement du corps, les actions éducatives se limitent à maintenir les conditions d'application de ces lois. On se rapproche ici de l'esprit de l'éducation négative de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }. Sur ce point, la confiance en la nature qu'éprouve J. Locke se rapproche de celle dont fait preuve le philosophe genevois.

On remarquera, par ailleurs, la volonté du philosophe anglais de respecter les capacités mémorielles que la nature attribue à l'enfant et donc de toujours lui proposer des exercices qui soient en rapport avec la force présente de sa mémoire. Ainsi, lorsqu'il affirme la nécessité de fréquentes sollicitations de la mémoire afin de rendre plus solides les souvenirs, il précise aussitôt que cela doit se faire « toujours à proportion de la force naturelle de [cette] mémoire »<sup>1</sup>. Il y a, chez lui, le souci de mener des actions éducatives qui soient continuellement en accord avec ce que l'enfant est capable de faire : rien ne doit être proposé qui soit au-dessus de ses forces. On retrouvera cette forme particulière du respect de la nature chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, mais cette fois étendue à toutes les facultés.

Ailleurs, il invite le maître, par l'observation de son élève, à toujours « considérer dans quel sens l'incline la fabrique naturelle de son esprit », car, lui dit-il, « selon que ses inclinations différeront, vos méthodes devront aussi différer »<sup>2</sup>. J. Locke{ XE "Locke" } demande au maître de se mettre à l'écoute de la nature afin de réaliser l'accord nécessaire, à ses yeux, entre ses actions et celles de la nature. C'est bien une autre manière de dire la nécessité du respect des lois naturelles.

Enfin on trouvera chez J. Locke{ XE "Locke" } le désir de considérer la nature comme point d'appui, désir présent, on l'a vu, chez d'autres auteurs. Ici, cependant, le point de vue est, à certains égards, particulier : il arrive ainsi que les caractères négatifs de la nature soient convoqués pour éduquer l'enfant et le rendre meilleur. Ainsi considère-t-il que « l'homme est dès le berceau un être vain et orgueilleux » et que de s'appuyer sur « leur vanité » et « leur petit orgueil » est particulièrement avantageux, car il n'y a pas, selon lui, « d'aiguillon plus puissant pour exciter [l'enfant] à apprendre ce que [l'on désire] qu'il apprenne »<sup>3</sup>.

Sur ce point, J. Locke{ XE "Locke" } rejoint les auteurs précédents tout en s'en démarquant nettement. Il s'en rapproche, assurément, dans sa manière de considérer la

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 282.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 152-153.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 192.

nature comme un moyen de développement des facultés de l'enfant ; par contre, il s'en éloigne, d'une part, dans sa façon de considérer la nature qui n'est pas que bonté et, d'autre part, dans l'utilisation des caractéristiques négatives de celle-ci à des fins positives. Argumentation en apparence curieuse, mais qui l'est moins si l'on veut bien admettre qu'apparaît ici, en filigrane, l'idée évoquée plus haut, à savoir l'incapacité de l'éducation à agir sur la nature. En effet, s'il n'y a d'autre alternative que d'accepter les apports, bons ou mauvais, de la nature, il convient de s'en accommoder et de tenter de tirer profit, indifféremment, des uns et des autres.

### *Conséquence pédagogique : l'expérience*

Il reste que la méthode que propose J. Locke{ XE "Locke" } contient en elle une logique analogue à celle mise en évidence lors de l'analyse des discours de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } et F. Buisson{ XE "Buisson" }. En effet, une fois admise la primauté de la nature sur l'éducation, le philosophe anglais insiste sur la nécessité de commencer l'éducation par des actions qui reposent sur l'observation et l'expérience. Ainsi, dans le cadre de l'éducation morale, il est convaincu de l'incapacité des mots à transmettre aux enfants l'idée de vertu : « il n'y a pas de mots, si forts qu'ils soient, qui leur donnent l'idée des vertus et des vices aussi bien que le feront les actions des autres hommes qui leur en présentent l'image »<sup>1</sup>. Les sens et le rôle qu'ils peuvent jouer au commencement de l'éducation ne sont pas explicitement décrits, mais ils sont largement suggérés. On comprendra aisément que la mise en contact direct de l'élève avec les exemples pratiques ne peut s'établir que par l'intermédiaire des sens. Une méthode qui se fonde sur l'observation d'exemples concrets ne peut pas ne pas faire appel aux sens. En cela, les propositions de J. Locke rejoignent bien les discours de ceux qui, après lui, considèreront la nature comme point de départ de toute éducation. Sa méthode s'ancre résolument dans l'environnement concret de son élève et prend ainsi le caractère pratique que nous avons mis en évidence au sein des méthodes présentées par ses successeurs. Comme ceux-ci, J. Locke fonde l'éducation sur la nature enfantine et mobilise ainsi les facultés naturelles de son élève, qui sont autant de moyens pour le faire progresser dans une voie où la formation du caractère l'emporte sur l'instruction.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 113.

Ainsi, sur le thème de la nature, J. Locke{ XE "Locke" } ne peut sans doute pas être considéré comme l'égal d'un Rousseau{ XE "Rousseau" } par exemple, mais il eût été excessif d'ignorer les similitudes qui rapprochent son discours de ceux qui, sur le même thème, sont énoncés après lui. Sa pensée est attentive aux caractéristiques de la nature, elle recherche incontestablement un certain accord entre nature et éducation, même si son regard sur la nature est, à certains égards, différent.

En effet, quand les uns cherchent, avec empressement, à préserver la nature de toute corruption et à l'aider à s'exprimer dans toute sa plénitude, lui y décèle des aspects qui contredisent la vision optimiste des premiers. Et, loin de veiller à les éliminer, il va les considérer comme moyen d'éducation. Ce qui revient, en quelque sorte, à encourager leur expression et, finalement, à les renforcer. Il faut dire que, bien souvent, J. Locke{ XE "Locke" } donne l'impression de ne pas accorder à l'éducation le pouvoir de modifier la nature enfantine. Ainsi il affirme que « l'esprit penchera *toujours* du côté vers lequel la nature l'a d'abord incliné »<sup>1</sup>. Ce qui ne l'empêche cependant pas de considérer, quelques lignes auparavant, qu'on peut « corriger à force d'art » les « tendances natives » de l'enfant. Sur les rapports que peut entretenir l'éducation avec la nature, sa position apparaît, de temps à autre, quelque peu ambiguë.

Il reste que la filiation qui s'élabore au fil de notre analyse aurait été certainement affaiblie par la mise à l'écart de l'œuvre pédagogique du philosophe anglais. Mais, si le fil directeur qui nous guide dans notre prospection peut, à certains moments, sembler assez ténu lorsqu'on pénètre l'œuvre du philosophe anglais, il va maintenant se renforcer, sans aucune ambiguïté, avec la grande figure de la pédagogie qu'est Comenius{ XE "Comenius" }.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 153. C'est nous qui soulignons.

## **B. La nature : un nouveau modèle pour la pédagogie**

En effet, au sein du discours du pédagogue morave, la référence à la nature est à ce point récurrente que l'on peut considérer, à juste titre, cette dernière comme le cœur de la méthode pédagogique qu'il propose. Un soin particulier est pris pour toujours justifier un principe pédagogique par les lois qui règlent la nature. Pour fonder toute action éducative, la convocation de la nature paraît, aux yeux de Comenius{ XE "Comenius" }, tout à fait indispensable.

Son discours, sur la question de la nature et sur d'autres questions, nous semble particulièrement approfondi et développé. Il est sans doute le premier, à son époque, à mener une réflexion aussi pénétrante. La richesse de sa pensée nous permet, sans grand risque de nous tromper, d'envisager l'œuvre pédagogique de Comenius{ XE "Comenius" } comme un moment-clé, une époque charnière de l'histoire des idées éducatives. Et l'on verra que l'analyse qui suit, en étudiant les rapports établis par lui et d'autres auteurs entre nature et éducation, ne feront que confirmer et préciser ce point de vue.

### **1. Jan Amos Komensky{ XE "Comenius" } : la nature omniprésente**

L'existence de cette relation étroite entre éducation et nature est rendue possible, chez Comenius{ XE "Comenius" }, par la vision particulière qu'il a de l'homme et de ses facultés et qui se situe en amont de sa pensée pédagogique. Ainsi n'hésite-t-il pas à comparer « l'esprit de l'homme qui vient au monde à une semence, un noyau où la forme de l'herbe ou de l'arbre n'existe pas en acte, mais existe cependant en puissance »<sup>1</sup>. Ce qui lui permet, alors, d'affirmer qu'il n'est « nul besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de faire pousser, de laisser se développer ces qualités, et déployer leur nature »<sup>2</sup>.

#### *Le fondement naturel de l'éducation*

Comenius{ XE "Comenius" } pose ainsi le cadre au sein duquel va s'exercer l'action éducative : il ne revient pas au maître de tout créer, mais il a cependant une tâche

---

<sup>1</sup> *Op. cit.* p. 60.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 61.



essentielle qui est de développer ce qui existe déjà. On voit le lien de subordination qu'il établit entre nature et éducation. Le rôle de cette dernière est de prendre en compte les éléments apportés par la nature pour en faire les fondements par lesquels l'enfant va progressivement s'élever vers l'état adulte. Ce qui est proposé ici, c'est une éducation en conformité avec la nature. La première ne peut ni ignorer ni s'opposer à la seconde. L'homme avec ses caractéristiques naturelles est donc considéré par Comenius{ XE "Comenius" } comme le point central vers lequel doit s'orienter l'attention de tous ceux, parents ou maître, qui font œuvre d'éducation. L'acte éducatif repose fondamentalement sur tout ce que l'enfant apporte avec lui en naissant.

### *L'homme et la nature*

C'est que la nature est vue ici d'une manière tout à fait positive. Il ne peut en être autrement dans la mesure où le discours de Comenius{ XE "Comenius" } place cette nature du côté du Créateur. L'expression de la nature n'est autre que l'expression de Dieu : « la voix de la Nature », nous dit-il, est « l'action infinie de la bonté divine »<sup>1</sup>. Dieu ne pouvant être que perfection, l'origine divine de la nature fait d'elle une composante fondamentalement bonne de l'être humain. C'est donc à partir de ces « racines », à la fois naturelles et divines, que l'enfant, avec l'aide appropriée de l'éducateur, va assurer le développement de ses propres facultés.

On notera, dans l'ouvrage *La Grande Didactique*, la présence constante d'une analogie que le pédagogue morave se plaît à établir entre le développement de l'homme et celui des plantes. Ce rapprochement n'est pas le fruit du hasard, il est au contraire riche de signification. La pensée de Comenius{ XE "Comenius" } présente l'homme comme un être de nature, au même titre que la plante. Et si l'un et l'autre peuvent être pensés comme des produits de la nature, c'est parce que tous deux sont issus du travail de la même main. Cette main, c'est celle de Dieu, « source de tout ce qui est »<sup>2</sup>. C'est donc par Dieu, le créateur de la nature, qu'ils sont ainsi rassemblés. Dès lors, ayant la même origine divine, ils en retirent les mêmes caractères fondamentalement bons et les règles de développement sont alors identiques pour l'un et pour l'autre. On comprend aisément, dans ces conditions, que le seul chemin qu'il convient d'emprunter, pour quiconque exprime la volonté d'éduquer, est celui indiqué par la voix divine, c'est-à-

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 56.

dire la nature. La méthode proposée par Comenius s'élabore ainsi sur des principes qui, tous, vont tendre dans cette direction.

### *Les lois de l'éducation*

S'il s'agit de concevoir un ordre scolaire, c'est de la nature dont on doit s'inspirer : « l'ordre qui doit fournir la règle universelle et parfaite pour tout enseigner et tout apprendre n'est autre que celui de la nature »<sup>1</sup>. La nature, ici, est le modèle sur lequel s'inscrivent, à la fois, l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Ici encore, c'est son caractère parfait qui permet d'y faire référence. Mais sa perfection lui donne aussi sa dimension universelle : c'est parce qu'elle n'est aucunement pervertie que l'éducation peut, sans risque, s'y rapporter partout et en tout. La règle dictée par la nature s'adresse donc autant au maître qu'à l'élève et concerne tous les domaines de connaissances. C'est donc l'école toute entière qui est soumise aux lois de la nature.

De même, s'il s'agit de déterminer le moment le plus adéquat pour engager les toutes premières actions éducatives, on va encore faire appel à la nature. Puisque « la nature attend le moment favorable » – c'est-à-dire au printemps – pour entreprendre son développement, c'est « au printemps de la vie, dès la première enfance »<sup>2</sup> que doit débiter l'acte éducatif. C'est sur ce même principe que Comenius{ XE "Comenius" } établira la loi selon laquelle à chaque âge correspond un nombre déterminé de connaissances, obligeant le maître à ne présenter à l'élève que ce qu'il est capable d'apprendre. Le respect des dispositions psychologiques de l'élève est l'expression de la sensibilité du pédagogue tchèque aux caractéristiques naturelles de l'enfance.

Enfin, quand il s'agira d'établir une progression dans les apprentissages des élèves, c'est encore et toujours la nature qui indiquera au maître le meilleur choix à opérer. Ainsi Comenius{ XE "Comenius" } constate que « la nature ne fait pas de sauts ; elle procède par degrés insensibles »<sup>3</sup>, ce qui lui permet d'affirmer, en conséquence, que les activités proposées aux élèves seront organisées selon un plan rigoureux dont l'extrême progressivité sera une de ses caractéristiques principales. Rien qui soit nouveau ne sera présenté à l'élève tant que l'apprentissage en cours n'est pas allé à son terme.

On voit bien, par ces quelques exemples, que pour Comenius{ XE "Comenius" } le temps de l'école doit, dans un souci d'efficacité optimale, se confondre avec le temps de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 128.

la nature. Sur ce plan, l'éducation calque sa marche sur celle de la nature. Tout écart est à proscrire car ce serait aller contre la nature et, finalement, contre l'enfant. Ses intérêts sont ceux de la nature.

*Conséquence pédagogique : pas de mot sans la chose*

Mais la nature ne s'impose pas seulement sur le temps scolaire. Elle acquiert, chez Comenius{ XE "Comenius" }, le même rôle, tout aussi fondamental, sur d'autres aspects de la méthode. Lorsque vient le temps de définir plus précisément la manière de procéder, la référence à la nature se fait tout aussi insistante. On l'a vu, dans son habit de contestataire, Comenius ne se contente pas de montrer le caractère néfaste des méthodes habituellement utilisées, il indique ce qu'il convient de faire pour que l'élève échappe définitivement aux effets malheureux dont il est la victime. Comme nous l'avons évoqué rapidement au chapitre précédent, il va faire appel aux sens de l'élève. Connaissant maintenant la place centrale accordée à la nature, cette invitation à solliciter les facultés naturelles de l'enfant n'étonnera guère. Les sens étant des éléments constitutifs de la bonne nature humaine, ils en possèdent les caractéristiques et il est donc particulièrement judicieux et juste de les mobiliser dans tout acte éducatif. C'est un gage d'efficacité pour l'éducation de s'appuyer sur les sens, car la nature ne peut tromper. Constatant, à propos des autodidactes, que « leurs promenades en forêt, leurs méditations à l'école des chênes et des bêtes (...) leur ont plus apporté que l'enseignement de précepteurs laborieux »<sup>1</sup>, le pédagogue tchèque compte bien mettre en place une méthode éducative fondée sur le même esprit. L'appel aux sens a pour corollaire un enseignement concret, avec toutes les caractéristiques qui lui appartiennent : la préséance de l'exemple sur les préceptes, la chose avant ou avec le mot, l'inscription des actions éducatives dans l'environnement proche et l'apprentissage par la pratique plus que par les règles.

Enfin, s'il fallait encore un argument pour se convaincre de l'importance que prend la nature dans la pensée éducative de Comenius{ XE "Comenius" }, on pourrait rappeler sa vision sur le désir de savoir, désir qui est, selon lui, « aussi inné chez l'homme, avec l'acceptation de la souffrance et du labeur qui l'accompagnent »<sup>2</sup>. La question de la motivation ne se pose donc pas ou, pour mieux dire, elle ne relève pas de la

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 61.

<sup>2</sup> *Ibid.*

responsabilité de l'élève. De plus, dans sa bonté infinie, la nature l'a doté du sens de l'épreuve et du travail. Lui appartiennent donc toutes les facultés qui devraient faire de lui un élève apte à apprendre, en absence de tout obstacle particulier. Si, d'aventure, le problème de la motivation se pose, la réponse n'est donc à chercher que du côté de la méthode... On voit tout le poids de la responsabilité que supporte celui qui fait le choix de la méthode.

Il est donc clair que la relation qu'établit Comenius{ XE "Comenius" } entre la nature et l'éducation n'a pas un caractère ponctuel. L'éducation, dans sa totalité, est prise dans la logique de la nature. En aucune façon, elle ne peut être pensée en dehors du lien qui l'unit intimement aux lois imposées par la nature. Toute justification, quant à ses actes, ne s'établit qu'en son nom.

On le voit, la notion de nature tient une place essentielle dans la pensée pédagogique de Comenius{ XE "Comenius" }, faisant ainsi d'elle un élément capital de sa méthode sans lequel on ne peut accéder à son intelligence. De tous les auteurs qui lui emboîteront le pas, sans doute est-il un de ceux qui fait référence à la nature avec le plus d'insistance. Sans doute est-il, avec J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, celui qui donne à la nature la place la plus grande et la plus déterminante dans sa relation avec l'éducation. La solidité de son discours, n'en déplaie à J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, fera date dans l'histoire des idées pédagogiques<sup>1</sup>.

Cependant, aussi centrale que puisse être cette notion au sein de son discours, y recourir sur le plan de la pédagogie n'est pas une idée nouvelle. Comenius{ XE "Comenius" } ne peut être considéré, sur ce point, comme un pur novateur : W. Ratke{ XE "Ratichius" },

---

<sup>1</sup> Dans son ouvrage *La nature et l'éducation*, J. Ulmann{ XE "Ulmann" } affirme « qu'aucune tentative ne peut venir à bout d'un véritable préalable à toute pédagogie désireuse de s'inspirer de la nature et de vouer l'éducation à la réalisation de la finalité naturelle. Si l'éducation doit redresser la nature, c'est donc que la nature a perdu sa finalité (...). Mais si la nature s'est frustrée elle-même de sa propre finalité, (...), c'en est fait des prétentions qu'on pourrait avoir de justifier une éducation en lui donnant comme référence la finalité de la nature » (p. 87). Une page plus loin, il conclut : « Comment asseoir une théorie de l'éducation sur une base aussi chancelante ? ».

Il nous semble que, dans le cas de Comenius{ XE "Comenius" }, ce raisonnement ne tient pas ou, pour le moins, paraît particulièrement sévère à son égard. En effet, chez le pédagogue morave il s'agit moins de redresser la nature que de retrouver sa vraie nature, toujours présente bien qu'enfouie sous les alluvions du péché originel. Comment Comenius pourrait-il prétendre redresser la nature alors qu'il la considère comme l'œuvre de Dieu ? Ce serait se placer au-dessus des lois divines, ce qui, évidemment, est proprement inconcevable, s'agissant de Comenius. Celui-ci peut donc, sans difficulté aucune, faire de la nature et de ses procédés le socle de sa théorie éducative. C'est même chez lui un gage de solidité : suivre la nature, c'est prendre Dieu pour guide, sachant que Dieu n'est autre que perfection. Quoi de plus solide que de tendre vers la perfection ? Il nous semble que J. Ulmann{ XE "Ulmann" } n'a pas tenu compte, dans son argumentation, de la dimension théologique de la notion de nature chez Comenius. Dimension pourtant centrale : on est ici au cœur de son discours pédagogique, c'est par cette dimension que toute sa théorie éducative se tient et se comprend.

une dizaine d'années avant lui, élabore une méthode pédagogique qui, elle aussi, repose fondamentalement sur cette notion de nature.

## **2. Wolfgang Ratke{ XE "Ratichius" } : un discours pré-coménien**

Ainsi, dans un des articles où il présente son « Art d'enseigner », il affirme : « Tout, d'après l'ordre ou le cours de la nature. La nature a en effet besoin d'une ordonnance particulière, à sa mesure, et par laquelle l'intelligence de l'homme saisit quelque chose. Cela doit être pris en considération dans l'art d'enseigner. Tout enseignement et tout apprentissage contre nature, contraint et forcé, est nuisible et affaiblit la nature »<sup>1</sup>.

### *Une méthode fondée sur la nature*

Une telle affirmation pose le principe de base de la méthode ratichienne : l'éducation, dans ses actes, ne peut ignorer les exigences immuables de la nature humaine. Ne pas accéder aux prescriptions de celle-ci rend la démarche éducative préjudiciable, dans la mesure où, procéder ainsi, c'est ignorer les intérêts de l'enfant que la nature contient en elle. Il convient donc d'accorder les principes de l'enseignement et des apprentissages avec la marche de la nature ou, pour mieux dire, l'action éducative, dans son ordonnancement, suit, jusqu'à s'y confondre, la progression de la nature. Les progrès de l'intelligence humaine sont subordonnés à la marche de la nature. Ils sont conditionnés par ce rapport intime où l'éducateur assure le strict respect des caractéristiques naturelles de l'enfant. Ici encore, comme on l'a découvert chez Comenius{ XE "Comenius" }, le temps scolaire fusionne avec le temps de la nature.

Mais, comme chez son collègue tchèque, la référence à la nature ne se justifie pas seulement dans sa capacité à régler le temps scolaire. W. Ratichius{ XE "Ratichius" } lui attribue la prétention à « fournir une méthode ». Elle est donc un modèle pour l'enseignement tout entier : la nature a aussi son mot à dire sur la question des procédés. C'est elle qui va imposer ses lois dans la définition des différentes relations que les uns et les autres vont entretenir au cours des apprentissages. Ainsi W. Ratichius est opposé à toute contrainte comme moyen d'éducation. De même, on l'a vu plus haut, il dénonce la pratique qui fait de l'apprentissage par cœur le moyen exclusif de la transmission des connaissances. Il suffit, pour le pédagogue allemand, que ces deux pratiques soient

---

<sup>1</sup> Rioux{ XE "Rioux" } G., *op. cit.*, p. 59.

opposées aux intérêts de la nature pour qu'elles soient considérées comme mauvaises. Lorsqu'il s'agira, pour lui, de définir la « technique » de l'enseignement ou ses procédés (aller du connu à l'inconnu, du facile au difficile), il se justifiera encore au nom de la nature. Enfin, quand il demande à ce que l'école fasse toujours en sorte que l'intelligence des élèves soit « libre et active », ce n'est pas tant l'expression d'une idée qui lui appartient qu'une simple constatation d'un fait : la nature a voulu que l'intelligence des hommes soit ainsi faite.

#### *Une nature secondée par l'éducation*

On voit donc combien le rôle de la nature est important dans la méthode que propose W. Ratichius{ XE "Ratichius" }. Sa vision, sur ce point, se rapproche beaucoup de celle de Comenius{ XE "Comenius" } – ce qui nous encourage à croire que le pédagogue morave s'est largement inspiré des idées de son prédécesseur allemand – et on pourra mettre en évidence un certain nombre d'analogies. On va notamment retrouver l'idée des « germes » que l'enfant apporte avec lui en naissant, ces aptitudes qui préexistent en puissance à l'acte éducatif et que celui-ci a pour rôle de développer. Sur cette question, la position de W. Ratichius est très claire : « l'aptitude à comprendre et à retenir, dont les élèves sont pourvus de nature, s'appelle *qualité naturelle*. Les qualités naturelles ne sont pas acquises, mais innées »<sup>1</sup>. Quelques lignes plus loin, il ajoute : « un don de naissance n'est qu'un commencement, un fondement de l'habileté ; il n'est pas suffisant... une bonne éducation doit s'y ajouter »<sup>2</sup>. Nous sommes ici, à l'évidence, dans la même logique que celle que nous avons décelée dans le discours du pédagogue tchèque. Dès la naissance, l'enfant présente toutes les facultés nécessaires aux apprentissages, mais elles ne représentent que la préface du livre dans lequel l'élève va écrire son histoire tout au long de son éducation. La nature est, dans le cadre de l'éducation, un élément dont la portée est incontestable, mais, livrée à elle-même, elle se limite à n'être que l'annonce d'un mouvement qu'elle ne saurait mener seule.

#### *Une nature imparfaite*

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 162. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 167.

Il est cependant un domaine où les deux pédagogues semblent s'éloigner l'un de l'autre. La question de la bonté de la nature ne paraît pas être abordée dans des termes strictement identiques. Alors que Comenius{ XE "Comenius" } voit en la nature la perfection divine, W. Ratichius{ XE "Ratichius" } admet implicitement la possible défaillance de celle-ci. En effet, à ses yeux, « la discipline et une bonne éducation viennent souvent en aide à la nature et la corrigent »<sup>1</sup>. Au sein de cette remarque, il y a, comme nous l'avions noté chez F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'idée d'une nature imparfaite, malgré sa générosité et sa bonté incontestables. Tout comme la méthode intuitive élaborée par F. Buisson, la méthode de W. Ratichius impose à l'éducation de suivre la nature, mais admet, en même temps, la possibilité pour la première de « corriger » la seconde.

Sans pour autant perdre sa place centrale, la nature, dans le dispositif pédagogique de W. Ratichius{ XE "Ratichius" }, n'a pas la toute-puissance observée chez Comenius{ XE "Comenius" } ou J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }. Elle reste, indubitablement, le socle incontournable sur lequel vont se bâtir les diverses actions éducatives, mais l'éducation a sur elle un double pouvoir : celui de développer les éléments qui la constituent et, en même temps, de lui faire prendre une orientation qui ne soit pas de son fait. Le rapport entre nature et éducation s'établit selon deux modalités, l'une où l'éducateur a une tendance marquée à s'effacer devant les lois de la nature, et l'autre où c'est au tour de la nature de suivre les orientations imposées de l'extérieur. Il y a, à la fois, développement quasi autonome des facultés naturelles, l'éducation n'étant perçue que comme une aide, et action plus vigoureuse destinée à modifier ce qui pourrait apparaître comme la marque d'une imperfection.

#### *Conséquence pédagogique : un enseignement concret*

Quoi qu'il en soit, le cœur de la méthode reste l'enfant, avec ses caractéristiques telles que sa propre nature les présente au monde. Le maître n'a d'autre choix que de s'y conformer. En conséquence les principes pédagogiques défendus par le réformateur allemand vont accorder à l'élève un statut particulier. L'élève prend une part active dans la situation d'apprentissage : c'est en exerçant ses facultés naturelles qu'il va pouvoir réellement apprendre. L'apprentissage par l'expérience prend tout son sens ici. On retrouve donc, chez W. Ratichius{ XE "Ratichius" }, le même lien logique que celui mis

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 163.

en évidence chez les autres auteurs, entre le statut accordé à la nature et les principes pédagogiques qui en découlent. C'est parce qu'on a sur la nature enfantine un regard particulièrement positif qu'on considère que, pour ce qui concerne sa propre éducation, l'élève doit y prendre une part active en mobilisant, au moins dans son commencement, ses sens qui sont les premières facultés naturelles à se développer chez lui. D'où la volonté de mettre en place un enseignement concret où domine l'expérience par laquelle l'élève est maintenu dans l'environnement qui est le sien.

Par suite, on remarquera chez W. Ratichius{ XE "Ratichius" }, ainsi que chez tous les auteurs qui lui succéderont et que nous avons étudiés, la volonté de mettre l'école au service de l'enfant. Le respect de la nature enfantine demande, pour l'école, une capacité adaptative qui rend l'environnement apte à éduquer l'enfant. Nous ne sommes pas dans un cadre scolaire où l'élève est astreint à s'adapter, tant bien que mal, à des situations contraignantes qui le dépassent, mais plutôt dans un environnement où tout est pensé selon les intérêts de l'enfant. Par cette notion de nature, de W. Ratichius à F. Buisson{ XE "Buisson" }, les discours opèrent un basculement complet du rapport école – élève tel qu'il apparaît dans les méthodes anciennes, que tous condamnent.

On le voit bien, la notion de nature a la vertu de rassembler un certain nombre de pédagogues – ce qui n'empêche pas ces derniers, par ailleurs, d'affirmer leurs différences sur d'autres points – et crée, par là, une certaine unité des discours. Mais le statut qu'on accorde à la nature ne trouve pas son origine dans la pensée pédagogique de W. Ratichius{ XE "Ratichius" } et l'histoire de cette unité n'est donc pas encore totalement écrite.

On se souviendra que W. Ratichius{ XE "Ratichius" } a eu l'occasion de découvrir les écrits de P. Ramus{ XE "Ramus" }. Ce contact avec l'œuvre du philosophe français rend fort probable l'influence qu'aurait pu exercer sa pensée philosophique et pédagogique sur le pédagogue allemand. Elle l'est d'autant plus que, sur la notion de nature, P. Ramus n'est pas resté muet et la position qui est la sienne rappelle aisément celle de W. Ratichius.

### **3. Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" } : l'observation de la nature**

Certes P. Ramus{ XE "Ramus" } ne s'est pas intéressé à l'éducation des enfants autant qu'a pu le faire W. Ratichius{ XE "Ratichius" }, et à sa suite Comenius{ XE "Comenius" }. Il a été, toutefois, le premier à tenter de mettre en place un enseignement



dont les principes s'opposaient à la méthode scolastique du Moyen Age. Son principal souci était de faire progresser de la manière la plus efficace possible ses propres étudiants et, dans cette perspective, il a essayé de transformer de manière radicale l'enseignement qu'il donnait lui-même. Il a, toutefois, rédigé des ouvrages plus particulièrement destinés aux enfants, dans lesquels il prenait soin de simplifier les règles de grammaire. Ceci montre que P. Ramus ne se désintéressait pas totalement de l'éducation enfantine. Cependant, pour notre propos présent, il importe peu que l'on s'adresse à de jeunes enfants ou à des individus plus âgés : les questions centrales restent les mêmes. Il s'agit toujours, dans la volonté d'améliorer l'enseignement, de poser la question fondamentale de la nature humaine.

*La recherche de l'efficacité par la prise en compte de la nature*

Et c'est précisément ce que fait P. Ramus{ XE "Ramus" }. En effet, le philosophe humaniste a élaboré, dès 1543, un ensemble de règles concernant l'art de penser qui se fonde sur l'observation de la nature : « on doit avant tout s'appliquer de toutes ses forces à découvrir ce que peut la nature et comment elle procède dans l'emploi de la raison »<sup>1</sup>. Pour connaître la meilleure manière de procéder dans l'art de penser, il convient d'observer, parmi les hommes, « ceux qui l'emportent par leur habileté et leur prudence naturelle (...) : leur pensée, comme un miroir fidèle, devra vous donner une image de la nature »<sup>2</sup>. Chez ceux-là, on retrouve, à travers la raison, une faculté naturelle innée dont la plénitude est comme un encouragement à l'observation. Ainsi, P. Ramus considère que, pour apprendre à raisonner, il est nécessaire de prendre en compte les aptitudes naturelles telles qu'elles apparaissent à l'observation, dans la mesure où l'on ne peut demander à la nature ce qu'elle est incapable de donner. Il y a là, manifestement, une volonté d'adaptation par laquelle l'exercice de la raison doit s'ajuster au degré de pouvoir que manifeste la nature. Le champ des possibles est déterminé par la nature elle-même.

Mais, en même temps, il y a lieu de mettre en évidence les principes sur lesquels elle se fonde dans sa manière de procéder. Si l'on veut atteindre la vérité dans l'art de bien penser, il est tout aussi essentiel de reproduire son modèle tel qu'il apparaît dans sa marche. Il s'agit donc de mettre en place une relation qui soit plus étroite qu'une simple

---

<sup>1</sup> Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *op. cit.*, p. 368.

<sup>2</sup> *Ibid.*

relation d'adaptation : il y a comme une fusion entre éducation et nature sur le chemin qui mène à la formation de l'homme.

En ce domaine, pour apprendre à connaître la nature, P. Ramus{ XE "Ramus" } nous invite à observer comment fonctionne la pensée de ceux qui se distinguent par leur aisance et leur maîtrise dans l'exercice de la raison, considérant cette pensée comme le fruit d'une faculté naturelle achevée. Elle est, en tant que telle, le reflet exact de ce que peut et fait la nature et devient par conséquent, en toute légitimité, l'objet d'une observation attentive qui, seule, mènera à une meilleure connaissance de la marche de la nature et donc de la raison. Observer la pensée, c'est observer la nature, car la première est l'expression concrète, et donc observable, de la seconde.

Dès lors, on peut légitimement considérer que la pensée de P. Ramus{ XE "Ramus" } fait de la nature le siège de la vérité. Ce qui est naturel est vrai. En d'autres termes, pour le philosophe français, la nature est fondamentalement bonne, car elle ne peut tromper.<sup>1</sup> Elle devient donc un point d'appui dont il convient de suivre au plus près le modèle.

### *La perfectibilité de la nature*

Mais ce n'est pas tout. Si la nature est un fondement de l'enseignement, il est possible, par la suite, d'inverser les rapports entretenus jusque là. La nature dicte ses lois dans un premier temps, mais, dans un second temps, cette nature change de statut : de modèle, elle devient objet dont on peut améliorer les caractéristiques. P. Ramus{ XE "Ramus" } ne dit pas autre chose, lorsqu'il affirme « qu'après avoir été l'élève de la nature, la dialectique en deviendra pour ainsi dire la maîtresse : car il n'y a point de nature si énergique et si forte qui ne le devienne davantage par la connaissance de soi-même et par la description de ses forces ; et il n'en est point de si faible et de si languissante qui ne puisse, avec le secours de l'art, acquérir plus de force et d'ardeur »<sup>2</sup>.

Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que cette faculté naturelle de raisonner repose fondamentalement sur ce que la nature apporte, mais, par son exercice dans le respect des règles de l'art, on va au-delà de cet apport naturel. Autrement dit, P. Ramus{ XE "Ramus" } croit en la perfectibilité de la nature. Celle-ci est sans doute bonne, mais elle

---

<sup>1</sup> Ainsi, dit-il de l'exercice de la raison : « le vray et naturel usage de raison doibt estre monsté et dressé en cest art ». Dans la pensée de P. Ramus{ XE "Ramus" }, le vrai et le naturel sont étroitement associés : c'est bien ce qui est de l'ordre de la nature qui est présenté comme un modèle de vérité. Cité par Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *op. cit.*, p. 368.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 369.

peut présenter des caractères d'imperfection. La bonté, dans ce cas, n'est pas synonyme de perfection. Que cette nature apparaisse d'emblée dans toute sa puissance ou, au contraire, qu'elle présente des signes de fragilité, il y a toujours la possibilité de la guider vers un état supérieur à celui où elle se trouve de manière innée. La nature est un donné, mais ce donné n'est pas figé, puisqu'il ouvre toujours sur d'autres possibles. Ainsi la nature associée à l'éducation présente un double intérêt : d'une part, elle donne un cadre clair et précis pour toute action qui se veut éducative et, d'autre part, elle ouvre des perspectives vers des horizons que ces mêmes actions peuvent explorer avec profit.

*Conséquence pédagogique : une nouvelle place pour l'élève*

En rapport avec le statut qu'il accorde à la nature, P. Ramus{ XE "Ramus" } propose sa méthode, mais, à la différence des auteurs précédemment étudiés, il ne va pas évoquer la nécessité, pour l'élève, d'exercer ses sens. Cependant, dans sa lutte contre ce que Ch. Desmaze{ XE "Desmaze" } nomme « une obéissance servile aux décisions traditionnelles de l'Eglise [et] un attachement pédantesque aux idées »<sup>1</sup>, les principes pédagogiques qu'il met en application vont ouvrir une voie qui sera comme une incitation à orienter l'enseignement vers ce qui deviendra, bien plus tard, la méthode intuitive. En effet, sans jamais faire référence aux sens, il propose néanmoins un enseignement qui place l'élève dans un nouveau rôle. Il « vaudrait beaucoup mieux avoir l'usage sans art que l'art sans usage »<sup>2</sup>, disait-il. En faisant de l'école un lieu où dominant l'usage et la pratique, où les exemples valent plus que la règle, P. Ramus donne à l'expérience une vertu pédagogique et s'empresse donc d'installer son élève dans un tel environnement. Pour dire l'importance qu'avait prise ce nouvel esprit dans l'enseignement du philosophe, ses adversaires l'avaient surnommé, avec quelque mépris, « usuarius »<sup>3</sup>. Par là, son enseignement acquiert bien une dimension plus concrète. Et sans doute peut-on alors dire que la confiance de P. Ramus en la nature humaine n'est pas étrangère à cette volonté de réformer l'enseignement en ce sens. Sans la vision positive sur la nature, la justification de ce nouveau statut accordé à l'élève serait assez difficile à apporter. En conséquence, on peut déceler une certaine analogie dans la comparaison de sa position sur la nature et les effets qui en résultent sur sa

---

<sup>1</sup> Desmaze{ XE "Desmaze" } Ch., *P. Ramus{ XE "Ramus" }, sa vie, ses écrits, sa mort (1515 - 1572)*, Genève, Slatkine reprints, 1970, p. 33.

<sup>2</sup> Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *op. cit.*, p. 374.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 84.

méthode avec les idées des autres auteurs sur la même question. Certes P. Ramus se préoccupe de l'exercice de la raison et non des sens, ce qui n'est pas une différence sans importance. Cependant les écarts qui habitent les discours, aussi grands soient-ils, ne doivent pas occulter, s'il existe, le fonds commun que constitue l'ensemble des idées qui convergent sur le même thème. Et en l'occurrence, ici, il existe. Chez tous les auteurs que nous avons convoqués dans cette analyse, on voit comment une vision particulière de la nature de l'homme conditionne la pédagogie : c'est parce que la nature est bonne qu'il devient possible et, en même temps, nécessaire de faire appel aux facultés naturelles de l'élève dans le cadre de ses apprentissages. Certes, pour les uns, les facultés naturelles sont d'abord les sens, pour les autres la raison. Il y a là, sans aucun doute, matière à débat et occasion, pour ces auteurs, de se diviser, mais ils se rejoignent sur le rapport d'influence entre nature et pédagogie qui est, dans chaque discours, du même ordre.

Il y a, incontestablement, dans la pensée du philosophe français, une vision de la pédagogie qui joue comme un appel d'air, favorisant ainsi soit l'émergence soit la reprise d'idées qui vont, peu à peu, pénétrer dans la faille ainsi découverte. Et, on le verra plus loin, l'influence de sa pensée ne se limite pas au thème de la nature ; d'autres aspects de son discours pédagogique viendront confirmer cette influence.

On le voit, la position de P. Ramus{ XE "Ramus" } concernant le rôle que peut jouer la nature dans le domaine de l'éducation présente une réelle proximité avec celle de F. Buisson{ XE "Buisson" }, exposée plus de trois siècles plus tard. On notera donc que la vision de F. Buisson sur la nature humaine, et plus particulièrement sur la nature enfantine, repose sur des idées dont la filiation s'enracine dans un passé lointain. Mais il n'est cependant pas sûr que l'on soit arrivé, avec l'œuvre de P. Ramus, au véritable terme de cette filiation ou, à tout le moins, faut-il préciser que la position du philosophe français n'est pas totalement isolée. Certes il est incontestable que celui-ci soit le premier à s'investir personnellement dans la mise en place et dans la pratique d'un enseignement qui s'oppose fermement aux pratiques habituelles, mais le rapport qu'il entretient avec la nature, en tant que pédagogue, n'est pas complètement étranger à d'autres discours émis à la même époque.

En effet l'idée selon laquelle l'élève tirerait quelque bénéfice – et avec lui la société tout entière – à ce que l'école parvienne à s'adapter aux lois de la nature enfantine, est une idée que P. Ramus{ XE "Ramus" } partage, en partie, avec deux auteurs qui lui sont

contemporains. Il s'agit de F. Rabelais{ XE "Rabelais" } et de M. Luther{ XE "Luther" }.

#### **4. François{ XE "François" } Rabelais{ XE "Rabelais" } et Martin Luther{ XE "Luther" } : l'entrée en scène de la nature**

Sitôt ces deux noms cités, il convient d'apporter quelques précisions. D'abord, il est nécessaire de rappeler que ni F. Rabelais{ XE "Rabelais" } ni M. Luther{ XE "Luther" } ne sont, à proprement parler, des pédagogues. Ils ont tous deux porté un intérêt certain aux problèmes que pose l'éducation, mais ils n'ont pas été des praticiens de leurs idées et ne peuvent pas, en conséquence, être considérés comme les égaux de P. Ramus{ XE "Ramus" }. Ensuite, s'ils se sont effectivement intéressés au rapport que l'éducation peut entretenir avec la nature, leur discours, sur ce point, est nettement moins approfondi que la pensée de tous ceux qui, comme P. Ramus, ont fait de la question du statut de la nature une des clefs de voûte de leur méthode. Il n'est donc pas question ici de leur attribuer une importance qui ne correspondrait pas à leurs apports effectifs.

Leur place particulière étant clairement définie, il reste possible – et sans doute nécessaire – d'analyser leurs positions respectives sur le thème qui nous occupe.

##### *Une certaine attention à la nature*

Ainsi, si l'on se penche sur le *Gargantua* de F. Rabelais{ XE "Rabelais" }, on peut y découvrir quelque allusion au nécessaire respect de la nature humaine. Au sein de cet ouvrage, l'écrivain français nous raconte comment Ponocrates envisage de modifier l'éducation de son élève : « Quand Ponocrates connut la vicieuse manière de vivre de Gargantua, délibéra autrement l'instituer en lettres, mais pour les premiers jours le toléra : considérant que nature n'endure mutations soudaines, sans grande violence »<sup>1</sup>. F. Rabelais ne s'attarde pas sur ce thème, mais son affirmation est suffisante pour comprendre qu'il est sensible aux principes sur lesquels se fonde la marche de la nature. Si Ponocrates ne bouleverse pas d'emblée les habitudes de Gargantua, c'est pour ne pas imposer à la nature des changements brusques qu'elle ne saurait supporter. Le précepteur est attentif aux dispositions de la personne à laquelle il s'adresse : son élève n'est pas un simple objet qu'on pourrait modeler à sa guise. Il y a une prise en compte

---

<sup>1</sup> Rabelais{ XE "Rabelais" } F., *op.cit.*, p. 115.

de ses caractéristiques naturelles. On peut donc déceler, dans cette situation particulière, une adaptation de l'action éducative à la nature du sujet.

### *L'apparition d'un intérêt porté aux caractéristiques enfantines*

Quant à M. Luther{ XE "Luther" }, il semble admettre la particularité de la nature enfantine et, sur ce constat, il se demande s'il ne serait pas judicieux de mettre en place des écoles qui tiennent compte de la singularité du petit élève : « l'enfant doit courir et sauter ou faire quelque chose à quoi il prenne plaisir. Il ne faut pas s'y opposer ; il ne serait pas bon de tout lui interdire. Pourquoi ne pas instituer pour lui des écoles qui répondent à sa nature ? »<sup>1</sup>. Tout comme F. Rabelais{ XE "Rabelais" }, M. Luther ne prend pas vraiment la peine de répondre à sa propre question et ne développe donc pas le sujet. Cependant le simple fait de formuler la question est déjà la preuve d'une certaine sensibilité au problème posé. Le sens de cette courte citation ne nous semble pas négligeable. A travers les activités propres à l'enfant, c'est sa nature qui s'exprime et il n'y a pas lieu, aux yeux de M. Luther, de dresser une opposition systématique à cette expression naturelle. On peut sans doute, face à l'enfant, élever un certain nombre d'interdits, mais il serait tout à fait néfaste d'étouffer par là sa propre nature. Se pose alors la question de la place de l'école dans une telle perspective. Est-ce que l'école a pour objet de réprimer ces élans naturels ou, au contraire, a-t-elle pour rôle de favoriser cette nature particulière en s'y adaptant ? La réponse de M. Luther est, de toute évidence, plutôt favorable à la seconde hypothèse. Il est vrai qu'il ne répond pas à sa question, mais on comprend bien que, par la formulation employée, la réponse – favorable – est contenue dans la question même.

Ainsi peut-on voir apparaître, aussi bien dans le discours de F. Rabelais{ XE "Rabelais" } que dans celui de M. Luther{ XE "Luther" }, la volonté de respecter la nature enfantine. Leurs pensées respectives, sur ce point particulier, ne résultent pas d'une réflexion méthodique et approfondie, mais on découvre là, incontestablement, les prémices d'un regard nouveau porté sur les caractéristiques enfantines, dont une des premières conséquences sera de faire naître un rapport inédit entre nature et éducation. Par ailleurs, en ce qui concerne F. Rabelais, si l'on ne peut bénéficier d'un examen approfondi de sa part concernant cette question, on verra plus loin que son discours – cette fois issu d'une réflexion plus minutieuse – sur d'autres thèmes ne fera que

---

<sup>1</sup> Goguel{ XE "Goguel" } M., *op. cit.*, p. 94.

confirmer ce que, pour l'instant, nous avons mis en évidence de façon assez superficielle.

## 5. De la pertinence des liens qui unissent nature et éducation

On vient de le voir, de nombreux auteurs parmi ceux étudiés ont élaboré une théorie de l'éducation qui repose fondamentalement sur la nature humaine. Ils font d'elle un élément déterminant pour toute action éducative, car ils croient en une nature prédéterminée où certains de ses caractères existent à l'état larvé, dès la naissance. Ceci est particulièrement vrai pour F. Buisson{ XE "Buisson" } qui, à la suite de Comenius{ XE "Comenius" }, évoque l'existence de germes dont la présence n'est due à aucune démarche éducative. Toute sa pédagogie repose de manière décisive sur un tel postulat.

Mais une telle position a été contestée, notamment par J. Ulmann{ XE "Ulmann" } qui, dans son ouvrage *La nature et l'éducation*, estime que les pédagogues qui fondent leur théorie sur une telle vision de la nature humaine se fourvoient. En effet, il considère que la nature, isolée de son milieu, n'est rien : « (...) séparée d'un milieu, nous dit-il, la nature ne saurait présenter aucun trait, elle ne saurait même exister ». Et il ajoute un peu plus loin, comme conséquence de cette affirmation : « il n'est pas acceptable de parler à son égard de développement des réalités ou des pouvoirs qu'elle contient »<sup>1</sup>. A la suite de quoi, il attribue à la nature un caractère que lesdits pédagogues n'auraient pas su déceler : la plasticité. Ce qui, évidemment, condamne définitivement de nombreux auteurs qui ont osé faire de la nature observée et respectée le socle de leur théorie.

Pourtant, à y regarder de plus près, il n'est pas sûr que tous ces pédagogues soient à ce point aveugles à la réalité de la nature humaine. Si l'on observe avec attention les jeunes enfants tels qu'ils se présentent à nous, ne pouvons-nous pas déceler un certain nombre de caractères dont la présence ne semble pas particulièrement dépendante des caractéristiques du milieu dans lequel s'opère l'observation ?

En effet, tous les enfants du monde, nous semble-t-il, font du jeu leur activité favorite. De la même façon, tous les nourrissons du monde pleurent lorsqu'ils ont faim ou lorsqu'ils expriment un quelconque malaise. On pourra encore remarquer aisément que, quel que soit le milieu culturel, un bébé sait téter le sein de sa mère sans que jamais personne ne le lui ait appris.

---

<sup>1</sup> J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, *La nature et l'éducation*, p. 420.

Ces quelques exemples, pris parmi d'autres, tendent à montrer qu'il existe bien des invariants qui participent à la définition de la nature humaine, sans que ceux-ci aient une quelconque relation de dépendance avec ce qui fait la particularité du milieu dans lequel ils se manifestent. La subordination de la nature à la culture ne paraît donc pas totale.

Si la nécessité du lien entre nature et milieu n'est pas contestable – sans ce lien la notion même de nature n'aurait plus aucun sens –, s'il est acquis que la nature ne peut s'exprimer ailleurs que dans un milieu, cela ne suffit pas à faire de l'affirmation de J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, selon laquelle la nature ne bénéficierait d'aucun pouvoir, une vérité incontestable. Si la nature possède le pouvoir de présenter des caractères identiques au sein de milieux très différents, c'est que la culture n'a pas toute autorité sur elle.

Tentons d'aller plus loin encore. S'il fallait, par un imaginaire coup de folie pédagogique, essayer de faire comprendre à un enfant de trois ans le sens de la division euclidienne, nous irions au devant des pires difficultés. Qu'il s'agisse d'un petit Japonais pourtant habitué aux sollicitations les plus diverses, d'un jeune Européen parfois non moins sollicité ou d'un enfant africain vivant en paisible harmonie avec son milieu, aucun ne peut se prévaloir, faute de maturation suffisante, des moyens intellectuels permettant d'accéder à la compréhension d'une telle notion. Nous pourrions inventer les situations pédagogiques les plus ingénieuses qui soient, elles ne nous empêcheraient pas de nous heurter de front à l'échec. La conséquence d'une telle observation est que la nature est capable, dans bien des cas, de résister à la culture.

Or, pour résister, il faut d'abord exister. Comment, en effet, s'opposer à un élément extérieur par sa force propre, si celle-ci ne dispose pas du socle nécessaire à son expression ? Comment cette force pourrait-elle même exister face au vide ? Pour résister, une certaine capacité d'autonomie est indispensable.

Comment, dans ces conditions, une nature qui serait aussi dépendante, à ce point subordonnée au milieu comme l'affirme J. Ulmann{ XE "Ulmann" }, aurait-elle les moyens de contrer les effets de la culture ? Si le développement de la nature humaine se détermine exclusivement dans la relation avec son milieu, alors les caractères de cette nature, issus directement de ce type de relation, ne peuvent que naître en parfait accord avec celui-ci. Si « la culture accomplit la nature »<sup>1</sup>, alors celle-ci n'a d'autre possibilité que de se réaliser dans une relation de dépendance totale, la première commandant la

---

<sup>1</sup> *Op. cit.* p. 422.



seconde. Elle ne saurait exister par elle-même et ne présenterait donc aucun caractère propre. Comment expliquer alors que, dans certaines situations, la nature soit capable de résister à la culture ? Son pouvoir de résistance n'est-il pas la preuve d'une certaine indépendance ? Il y a là, croyons-nous, une outrance de la part de J. Ulmann, qui ne peut rendre compte totalement de la réalité des faits.

Sans doute J. Ulmann{ XE "Ulmann" } approche-t-il de plus près la réalité lorsqu'il affirme que la nature est à concevoir « comme un mélange de nécessité et de possibilité »<sup>1</sup>. Ici on pressent que la nature, au bout du compte, n'est pas rien lorsqu'on l'envisage, pour les besoins de la théorie, isolée de la culture. Il n'est certes pas contestable que nature et culture soient intimement liées, puisque la première n'est jamais totalement identique d'un milieu à l'autre. La culture détermine la nature, mais jusqu'à un certain point seulement. Car elle se définit aussi par une part de nécessité qui la fait exister par elle-même et qui lui donne ainsi les moyens de résister. Au sein même de son milieu, la nature a donc une existence qui lui est propre. Et accepter cette part de nécessité n'est en rien incompatible avec un ensemble de possibles qui se réaliseraient en étroite symbiose avec le milieu dans lequel s'insère nécessairement la nature.

## Conclusion

Au terme de cette deuxième analyse, on remarquera combien la notion de nature a mobilisé la pensée pédagogique de ceux qui apparaissent comme des novateurs, de la Renaissance au 19<sup>e</sup> siècle. Avec notamment Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" }, la pédagogie contestataire s'est emparée de l'idée de nature sans plus jamais l'abandonner. Cette idée selon laquelle la nature de l'homme doit être prise en considération dans l'acte d'éduquer est une idée qui a fait très progressivement son chemin. On en décèle les prémices au tout début du 16<sup>e</sup> siècle chez des auteurs dont le domaine de compétence n'est pas, à proprement parler, la pédagogie, mais qui, pour des raisons diverses, s'y sont intéressés à un moment particulier de leur parcours personnel. Ainsi en est-il de F. Rabelais{ XE "Rabelais" }. Moine, puis médecin, il critique sévèrement la scolastique et propose, non pas une méthode pédagogique inédite, mais un nouveau regard sur l'éducation où l'élève bénéficie d'un statut qui, jusque-là, lui était refusé. Dans son intérêt pour celui qui apprend, on perçoit une tendance à tenir compte des particularités de la nature de ce dernier.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.* p. 427.

De la même façon, M. Luther{ XE "Luther" }, dans l'esprit de sa réforme de la pratique religieuse, est amené à s'intéresser à l'éducation des jeunes enfants. Puisqu'il convient, pour l'individu, de vivre sa foi au contact direct des textes bibliques, il est nécessaire de lui en donner les moyens. Il faut donc que chacun sache lire et, pour cela, il faut mettre en place une école qui permette d'atteindre cet objectif. Dans son souci d'instaurer une telle école, la question des caractéristiques particulières à l'enfance se pose : la nature enfantine ne mérite-t-elle pas des activités scolaires adaptées ?

Avec P. Ramus{ XE "Ramus" }, un véritable palier est franchi. Les spécialistes s'emparent de la notion de nature et celle-ci entre alors, pleinement, dans le monde de la pédagogie. C'est que P. Ramus ne s'est pas contenté de discourir, il a tenté d'appliquer ses idées. Et pour donner à l'enseignement l'efficacité qu'il n'a pas, il recommande l'observation de la nature humaine. Il s'agit de comprendre comment fonctionne la nature pour en faire, ensuite, les lois de l'enseignement. Une fois mis en place, un tel enseignement devrait permettre d'aider cette nature à aller au-delà de son état initial. C'est chez P. Ramus qu'on trouve, pour la première fois, cette sorte de dialogue entre nature et éducation où l'une et l'autre trouveront leur force respective de développement.

S'inspirant du philosophe français, W. Ratichius{ XE "Ratichius" } va, quant à lui, fonder toute sa méthode sur la nature, qui devient un véritable modèle pour la pédagogie. Rien, dans la classe, ne pourra se faire contre la nature. En même temps, les facultés naturelles apparaissent chez l'enfant sous forme de potentialités qu'il conviendra de développer sous l'action de l'éducation. Au besoin, on pourra corriger la nature qui n'est pas infaillible.

Comenius{ XE "Comenius" } reprendra, en la développant de façon remarquable, la thèse de son prédécesseur. Avec le pédagogue morave, qui est le premier à présenter un dispositif pédagogique aussi complet, on atteint l'achèvement d'un premier mouvement qui s'est caractérisé par la prise en compte progressive des caractéristiques naturelles de l'enfance dans le champ de l'éducation.

Cet accomplissement ne doit pas cependant être considéré comme une fin. L'œuvre de Comenius{ XE "Comenius" } est d'une telle densité qu'elle ne pouvait pas ne pas susciter des réactions et provoquer de nouvelles réflexions. Elle est donc en même temps au commencement d'un nouveau cycle, même si les auteurs qui vont continuer le mouvement ne font pas, pour la plupart, explicitement référence à l'œuvre marquante de Comenius.

Ainsi arrive J. Locke{ XE "Locke" }, dont une des références est F. Bacon{ XE "Bacon" }. On comprend le moindre enthousiasme du premier sur le thème de la nature, quand on sait quelle piètre image le second donne des facultés naturelles. Cependant la référence à la nature de l'homme et la prise en compte de ses caractéristiques ne sont pas loin de là, absentes de son discours. On retrouve chez lui la volonté d'accorder les apports de la nature avec les lois de l'éducation.

Mais c'est avec l'œuvre notable de J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } que la nature humaine va acquérir une nouvelle dimension et, par suite, influencer immanquablement le discours que d'autres auteurs tiendront sur ce thème. En effet il est le premier à faire le lien entre la bonté infaillible de la nature enfantine et le respect, porté à son paroxysme, de celle-ci. Dans cet esprit, il va prendre un soin tout particulier à la laisser s'exprimer dans toute sa plénitude<sup>1</sup>, notamment au moyen de l'exercice des sens.

Lui emboîtant le pas, J-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } va reprendre à son compte l'idée de bonne nature et développer le principe de l'*Anschauung* qui est au fondement de sa méthode. Par ce principe, il va tenter d'accorder les actions éducatives avec la marche de la nature. Chez lui aussi on va trouver cette volonté de faire, des lois de la nature, les principes de l'éducation. A cette différence près que lui ne bénéficiera pas du confort du théoricien qui n'est pas confronté à la réalité contraignante du terrain.

Malgré cela, suivre la nature, c'est prendre le chemin qui mène à la vérité, aussi bien dans la perspective de l'acquisition de connaissances que pour le développement de la nature elle-même, puisque son état premier est un ensemble de virtualités que l'éducation a pour charge de réaliser.

F. Buisson{ XE "Buisson" }, enfin, élaborera sa propre méthode en faisant de la bonne nature un des fondements de sa pensée pédagogique. Cette idée lui permettra, malgré toutes les restrictions et les ambiguïtés dont on a parlé dans la première partie de ce travail, de développer l'idée de l'intuition sensible et du rôle qu'elle peut jouer à l'école primaire.

Arrivé au terme de cette analyse, on peut tenter de regrouper dans un tableau les idées-forces qui font la pensée de chaque auteur sur le thème de la nature :

---

<sup>1</sup> Sans doute peut-on apporter quelques restrictions sur ce point. Ici ou là, on peut déceler chez J-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } des affirmations qui montrent que la nature d'Emile n'est pas toujours aussi libre de s'exprimer que le laisse penser l'esprit général de son œuvre. Nous développerons cette idée plus loin, lorsqu'il s'agira d'examiner l'activité de l'élève.

<b>NATURE ET EDUCATION</b>		
<b>Auteurs</b>	<b>Idée de nature</b>	<b>Rôle de l'éducation</b>
<b>Martin Luther</b> { XE "Luther" }	Prémices d'une attention à la nature propre à l'enfance	Pose la question de l'adaptation de l'école aux caractéristiques de la nature enfantine
<b>François</b> { XE "François" } <b>Rabelais</b> { XE "Rabelais" }	Première marque d'une volonté de respect des lois de la nature	Action éducative définie par la prise en compte de la nature
<b>Pierre Ramus</b> { XE "Ramus" }	Bonté de la nature, observation de celle-ci qui devient un modèle, néanmoins perfectible	D'abord guidée par la nature, l'éducation finit par renforcer celle-ci
<b>Wolfgang Ratichius</b> { XE "Ratichius" }	Bonté de la nature Sous forme d'aptitudes Imperfections	Respect absolu de ses lois Développement des aptitudes Corriger
<b>Jan-Amos Comenius</b>	Origine divine (bonté) Sous forme de germes Modèle	Développement des germes Respect de ses lois
<b>John Locke</b> { XE "Locke" }	Bonté de la nature Assise, point d'appui	Respect de ses lois Prise en compte des apports naturels Créer les conditions de développement de la nature
<b>Jean-Jacques Rousseau</b> { XE "Rousseau" }	Perfection de la nature Guide Sous forme de virtualités	Respect absolu de ses lois Seconder la nature en vue de son développement
<b>Johann-Heinrich</b> { XE "Heinrich" } <b>Pestalozzi</b> { XE "Pestalozzi" }	Nature bonne dans ses apports, mais mauvaise si livrée à elle-même Modèle Sous forme de virtualités	Respect des lois de la nature jusqu'à « fusion » entre nature et éducation Guider la nature
<b>Joseph Jacotot</b> { XE "Jacotot" }	Nature bonne Modèle	Imitation de la marche de la nature
<b>Ferdinand Buisson</b> { XE	Bonté de la nature	Laisser la nature

"Buisson" }	Modèle à suivre, puis à dépasser Nature imparfaite	s'exprimer (l'éducation est guidée par la nature) Diriger et corriger la nature
-------------	---	--

## Chapitre III

### L'activité de l'élève : un principe fondamental

La nouvelle vision de l'enfant, telle qu'elle a été identifiée au chapitre précédent, n'est pas sans conséquence au plan pédagogique. Dès lors que l'on s'accorde à reconnaître la bonté fondamentale de la nature enfantine, il faut s'attendre à ce que soient mises en œuvre les conditions, non seulement du respect de cette nature, mais aussi de son développement.

On va ainsi voir le statut de l'élève se modifier dans une direction plutôt nouvelle pour l'époque : dans les relations qui se tissent au sein de la classe, les élèves sont maintenant invités à prendre une part active dans leurs propres apprentissages, contrairement aux idées communément admises dans les écoles françaises de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. A présent, l'élève passif est un élève qui n'apprend pas. Jusqu'alors témoignage des bonnes manières pédagogiques, assurance d'une situation pédagogique maîtrisée, la passivité à l'école devient une tare. A l'aune d'une nature bonne, une classe sagement obéissante aux injonctions du maître et qui écoute passivement le discours qui lui est tenu, est désormais le parfait exemple de ce qu'il ne faut pas faire.

Avec la bonté reconnue de la nature enfantine, c'est l'ensemble des rapports maître-élèves et élèves-savoirs sur lesquels fonctionnait la classe qui devient obsolète. En effet, si la nature est bonne, il devient indispensable de la suivre et, dans ce cas, on ne peut faire autrement que de la laisser s'exprimer. On envisage donc l'activité de l'élève comme moyen d'atteindre cet objectif, car c'est le seul moyen par lequel la nature se donne à voir. Dans cette perspective, la passivité ne peut être perçue que comme un obstacle à son expression. C'est mettre sa nature dans un carcan oppressant que d'imposer à l'enfant une attitude docile et servile face au maître. On ne s'y prendrait pas mieux, pense-t-on alors, pour étouffer définitivement les dispositions naturelles de l'élève.

On l'aura compris, avec l'apparition de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, se présente l'injonction nouvelle : il faut laisser l'élève et sa nature s'exprimer. La modernité du discours sur l'école de la fin du 19<sup>e</sup> siècle se définit par cette volonté d'abandonner des pratiques qui, par des habitudes séculaires, faisaient de

l'élève un objet bien plus qu'un sujet. L'école doit maintenant s'adapter aux caractéristiques de l'élève, et non l'inverse.

S'agit-il cependant d'une réelle nouveauté ? Il en va de l'activité de l'élève comme de la nature enfantine : si c'est bien sous l'impulsion de F. Buisson{ XE "Buisson" } que l'injonction passe dans le discours officiel, on ne peut considérer ce dernier comme le seul promoteur en la matière. D'autres discours, précédant le sien, se sont élaborés sur le même thème.

Après un bref rappel de la position de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur ce thème, nous convoquerons donc un certain nombre d'auteurs dont les discours montrent que la notion d'activité, telle qu'elle apparaît à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, ne peut pas être considérée, à ce moment-là, comme vraiment nouvelle dans le domaine de la pédagogie.

### **1. Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" } : une activité riche de sens**

Faut-il le rappeler, la notion d'activité est, au sein la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, une notion centrale : dans l'article qu'il a écrit dans le *Dictionnaire de pédagogie*, la notion même d'intuition vient se confondre avec celle d'activité. Contrairement aux pédagogues allemands, l'intuition ne se définit pas seulement dans le rapport concret avec les choses. Il suffit que l'élève soit engagé, par une situation pédagogique bien pensée, dans un processus de recherche et de découverte pour qu'on puisse dire de l'enseignement qu'il est intuitif.

Dans le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, la notion d'activité présente plusieurs caractéristiques. Le premier élément sur lequel repose l'activité de l'élève est la spontanéité. En disciple de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, F. Buisson considère que la nature enfantine ne peut s'exprimer pleinement que dans une activité non contrainte. Tout progrès, entendu comme épanouissement pour l'élève, ne peut être envisagé que dans un cadre où domine l'expression spontanée de sa nature.

Dans le même ordre d'idées, le terme d'initiative, hérité cette fois de la théorie de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, revient régulièrement dans son discours. Le maître ne peut plus être désormais cette personne omnipotente qui régente chaque fait et geste dans la classe. D'une certaine façon, l'élève a maintenant son mot à dire ; les actions dans lesquelles il s'engage ne constituent plus la réponse obligée aux prescriptions du maître, mais deviennent des réponses élaborées de sa propre initiative, suite à un

questionnement qu'il se pose face à un problème qu'il doit résoudre. Ce nouvel engagement de l'élève se fonde sur plusieurs idées.

### *L'idée de liberté*

A travers la notion d'activité spontanée, pointe l'idée de liberté. F. Buisson{ XE "Buisson" } est très attaché à celle-ci. Il n'est pas douteux que la liberté doit être entendue comme conséquence directe de la bonté reconnue de la nature enfantine, mais chez F. Buisson cette notion a une signification plus profonde. Il applique ici à l'élève ce qu'il définit pour tout être humain : dans la recherche du salut de l'humanité, c'est chaque individu qui détient la clé. Il y a là une responsabilité individuelle qu'il convient de ne pas négliger. Dans le domaine des apprentissages, l'élève devient un individu responsable. Et c'est la notion de liberté qui garantit ici l'authenticité de cette responsabilité. Si cette liberté accordée à l'enfant ne peut l'être que parce que la bonté de sa nature lui est reconnue, il convient de remarquer que ce nouveau droit pour l'élève s'inscrit en même temps dans un cadre plus large, celui de ce qu'on pourrait appeler une philosophie de vie.

### *Une certaine idée de l'apprentissage*

Au côté de cette idée de liberté, apparaît dans le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } une autre notion, plus précisément pédagogique, mais tout aussi capitale : la notion de compréhension. La clé d'un apprentissage réussi se trouve maintenant dans l'observation (Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }), le raisonnement et la découverte (Gréard{ XE "Gréard" }). L'activité qu'on accorde à l'élève a un but précis : lui faire comprendre ce que, jusqu'à maintenant, il apprenait mécaniquement. Il s'agit donc d'une activité intellectuelle, où l'enfant apprend, par un « libre essor de la pensée », un « élan spontané de l'intelligence », à mobiliser ses propres capacités intellectuelles. Désormais un élève qui pense avec les idées des autres est un élève qui ne pense pas. Or un élève qui ne fait pas appel à sa propre pensée est un élève qui n'apprend pas. D'où l'urgence à le faire penser « à sa façon ». Seule la compréhension possède la capacité à clore un apprentissage et celle-ci n'est évidemment possible que si on veille à « laisser agir l'esprit » de façon autonome.



On voit ici comment liberté et compréhension se rejoignent. L'une ne va pas sans l'autre : ce n'est que dans un espace de liberté que la compréhension devient possible. Si la compréhension est le but ultime de l'apprentissage, elle reste conditionnée à une certaine forme de liberté. Comment, en effet, guider l'élève vers la compréhension sans lui laisser la possibilité d'une activité intellectuelle propre qui ne soit pas lestée du poids de l'injonction ? Sur le chemin de la compréhension, qui n'est autre qu'une appropriation, il y a une nécessaire prise en charge des apprentissages par l'élève lui-même. Dans ces conditions, c'est « à sa façon », à son « allure » et « de son propre pas » que l'enfant est invité à raisonner. Le modèle n'est plus l'adulte, il est l'enfant lui-même avec ses caractéristiques naturelles. Il y a, par ce nouveau principe, tout un champ de possibles qui s'ouvre à l'élève et qui va lui permettre d'être enfin lui-même. A en croire F. Buisson{ XE "Buisson" }, c'est, pour lui, la promesse d'un avenir radieux. Après l'école de la souffrance et des vieilles méthodes, voici celle du bonheur et du progrès.

Concernant l'activité de l'enfant à l'école, on comprendra donc aisément que le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } se bâtit autour de ces deux notions fondamentales que sont la liberté et l'activité intellectuelle. Par elles, l'enfant dans l'école accède à un nouveau statut, suite à la reconnaissance de sa bonté naturelle. Il s'agit assurément d'un discours novateur en regard des pratiques habituelles de cette fin de siècle, mais sans doute l'est-il beaucoup moins sur le plan de la théorie. L'exercice de la raison, sur fond de liberté, est un thème que l'on va retrouver ailleurs. D'autres discours, antérieurs à celui de F. Buisson, vont s'intéresser à cette question.

## **2. Joseph Jacotot{ XE "Jacotot" } : l'exercice libre de l'intelligence**

En matière d'activité à l'école, J. Jacotot{ XE "Jacotot" } est une des références majeures de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Une partie non négligeable du rapport qu'il établit en 1873 se rapporte à son œuvre pédagogique et on y découvre, dans les meilleurs termes, la pensée du pédagogue dijonnais.

Son expérience de l'enseignement, notamment face à des étudiants – ne parlant que le hollandais – à qui il apprit le français alors que lui-même ne parlait pas leur langue, lui a fait dire qu'« un maître n'est jamais nécessaire à l'homme »<sup>1</sup>. Dans les relations qu'il a

---

<sup>1</sup> Cité par J.-F. Garcia{ XE "Garcia" }, in *Jacotot{ XE "Jacotot" }*, PUF, Coll. Pédagogues et pédagogies, Paris, 1997, p. 53.

pu établir avec ses étudiants au cours de son enseignement, il s'est en effet aperçu que ceux-ci avaient moins besoin d'explications que de situations qui les encourageaient à apprendre par eux-mêmes.

### *S'affranchir du discours d'autrui*

Cette expérience, où par nécessité il dut s'effacer en tant que maître, le marqua au point d'en extraire le fondement de sa théorie. C'est donc par le témoignage de sa pratique pédagogique qu'il en est arrivé à croire en la pertinence du principe selon lequel on n'apprend bien que ce que l'on apprend soi-même. Ce qui lui a fait dire, avec une pointe d'ironie : « nous devons pour ainsi dire oublier la route ancienne, pour nous en faire une autre, quand nous sommes sortis des écoles ordinaires où l'on donne les réflexions toutes faites avec cette maxime encourageante : *C'est monsieur un tel qui l'a dit* »<sup>1</sup>. En d'autres termes, il est nécessaire que l'élève s'engage lui-même dans la réflexion plutôt que d'enregistrer passivement les idées des autres. La partie fondamentale des apprentissages se joue ici : ce n'est pas la mémoire seule qui, en ne faisant qu'enregistrer la pensée d'autrui, permet à l'élève d'apprendre, mais bien sa capacité à mobiliser ses propres moyens intellectuels. Sa pensée doit s'affranchir de l'autre.

### *Une émancipation intellectuelle*

Dans ces conditions, il importe, aux yeux de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, que, guidés par le besoin, les élèves identifient les objectifs vers lesquels les mènent leurs apprentissages. Dans les termes d'aujourd'hui, nous dirions qu'il est nécessaire que les élèves mettent du sens dans ce qu'ils font. Il y a, chez le pédagogue dijonnais, une véritable quête de sens comme moyen d'apprendre. C'est pour lui une question d'efficacité pédagogique : apprendre « par les yeux d'autrui », c'est apprendre « au hasard, et souvent sans réflexion ». Or « il ne suffit pas que j'apprenne ce que pense mon voisin, mais que je pense moi-même sur ce qu'il pense »<sup>2</sup>. C'est là que résident, à la fois, le sens et l'efficacité de tout apprentissage selon la théorie de J. Jacotot. Pour bénéficier d'un véritable apprentissage, l'activité propre et l'exercice de la raison sont

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, pp. 87-88. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 79.

deux éléments incontournables et indissociables dont l'élève ne saurait faire l'économie au cours de ses activités scolaires.

Ainsi, on le voit aisément, dans les situations proposées par J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, le moteur de l'activité de l'élève est sa propre intelligence qu'il mobilise dans un espace de liberté. Il s'agit bien pour lui, comme le dit J.-F. Garcia{ XE "Garcia" }, d'une « émancipation intellectuelle »<sup>1</sup> où l'élève accède à l'intelligence des choses par les voies nouvelles que lui offrent ce statut prometteur. On retrouve bien ici les ingrédients qui font toute la modernité de la théorie pédagogique de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Cependant celui-ci ne s'est pas contenté de puiser à cette seule source. Sur le thème de l'activité de l'élève, la pensée de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } va alimenter, elle aussi, la réflexion de l'auteur du *Dictionnaire de pédagogie*.

### **3. J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } : l'activité comme unique moyen de formation**

« Seule l'activité est formatrice pour eux [les enfants], et il n'y a pour leur développement absolument rien d'autre que l'activité »<sup>2</sup>. Telle est l'affirmation que le pédagogue suisse nous livre dans *L'ABC de l'observation mathématique pour les mères* (1808). Le discours ne peut être plus explicite : l'activité est le fondement des apprentissages. Un élève qui ne fait pas est un élève qui n'apprend pas ; l'activité est le passage obligé sur la route qui mène aux connaissances. Hors de ce chemin, nulle autre issue n'est envisageable. La méthode de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } est, sans conteste, élaborée autour de ce principe unique et universel dont F. Buisson{ XE "Buisson" } fera un des piliers de sa propre théorie.

#### *Vers l'autonomie*

Dès ses premières expériences pédagogiques (1773), J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } pressent qu'il y a à retirer quelque bénéfice à placer les élèves dans des situations où ceux-ci sont acteurs. Au Neuhof, les enfants accueillis sont invités à travailler le filage du coton et leur formation (compter, lire et écrire) s'inscrit dans ce cadre : leurs apprentissages sont fondés sur le besoin éprouvé dans cette situation spécifique. Comme

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 40.

<sup>2</sup> Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J.-H., *L'ABC de l'observation mathématique pour les mères* (1808), in *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Zurich, Orell Fussli, 1927, vol. 21, p. 91.

le fera à sa suite J. Jacotot{ XE "Jacotot" }, J.-H. Pestalozzi utilise le besoin comme moteur pédagogique. La motivation qui conduit les enfants à la volonté d'apprendre est créée par le besoin ; tel est en tout cas son souhait et sa conviction. Les élèves sont ainsi plongés dans une démarche pédagogique dont le sens ne leur échappe pas. Toute démarche d'apprentissage s'inscrit dans un environnement où il y a adéquation entre « offre » et « demande » : si on apprend à lire ou à compter, c'est parce que la situation dans laquelle se trouve l'enfant l'exige. Celui-ci peut d'emblée vérifier le caractère utile de la démarche et, ainsi, donner du sens à ce qu'il fait.

D'une manière plus générale, et cela ne concerne donc pas seulement ce qui s'est passé au Neuhof, on va retrouver chez J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } le souci récurrent de la liberté et de l'autonomie : jamais il ne perd de vue que l'élève doit devenir apte à découvrir par lui-même et que, au moyen notamment de l'observation, ses propres expériences deviennent la source unique de ses connaissances.

On retrouve donc bien chez J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, cet engagement de l'élève dans les appren-tissages qui lui sont proposés, faisant de celui-ci bien plus un sujet qu'un objet. C'est cet esprit que l'on va retrouver, des années plus tard, dans le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }.

### *Un caractère mécanique*

Il convient cependant de ne pas forcer le rapprochement entre les deux pédagogues. Certes on va trouver chez le premier des convictions qui ont alimenté indiscutablement la pensée du second. Ainsi s'accordent-ils sur leur aversion commune de l'apprentissage par cœur, dénué de sens pour tous deux, sur leur volonté partagée de donner à l'enfant les moyens de découvrir par lui-même, ce qui fait de l'expérience vécue une notion centrale chez l'un et chez l'autre, et même sur la notion de liberté en relation avec l'activité puisque, dans le discours de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, on peut trouver sans grande difficulté des expressions comme « la force de penser par eux-mêmes »<sup>1</sup> ou « la libre réflexion de l'enfant »<sup>2</sup> dans lesquelles on perçoit aisément ce que l'on aurait pu définir comme des accents typiquement buissonniens. Tout ceci ne laisse évidemment aucun doute quant à leur objectif commun et, surtout, quant à leur souci commun de respecter tout enfant comme personne à part entière.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 69.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 135.

Mais si l'esprit de la méthode et les finalités sont ainsi comparables d'un auteur à l'autre, on constate néanmoins des disparités, voire des antinomies concernant les procédés choisis qui parfois, chez J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, semblent en contradiction avec les finalités vers lesquelles il veut tendre.

Si F. Buisson{ XE "Buisson" } insiste sur la libre activité, parfois au détriment de la rigueur qui, pense-t-il, interviendra plus tard, le travail que propose son collègue zurichois est autrement plus encadré. Parfois même frise-t-on le travail mécanique contre lequel pourtant il s'insurge. Dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, à propos de l'étude des sons, il nous affirme que « l'enfant devra (...) être habitué à répéter plusieurs fois par jour quelques-unes des séries de sons qui se trouvent dans son *Syllabaire* » et, plus loin, « à partir des voyelles, puis en ajoutant graduellement des consonnes devant et derrière, à former des syllabes (...) »<sup>1</sup>. On pourrait multiplier ces exemples où, dans sa quête constante de l'excellence pédagogique, il propose à l'élève un travail très ordonné, d'une progressivité poussée à l'extrême d'où la spontanéité est totalement absente<sup>2</sup>. Dans une telle situation, où la logique de l'adulte fixe les modalités de l'activité enfantine, nul doute que l'élève de F. Buisson serait soumis à un profond ennui ! Le désordre de la spontanéité n'a guère sa place dans la méthode de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }. A ce désordre qui n'inquiète pas outre mesure le collaborateur de J. Ferry{ XE "Ferry" }, le pédagogue suisse, lui, préfère nettement l'ordre de l'activité pensée et contrôlée, où les actions de l'élève sont soumises à l'injonction du maître. A l'inverse de ce que propose la méthode de F. Buisson, souvent chez J.-H. Pestalozzi l'action de l'élève, parce qu'elle est définie dans les moindres détails avant sa mise en œuvre, est bridée par la pensée du pédagogue. Il lui arrive même de revendiquer cet aspect mécanique pour sa Méthode, au nom de l'efficacité pédagogique<sup>3</sup>. Ce que, évidemment, l'on ne saurait retrouver chez F. Buisson.

Pour bien comprendre ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } a puisé dans le discours de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, il faut encore citer celui-ci : « pour apprendre aux enfants à raisonner et à développer en eux la force de penser par eux-mêmes, il faut les

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 127.

<sup>2</sup> Et pourtant, au début de ses recherches en 1774 dans son *Journal sur l'éducation de Jakob*, il n'hésite pas à affirmer à propos de l'activité de l'enfant : « Laisse-le voir, entendre, trouver, tomber, se relever, se tromper ; (...) ce qu'il peut faire par lui-même, qu'il le fasse ». F. Buisson{ XE "Buisson" } sera, sans conteste, plus sensible à ce type de raisonnement !

<sup>3</sup> Dans l'ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants*, on peut lire en effet : « On aura tout avantage, principalement dans les écoles, à habituer dès le début les enfants à prononcer tous ensemble en même temps chacun des sons qu'on leur indique (...). Ce rythme rend la méthode d'enseignement entièrement mécanique et agit sur les sens des enfants avec une force incroyable ». (p. 130)

empêcher autant que possible d'ouvrir la bouche à tort et à travers »<sup>1</sup>. Par cette seule citation, on perçoit aisément ce qui rassemble ces deux auteurs et ce qui les oppose de façon radicale : la visée commune est la liberté de penser au moyen de l'expérience vécue, mais, quand le premier intègre dans sa méthode le « chaos »<sup>2</sup> de la spontanéité, le second s'en méfie au plus haut point. Quand l'un considère l'activité spontanée de l'enfant comme point d'appui pour son développement futur, l'autre croit en une activité ordonnée qui, seule, peut apporter à l'enfant les moyens d'une pensée autonome.

On le voit, le pédagogue suisse reste, malgré les différences mises à jour, une référence pour F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il y a puisé, à l'évidence, quelques grands principes qui feront le point central de sa méthode. L'élaboration de sa méthode, autour de ces fondements, va ensuite s'opérer différemment et donner une autre méthode intuitive, mais qui n'est pas sans lien avec celle de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }.

Cependant, les principes fondamentaux de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne se retrouvent pas exclusivement dans le discours du pédagogue zurichois. Ce dernier étant un disciple de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, on peut légitimement s'attendre à ce que le discours du philosophe soit, lui aussi, habité par de tels principes.

#### **4. J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } : l'incontournable activité**

Dès les premières pages de l'*Emile*, le lecteur comprend l'importance de cette notion d'activité dans la théorie éducative du philosophe suisse. On ne tarde pas, en effet, à découvrir le lien que fait J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } entre action et instruction : « nous commençons à nous instruire en commençant à vivre » et « vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir ; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes (...) »<sup>3</sup>. Le rapport construit ici met en relation le fait de vivre avec celui d'apprendre. Ce lien est défini et caractérisé par la conception qui est faite de la notion de vie : la vie n'est pas de nature passive, elle en est tout le contraire ; la vie est action. La nature a doté chaque individu d'un ensemble de moyens dont l'usage lui permet d'entrer en relation avec son environnement ainsi qu'avec lui-même. Et ce n'est que de cette mise en relation active que naissent des informations

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 69.

<sup>2</sup> Le terme est employé par F. Buisson{ XE "Buisson" }.

<sup>3</sup> Rousseau{ XE "Rousseau" } J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Garnier Flammarion, Paris, 1966, pp. 42-43.

susceptibles de participer au développement des connaissances. C'est donc parce que nous agissons que nous apprenons.

### *L'expérience comme moyen d'apprendre*

C'est à partir de ces fondements que J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } va élaborer sa théorie au sein de laquelle, en accord avec ceux-là, l'expérience propre de son élève tiendra une place centrale. Mieux : l'expérience d'Emile est la seule, parmi tous les moyens qu'on pourrait mettre à sa disposition en vue de son développement, à détenir des vertus éducatives. Sur ce point, le discours du philosophe ne souffre d'aucune ambiguïté : « ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience »<sup>1</sup>. Il faut, pour le maître, abandonner définitivement les leçons abstraites dont les seuls outils sont les mots. Seule l'expérience a valeur à ses yeux. Son adhésion à l'idée selon laquelle c'est l'activité qui mène aux connaissances est telle qu'il ne voit pas d'autre voie possible en dehors de celle qui passe par l'expérience propre. Toute autre situation, pour l'élève, ne peut que le détourner de la vérité et le conduire vers la superficialité.

### *Une activité libre*

Mais ce n'est pas tout : si l'activité de l'élève est impérative, il convient encore de l'exercer selon des modalités bien précises. Mettre Emile dans des situations qui favorisent les expériences relève sans aucun doute de la nécessité, mais encore faut-il que lesdites expériences soient le fruit d'une activité non prescrite. Une activité dirigée par le maître n'a guère de valeur pédagogique. Il importe que l'élève se serve, de lui-même, de toutes les facultés que la nature a déposées en lui et, pour ce faire, il y a lieu de faire en sorte que le maître s'efface le plus possible dans sa relation avec l'élève. Il s'agit donc de lui proposer une activité la plus libre possible : « vous l'abrutiriez, (...), si vous alliez toujours le dirigeant, toujours lui disant : Va, viens, reste, fais ceci, ne fais pas cela. Si votre tête conduit toujours ses bras, la sienne lui devient inutile »<sup>2</sup>. En exhortant le maître à laisser son élève user de ses facultés de manière autonome, c'est la liberté qu'il revendique pour lui. L'activité ne suffit pas ; il est capital, pour l'élève,

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 110.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 147.

qu'il soit libre de ses choix et de ses actes dans toute situation d'apprentissage. Cette notion de liberté représente, chez J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, un enjeu majeur pour au moins deux raisons.

La liberté dans l'activité, c'est d'abord une question de nature. On se souvient que, pour J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, on ne peut douter de la bonté de la nature. Si cette nature a placé en l'enfant un ensemble de moyens destinés à la découverte du monde, c'est donc nécessairement pour son bien. Il n'existe, en conséquence, aucun argument qui puisse justifier la soumission de la nature enfantine à la raison de l'adulte. Dans ces conditions, on comprendra qu'une activité prescrite ne peut, à un moment ou un à autre, que contraindre la nature enfantine et non la développer. Pour son plein développement, la nature doit s'exercer pleinement, donc librement. Il n'y a pas lieu de la diriger, ce serait prendre le risque de la contraindre et de la pervertir.

Par ailleurs, la nature étant fondamentalement bonne, la confiance vis-à-vis d'elle s'impose. Le maître, quel que soit son niveau de compétence, ne saurait agir mieux qu'elle. Si, d'aventure, la tentation lui vient de la diriger, c'est que sa perception de la nature n'est pas totalement positive : la volonté de la diriger est le signe d'un doute, d'une défiance concernant la bonté de cette nature. C'est croire en la possibilité de la défaillance de la nature, or J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } nous la montre infaillible. La seule voie à emprunter est donc bien celle de l'activité libre.

C'est ensuite une question d'efficacité pédagogique. De ce point de vue, la liberté est garante d'une activité adaptée. En accordant à son élève le plus de liberté possible, le maître le préserve des errements dus à une éventuelle inadaptation de l'enseignement à ses capacités du moment : « un autre avantage est qu'on avance à proportion de ses forces. L'esprit, non plus que le corps, ne porte que ce qu'il peut porter »<sup>1</sup>. De la sorte, le maître éloigne son élève de ce dont J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } se défie particulièrement : l'erreur et l'ennui.

Par ailleurs, pour le philosophe suisse, apprendre, ce n'est pas apprendre mécaniquement les idées des autres, c'est construire les siennes propres. Chacun se souvient de sa célèbre maxime selon laquelle l'enfant ne doit pas apprendre la science, mais l'inventer. Le pas décisif à franchir ici est la compréhension. L'élève ne saura véritablement que lorsqu'il aura compris lui-même ; seule la compréhension peut prétendre à clore un apprentissage. Or la compréhension ne peut s'accomplir que par la

---

<sup>1</sup> Op. cit., p. 270.



mobilisation préalable des facultés intellectuelles, travail fondamentalement personnel. Il importe donc, pour lui, qu'on lui laisse la liberté d'exercer sa raison lorsque viendra le temps de cette activité<sup>1</sup>. Il en va de la raison comme des sens : seule l'activité propre la développe.

Enfin, toujours dans la recherche de l'efficacité pédagogique, l'activité se justifie aussi par son efficience vis-à-vis de la mémoire : « les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait »<sup>2</sup>. Si les mots ont un faible effet dans la construction des connaissances, les actes, eux, se gravent dans la mémoire qui est comme un recueil de l'histoire propre de l'élève. Ce type de mémoire s'inscrit au plus profond de l'individu, car elle ne se nourrit pas des actes ou des idées des autres, mais de tout ce qui constitue sa propre histoire. En cela, ces éléments mémoriels n'appartiennent qu'à lui. Il ne peut donc les oublier.

#### *Une vision commune de l'enfance*

On voit ici à quel point il est légitime de considérer F. Buisson{ XE "Buisson" } comme un disciple de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }. C'est dans le discours de ce dernier que l'on va retrouver le plus de similitudes avec ce qui fait le cœur de la pensée pédagogique de l'auteur du *Dictionnaire de pédagogie*. Au-delà des contradictions, relevées ailleurs<sup>3</sup>, qui rendent parfois difficile une identification claire du discours de F. Buisson et de son positionnement vis-à-vis de tout ce qui se dit et se fait au 19<sup>e</sup> siècle en matière de pédagogie, on peut dire que l'éducation que propose J.-J. Rousseau à Emile constitue le rêve pédagogique du collaborateur de Jules Ferry{ XE "Ferry" }.

En effet l'un et l'autre sont animés par le même esprit pédagogique, par la même volonté de respect des caractéristiques propres à l'enfance et, finalement, ils portent tous deux un regard identique sur ce que doit être, au terme des apprentissages liés à chaque âge, ce qu'ils nomment l'homme fait. Tous deux ont un profond respect de l'être humain, inspiré par leur vision commune d'une nature dont la qualité principale est d'être fondamentalement bonne.

---

<sup>1</sup> J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } retarde le plus possible l'apprentissage du raisonnement au profit de l'expérience sensible. Il reste que cette expérience où s'exercent les sens est, pour lui, préparation à l'exercice de la raison (« Transformons nos sensations en idées », nous dit-il) et l'ensemble de cette logique s'inscrit dans l'activité propre de l'enfant.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 121.

<sup>3</sup> Voir la première partie de ce travail.

Dès lors toute injonction dans l'ordre de la pédagogie, tout principe éducatif, qu'ils apparaissent dans le discours de l'un ou de l'autre, présentent de fortes similitudes ; ils sont basés sur les mêmes fondements et tendent vers les mêmes finalités.

Une des seules différences qu'on pourrait identifier, c'est que le discours de l'un est plus facile à tenir que celui de l'autre. J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, en se limitant à un discours théorique, s'affranchit aisément des contraintes du terrain et peut donc présenter un discours dont la cohérence et l'achèvement ne subissent aucune interférence. F. Buisson{ XE "Buisson" }, quant à lui, même s'il n'a jamais été un praticien de ses idées, ne peut être considéré comme un théoricien pur ; son statut l'en empêche. Son dessein est de faire appliquer la méthode intuitive et, s'il veut que celle-ci ait quelque chance de se généraliser, il doit tenir compte d'un contexte autrement plus complexe. Sa position est donc plus difficile à tenir, car il entre alors dans un autre monde, soumis à des contraintes que la pratique ne saurait ignorer. Dès lors qu'il écrit pour ceux qui sont en charge d'éduquer, son rêve pédagogique se heurte au principe de réalité. Il ne peut pas s'adresser aux instituteurs comme on s'adresserait à des scientifiques enfermés dans leur laboratoire. Ici la crédibilité de sa plaidoirie en faveur de la méthode intuitive est en jeu et repose notamment sur la capacité de cette méthode à être appliquée. C'est là que son rêve s'achève.

Il reste que, sur le strict plan de la théorie, ces différences ne sauraient contredire les similitudes relevées plus haut. Nous pensons même pouvoir affirmer qu'il s'agit ici bien plus que de similitudes. J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } et F. Buisson{ XE "Buisson" } sont extrêmement proches par ce qui fait le cœur de toute théorie éducative : les fondements philosophiques et les finalités.

Cette proximité identifiée ne doit cependant pas occulter la filiation plus large que nous tentons de mettre en évidence entre les principes de la méthode intuitive et les discours tenus antérieurement à son apparition en France. Le thème de l'activité de l'élève, même s'il est particulièrement développé chez J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, ne peut être considéré comme totalement nouveau. Certes, chez nul autre auteur l'activité de l'élève ne prendra autant de considération et de puissance. Mais aussi notable soit-elle, cette particularité n'induit pas, pour autant, une rupture totale lorsque l'on soumet à la comparaison le discours du philosophe suisse et ceux tenus avant lui sur ce thème. L'intérêt qu'il y a à rechercher la trace de ce thème au sein d'autres discours n'est donc nullement annulé.

Ainsi dans notre tentative de prolonger la filiation, l'œuvre du philosophe anglais J. Locke{ XE "Locke" } ne semble pas inintéressante.

### **5. J. Locke{ XE "Locke" } : l'exercice précoce de la raison**

« Je me plains de l'obligation qu'on impose aux élèves d'apprendre par cœur... »<sup>1</sup>. A l'instar de tous les auteurs étudiés ici, J. Locke{ XE "Locke" }, en dénonçant le caractère passif des apprentissages proposés aux élèves du 17<sup>e</sup> siècle, milite d'une certaine manière en faveur de situations éducatives où celui qui apprend, ne se contentant pas d'enregistrer passivement le discours d'autrui, mobilise ses propres forces pour acquérir des connaissances.

#### *L'exercice de la raison*

De quelles forces s'agit-il ? Le philosophe anglais, soucieux de respecter les dispositions naturelles qu'il a pu observer chez eux, recommande de « raisonner avec les enfants »<sup>2</sup>. Il importe, pour lui, que les activités auxquelles se consacrent les élèves aient quelque sens à leurs yeux. Plus particulièrement, J. Locke{ XE "Locke" } a le souci de leur faire comprendre l'enseignement de la morale, considérant que ceux-ci sont tout à fait capables de mobiliser leur intelligence, pour peu que l'on sache adapter à leur âge et à leurs possibilités cet appel à raisonner. En contradiction radicale avec les idées que J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } émettra plus tard, il croit savoir que l'enfant est capable de raisonner dès qu'il sait parler et qu'il n'y a, dès lors, aucun motif qui puisse justifier de ne pas considérer celui-ci comme un être raisonnable. Il convient donc de faire appel à cette faculté dès le plus jeune âge.

#### *Un attrait naturel pour la liberté*

Plus en rapport avec le discours du philosophe suisse sur le thème de la liberté, J. Locke{ XE "Locke" } affirme que « nous aimons naturellement la liberté, (...), et cela dès le berceau ». Il ajoute qu'il y a « quantité de choses qui ne nous inspirent de l'aversion que parce qu'elles nous ont été imposées »<sup>3</sup>. Pour lui, la liberté fait en

---

<sup>1</sup> Locke{ XE "Locke" } J., *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1904, p. 281.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 240.

quelque sorte partie de notre nature, et il suffirait qu'une activité ne soit pas librement choisie pour que l'élève ne ressente pas la motivation nécessaire à sa bonne marche. Ce n'est pas tant la nature de l'activité qui provoquerait le rejet que le fait d'être engagé librement ou non dans celle-ci. En s'appuyant sur ce qu'il présente comme une inclination naturelle, J. Locke nous fait deviner ici l'importance de la liberté dans les activités enfantines. La notion de liberté prend, au sein de son discours, une dimension particulière puisqu'elle aurait la capacité à déterminer dans une large mesure la qualité des apprentissages.

On notera qu'ici le discours de J. Locke{ XE "Locke" } se rapproche de ce que nous avons identifié dans les différents discours des auteurs qui lui succèdent. Sans occulter les divergences, voire les oppositions<sup>1</sup>, qui caractérisent les rapports entre eux, on peut considérer J. Locke comme faisant partie de cette « famille » d'auteurs qui voient dans l'activité de l'élève le gage d'une bonne conduite pédagogique.

En effet, au-delà de la question de l'âge auquel il convient de raisonner avec les élèves et sur laquelle nos auteurs ne s'accordent pas, un enfant qui raisonne est un élève actif : il mobilise ses propres forces intellectuelles dans une situation donnée. Que la question de l'activité soit, légitimement ou non, abordée par le truchement du raisonnement ou des sens, peu nous importe. Il s'agit ici de voir que J. Locke{ XE "Locke" }, en encourageant l'enfant à raisonner, est habité par le désir de rendre à celui-ci ce que les pratiques habituelles lui ont confisqué : sa propension naturelle à agir. C'est en cela que le philosophe anglais fait partie intégrante de la chaîne que nous tentons de reconstituer. Le discours de celui-ci a, au minimum, le mérite de nous démontrer l'existence d'un débat sur le thème de l'activité de l'élève au 17<sup>e</sup> siècle. Par conséquent, il devient clair – si ça ne l'était déjà – que ce thème dans les discours respectifs de F. Buisson{ XE "Buisson" }, J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } et J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, malgré le caractère novateur qu'il acquiert en regard des pratiques en cours, n'est pas vraiment nouveau. L'est-il plus au 17<sup>e</sup> siècle ? Rien n'est moins sûr, si l'on prend la peine de s'intéresser au discours de Comenius{ XE "Comenius" }.

## **6. Comenius{ XE "Comenius" } : de la métaphore de la cire à l'épreuve du concret**

---

<sup>1</sup> J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, notamment, a vivement critiqué J. Locke{ XE "Locke" } sur l'usage de la raison. Dans sa grande défiance des mots, il considère, lui, qu'il faut retarder le plus possible le raisonnement chez l'enfant.

Sur le thème de l'activité, un œil non avisé, ou impatient, pourrait considérer Comenius{ XE "Comenius" } comme un digne représentant de l'orthodoxie pédagogique de son époque. Il est vrai que le pédagogue morave, dans son ouvrage *La grande didactique*, n'hésite pas à comparer le cerveau humain à de la cire que l'on peut modeler à sa guise ou à une plante que le jardinier peut arroser et tailler selon son désir. On ne peut pas dire, en effet, que ce type de métaphore serve particulièrement la cause de l'activité chez l'élève. La matière inerte qu'est la cire encourage plutôt à considérer l'enfant comme un objet que manipule le pédagogue comme il l'entend. La plante, quant à elle, bien que matière vivante, ne milite pas davantage en faveur de l'activité : c'est bien la volonté et les décisions du jardinier qui donnent telle ou telle forme à la plante. Sauf à la laisser croître sauvagement – et dans ce cas-là, à quoi peut bien servir le jardinier ? – on ne pourra pas, à considérer son cas, évoquer la notion d'activité libre et en faire un modèle pour l'élève et son maître.

Ce serait pourtant porter sur Comenius{ XE "Comenius" } un jugement un peu trop précipité que de s'arrêter à cette seule caractéristique de sa théorie, attribuant ainsi à celle-ci une importance excessive. Son discours nous paraît suffisamment riche et complexe pour mériter un examen plus approfondi. Par ailleurs, le respect dont fait preuve Comenius à l'égard de l'enfance, par le biais de sa nature, nous encourage à penser que la métaphore de la cire n'est pas celle qui illustre le mieux l'ensemble de son œuvre.

### *L'expérience et l'imitation*

En opposition à cette métaphore, la notion d'expérience, qui n'est pas étrangère à son discours, rapproche quelque peu Comenius{ XE "Comenius" } de l'idée d'activité. Ainsi considère-t-il que le savoir, la vertu ou la religion « s'acquièrent à force d'étude et d'expérience »<sup>1</sup>. Ici l'étude ne semble pas suffire, les apprentissages demandent une autre dimension. Comenius compte donc sur l'expérience pour achever le processus entamé par l'étude. Certes l'expérience n'est pas nécessairement garante d'une activité : on peut subir une expérience dont on ne maîtrise aucun élément et être, dans ce cas, totalement passif. Mais au moins sommes-nous dans le concret, champ ouvert à tous les possibles en matière d'activité. Ce que le discours du pédagogue morave ne tarde pas à nous confirmer.

Cette confirmation nous vient d'abord de la notion d'imitation. Comenius{ XE "Comenius" } en fait un véritable outil d'apprentissage : « la jeune enfance suit plus facilement les exemples que les préceptes. Si tu enseignes des règles, tu la touches peu ; si tu lui montres ce que d'autres font, elle imitera vite et sans commandement »<sup>2</sup>. Pour lui, l'enseignement concret a une valeur pédagogique non négligeable : plus que les règles seules, les exemples sont incitation à agir. Il est vrai que l'imitation n'est pas encore l'activité dans sa totalité, c'est-à-dire l'activité libre comme l'entend F. Buisson{ XE "Buisson" }. Mais, même si son champ est fortement limité par un modèle à reproduire, on ne peut imiter sans faire. Avec l'imitation, on se place donc hors de la passivité.

Une autre confirmation nous vient de « l'exigence d'une entraide mutuelle »<sup>3</sup>. Il ne suffit pas de réunir les enfants dans une même salle de classe, il importe de créer au sein de cette classe des relations spécifiques où chacun est appelé à entrer dans un processus d'entraide qui suppose nécessairement l'engagement dans une activité. Dans le cadre des apprentissages, aider quelqu'un, c'est le soutenir ou le seconder dans une activité. Avec cette notion d'entraide mutuelle, Comenius{ XE "Comenius" } fait de la classe un lieu vivant où rien n'est figé dans la passivité.

Par ailleurs, nous connaissons la position de Comenius{ XE "Comenius" } sur l'enseignement concret par les sens : l'usage des sens par les élèves lui semble absolument nécessaire. Or user de ses sens, c'est notamment toucher, sentir ou goûter. Ces trois verbes ne s'accordent guère avec l'idée de passivité ; ils sont par excellence

---

<sup>1</sup> Comenius{ XE "Comenius" }, *La grande didactique*, p. 69.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 79.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 103.

des verbes d'action. User de ses sens, c'est donc s'engager dans une action. Lorsque Comenius encourage l'enseignement par les sens, il engage par là même les élèves vers l'activité.

### *Faire pour apprendre...*

Pour avancer plus encore dans notre démonstration, il faut encore une fois citer Comenius{ XE "Comenius" } : « c'est en faisant qu'on apprend à faire »<sup>1</sup>, nous dit-il. Il énonce ce principe pour ce qui concerne l'enseignement des arts et des métiers, mais il s'applique tout autant à l'enseignement de la vertu ou des langues. Selon lui, on ne devient pas vertueux en écoutant un discours sur la vertu, mais en la pratiquant. De même une langue ne s'apprend pas exclusivement par les règles qui la constituent, mais aussi et surtout par « l'usage ». C'est donc bien par l'action que l'on apprend ; plus qu'une simple transmission de savoirs, l'apprentissage à l'école est d'abord une pratique. Si l'enseignement n'opère pas ce basculement de la théorie à la pratique, s'il n'envisage pas la primauté du concret sur l'abstrait, alors les apprentissages ne peuvent être véritablement opérants. On voit bien qu'on est ici résolument dans l'activité et ces derniers exemples achèvent de nous convaincre de l'importance accordée par Comenius à l'activité dans les apprentissages scolaires.

Cependant l'activité, telle qu'elle a été décrite ici, n'est pas encore celle pour laquelle milite F. Buisson{ XE "Buisson" }. L'idée de liberté dans l'activité n'apparaît pas dans l'étude que l'on vient de faire. Est-ce à dire que cette notion de libre activité est totalement absente du discours de Comenius{ XE "Comenius" } ? Nous ne le croyons pas.

### *...en liberté*

Ainsi, de l'éducation donnée dans les écoles, il affirme qu'elle « sera conduite sans coups, sans violence, *sans contrainte aucune*, mais avec le maximum de douceur, de délicatesse, et comme *spontanément* »<sup>2</sup>. Avec l'idée d'absence de contrainte, accompagnée de la notion de spontanéité, on pressent la sensibilité et l'intérêt de Comenius{ XE "Comenius" } pour un enseignement où l'élève bénéficierait d'un certain

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 184.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 95. C'est nous qui soulignons.

espace de liberté. On devine que, pour lui, l'efficacité des apprentissages passe par la possibilité pour l'élève d'exercer ses facultés de façon autonome. Ce qui est confirmé par une analogie dont Comenius est friand : il constate que, lorsqu'un oiseau apprend à voler, personne ne l'y pousse. Il le fait « spontanément ». Ce constat l'encourage alors à poser la question suivante : « pourquoi n'en serait-il pas de même pour les apprentissages qui relèvent de l'esprit ? »<sup>1</sup>. L'analogie lui est aisée : pourquoi la nature humaine ne pourrait-elle pas accomplir ce que la nature animale peut, dès lors que toutes deux ont la même origine ? Leur commune origine divine rend, en effet, la question pertinente. Toutefois l'important ici n'est pas de discuter du niveau de pertinence d'une telle analogie, mais de voir que Comenius n'est pas du tout hostile à l'idée selon laquelle les apprentissages peuvent et doivent s'accomplir au moyen d'activités spontanées, donc libérées de toute contrainte.

Une des règles émises par le pédagogue morave, et qui doit garantir l'efficacité de l'école, insiste sur ce fait : il faut placer, nous dit-il, « l'esprit en situation de faire ce qu'il désire entreprendre par lui-même ».<sup>2</sup> Nous touchons là au cœur de ce que l'on appelle l'activité libre. Faire par soi-même, tel était le rêve de F. Buisson{ XE "Buisson" }; on peut maintenant dire que Comenius{ XE "Comenius" } l'a rêvé aussi. Imprégné des idées « traditionnelles » qui donnent de l'élève une image contrainte et figée, son esprit ne se laisse pourtant pas brider par une telle représentation et trouve, dans la vision originale qu'il a de la nature humaine et des rapports concrets qu'il préconise entre l'élève et le savoir, la force de rompre avec les pratiques communément admises et les idées qui les fondent. Proposer à l'élève une activité aussi libre que possible par un exercice non contraint de la raison, tel est bien le dessein de Comenius : « l'éducation donnée dans les écoles (...) habituera l'homme (...), non à se fier à la raison d'autrui mais à suivre la sienne propre »<sup>3</sup>. Il est désormais clair que ce qui importe dans l'éducation des enfants, ce n'est pas de déposer dans leur mémoire un certain nombre de connaissances venant d'autrui, mais de placer les élèves dans des situations où ils trouveront maintes occasions d'exercer leur raison, non pas parce que le maître le leur impose, mais parce que les rapports directs qu'ils entretiendront avec les choses les y encourageront. Pour Comenius comme pour F. Buisson, apprendre c'est comprendre, et donc agir pour cela.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 98.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 133.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 96.



Avec Comenius{ XE "Comenius" }, une fois encore, on voit bien combien le caractère novateur du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } se construit avec des idées qui ont traversé les siècles. Et ce n'est sans doute pas le discours de Wolfgang Ratke{ XE "Ratichius" } qui va venir infirmer nos propos.

## **7. Ratichius{ XE "Ratichius" } : la vérité éprouvée**

Comme le fut son disciple Comenius{ XE "Comenius" }, W. Ratke{ XE "Ratichius" } n'est pas à l'abri d'un certain référencement, opéré par les idées de son époque. Comme lui, il lui arrive d'user de la métaphore de la cire et, en insistant sur le fait que les élèves doivent être attentifs à la leçon du maître et se tenir tranquilles, seule l'écriture leur étant autorisée, il pourrait encourager l'esprit du lecteur à se focaliser sur une image « traditionnelle » de la classe, où chaque élève serait figé dans une attitude d'écoute disciplinée de la parole du maître. Par ailleurs il se fait très insistant concernant la répétition : il ne sert à rien d'apprendre par cœur, nous dit-il, car les nombreuses répétitions auxquelles il faut soumettre les élèves sont autrement plus efficaces pour étoffer la mémoire. Une telle analyse pourrait nous amener à classer l'œuvre de Ratichius parmi celles de pédagogues convaincus de l'efficacité de procédés mécaniques.

Il n'en est pourtant rien. Son discours, habité de principes novateurs, contredit cette vision et montre que le début du 17<sup>e</sup> siècle n'est pas totalement imperméable à certaines idées, suffisamment audacieuses pour oser contredire les pratiques habituelles.

Parmi ces idées, il y a celles qui concernent l'activité de l'élève au cours de ses apprentissages. En effet Ratichius{ XE "Ratichius" } n'est pas avare d'idées sur cette question et fait même preuve, pour l'époque où elles sont émises, d'une certaine hardiesse.

Il commence par s'élever, comme beaucoup d'autres après lui, contre toute contrainte – car tout doit s'apprendre dans la joie – et contre tout apprentissage par cœur, ce qui est contraire à la nature de l'enfant. Certes, quand il prend une telle position, il n'est pas encore à militer en faveur de l'activité, mais il lui prépare assurément le terrain. Penser que la contrainte n'est pas appropriée pour les situations dans lesquelles se trouve l'élève, c'est déjà se placer du point de vue de l'enfant et non de celui de l'adulte. C'est admettre que la logique de l'adulte n'est pas l'unique source d'où peuvent naître les réponses aux questions d'ordre pédagogique. Par ailleurs lutter contre l'apprentissage

par cœur au nom de la nature, c'est dénoncer le statut passif de l'élève car ce type d'apprentissage est, par excellence, le moyen d'entretenir la passivité de celui qui apprend : apprendre de manière mécanique n'engage guère l'élève dans la mesure où ce qu'il apprend lui vient des autres.

### *Une pensée non bridée*

Or, précisément, pour Ratichius{ XE "Ratichius" }, la parole d'autrui n'a guère de vertu éducative. Ce n'est pas sur la foi de cette parole qu'il faut rechercher la vérité, mais uniquement au moyen de l'expérience : « seules, la pratique et l'expérience enseignent », nous dit-il. Plus loin, il ajoute : « aucune règle, aucun système ne doivent être autorisés, avant d'avoir été contrôlés et trouvés corrects, sans tenir compte de l'avis de ceux qui ont déjà écrit à leur sujet »<sup>1</sup>. L'apprentissage scolaire n'est donc pas envisagé comme un simple stockage d'informations ou de connaissances, il est une véritable reconstruction du savoir et, par là, une réappropriation du savoir par l'élève. Dans ce cadre, ce que l'élève sait ne lui vient pas des autres, mais de lui-même. Comment ne pas voir ici la situation à laquelle un tel élève ne peut échapper : dès lors que l'on considère une connaissance comme n'étant jamais définitivement constituée, il n'a d'autre alternative que de participer à sa découverte – même s'il ne s'agit dans les faits que d'une redécouverte – et de s'engager activement dans une recherche. On voit aisément combien l'élève de Ratichius est actif et qu'il ne peut, dans une telle situation, se complaire dans une passivité où la pensée de l'autre prime sur la sienne. Le discours que tient W. Ratke au 17<sup>e</sup> siècle est d'une modernité remarquable : à une époque où le dogme l'emporte encore largement sur toute émancipation intellectuelle, de tels propos témoignent d'une finesse d'analyse, concernant l'enfant apprenant, qui est surprenante et qui, parfois, n'a rien à envier à ce qui peut se dire aujourd'hui même.

Dans cette perspective, on ne s'étonnera pas de voir Ratichius{ XE "Ratichius" } nous dire que « l'enseignement ne doit pas gêner la compréhension »<sup>2</sup>. Maintes fois le pédagogue allemand insiste sur l'importance de la compréhension. La réflexion, dont le but doit être, selon lui, la connaissance de la vérité, est la voie exclusive par laquelle tout élève se doit de passer au cours de ses apprentissages. A contre-courant des idées généralement admises, la définition qu'il donne des apprentissages place l'activité au

---

<sup>1</sup> Rioux{ XE "Rioux" } G., *L'œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius{ XE "Ratichius" }*, Paris, Vrin, 1963, p. 64.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 62.

cœur de l'école : bien plus que d'amasser des connaissances, apprendre c'est éprouver ces dernières au moyen de la pratique et de l'expérience.

C'est d'abord à propos de l'enseignement des langues que Ratichius{ XE "Ratichius" } affirme que « seules, la pratique et l'expérience enseignent »<sup>1</sup>. Mais il ne se contente pas d'appliquer ce principe à l'apprentissage des langues, il le déclare vrai pour tout enseignement. L'exercice de la raison, dans une telle logique, devient l'unique moyen d'accéder à la vérité recherchée. L'activité de l'élève devient alors incontournable. Dans cette quête de la vérité où la parole d'autrui ne saurait être considérée comme vraie a priori, le parcours de l'élève, guidé par cette sorte de méfiance pédagogique, ne s'achèvera qu'avec la compréhension de l'objet étudié<sup>2</sup>. Ici activité et exercice de la raison se rejoignent.

### *Une pensée autonome*

Mais Ratichius{ XE "Ratichius" } va plus loin encore : « le maître ne peut enseigner convenablement, s'il ne tient pas compte, d'abord, des possibilités de compréhension de l'enfant. L'intelligence de l'homme est faite ainsi : elle veut et doit être *libre* et active pour tout ce qu'elle doit saisir »<sup>3</sup>. La compréhension, on l'aura compris, est placée par Ratichius au cœur des apprentissages, mais ce n'est pas encore assez : les conditions de l'exercice de l'intelligence sont clairement définies ou, pour être plus précis, cette intelligence ne peut véritablement se mettre en action qu'à une seule et unique condition, c'est celle de sa liberté. Un des principes qu'impose la nature de l'homme veut que la raison ne puisse s'exercer en dehors d'un espace de liberté. Une raison contrainte ne saurait être la raison. Pour entrer en action, la liberté lui est nécessaire.

Nous parlions, quelques lignes plus haut, de modernité à propos de la pensée de W. Ratke{ XE "Ratichius" }, nous en avons une éclatante confirmation ici : au début du 17<sup>e</sup> siècle, le pédagogue allemand tient, sur le libre exercice de la raison, un discours similaire, voire identique, à celui que nous fera entendre F. Buisson{ XE "Buisson" } deux siècles plus tard. La force de certaines idées défie admirablement le temps. Lorsque F. Buisson opère une hiérarchisation entre le « plus apprendre » et le « mieux

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 63.

<sup>2</sup> « Le but est atteint lorsque, avant tout, chacun exerce son intelligence à la découverte de la vérité », nous dit-il. (p.157)

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 98. C'est nous qui soulignons.

comprendre »<sup>1</sup>, étant entendu que l'école la meilleure est celle qui favorise le deuxième de ces deux principes, il ne fait que reprendre à la lettre, si l'on ose dire, les propos tenus par Ratichius. On se souviendra aussi que F. Buisson considère l'activité de l'enfant comme un « besoin inné » et que, dans ces conditions, il convient de favoriser le « libre essor de la pensée ». Ici aussi il y a plus qu'une similitude : les deux discours s'unissent jusqu'à se confondre dans un même objectif, celui de laisser la raison s'exercer le plus librement possible.

Pour tous deux, il n'y a pas d'autre alternative. Apprendre, c'est d'abord comprendre et, la nature étant ainsi faite, la mobilisation des facultés intellectuelles ne peut, pour atteindre cet objectif, que s'effectuer dans un espace où la liberté a une place de choix. Telle est leur analyse commune et l'on ne pourra donc pas ne pas remarquer l'extrême proximité des deux discours sur le thème de l'activité de l'élève.

#### *Au-delà de l'école*

Enfin il conviendra de noter que l'encouragement à l'activité libre pour l'élève ne répond pas seulement à la volonté de respecter sa nature. Si Ratichius{ XE "Ratichius" } accorde des vertus éducatives à la libre activité dans le souci de rendre l'enseignement plus efficace<sup>2</sup>, plus fondamentalement cette notion de liberté placée dans l'école marque la volonté du pédagogue de faire de celle-ci un instrument de vie. En effet, en parlant du moment où les enfants quitteront leur statut d'élève, il nous dit : « après un enseignement même sommaire ils sont capables de juger et de décider eux-mêmes »<sup>3</sup>. Voilà la finalité éducative : être autonome. La pédagogie de Ratichius, bien que possédant une dimension théologique incontestable, a une visée libératrice : un homme n'est véritablement homme que lorsqu'il est libre de ses choix et de ses décisions. Tout ce qui s'entreprind à l'école doit tendre, aux yeux du pédagogue allemand, vers cette ultime fin. Tel est le sens du libre exercice de la raison.

Ce qui n'est pas sans rappeler... F. Buisson{ XE "Buisson" } ! Une fois encore, la lecture de Ratichius{ XE "Ratichius" } ne manque pas de rappeler certains fondements de la théorie de l'auteur du *Dictionnaire de pédagogie* : on se souviendra, notamment,

---

<sup>1</sup> Voir 1<sup>ère</sup> partie, chap. II.

<sup>2</sup> « Le maître doit savoir à quel moment l'enfant peut s'exercer tout seul avec profit » (p. 98). Avec une telle affirmation, on comprend bien que Ratichius{ XE "Ratichius" } fait de la libre activité un moyen pour l'élève d'accéder à la vérité et de clore ainsi ses apprentissages.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 110. D'autres affirmations montrent le même souci : « les élèves pourront ensuite se diriger seuls dans la vie » (p. 158).

de la haute valeur de cette notion de liberté dans le parcours scolaire de l'élève du 19<sup>e</sup> siècle, sur laquelle se fonderont les principales caractéristiques de cet individu que F. Buisson nomme « l'homme fait »<sup>1</sup>.

On voit donc combien les idées du 17<sup>e</sup> siècle sont appelées à un avenir durable. Elles résistent remarquablement au temps – et sans doute aussi aux pratiques<sup>2</sup> – et viennent, finalement, alimenter les discours novateurs du 19<sup>e</sup> siècle.

Cependant, quelle que soit la hardiesse, parfois remarquable, de certains discours ayant appartenu à ce siècle, on ne peut considérer celui-ci comme le point d'origine absolu en matière de modernité pédagogique. Le 17<sup>e</sup> siècle n'est pas plus imperméable que les autres aux idées pédagogiques qui le précèdent. On se souviendra en particulier que l'œuvre de Raticius{ XE "Raticius" } s'est construite sous un certain nombre d'influences, dont celles, notables, de deux philosophes : l'empiriste anglais F. Bacon{ XE "Bacon" } et l'humaniste français Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" }. Il paraît donc légitime d'interroger leurs discours respectifs et tenter d'y voir plus clair quant à l'éventuelle influence de ceux-ci sur le thème de l'activité de l'élève.

## **8. F. Bacon{ XE "Bacon" } : l'autorité des faits**

A propos du progrès des sciences, le philosophe anglais constate que celui-ci est bridé par « le respect aveugle de l'antiquité »<sup>3</sup>, habitude prise dans les divers établissements où s'élabore et se transmet le savoir. Le fait que ce respect soit considéré comme « aveugle » est déjà pour nous un indice intéressant. La critique, telle qu'elle est formulée, nous laisse deviner le désarroi suscité par l'emprise de l'antiquité sur la pensée des 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles et les contraintes qu'elle suppose. Cette mainmise des « grands philosophes » sur les esprits de son époque est vue ici comme un aspect négatif de ce qui se pratique habituellement. Surtout, par cette seule dénonciation, on pressent une volonté d'affranchir la pensée, de la libérer du carcan dans lequel elle se trouve enfermée par son rapport de totale dépendance qu'elle entretient avec les philosophes de l'Antiquité. Un tel constat place d'emblée F. Bacon{ XE "Bacon" } du côté de la pensée qui pense et non de celui de la pensée qui se contente de reproduire.

---

<sup>1</sup> Voir 1<sup>ère</sup> partie, chapitre III.

<sup>2</sup> Si de telles idées apparaissent novatrices au 19<sup>e</sup> siècle, on peut prédire que c'est parce qu'elles n'ont jamais été transposées de façon généralisée dans les pratiques. Dans le domaine de la pédagogie, n'apparaît novateur que ce qui n'a pas été massivement adopté par les praticiens. La nouveauté se mesure au non fait.

<sup>3</sup> Bacon{ XE "Bacon" } F., *Novum Organum*, Paris, Hachette, 1857, p. 40.

Une telle disposition d'esprit va évidemment l'amener à élaborer et proposer une nouvelle méthode permettant non plus « d'avoir de belles et vraisemblables opinions, mais des connaissances certaines et fertiles », pour sortir enfin de ces « sentiers mille fois battus »<sup>1</sup>.

### *L'expérience et l'observation*

Partant de ce constat critique, F. Bacon{ XE "Bacon" } veut qu'on offre « à l'esprit humain une route sûre, partant de l'observation et d'une expérience réglée et bien fondée »<sup>2</sup>. Cette volonté place incontestablement celui qui apprend dans une position favorable à l'activité. Placé dans une situation concrète, ici l'expérience, l'élève est invité par l'observation à ne pas la subir passivement ou à la laisser se dérouler sans s'y impliquer. L'expérience est comme un terrain duquel peut naître sans difficultés l'activité. L'observation en est ici une de ses formes.

Il n'est cependant pas sûr que l'activité de l'élève soit la préoccupation première de F. Bacon{ XE "Bacon" }. Ce qui l'intéresse avant tout, ce n'est pas l'élève lui-même, au contraire de F. Buisson{ XE "Buisson" }, mais l'accès aux connaissances vraies. Dans son *Novum Organum*, le philosophe anglais marque son intérêt beaucoup plus pour les progrès de la science que pour l'épanouissement de l'individu. L'activité de l'élève n'est, finalement, qu'une conséquence – certes directe, mais néanmoins elle n'est que l'effet, bien plus que la cause – du rapport au savoir qu'il croit devoir installer dans les écoles. Pour lui, le principe sur lequel va se fonder l'ensemble de ses propos est que la vérité ne réside que dans les faits observables. Ce qui, du même coup, supprime aux auteurs de l'Antiquité leur rôle de modèle et de référence absolue. Mais la pensée de F. Bacon est d'abord mobilisée par la question, centrale à ses yeux, de la méthode. Seule l'expérience, dont le cadre aura été défini avec une grande rigueur afin d'éviter l'égarement des esprits, est source de découverte. C'est ce fondement qui place l'élève dans une situation d'activité. Mais on comprend bien que l'activité ainsi entendue n'est pas le fondement lui-même, elle n'en est que la conséquence. L'intérêt de la découverte ne réside pas dans la possibilité de faire de celle-ci l'outil du développement complet et harmonieux de celui qui apprend, mais bien dans le moyen qu'elle devient de faire progresser les sciences, au service du bien-être des hommes.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 38.

### *L'expérience au service de la raison*

Cette précision étant faite, il reste essentiel de bien comprendre le lien étroit que F. Bacon{ XE "Bacon" } établit entre expérience et raison. La piètre idée qu'il se fait de l'être humain, englué dans ses habitudes intellectuelles marquées par la « tradition » ou la « foi » et trop souvent trompé par les « aberrations des sens », le porte à penser que la raison, livrée à elle-même, ne peut que s'égarer. Il lui faut un soutien, un guide. Dans le système de pensée de F. Bacon, l'activité intellectuelle est sans doute nécessaire, mais elle n'est guère suffisante. Etant donné la nature de la raison humaine, il importe que celle-ci s'exerce dans un cadre aux contours précis, précision que seules l'expérience et la stricte observation des faits peuvent lui offrir. L'expérience vient donc au secours des facultés humaines et de leur faiblesse. Elle est le moyen qui rend la pensée à la fois vivante et rigoureuse. C'est ainsi que la seule voie à suivre est celle qui fait se rencontrer l'expérience et la raison, « alliance intime et sacrée »<sup>1</sup> sur laquelle reposent tous les espoirs du philosophe anglais.

### *La liberté de penser*

On trouvera aussi chez F. Bacon{ XE "Bacon" } un appel, à peine déguisé, à la liberté de penser. Si dans « des écoles, des académies, des collèges et autres établissements », nous dit-il, « l'un ou l'autre entreprend d'user de la liberté de son jugement, c'est une tâche solitaire qu'il se crée ; car il ne peut retirer aucun secours de la société de ses collègues » et, ajoute-t-il, « si quelqu'un vient à exprimer une opinion différente de la leur, on lui court sus sur le champ »<sup>2</sup>. Dans cette critique en règle des écoles de son temps, où les études sont enfermées dans un carcan produit par les habitudes et les références exclusives à quelques auteurs – une « prison » selon son expression – et où règne une hostilité certaine à toute nouveauté, on devine les regrets et le désir profond du philosophe. S'il n'est pas aussi expressif que d'autres, on sent bien qu'il voit dans la liberté de penser un moyen puissant de faire progresser les sciences.

Ce ne sont donc pas les objectifs respectifs de l'un et de l'autre qui nous permettent de rapprocher F. Bacon{ XE "Bacon" } de F. Buisson{ XE "Buisson" } ; ils nous semblent bien trop différents pour cela. Ce qui justifie la convocation du philosophe anglais, c'est sa tentative d'extraire la pensée de sa « prison », dans laquelle les conventions d'alors

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 51.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 47.

l'avaient enfermée. L'intérêt pour nous est de voir dans cet effort l'occasion d'ouvrir une brèche ou, tout au moins, de mettre en lumière la défaillance d'un système pourtant largement admis, ce qui permettra à d'autres de suivre le même chemin. Les objectifs peuvent ne pas être semblables, la voie ainsi ouverte peut être reprise au compte de tous ceux qui œuvrent à l'amélioration de l'éducation.

C'est à ce titre sans doute que l'on peut considérer l'œuvre de F. Bacon{ XE "Bacon" } comme ayant exercé une influence sur Ratichius{ XE "Ratichius" }. Mais, comme nous le disions un peu plus haut, en France, un autre philosophe a exercé une influence sur le pédagogue germanique : Pierre de La Ramée{ XE "Ramus" }, dont le discours a quelque peu devancé celui de son homologue anglais.

### **9. Ramus{ XE "Ramus" } : l'autorité par la raison**

A la découverte de son œuvre, on s'aperçoit très vite que Ramus{ XE "Ramus" } est à contre-courant de ce qui se dit et se fait en matière de pédagogie. De celui-ci, G. Compayré{ XE "Compayré" } dit qu'il est « l'homme du libre examen, de la recherche indépendante et personnelle »<sup>1</sup>, à une époque où le dogme est au cœur de la pensée, reléguant ainsi l'individu à un statut guère plus enviable que celui d'objet. La pensée n'est donc pas, au 16<sup>e</sup> siècle, la véritable pensée telle que l'envisage F. Buisson{ XE "Buisson" }, c'est une pensée contrainte et bridée. Mais Ramus veut ici bouleverser les habitudes prises. La volonté de changement dont il fait preuve s'exprime par son désir d'« instituer le raisonnement, le goût et la critique »<sup>2</sup>, autant d'aptitudes qui ne peuvent se développer que dans un espace non contraint. On sent poindre là les premiers signes d'une liberté pour laquelle le 16<sup>e</sup> siècle, à la suite du Moyen Age, n'a pas été particulièrement enclin à la voir s'introduire dans les écoles. Ces premiers signes nous encouragent à penser que Ramus a eu, sur ce point, une sensibilité analogue à celle du collaborateur de Jules Ferry{ XE "Ferry" }.

#### *L'usage avant l'art*

« Peu de préceptes, et beaucoup d'usage », telle est la célèbre maxime de Ramus{ XE "Ramus" }, si souvent citée. Elle a, cependant, l'avantage de très bien illustrer l'état

---

<sup>1</sup> Article « Ramus{ XE "Ramus" } » in *Dictionnaire de pédagogie*, p. 2536.

<sup>2</sup> Vallet de Viriville, cité par G. Compayré{ XE "Compayré" }, article « Ramus{ XE "Ramus" } », in *Dictionnaire de pédagogie*, p. 2536.



d'esprit du philosophe concernant les actions entreprises au sein de l'école. Faut-il laisser l'élève face à des règles abstraites, expression d'un savoir savant isolé de tout contexte ou, au contraire, les apprentissages nécessitent-ils une étroite liaison entre ces règles et ce qu'elles permettent de faire ? Il lui faut faire un choix : soit ce sont les préceptes qui priment et, alors, l'intérêt pour les caractéristiques de l'élève ne se justifie pas, soit c'est l'environnement dans lequel on peut les découvrir ou les appliquer qui importe et, dans ce cas, c'est l'individu qui entre en scène. Entre l'« art » et l'« usage », Ramus n'hésite pas : c'est la pratique qui l'emporte aisément, préférant largement un « usage » sans « art » à un « art » sans « usage ».

De ce point de vue, le philosophe français est bien un partisan de l'activité au sein de l'école. Une des formes d'activité défendue par Ramus{ XE "Ramus" } est celle qui consiste à appliquer les règles apprises et cela le plus tôt et le plus fréquemment possible. La règle seule, pense-t-il, est source de difficultés pour l'élève et retarde donc les progrès de son intelligence. Il souhaite, en conséquence, simplifier les apprentissages. Mais, plus profondément, il considère que le but de l'école n'est pas d'apprendre des règles de façon mécanique et abstraite, mais plutôt de donner les moyens de la « pratique » et de l'« usage ». Dans ces conditions, la règle en elle-même ne peut pas prétendre à clore un apprentissage. La règle seule n'est rien. C'est l'horizon des possibles qu'elle engendre qui est fondamental, car lui seul peut la justifier, lui donner sa raison d'être et son sens.

#### *Une seule autorité : la raison propre*

Mais Ramus{ XE "Ramus" } ose aller plus loin encore : « c'est la raison qui doit être la reine et la maîtresse de l'autorité », affirme-t-il<sup>1</sup>. Ici l'humaniste français franchit un pas considérable. C'est ni plus ni moins une exhortation à l'exercice de la libre pensée. C'est la lecture de Socrate{ XE "Socrate" }, une de ses références majeures, qui va le convaincre de l'inanité de la scolastique et lui faire écrire, en 1569, dans son ouvrage intitulé *Scholae in liberales artes*, que « nulle autorité n'est au-dessus de la raison ; c'est elle, au contraire, qui fonde l'autorité et qui doit la régler »<sup>2</sup>. Il s'agit maintenant bien plus que d'appliquer des règles. Le rapport au savoir est ici totalement inversé : ce ne sont plus les préceptes, siège de la vérité, qui ont vocation à diriger la pensée, mais, au

---

<sup>1</sup> Cité par G. Compayré{ XE "Compayré" }, *op. cit.*, p. 2536.

<sup>2</sup> Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *Ramus{ XE "Ramus" } sa vie, ses écrits et ses opinions*, Genève, Slatkine Reprints, 1969, p. 343.

contraire, la raison elle-même qui est déclarée apte à rechercher cette vérité qui, par là même, n'est plus donnée d'emblée. Avec Ramus, la pensée s'affranchit du dogme, qui perd ainsi son autorité. L'exercice de la raison devient autonome et représente l'unique moyen au service de l'élève en quête de vérité.

On voit bien comment, par l'œuvre de Ramus{ XE "Ramus" }, l'élève passe d'un statut à l'autre. Aux principes de la scolastique qui enferment l'élève dans un travail mnémonique essentiellement passif, on passe aux fondements de la libre pensée qui laisse l'élève maître de son destin et le mène, par son activité propre, vers la vérité. L'élève de Ramus est à l'image de celui de Raticius{ XE "Raticius" } : non seulement il est actif, mais aussi il est libre. Liberté et activité sont les deux faces d'un même statut : celui d'un individu dont on reconnaît l'ensemble de ses caractéristiques et de ses capacités, lui permettant ainsi de ne plus « jurer sur les paroles du maître »<sup>1</sup>, comme le voulait les principes pédagogiques habituellement admis, si vigoureusement combattus par l'humaniste français.

A travers l'élève, c'est toute la vision de l'être humain qui est redéfinie. L'individu n'est véritablement être qu'à la condition de son autonomie. Seule la pensée libre le fait accéder au statut de sujet. C'est elle seule qui peut l'élever au-dessus des autres êtres vivants. Or, soumis aux contraintes de l'autorité d'autrui, la pensée ne peut se développer dans toute sa dimension, empêchant par là même l'individu d'exister en tant que sujet. Mais Ramus{ XE "Ramus" } pense que l'élève vaut bien plus que cela.

Dans son testament, écrit en 1528, le philosophe français lègue une partie de sa rente annuelle « pour le traitement d'un professeur de mathématiques qui, dans l'espace de trois ans, enseignera au collège royal (...) non selon l'opinion des hommes, mais selon la raison et la vérité »<sup>2</sup>. Le contenu de ce testament achève de nous convaincre de la véritable révolution que Ramus{ XE "Ramus" } tente de provoquer dans le domaine du rapport au savoir à l'école. Ce n'est plus la pensée des autres qui doit guider celui qui apprend, mais sa propre raison. Bien avant J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, Ramus place la pensée autonome au cœur des apprentissages. Comme lui, il comprend que l'acte d'apprendre ne peut se réduire à une action dont l'unique objectif serait de nourrir de façon passive la mémoire.

---

<sup>1</sup> Desmaze{ XE "Desmaze" } Ch., *P. Ramus{ XE "Ramus" }, sa vie, ses écrits, sa mort*, Genève, Slatkine reprints, 1970, p. 64.

<sup>2</sup> Cité par Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *op. cit.*, p. 326.

Dans ce document, Ramus{ XE "Ramus" } associe raison et vérité. Cette association dit beaucoup : sur le chemin des connaissances, l'une ne va pas sans l'autre. Que la raison vienne à ne pas s'exercer et la vérité n'en est plus une ; elle n'est alors qu'un savoir superficiel qui n'a que l'apparence de la vérité. De même, si la vérité est donnée une fois pour toutes, c'en est fini de la pertinence de l'exercice de la raison. On comprendra qu'un tel lien ne peut devenir intelligible sans une vision totalement renouvelée du savoir. En effet, dans un tel cadre, une connaissance ne peut être considérée comme vraie que si celle-ci a été réélaborée et éprouvée par la raison propre. La thèse élaborée par Ramus nous oblige à considérer qu'un savoir ne se transmet plus, il se construit. C'est dans ces conditions que raison et vérité deviennent indissociables, dans une double relation où l'une nourrit l'autre pendant que la deuxième justifie la première.

Cette nouvelle représentation du savoir bouleverse à son tour le rapport qu'entretenait jusqu'à présent l'élève avec celui-ci. D'un rapport dont la principale caractéristique était la vacuité, on passe à un rapport positif et vivant qui place l'élève dans une situation totalement nouvelle : l'activité libre où seule la raison fait autorité.

L'analogie entre les discours respectifs de F. Buisson{ XE "Buisson" } et de Ramus{ XE "Ramus" }, dont nous devinions l'existence plus haut, se confirme donc. L'un et l'autre œuvrent pour la même cause, à trois siècles d'intervalle. Une vision généreuse de l'être humain encourage chacun d'eux à modifier en profondeur le statut de l'élève, dont l'attitude face au savoir est beaucoup trop passive à leur goût, entraînant ainsi des difficultés que l'on pourrait pourtant surmonter, nous disent-ils, sans grande peine. Pour tous les deux, la solution réside dans l'activité aussi libre que possible, car c'est bien l'élève qui doit représenter le pôle cardinal du processus éducatif, et non plus le maître et son savoir. C'est, pour eux deux, une question à double face : philosophique qui redéfinit la notion d'individu, pédagogique qui interpelle l'école sur la notion d'efficacité.

On le voit, avec Ramus{ XE "Ramus" }, philosophe et pédagogue, le discours sur l'école est incontestablement novateur, mais il n'est cependant pas totalement isolé dans le contexte du 16<sup>e</sup> siècle. Une autre voie se fait entendre, c'est celle de l'écrivain français Michel de Montaigne{ XE "Montaigne" }.

## **10. Montaigne{ XE "Montaigne" } : qu'est-ce que le véritable savoir ?**

« Savoir par cœur n'est pas savoir », voilà une affirmation maintes fois lue dans les discours des auteurs contestateurs que nous avons convoqués ici. Montaigne{ XE "Montaigne" } n'y déroge pas : il est l'un des tout premiers à dénoncer ce que tous considèrent comme une croyance malvenue dont la pertinence reste à démontrer. Et, le concernant, c'est une dénonciation sans détour. En effet mieux vaut, nous dit-il, la bêtise que le savoir acquis sans autre effort que celui de la mémoire. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'un réquisitoire contre le savoir lui-même, c'est la manière d'acquérir ce savoir qu'il abhorre<sup>1</sup>. La simple reproduction du savoir d'autrui n'est pas le véritable savoir. Ce n'est que « l'opinion de savoir » et, en ce cas, mieux vaut être ignorant car il y a « quelque degré d'intelligence à pouvoir remarquer qu'on ignore »<sup>2</sup>. Or celui qui n'a que « l'opinion de savoir » ne sait pas qu'il ignore. L'ignorant qui s'identifie comme tel est donc plus intelligent que celui qui croit savoir.

#### *L'homme savant et l'homme habile*

Montaigne{ XE "Montaigne" } en est convaincu : plutôt que de mobiliser exclusivement la mémoire, le savoir doit concerner avant tout ce qu'il nomme « l'entendement » ou « le jugement ». C'est l'exercice de cette faculté qui permet d'acquérir de véritables connaissances. L'intervention, au cours des apprentissages, d'une activité intellectuelle lui semble particulièrement nécessaire, faisant ainsi toute la différence entre l'homme « habile » et l'homme « savant », ce dernier n'étant finalement qu'un pédant dont le savoir n'a d'autre utilité que d'alimenter sa fierté ou son outrecuidance. Un véritable savoir doit engendrer un certain nombre de compétences dont on puisse faire usage sans difficulté et en toute circonstance. En d'autres termes, il considère que le savoir n'acquiert véritablement ce statut qu'à la condition d'avoir été retravaillé par l'exercice de la raison. Un savoir ne peut être considéré comme tel que si celui-ci, par une opération intellectuelle propre à l'individu, est en quelque sorte redécouvert. Il fait là preuve d'une étonnante modernité : il milite pour ce qu'on appellera, bien des siècles plus tard, le savoir construit. Enseigner, ce n'est pas tant transmettre le savoir au sens

---

<sup>1</sup> « J'aime et j'honore le savoir autant que ceux qui l'ont ; et, en son vrai usage, c'est le plus noble et puissant acquêt des hommes. Mais en ceux-là (et il en est un nombre infini de ce genre) qui en établissent leur fondamentale suffisance et valeur, qui se rapporte de leur entendement à leur mémoire, *qui se cachent à l'ombre d'autrui* (Sénèque{ XE "Sénèque" }, *Lettres à Lucilius*, XXXIII) et ne peuvent rien que par livre, je le hais, si je l'ose dire, un peu plus que la bêtise. » (Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Le meilleur des Essais*, Paris, Arléa, 2005, p. 95)

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 97.

classique du terme, c'est aider celui qui apprend à se l'approprier. Montaigne, comme beaucoup d'autres, aurait pu participer au débat actuel et jamais clos qui oppose de manière irréductible les apôtres du savoir aux partisans de la pédagogie.

### *La décontextualisation avant l'heure*

A la question de la définition de l'enseignement, Montaigne{ XE "Montaigne" } répond clairement : le savoir ne peut en aucun cas se suffire à lui-même, il ne peut à lui seul prétendre créer cette relation fondamentale sur laquelle repose tout apprentissage et qui fait se rencontrer, de façon intime, l'élève et les connaissances. Pour que cette rencontre ait lieu et, surtout, pour qu'elle ne se limite pas à une simple mise en contact, mais qu'elle devienne comme une symbiose véritablement bénéfique à l'élève, il faut bien plus. En effet, pour Montaigne, s'agissant du maître face à son élève, il est crucial « qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance. (...) Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers sujets, pour voir *s'il l'a bien pris et bien fait sien* »<sup>1</sup>. A ses yeux, ce n'est pas la mémoire qui peut témoigner du savoir acquis, c'est bien plus la capacité de l'élève à construire ce savoir pour le faire sien. Cette opération intellectuelle, on ne peut plus active, lui semble fondamentale. Nous avons ici la version du 16<sup>e</sup> siècle du savoir décontextualisé. Et, si cette décontextualisation semble si importante à Montaigne, c'est parce que le savoir doit être utile à celui qui l'acquiert. Il doit engendrer des compétences dont on puisse se servir dans la vie et non pas seulement sur le lieu et dans le contexte où on les acquiert. Or, pour lui, la mémoire ne produit pas de capacité particulière, hors celle de réciter mécaniquement le savoir d'autrui.

Il y a donc de la part de Montaigne{ XE "Montaigne" } un appel sans ambiguïté à l'activité, sous la forme de l'exercice de la raison sans lequel cette appropriation du savoir ne peut s'opérer. Une autre manière de justifier cet appel est, pour lui, de faire l'analogie entre les diverses facultés de l'élève : ce qu'il nomme le jugement ou l'entendement ne se développe que si on l'exerce tout comme il est nécessaire, nous dit-il, de s'exercer pour apprendre le maniement du cheval ou la pratique du luth. Ainsi s'étonne-t-il de cette habitude qui consiste à vouloir « apprendre à bien juger, et à bien

---

<sup>1</sup> Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Essais*, Livre premier, Paris, Le livre de poche, 2002, p. 268. C'est nous qui soulignons.

parler, sans nous exercer à parler ni à juger »<sup>1</sup>. Cette espèce de logique à deux faces qui voudrait qu'on n'opère pas de la même façon, selon que l'on cherche à développer des facultés physiques ou des facultés mentales, lui semble totalement inappropriée. Rien, dans le cadre des apprentissages, ne saurait différencier la raison des autres aptitudes humaines. Pour son développement, il faut donc suivre les mêmes lois. Ce sont celles-là qui encouragent l'enfant à faire, à s'investir dans des activités lors de ses apprentissages. L'élève de Montaigne a donc bien des caractéristiques analogues à celles de l'élève de F. Buisson{ XE "Buisson" } : apprendre, c'est comprendre.

### **11. F. Rabelais{ XE "Rabelais" } : Gargantua ou comment s'éloigner de l'enseignement livresque**

Même si son discours ne paraît pas aussi vigoureux que celui de Montaigne{ XE "Montaigne" }, on va trouver chez F. Rabelais{ XE "Rabelais" } quelques éléments qui plaident en faveur d'une certaine activité, en tout cas d'une nette mise à distance du livre dans les situations d'apprentissage.

#### *La désacralisation du livre*

Ponocrates, à qui fut confiée l'éducation de Gargantua, affiche en effet la volonté manifeste de minimiser le rôle et l'apport du livre dans l'acquisition de connaissances concernant son élève. Pour ce faire, il emmène Gargantua au contact de la nature. Son éducation ne va pas se dérouler à l'abri du monde extérieur ; bien au contraire, il prend un soin particulier à ce que son élève soit en mesure d'observer et de manipuler les éléments qui constituent son environnement. Ainsi, s'il étudie les étoiles, ce n'est pas dans les livres qu'il va les découvrir, mais en se plaçant directement sous la voûte céleste. De la même façon, il ne consultera pas en premier lieu les livres pour observer les arbres et les plantes, il ira d'abord dans les prés y cueillir l'objet de son étude pour confronter ensuite ses observations à ce que disent les livres sur ce sujet.

On le voit, Gargantua est invité à entrer en contact direct avec l'objet qu'il étudie, sans la médiation du livre. Sans que cela soit explicitement dit, mais parce que la situation dans laquelle il se trouve le veut, il est invité d'une certaine façon à agir. Les informations, autrefois données toutes faites dans les livres, sont maintenant à

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 272.

rechercher et à découvrir. Sous le ciel de la nuit, il note les figures que forment les étoiles, leur aspect, leur position ; les plantes cueillies dans la nature, quant à elles, sont ramenées à la maison pour en devenir des objets de manipulation. Ce ne sont plus les connaissances qui vont à l'élève, mais l'élève qui part à la rencontre des connaissances. Le processus habituel est inversé et cette inversion place l'élève dans une position à laquelle il n'était, jusque là, pas habitué : il est en activité.

Il est clair que, dans une telle situation, le livre perd la place centrale qu'on a coutume de lui accorder à cette époque. Le fait même de proposer à Gargantua un enseignement concret le met en position d'agir, sans se focaliser sur les connaissances que l'on peut rencontrer dans les livres. C'est donc, par la même occasion, lui donner la possibilité de s'éloigner quelque peu de ce livre et de son savoir sacralisé, et finalement l'inviter à ne plus croire sur parole les écrits de ceux qui, avant lui, ont étudié le même sujet.

Avec F. Rabelais{ XE "Rabelais" }, une brèche est ouverte : le livre commence à perdre son caractère sacré, il n'est plus la référence exclusive en matière d'apprentissage. L'acquisition de connaissances est maintenant assurée aussi par le contact direct qu'entretient l'élève avec son environnement proche. En invitant Gargantua à s'ouvrir sur le monde qui l'entoure, F. Rabelais montre la voie vers laquelle l'enseignement peut favorablement évoluer : abandonner la passivité dans les apprentissages et, par là même, opérer une mise à distance du discours d'autrui. Le piédestal, appelé pourtant à durer, se fissure.

## Conclusion

Le thème de l'activité, on le voit, est un thème récurrent qui ne saurait appartenir à une époque particulière. Cette volonté d'émancipation intellectuelle<sup>1</sup> occupe certains esprits à travers les siècles, mais elle n'est manifestement pas suffisamment partagée pour se transposer durablement et de manière généralisée dans les pratiques. En témoigne la position respective de tous ces auteurs qui militent pour un enseignement qui ne se pratique pas et qui s'oppose, de manière radicale, aux habitudes du moment. Ils se rassemblent tous, en effet, sur un point commun au moins : ils partagent cette attitude visant à dénoncer l'inanité, voire la nocivité, d'un enseignement qui nie l'être humain

---

<sup>1</sup> Cette expression est empruntée à J.-F. Garcia{ XE "Garcia" } dans son analyse de l'œuvre de J. Jacotot{ XE "Jacotot" }. A notre sens, elle illustre de façon tout à fait pertinente les positions des uns et des autres, au-delà des différences signalées par ailleurs. Sans être jamais totalement identiques, les discours expriment tous cette volonté commune.

qu'est l'élève. Ils ont tous à subir ce triste sort, caractéristique des pédagogues et des théoriciens de l'éducation, où la pertinence des questions n'a d'égale que l'incapacité des réponses à modifier en profondeur les pratiques.

L'activité de l'élève fait partie de ces combats courageux et généreux, d'autant plus louables que l'échec n'est jamais loin. Les auteurs que nous avons étudiés, pour la plupart, affichent ainsi la volonté de faire de l'élève un être à part entière. En particulier chacun d'eux s'oppose avec force aux apprentissages par cœur dont le caractère mécanique rabaisse l'élève au rang de « perroquet »<sup>1</sup>. Pour nombre d'entre eux, l'apprentissage scolaire ne peut s'accomplir que dans le cadre d'une activité intellectuelle propre. L'exercice de la raison, croient-ils pouvoir affirmer, conditionne de manière déterminante la qualité des apprentissages. Cela revient à dire qu'une connaissance ne devient telle qu'à la condition de l'avoir éprouvée soi-même. Tant que ce travail particulier de déconstruction-reconstruction n'a pas été accompli, le savoir transmis à l'élève n'est que le savoir d'autrui. Un tel savoir ne saurait donc être réellement efficient puisque, en référence aux propos de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, une tête qui ne pense pas est une tête qui ne sert à rien.

Pour tous ces auteurs, l'enseignement n'est donc pas qu'une affaire de transmission. La relation qui, le temps des apprentissages, unit le maître à l'élève est autrement plus complexe. Au sein de cette relation, il y a la nécessité d'un temps aussi mystérieux pour le maître, dans son incapacité à le maîtriser, que précieux pour l'élève, pour son développement qui le mènera au statut d'être humain accompli. Ce temps est la compréhension, effet propre à l'exercice de la raison. Nous pénétrons ici au cœur de la relation pédagogique telle que l'envisagent les auteurs étudiés, c'est-à-dire une relation où l'affirmation de l'être qu'est l'élève demande de façon impérieuse l'effacement de l'autorité du maître et de son savoir. Telle est, pensent-ils, la condition du progrès pour l'élève.

Mais, en même temps, affirmer qu'apprendre c'est comprendre, c'est inviter l'élève à prendre du recul par rapport au livre. Les auteurs auxquels on faisait habituellement appel, et ce de manière servile, perdent ainsi leur statut de référence absolue. L'idée de liberté n'est alors pas loin. Tous nos auteurs y ont recours. Tous considèrent que la liberté de penser est indispensable au progrès, qu'il soit celui des sciences ou celui de l'individu. L'idée d'activité n'est donc pas dissociable de l'idée de liberté. C'est sur

---

<sup>1</sup> Nous faisons ici allusion au psittacisme dénoncé par Comenius{ XE "Comenius" }.



cette dernière que tout repose ; l'activité à l'école puise fondamentalement son sens dans la notion de liberté. Certains auteurs, comme J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } par exemple, feront de cette liberté bien plus une fin qu'un moyen, mais on trouvera néanmoins dans l'ensemble des discours cette notion, pour tous fondamentale, qui indique clairement la place de l'élève : celle d'un être humain, mais qui ne peut l'être que libre et autonome.

Le tableau récapitulatif qui suit ne contredira pas ces dernières remarques.

<b>ACTIVITE ET LIBERTE</b>		
<b>Auteur</b>	<b>Activité</b>	<b>Liberté</b>
<b>Rabelais</b> { XE "Rabelais" }	Observer et manipuler pour ensuite confronter au livre.	Mise à distance du livre pour l'élève.
<b>Montaigne</b> { XE "Montaigne" }	L'exercice de la raison : comment apprendre à bien juger sans s'exercer à juger ?	Critique virulente de ceux qui « se cachent à l'ombre d'autrui ».
<b>Ramus</b> { XE "Ramus" }	L'usage vaut plus que les préceptes. La raison est la « reine » de l'autorité. La vérité ne naît que de l'exercice de la raison.	Ne plus « jurer sur la parole du maître ». Seule la raison propre peut fonder l'autorité.
<b>Bacon</b> { XE "Bacon" }	Le savoir à l'épreuve des faits : Observation et expérience sont les deux piliers du progrès. L'exercice de la raison contre les sens.	Condamnation des méthodes utilisées qui enferment la pensée dans « une prison ».
<b>Ratichius</b> { XE "Ratichius" }	Seules la pratique et l'expérience enseignent. L'activité de la raison et la compréhension sont nécessaires à la validation du savoir.	L'intelligence doit être « libre et active ». L'autonomie est une des finalités de l'enseignement.
<b>Comenius</b> { XE "Comenius" }	L'étude et l'expérience sont les fondements des apprentissages Entraide mutuelle. Il faut faire pour apprendre.	Il faut placer l'esprit en situation d'entreprendre par lui-même. Il faut suivre sa propre raison et non celle d'autrui.
<b>Locke</b> { XE "Locke" }	Raisonner avec les enfants le plus tôt possible.	La contrainte engendre une véritable aversion.
<b>Rousseau</b> { XE "Rousseau" }	Seule l'expérience permet d'apprendre. Cela nécessite la compréhension.	La bonté de la nature commande une activité libre.
<b>Pestalozzi</b> { XE	L'activité est le seul moyen	L'autonomie et la liberté

"Pestalozzi" }	pour le développement de l'élève.	sont considérées comme fin.
<b>Jacotot</b> { XE "Jacotot" }	Penser par soi-même : exercice autonome de la raison.	Ne pas voir « avec les yeux d'autrui » : activité propre.
<b>Buisson</b> { XE "Buisson" }	Tout enseignement où l'élève jouit d'une activité non contrainte est intuitif. Apprendre, c'est comprendre.	Laisser l'initiative à l'élève, le laisser aller en liberté, de son propre pas. Favoriser le « libre essor de la pensée.

## Conclusion : une histoire complexe

Au terme de cette deuxième analyse, il apparaît avec évidence que les fondements, à partir desquels s'est élaborée la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, relèvent d'une longue histoire. Si celle-ci possède indéniablement son caractère propre qui en fait bien une méthode nouvelle, elle ne peut être véritablement comprise sans que soit fait le lien avec tout un pan de l'histoire des idées éducatives. Pour accéder pleinement à l'intelligence de cette méthode, il convient de se placer à deux niveaux d'analyse, aussi indispensables l'un que l'autre. En effet la méthode intuitive de F. Buisson fait sens de manière intrinsèque, par la mise en jeu particulière des divers éléments qui la composent, mais elle acquiert aussi du sens dans sa relation avec l'histoire des idées dont elle se nourrit. Ce qui compose finalement tout un environnement duquel il nous est impossible d'extraire la méthode intuitive sans l'amputer d'une part de sa signification. L'engagement de F. Buisson sur le terrain de la pédagogie est aussi la marque d'un héritage et, dans ces conditions, il eût été bien peu pertinent de se contenter d'une analyse de sa méthode en tant qu'entité isolée.

On s'aperçoit ainsi que F. Buisson{ XE "Buisson" }, dans sa contestation des méthodes en cours, partage avec bon nombre de ses prédécesseurs un statut particulier. En effet, de M. Luther{ XE "Luther" } à J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, tous ceux qui proposent de nouvelles idées, concernant la marche de l'enseignement des écoles, adoptent une attitude commune : ils contestent l'aspect outrancièrement abstrait des apprentissages. Que ce soit par l'« expérience », l'« usage des sens », l'« exemple de la chose » ou l'« étude de la nature », tous veulent instaurer un rapport au savoir

directement issu de l'environnement concret dans lequel se meut l'élève. Il y a là comme un socle commun sur lequel se bâtissent des méthodes nouvelles.

Et si la contestation s'est exprimée en ces termes, c'est d'abord parce qu'on commence, à partir du 16<sup>e</sup> siècle, à porter quelque intérêt à la nature de l'homme. Cette nouvelle attention va renouveler de manière conséquente le regard porté sur l'être humain et, par voie de conséquence, sur l'élève.

L'élément central qui va unir tous nos contestataires, c'est l'omniprésence de la nature. Pour tous, celle-ci devient incontournable et la nier n'est autre qu'un fourvoiement. Certes tous ne la voient pas du même œil. Certains, à l'image de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, croient en une bonté de la nature où la perfection n'est pas contestable, pendant que d'autres, comme Raticius{ XE "Raticius" } ou Ramus{ XE "Ramus" }, ont une vision plus mesurée d'une nature bonne, mais perfectible. D'autres encore, mais plus isolés comme J. Locke{ XE "Locke" }, pensent que la nature présente des caractères qui ne sont pas toujours positifs. Ces différences auront inmanquablement des conséquences sur la pédagogie que chacun d'eux va proposer, mais, quel que soit le degré de bonté que l'on accorde à la nature, il nous semble légitime d'affirmer que sa présence et sa nécessaire prise en compte unissent tous les auteurs étudiés.

Cette nouvelle attention, que chacun juge indispensable, amènent ces auteurs à reconsidérer le statut de celui qui apprend. Dès lors que le respect de la nature de l'enfant est admis, il convient de laisser s'exprimer cette nature. C'est donc maintenant l'activité de l'élève qui va être la principale préoccupation de ceux qui contestent les méthodes en cours. Pour tous, la seule voie qui permette à l'élève de développer ses facultés naturelles, c'est celle qui laisse la possibilité à celui-ci de les exercer. Tout le monde s'accorde donc sur un nouveau principe pédagogique : une faculté ne se développe que si on l'exerce. Dans ce cadre, l'exclusive passivité à l'école est unanimement condamnée. Sont alors encouragées les situations où s'exercent tantôt les sens, tantôt la raison. En filigrane, apparaît un autre principe : toute connaissance ne peut être considérée comme telle qu'à la condition de n'avoir pas été simplement transmise. C'est plutôt à l'élève d'accéder à la connaissance, de manière la plus autonome possible, par l'exercice de ses facultés propres. De surcroît, on voit ici que l'activité à l'école ne peut être envisagée sans la notion de liberté. Tous, à l'exception peut-être de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } dont l'enseignement garde un caractère mécanique très marqué – mais pour lequel la notion de liberté n'est pas absente des

finalités éducatives qu'il vise –, militent pour une pensée autonome dans le cadre des apprentissages.

Cependant, cette unité ne doit pas masquer les différences, voire les oppositions qui apparaissent dans la confrontation des discours des uns et des autres. L'activité à l'école n'est pas vue de manière unanime. Certains, comme J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, fonde l'activité essentiellement sur les sens, alors que d'autres, comme J. Locke{ XE "Locke" }, en totale contradiction avec le discours de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, préconise l'exercice précoce de la raison. A travers ces seuls exemples, on voit bien que l'unité dont on vient de parler cache de profondes disparités. Sans doute serait-il outrancier de parler, à ce sujet, d'unité de façade – les accords mis en évidence ne s'élaborent pas sur des détails, mais bien sur des éléments fondamentaux –, mais il paraît indéniable que cette unité n'est que partielle. Tous ne sont pas d'accord sur tout.

Ce sera sans doute une des raisons par laquelle on comprendra mieux l'incapacité de ces auteurs à faire évoluer les pratiques. Tous sont des contestataires de l'ordre pédagogique établi. Mais cet ordre, au fil des siècles, perdure malgré la contestation. Tout se passe comme si ces novateurs n'avaient pas à leur disposition les moyens de rénover en profondeur les pratiques contre lesquelles ils s'engagent. C'est que, si tous dénoncent les mêmes errements des pratiques en cours, les solutions proposées, quant à elles, ne sont pas identiques. De même, si les discours s'élaborent à partir de fondements communs, chaque auteur propose sa propre théorie pédagogique qui n'est jamais exactement identique à celles de ces prédécesseurs. Si bien que chacun d'eux apparaît comme novateur et, du même coup, se trouve isolé dans son engagement. Cette solitude a sans doute joué dans l'incapacité à convaincre un grand nombre.

Par ailleurs leurs arguments, aussi forts soient-ils, n'ont pas la capacité de remettre véritablement en cause les méthodes que l'Eglise a adoptées et diffusées au Moyen Âge. Ces arguments pèsent bien peu face à la stabilité de l'environnement au sein duquel ils sont émis.

Dans un monde où la religion joue un rôle autrement plus important qu'aujourd'hui, face à une Eglise omniprésente qui règle les moindres détails de la vie de la population, la contestation peine, non pas à s'exprimer – nous l'avons vu, il est toujours un auteur pour reprendre le flambeau des idées novatrices –, mais à fissurer le rempart des certitudes, directement issues des croyances répandues durant de longs siècles et depuis longtemps largement admises. Face à cette stabilité remarquable, chaque contestataire apparaît, une fois de plus, bien isolé. Si, à cet égard, il ne fallait retenir qu'un exemple,

ce serait celui de Ramus{ XE "Ramus" } dont les difficultés rencontrées ne sauraient mieux illustrer ce fait.

Sans doute n'en est-il pas exactement de même pour ce qui concerne F. Buisson{ XE "Buisson" }. Certes, au 19<sup>e</sup> siècle, la vie est encore largement influencée par la religion, notamment dans les campagnes. Les habitudes, dictées par les dogmes, n'ont donc certainement pas disparues. Mais ce siècle est aussi le siècle des progrès et F. Buisson pourra profiter d'un mouvement d'ouverture que ses prédécesseurs n'ont assurément pas connu. Ainsi, notamment, pourra-t-il faire reconnaître officiellement sa méthode intuitive, puisqu'elle apparaîtra dans les Instructions officielles du ministère de l'Instruction publique. En conséquence, si l'on devait parler d'échec en ce qui concerne l'engagement de F. Buisson, ces deux seules causes – influence profonde de l'Eglise et isolement en tant que novateur – seraient insuffisantes à l'expliquer. Il faudrait alors rechercher d'autres causes qui viendraient s'ajouter à celles-ci. La partie qui suit devrait précisément nous éclairer sur ce point.

**TROISIEME PARTIE**

**LA METHODE INTUITIVE ET LES  
MANUELS DE PEDAGOGIE  
(1880 – 1920)**

## Introduction

Le propre d'une méthode pédagogique, lorsqu'elle est constituée, est de posséder une double dimension : elle est, bien sûr, une expression théorique, mais elle est surtout une entité au service de la pratique. Les préceptes qui la fondent perdraient toute leur valeur s'ils n'étaient appelés à orienter et à conduire une pratique. Le destin ultime d'une telle méthode est donc de s'échapper de la sphère théorique pour entrer dans le champ des pratiques. Faute de quoi, elle ne serait qu'une construction de l'esprit, condamnée à l'enfermement théorique et finalement condamnée à sombrer dans l'oubli, pour y perdre son existence même. Il lui est donc impératif de ne pas manquer son principal objectif.

Ainsi, le champ des méthodes est-il, par excellence, le domaine où l'on tente le rapprochement, particulièrement difficile mais toujours si prometteur, entre théorie et pratique. La méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } n'échappe pas à ce principe. L'élaboration de cette méthode s'inscrit dans un mouvement tout au service des maîtres et maîtresses de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. L'idée directrice était donc bien, dans l'esprit de F. Buisson, de modifier les pratiques en cours. L'ont-elles vraiment été ? Assurément, la question mérite d'être posée. Nous disposerons, à cet égard, d'indices suffisamment nombreux pour être en mesure de répondre à cette question de manière satisfaisante.

Mais le premier de ces indices sera à rechercher dans la façon qu'ont eue les formateurs d'aborder cette méthode. Dans la volonté générale de modifier les pratiques des maîtres des écoles primaires, la responsabilité des formateurs relève de l'évidence. Leur discours sur la méthode intuitive est fondamental : c'est en effet un préalable incontournable pour les maîtres et maîtresses que de connaître et maîtriser les fondements de cette méthode pour espérer les voir s'en emparer et l'appliquer massivement dans les classes.

Plus précisément, si l'on veut voir cette méthode entrer résolument dans les classes des écoles primaires, il y a un certain nombre d'obstacles à surmonter. Il faut d'abord que la méthode intuitive fasse son entrée dans le contenu qui définit le cursus de formation. Si tel est le cas, il faut ensuite se demander quel est le type de discours que l'on tient sur celle-ci : s'agit-il bien de la méthode intuitive telle que l'a pensée F. Buisson{ XE "Buisson" }, le discours sur celle-ci est-il suffisamment lisible pour que les maîtres et maîtresses en formation puissent la mettre facilement en application et, enfin, est-ce que

le discours est le relais fidèle de la pensée du directeur de l'enseignement primaire qui considère sa méthode comme l'unique remède aux maux qui rongent le système éducatif de l'époque ? Pour finir, au-delà des éventuelles difficultés inhérentes au contenu de la méthode intuitive, il reste à surmonter tous les obstacles extérieurs à la méthode qui appartiennent à l'environnement dans lequel on veut l'introduire et qui relèvent donc plus de l'innovation scolaire en général. Telle est la série de questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

Il conviendrait donc de s'intéresser à ce qui se dit, en cette fin de siècle, dans les écoles normales, lieu de formation privilégié des futurs maîtres, même si tous, parmi ces derniers, n'ont pas encore accès à celles-ci selon les aléas du recrutement. Pour cela, nous ne disposons malheureusement pas des cours proprement dits qui ont été donnés dans ces écoles. Il nous faut donc tenter d'y accéder de manière indirecte.

Dans cette perspective, un des outils les plus pertinents pour mener à bien ce travail nous semble être le manuel de pédagogie, guide par excellence des futurs maîtres qui auront à assurer et assumer la délicate relation qu'ils entretiendront avec leurs élèves, et sans doute digne reflet des leçons données au sein des écoles normales, puisque leurs auteurs sont, pour l'essentiel, des directeurs d'école normale, des inspecteurs primaires, des inspecteurs d'académie ou des inspecteurs généraux, tous impliqués, à des degrés divers, dans les actions de formation ou, pour le moins, exerçant des responsabilités dans le développement et le fonctionnement du système en place<sup>1</sup>. Même si l'essentiel de la formation semble se focaliser sur les diverses sciences – dont on remarquera au passage les contenus pléthoriques – que les maîtres auront à faire apprendre à leurs élèves, tout au long du 19<sup>e</sup> siècle on s'interroge, d'abord timidement, puis de manière beaucoup plus affirmée, sur la meilleure manière de faire classe. La quasi-totalité des manuels de pédagogie auxquels nous faisons référence traite de ce sujet, ce qui prouve, quand elle n'est pas explicitement affirmée, l'importance que l'on attribue au thème des méthodes<sup>2</sup>.

Nous avons fait le choix de faire référence à trente-quatre manuels de pédagogie proprement dits qui s'annoncent formellement comme des « cours », des « leçons » ou des « guides » de « pédagogie pratique ». S'ajoutent à ce corpus, deux numéros d'un

---

<sup>1</sup> Les auteurs se répartissent de la manière suivante : 6 inspecteurs primaires, 6 inspecteurs d'académie, 5 directeurs d'école normale, 4 inspecteurs généraux, 3 professeurs de philosophie, 2 professeurs d'université, 1 agrégé de l'université, 1 professeur de lettres, 1 vice-recteur, 1 recteur et 1 directeur de l'enseignement primaire.

<sup>2</sup> Sur l'ensemble des ouvrages étudiés, un seul auteur considère que la méthode n'a que peu d'importance car seuls les résultats importent (Garsault{ XE "Garsault" }, 1882).



journal destiné aux instituteurs (*L'éducation nationale, journal général de l'enseignement primaire*), ainsi que quatre ouvrages dont la notoriété des auteurs ou le sujet traité laissent à penser qu'il y a peu de chance pour que ceux-ci ne se trouvaient pas en bonne place dans les bibliothèques mises à disposition des futurs maîtres dans les écoles normales. Si les manuels sont évidemment nettement privilégiés, nous pensons qu'ils ne sont pas pour autant les seuls vecteurs du savoir indispensable à la fonction d'instituteur et qu'il est donc normal de tenir compte aussi, même si ça l'est de manière beaucoup plus secondaire, d'autres types d'ouvrages qui pouvaient se retrouver entre les mains des élèves-maîtres.

Les dates d'édition des ouvrages consultés courent de 1880 à 1920, dont vingt-trois couvrent la période durant laquelle F. Buisson{ XE "Buisson" } est le Directeur de l'enseignement primaire (1879-1896), puis professeur de science de l'éducation à la Sorbonne (1896-1902). Nous avons aussi consulté trois manuels de pédagogie datant respectivement de 1834, 1851 et 1862, écrits par conséquent avant que F. Buisson ne milite en faveur de sa méthode intuitive, afin de mettre en évidence quelques indices concernant l'état de la pensée pédagogique antérieure à l'apparition de son discours. Par ailleurs, nous nous arrêtons en 1920, période où commencent à apparaître de nouveaux discours dont les thèmes (Ecole unique, Education Nouvelle) vont inmanquablement focaliser les esprits vers d'autres horizons et marquer ainsi le commencement d'une ère nouvelle que la Charte de Calais (1921) symbolise.

L'analyse de cette série d'ouvrages devrait donc pouvoir mettre en lumière le destin qui attend cette méthode intuitive en laquelle F. Buisson{ XE "Buisson" } a mis tant d'espoir. Pour lui, la rénovation du système scolaire passe par un changement profond des pratiques dont les jalons sont posés par sa méthode. Il convient donc, pour aller au terme de ce projet, que chaque maître et, surtout, chaque élève-maître s'approprie les principes qui la fondent. Les outils dont ils disposent pour cela sont, évidemment, les cours que les écoles normales leurs proposent, mais aussi, et cela relève sans doute d'une démarche beaucoup plus personnelle de leur part, les manuels de pédagogie qui sont comme des prolongements ou des approfondissements des contenus que leur transmettent leurs formateurs.

Enfin, il nous a semblé intéressant de terminer par un regard plus général qui place la méthode intuitive dans le cadre des innovations scolaires. De ce point de vue, l'histoire de la méthode intuitive nous donne des enseignements dont on peut sans doute tenir compte encore aujourd'hui. Au-delà de la réussite ou de l'échec du projet de F.

Buisson{ XE "Buisson" }, cet autre regard sur ce qui se dit dans les manuels de pédagogie reste utile pour qui veut engager un processus de changement dans le système éducatif actuel.

Liste des ouvrages retenus :

Date	Auteur	Fonction	Titre
1834	Matter{ XE "Matter" } J.	Inspecteur général	Nouveau manuel des écoles primaires
1851	Daligault{ XE "Daligault" } M.	Directeur d'école normale	Cours pratique de pédagogie
1862	Charbonneau{ XE "Charbonneau" } M.	Directeur d'école normale	Cours théorique et pratique de pédagogie
1880	Théry{ XE "Théry" } A.	Inspecteur général	Lettres sur la profession d'instituteur
1880	Anonyme	Inspecteur d'académie	Leçons élémentaires de pédagogie pratique
1880	Carré{ XE "Carré" } I.	Inspecteur d'académie	Essai de pédagogie pratique
1882	Garsault{ XE "Garsault" } T.	Inspecteur primaire	Pédagogie pratique
1885	Vessiot{ XE "Vessiot" } A.	Inspecteur d'académie	De l'éducation à l'école
1886	Chaumeil{ XE "Chaumeil" } J.	Inspecteur primaire	Manuel de pédagogie psychologique
1886	Heinrich{ XE "Heinrich" } J.-B.	Inspecteur primaire	Guide de pédagogie pratique
1886	Buquet{ XE "Buquet" } P.	Professeur de philosophie	Cours de psychologie et de morale
1887	Pape-Carpantier{	Directrice du Cours	Manuel des maîtres

	XE "Pape-Carpantier" }	pratique des salles d'asile	
1888	Steege{ XE "Steege" } J.	Inspecteur général	L'honnête homme, cours de morale théorique et pratique
1888	Burdeau{ XE "Burdeau" } A.	Agrégé de l'université	Les instituteurs et la pédagogie
1889	Chauvin{ XE "Chauvin" } L.	Directeur d'école normale	L'éducation de l'instituteur – Pédagogie pratique et administration scolaire
1889	Compayré{ XE "Compayré" } G.	Docteur ès Lettres Recteur	Psychologie appliquée à l'éducation
1889	Gréard{ XE "Gréard" } O.	Vice-Recteur	Education et instruction
1890	Brouard{ XE "Brouard" } E. Defodon{ XE "Defodon" } Ch.	Inspecteur général Inspecteur primaire	Questions de pédagogie théorique et pratique
1890	Rousselot{ XE "Rousselot" } P.	Professeur agrégé de philosophie Inspecteur d'académie	Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire
1890	Vernier{ XE "Vernier" } C.	Professeur de rhétorique	La dissertation de pédagogie – théorie et pratique
1890	Jacquet{ XE "Jacquet" } A.	Docteur ès lettres Professeur de lycée	Psychologie, morale, éducation
1893	Maillet{ XE "Maillet" } E.	Professeur de philosophie	L'éducation – Eléments de psychologie de l'homme et de l'enfant appliquée à la pédagogie
1895	Marion{ XE "Marion" } H.	Professeur de lettres	Leçons de psychologie appliquée à l'éducation
1897	Carré{ XE "Carré" } I. Liquier{ XE "Liquier" } R.	Inspecteur général Directeur d'école normale	Traité de pédagogie scolaire

1897	Compayré{ XE "Compayré" } G.	Recteur	Cours de pédagogie théorique et pratique
1898	Vieillot{ XE "Vieillot" } J.	Directeur d'école normale	Notions de psychologie
1903	Brouard{ XE "Brouard" } E. Defodon{ XE "Defodon" } Ch.	Inspecteur général Inspecteur primaire	Manuel du certificat d'aptitude pédagogique
1909	Brunot{ XE "Brunot" } F.	Professeur d'histoire de la langue française	L'enseignement de la langue française
1909	Gau{ XE "Gau" } L.	Inspecteur primaire	Directions pédagogiques
1918	Blanguernon{ XE "Blanguernon" } E.	Inspecteur d'académie	Pour l'école vivante
1920	Charrier{ XE "Charrier" } Ch.	Inspecteur primaire	Pédagogie vécue
1920	Rayot{ XE "Rayot" } E.	Agrégé de philosophie Inspecteur d'académie	La composition de pédagogie
1920	Lapie{ XE "Lapie" } P.	Directeur de l'enseignement primaire	Pédagogie française

# Chapitre I

## Le discours des manuels sur la méthode intuitive

### A. La méthode intuitive : un thème récurrent

#### 1. Avant 1875

A la consultation de manuels pédagogiques dont la date d'édition est antérieure à l'apparition du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } concernant sa méthode, on s'aperçoit que le thème de l'intuition et de la méthode intuitive est déjà présent au sein des propos que l'on tient à l'adresse des futurs maîtres et maîtresses<sup>1</sup>. Ce qui montre, rappelons-le une fois encore, que F. Buisson ne saurait être considéré comme un pionnier sur ce thème : il s'est emparé du discours tenu par d'autres pour y apporter sa touche personnelle. Quoi qu'il en soit, ce qu'il importe de voir ici est que le mot n'est pas inconnu pour les formateurs français de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle et du début de la seconde.

*La méthode intuitive de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }*

Mais, si l'on traite bien de ce sujet en France avant que le futur directeur de l'enseignement primaire entre en scène, on fait exclusivement référence à « la méthode intuitive de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } » dont on note, d'ailleurs, très rapidement les limites. Certes, on la voit plutôt d'un bon œil pour ce qu'elle est capable d'offrir concernant les apprentissages, mais on ne lui accorde pas, contrairement à F. Buisson{ XE "Buisson" }, la possibilité de s'appliquer à l'ensemble des études primaires.

C'est que, en cette période, on ne comprend pas la méthode intuitive selon les fondements que F. Buisson{ XE "Buisson" } croira y déceler quelques années plus tard : elle n'est qu'une méthode qui met en relation directe l'élève et son objet d'étude ou, à défaut, son image. Elle est vue telle que les pédagogues allemands l'ont définie, à savoir une manière d'enseigner basée sur le principe de l'« Anschauung ». Enseigner selon les règles de l'intuition, c'est montrer à la vue des élèves les objets à partir desquels on veut

---

<sup>1</sup> Cf. notamment Matter{ XE "Matter" } (1834), Daligault{ XE "Daligault" } (1851) et Charbonneau{ XE "Charbonneau" } (1862).

qu'ils acquièrent des connaissances. C'est un enseignement concret où les sens – parmi lesquels la vue est très nettement privilégiée – sont appelés à s'exercer. Cette vision allemande, bientôt jugée trop restrictive, n'est pas encore contestée.

C'est précisément de cette vision qu'apparaissent les limites d'une telle méthode. J. Matter{ XE "Matter" }, s'il considère qu'il s'agit là d'une « méthode naturelle, bonne, facile à suivre et d'un succès assuré », estime qu'elle ne peut servir l'ensemble des études, car tous les objets ne peuvent pas être montrés à l'élève et il est donc nécessaire de « passer de ces études intuitives à des études plus abstraites »<sup>1</sup>. Ici, l'auteur place résolument l'intuition dans le domaine du concret où intuition et concret sont quasiment des synonymes. Une réelle dichotomie est établie : études intuitives et études abstraites sont fondamentalement différentes et les méthodes qui servent les unes et les autres ne sauraient être identiques. Pour introduire l'abstraction dans les études primaires, il convient donc d'abandonner l'intuition. Et, au risque de se contredire, il va jusqu'à affirmer que ce genre d'études « laissent peu de goût » pour les apprentissages qui ne peuvent être soutenus par le principe de l'intuition. Ainsi, les limites qui sont décelées par J. Matter sont constitutives de la méthode elle-même.

Une quinzaine d'années plus tard, avec le *Cours pratique de pédagogie* de M. Daligault{ XE "Daligault" }, la « méthode de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } » est présentée comme offrant des perspectives intéressantes, mais dans un champ particulièrement restreint qui est celui de l'enseignement du « calcul verbal ». Pour les autres champs de l'éducation intellectuelle, il n'est plus question d'intuition, seules les explications du maître prévalent. Tout au plus, pourra-t-on déceler les principes de l'intuition telle qu'elle est entendue alors, dans le domaine de l'éducation morale, lorsque M. Daligault met en première place l'exemple du maître comme moyen de développer la morale chez son élève. Ici, c'est le comportement du maître qui devient l'objet, si l'on ose dire, avec lequel l'élève est en contact direct. Et c'est de cette relation directe et concrète que l'auteur pense faire acquérir à l'enfant la connaissance des principes moraux. Mais l'exemple du maître n'est pas le seul moyen avancé et tous les autres, comme « le souvenir de la présence de Dieu » et « la crainte des châtiments », sont très éloignés des principes de l'intuition. A l'exception donc de ces deux endroits, l'intuition est totalement absente du discours. Il s'agit là d'un engagement très timide en faveur de ce principe.

---

<sup>1</sup> Matter{ XE "Matter" } J., *Nouveau manuel des écoles primaires*, Paris, Roret, 1834, p. 64.

Dès l'évocation de cette méthode, M. Daligault{ XE "Daligault" } tient d'ailleurs à pointer l'exagération de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } qui en a fait, à tort, « le principe fondamental et le moyen essentiel de tout son système d'instruction »<sup>1</sup>, montrant ainsi que, quels que soient les avantages de l'intuition, il serait outrancier de suivre à la lettre les fondements sur lesquels repose l'œuvre de Pestalozzi. De ce point de vue, le discours du directeur de l'école normale primaire d'Alençon rejoint tout à fait le propos de l'inspecteur général J. Matter{ XE "Matter" }.

Cependant, il convient de noter que ces deux discours diffèrent sur un point. Si, pour J. Matter{ XE "Matter" }, l'intuition relève uniquement de l'enseignement concret et que celle-ci prépare finalement assez mal aux études pour lesquelles on ne peut plus suivre les mêmes procédés, chez M. Daligault{ XE "Daligault" } l'exposé est plus nuancé. En effet, pour ce dernier, il existe une « intuition de l'esprit » qui permet la « perception d'une idée » et une « intuition physique » à laquelle se rattache la « vue d'un objet ». Ces deux sortes d'intuition sont liées dans le sens où la dernière est considérée comme le moyen d'accéder à la première. Dans une telle perspective, tout le travail du maître consiste à trouver des objets qu'on puisse offrir à la vue des élèves et dans lesquels ceux-ci pourront trouver les éléments même des idées qu'on veut porter à leur connaissance. Même si M. Daligault annonce on ne peut plus clairement que l'intuition « rejette les abstractions », il reste indéniable que, dans cette définition particulière de l'intuition, un rapport est créé entre concret et abstrait<sup>2</sup>.

Avec M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" }, dix ans plus tard, cette affaire prend une tout autre tournure. Ce n'est plus tant les limites qui sont maintenant dénoncées que la prétention de cette méthode à être une méthode. S'agit-il vraiment d'une méthode ? Quels que soient ses éventuels atouts, notre auteur semble convaincu du contraire puisque, à son propos, il ne va pas hésiter à parler de « prétendue méthode intuitive »<sup>3</sup>. Avec lui, la méthode intuitive est rabaisée au rang de « procédé » dont l'une des principales caractéristiques est d'être « accessoire ». Ce procédé n'est qu'un moyen d'aller à l'essentiel qui, en l'occurrence, se trouve ailleurs. Cet ailleurs, c'est l'activité de l'élève et c'est sur ce point que les élèves-maîtres sont invités à porter de manière prioritaire leurs efforts. M. Charbonneau considère que la méthode à employer est celle

---

<sup>1</sup> Daligault{ XE "Daligault" } M., *Cours pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1851, p. 164.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 164.

<sup>3</sup> Charbonneau{ XE "Charbonneau" } M., *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry et Tandou, 1862, p.263.

qu'il nomme « méthode socratique ou d'interrogation » et qui « consiste à faire découvrir (...) par l'élève, au moyen de questions bien amenées et bien posées, les vérités qu'on a à enseigner »<sup>1</sup>. La question centrale est là : placer l'élève dans une situation de recherche. Et c'est dans ce cadre-là, à l'exclusion de tout autre, que le « procédé de Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } » peut rendre d'utiles services car il a le pouvoir, nous dit-il, de faciliter l'activité de recherche de l'élève en le faisant accéder à la vérité plus rapidement et de façon plus sûre. Avec un tel procédé, l'élève est gagnant sur deux tableaux : la promptitude et la sûreté. Cependant, ce procédé, dont l'objet n'est que de soutenir ou seconder la « méthode socratique », n'est pas opérant dans toute situation. Il s'agit là d'un service ponctuel, car les notions que l'on veut faire acquérir à l'élève ne peuvent pas toutes lui être présentées sous forme matérielle. Il faut donc être capable de s'en passer, ce qui scelle alors définitivement son statut d'accessoire.

Mais il y a ici encore, à l'image de la définition qu'en donne M. Daligault{ XE "Daligault" }, une évolution du discours sur la méthode intuitive par rapport à la définition qu'en donnait J. Matter{ XE "Matter" }. Maintenant, on semble bien admettre que l'intuition puisse, dans certains cas, être une aide à l'enseignement abstrait. Les propos de M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } paraissent s'inscrire dans cette nouvelle perspective. En effet, lorsqu'il affirme que cette méthode « n'est qu'un simple procédé pour faire arriver plus sûrement une vérité à la connaissance des enfants, en offrant à leur vue les objets du monde visible ou leurs images », il ajoute : « et en rendant sensibles par des figures jusqu'aux idées abstraites »<sup>2</sup>. Il y a là comme une incursion de ce « procédé » dans un domaine qui, jusque là, n'était pas le sien. Un lien est créé entre concret et abstrait, rendant obsolète la rupture totale que J. Matter instaurait entre ces deux mondes. Ceux-ci ne seraient donc pas aussi étrangers et imperméables l'un à l'autre que ne l'a affirmé cet auteur. Certes, ce « procédé » ne se met en mouvement que dans la sphère du concret puisqu'il s'agit toujours de rendre *sensibles* des « idées abstraites », mais indéniablement une ouverture est créée. Des éléments du monde abstrait vont, par transformation – dont on ne sait rien d'ailleurs –, pénétrer le monde du concret. C'est là une nouveauté et sans doute le début du vaste débat que vont susciter les places respectives que l'on voudra bien accorder au concret et à l'abstrait dans les études primaires.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 263.



Même s'il convient de rester prudent sur les conclusions que l'on pourrait tirer de cette brève étude – le nombre peu conséquent d'ouvrages sur lesquels nous nous appuyons ne permet évidemment pas d'avancer des interprétations précises et définitives sur la question –, nous pouvons néanmoins avoir deux certitudes : d'une part, la méthode intuitive est connue dans les écoles normales françaises avant que F. Buisson{ XE "Buisson" } ne s'en empare et on peut donc penser, en toute logique, que les élèves-maîtres en avaient connaissance eux aussi et, d'autre part, le lien assez complexe entre concret et abstrait dans la manière de conduire l'enseignement occupe les esprits des formateurs dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Il est donc clair que, dans les lieux de formation que sont les écoles normales, on n'a pas attendu l'interprétation très personnelle que fait F. Buisson de la méthode intuitive pour s'intéresser à celle-ci.

## 2. Après 1875

Il faut remarquer, en premier lieu, que les formateurs qui publient vingt ou trente ans après M. Daligault{ XE "Daligault" } et M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } restent, en grande majorité, sensibles aux questions que pose la méthode intuitive<sup>1</sup>. Ce thème ne constitue donc pas seulement le corps d'un débat dont les théoriciens en auraient fait leur propriété exclusive ; ceux qui ont la charge de former les futurs maîtres s'en sont manifestement emparés eux aussi.

### *L'effet mobilisateur du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } ?*

Peut-être pourra-t-on noter, avec toute la prudence qui s'impose, que l'intérêt porté par les formateurs à la méthode intuitive ou aux principes de l'intuition va augmentant à partir des années 1880-1881 pour atteindre son apogée vers les années 1890-1900. C'est en effet durant cette dernière période que l'on trouve le plus grand nombre de manuels de pédagogie, dont, au surplus, pas un seul ne reste muet sur la question de la méthode intuitive. Par ailleurs, on remarquera aussi qu'un auteur, I. Carré{ XE "Carré" } en l'occurrence, publie un premier manuel en 1880 dans lequel ni la méthode intuitive ni l'intuition ne sont nommées, alors que, dix-sept ans plus tard, il écrit un nouveau

---

<sup>1</sup> Vingt et un manuels sur l'ensemble des ouvrages consultés traitent soit de l'intuition, soit de la méthode intuitive, soit des deux, ce qui fait plus de 70%.

manuel en collaboration avec R. Liquier{ XE "Liquier" } au sein duquel est fait sans retenue l'éloge des principes de l'intuition, cette fois-ci clairement identifiée.

Ce qui laisse à penser que, si la méthode intuitive est connue en France depuis les années 1830, elle ne mobilise véritablement les esprits des formateurs que vers la fin du siècle. Peut-être le travail de F. Buisson{ XE "Buisson" } n'est-il pas tout à fait étranger à ce mouvement puisque, on s'en souviendra, il notait lui-même dans son rapport sur l'exposition universelle de Vienne, publié en 1875, que l'intuition était alors imparfaitement connue en France et qu'il y avait là, par rapport à d'autres pays, un retard à combler. La méthode intuitive faisant son apparition, sous son impulsion, à la fois dans les Instructions officielles et dans le *Dictionnaire de pédagogie* en 1882 – soit sept ans après son rapport – et le poids de l'inertie de l'institution aidant, il est permis de penser que cette méthode ne se diffuse pas immédiatement et de manière généralisée dans les discours des formateurs, et que, au contraire de la révolution que semble en attendre F. Buisson, sa généralisation dans les manuels de pédagogie s'opère sur plusieurs années pour atteindre une certaine apogée autour des années 1890.

Par ailleurs, l'intérêt que porteront les formateurs, que celui-ci se concrétise au sein des ouvrages sous la forme de critiques positives ou négatives, perdurera au moins jusque 1920, puisque les trois derniers ouvrages auxquels nous avons fait référence et qui sont édités cette année-là, exposent de manière explicite et conséquente les principes de l'intuition et de la méthode intuitive.

Il y a donc une période qui, en France, va grosso modo de 1881 à 1920 où cette méthode, promue par F. Buisson{ XE "Buisson" }, ne laisse pas indifférents les auteurs de manuels de pédagogie. Assez rares finalement sont ceux qui, parmi les formateurs, restent totalement muets sur la question de l'intuition et de la méthode intuitive. Du reste, ce silence ne semble pas refléter une véritable hostilité aux principes de cette méthode. Seul se distingue quelque peu le discours de P. Buquet{ XE "Buquet" } qui, dans son *Cours de psychologie et de morale*, présente des propos assez tranchants. Ainsi, peut-on y lire qu'« un esprit dans lequel ne dominant pas les idées abstraites est un esprit inférieur, qui se rapproche de la bête par un commencement de folie ». De même, n'hésite-t-il pas à parler du « chaos des images » duquel notre esprit doit être « sauvé »<sup>1</sup>. Une telle vision encourage à penser que l'enseignement concret par lequel

---

<sup>1</sup> Buquet{ XE "Buquet" } P., *Cours de psychologie et de morale*, Paris, Fouraut, 1886, p. 17.

s'exercent les sens ne mérite que le mépris. Mais, parmi cette catégorie d'auteurs, une telle position, au demeurant très marquée, semble assez isolée.

*Des principes qui appartiennent au discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }*

Les autres auteurs, quant à eux, parsèment leurs propos de principes que F. Buisson{ XE "Buisson" } n'aurait certainement pas reniés. Ainsi allons-nous rencontrer chez ces formateurs la promotion de l'éducation des sens comme première étape dans l'éducation de l'intelligence, ainsi que la compréhension comme gage d'un apprentissage accompli (J. Steeg{ XE "Steeg" }, 1888), la lutte contre la routine, l'enseignement mécanique et la trop grande place faite à la mémoire (E. Blanguernon{ XE "Blanguernon" }, 1918). On trouvera aussi la promotion de la découverte qui remplace avantageusement la simple transmission des connaissances et celle du procédé qui consiste à partir de l'exemple pour arriver à la règle (I. Carré{ XE "Carré" }, 1880). Par ailleurs, ce même auteur nous paraît se rapprocher de F. Buisson lorsqu'il cite, tout en le faisant sien, un extrait d'une circulaire ministérielle qui affirme que « la meilleure méthode d'enseignement est celle qui exerce le plus l'intelligence des enfants (...); celle enfin qui leur apprend à apprendre »<sup>1</sup>. N'avons-nous pas là, tout en n'étant pas nommée, l'âme même de la méthode intuitive de F. Buisson ?

Enfin, on pourra aussi y découvrir l'affirmation qui définit la « bonne méthode d'enseignement » comme étant celle qui est en adéquation avec « la marche de la nature humaine » et qui oblige ainsi le maître à faire l'effort d'adapter son enseignement à la force de ses élèves (A. Théry{ XE "Théry" }, 1880)<sup>2</sup>. Dans le même ouvrage est vivement condamné l'apprentissage machinal qui ne fait que « prouver à tous la fatigue de l'écolier et l'insuffisance du maître »<sup>3</sup>. Il ne suffit donc pas que l'élève se fatigue pour qu'il apprenne, encore faut-il qu'il le fasse avec méthode. Et ici, la méthode c'est celle qui permet la compréhension par la découverte de ce qu'on veut lui faire apprendre et qui est à l'opposé de l'apprentissage par cœur, cette « récitation monotone et machinale » que condamne sans équivoque A. Théry. Par ailleurs, si l'écolier est mis dans une telle situation, la responsabilité en incombe exclusivement au maître qui, par

---

<sup>1</sup> Carré{ XE "Carré" } I., *Essai de pédagogie pratique*, Charleville, Jolly et Leroy-Malfait, 1880, p. 136.

<sup>2</sup> Dans son ouvrage, A. Théry{ XE "Théry" } nous dit : « Tout enseignement grammatical qui débute par des règles abstraites (...) peut convenir à des philosophes (...) mais n'inspire à l'enfance que de l'ennui. Vous lui parlez une langue inconnue ; la vôtre, mais non pas la sienne. » (p. 272).

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 317.

commodité nous dit-il, refuse de s'adapter à son élève. Au travers de ces critiques, c'est bien sûr toute l'école qui est visée, cette école où domine un enseignement « quasi-mécanique », « froid et pédantesque » qui ne sait pas s'adresser à l'enfance.

Ainsi on voit bien, une fois encore, que tous les principes dont on parle ici sont ceux que l'on peut rencontrer dans les divers propos que tient F. Buisson{ XE "Buisson" } sur sa méthode intuitive. La seule opposition qu'on remarquera chez cet auteur concerne J. Jacotot{ XE "Jacotot" } – qui est une des références de F. Buisson – présenté ici comme un « sophiste » dont « le nom devint presque synonyme de ridicule » car il a eu, selon lui, la prétention de « refaire la nature humaine, au lieu de la suivre »<sup>1</sup>. Ce désaccord mérite certes d'être noté, mais il semble que, sur les principes de base, il n'y ait pas de discordance fondamentale.

Ces quelques exemples que nous venons d'analyser nous montrent donc, de façon assez nette nous semble-t-il, que le fait de ne pas prononcer le mot « intuition » ou l'expression « méthode intuitive » n'est pas nécessairement synonyme de mépris ou de franche hostilité. Le sens de leur silence se situe sans doute ailleurs, mais, comme ils ne s'expriment pas sur le sujet, nous en sommes réduit à des hypothèses. Nous pouvons en avancer au moins deux : d'une part, pour les auteurs qui publient au tout début des années 1880, la méthode intuitive n'est sans doute pas encore véritablement entrée dans les mœurs pédagogiques et il est donc naturel que certains manuels de pédagogie ne développent pas le sujet, et, d'autre part, pour les manuels plus tardifs, peut-être y a-t-il une volonté de ne pas entrer dans ce qui pourrait apparaître comme une querelle de mots qui, d'ailleurs, ne ferait que desservir les futurs maîtres. Peut-être, pour ces auteurs, est-il plus judicieux de proposer, dans le cadre de la formation, un discours aussi clair et efficace que possible plutôt qu'un débat d'experts sur l'intuition dont les élèves-maîtres n'ont finalement que faire. Quoiqu'il en soit, il convient d'analyser ce silence avec prudence et, ce dont on peut être sûr en tout cas, c'est que ce serait une véritable erreur de considérer systématiquement ces auteurs comme des pourfendeurs de la méthode intuitive.

Il en va bien sûr autrement pour ce qui concerne les auteurs qui s'engagent résolument dans le champ de l'intuition et de la méthode intuitive. Ceux-là prennent position et, si le discours n'est pas nécessairement plus clair, il a l'avantage d'être explicite. Il reste donc à voir maintenant, quel type de discours tient-on dans ces ouvrages et, notamment,

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 202.

comment est vue cette méthode intuitive. La première question, évidemment, est de savoir si la méthode intuitive portée à la connaissance des élèves-maîtres ressemble plutôt à celle qui caractérise l'œuvre de J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, à l'instar des premiers manuels de pédagogie étudiés, ou si, dans un désir de progrès auquel tient particulièrement le Directeur de l'enseignement primaire, les formateurs ont suivi et compris F. Buisson{ XE "Buisson" } en tenant compte des apports qui lui sont dus.

## **B. L'intuition dans les manuels**

### **1. Sa définition**

Le premier constat que l'on peut faire à la lecture des manuels de pédagogie est que l'intuition n'est pas présentée aux maîtres débutants sous une forme identique. L'image ou l'idée que l'on se fait de l'intuition diffèrent selon les ouvrages.

#### *L'intuition ou l'exercice des sens*

Dans certains ouvrages, l'intuition est présentée comme le moyen d'exercer les sens, à l'exclusion de toute autre faculté. Pour ces auteurs, procéder par intuition, c'est mettre sous les yeux des élèves les objets qui possèdent en eux les qualités qu'on veut porter à leur connaissance. Ainsi, E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, en 1890, font appel à l'origine latine des mots « aspect » et « intuition » pour en faire des quasi synonymes : les mots latins *aspicere* et *intuieri*, nous expliquent-ils, ont tous deux le même sens, à savoir *voir*. De là, l'idée selon laquelle pratiquer l'intuition, c'est exercer les sens et plus particulièrement la vue. En 1889, G. Compayré{ XE "Compayré" } lui-même entretient cette idée lorsqu'il affirme que « l'observation, *ou en d'autres termes l'intuition*, est le commencement de tout enseignement »<sup>1</sup>. Même si G. Compayré dira encore bien d'autres choses à propos de l'intuition et de la méthode intuitive sur lesquelles on ne manquera pas de revenir plus loin, force est de constater qu'une telle affirmation encourage le lecteur à penser que procéder par intuition, c'est donner aux élèves la possibilité d'observer, de voir et uniquement cela. La lecture du *Guide de pédagogie pratique* de J.-B. Heinrich{ XE "Heinrich" } (1886) nous confortera

---

<sup>1</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., *Psychologie appliquée à l'éducation*, 2<sup>e</sup> partie, Paris, Delaplane, 1889, p. 98. C'est nous qui soulignons.

dans cette vision où l'intuition est systématiquement associée aux facultés perceptives, à l'enseignement concret.

### *Un sens plus étendu*

Dans le *Manuel de l'enseignement primaire* de 1881, E. Rendu{ XE "Rendu" } tient un discours moins clair. Dans un premier temps, l'intuition est présentée comme étant la perception par les sens. Suit alors une série d'exemples par laquelle l'inspecteur général illustre sa définition : devant l'élève, le mécanicien démonte son moteur, le chimiste fait des expériences et le botaniste présente son herbier. Il conclut ensuite en affirmant qu'aux élèves « on leur aura *appris à apprendre*, quand on les aura habitués à se rendre compte de ce qu'ils *voient, entendent, touchent et sentent* »<sup>1</sup>. On est donc manifestement dans un rapport concret aux choses duquel naissent des impressions ou des perceptions. Cependant, une centaine de pages plus loin, le propos sur l'intuition n'est plus tout à fait le même. Quand il s'agit de caractériser le progrès que demande « la pédagogie moderne » en faveur de « notre éducation populaire », E. Rendu{ XE "Rendu" } distingue trois types d'intuition : « sensible », « intellectuelle » et « morale »<sup>2</sup>. En quelques chapitres, l'intuition prend une dimension nouvelle, plus étendue puisqu'elle ne relève plus seulement du domaine du sensible. Sous l'influence évidente de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui est le premier à oser cette distinction, l'intuition pénètre les domaines de la raison et de la morale, changeant ainsi complètement de nature. Il n'y a plus entre intuition et concret ce lien exclusif sur lequel reposait sa définition antérieure.

Mais ce n'est pas tout. Le glissement sémantique n'en finit pas de se prolonger. Ainsi, plus loin, peut-on lire : « si la leçon se fait à l'aide de la chose à étudier, elle se fait aussi par les élèves eux-mêmes ; ils y concourent à tout instant, en cherchant, en exprimant leurs idées, en se rectifiant les uns les autres, et deviennent ainsi les coopérateurs du maître. *Plus l'intuition naturelle est mise en jeu, meilleure est la leçon ; car on retient mieux ce qu'on a trouvé soi-même* »<sup>3</sup>. E. Rendu{ XE "Rendu" } fait maintenant un lien entre intuition et activité de recherche de la part de l'élève. Ici encore, l'influence de F. Buisson{ XE "Buisson" } est présente : agir selon le principe de l'intuition, c'est donner

---

<sup>1</sup> Rendu{ XE "Rendu" } E., *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1881, p. 16. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 288. C'est nous qui soulignons.

à l'élève la possibilité d'être actif dans la recherche de la vérité. Intuition et activité autonome sont donc intimement liées.

Le futur maître qui a sous les yeux le *Manuel de l'enseignement primaire* se retrouve donc face à une notion aux multiples dimensions. Par un même mot, E. Rendu{ XE "Rendu" } désigne des choses qui semblent bien différentes. En effet, pour faire agir l'enfant, il n'est pas nécessaire de le mettre dans une relation concrète aux choses et, inversement, on peut lui montrer des objets sans qu'il en devienne pour autant actif. Il n'y a donc pas de lien fatal entre ces deux dimensions de l'enseignement. De la même manière, présenter la triple dimension sensible, intellectuelle et morale de l'intuition ne vient que renforcer l'opacité de cette notion qui, au départ, ne semble désigner que le rapport concret aux objets et les impressions qui en découlent. Les facultés intellectuelles et morales ne s'exercent pas nécessairement à partir du concret, l'intuition intellectuelle et l'intuition morale ne peuvent donc posséder les mêmes fondements que l'intuition sensible. Ce qui rend ainsi plus difficile la compréhension de cette notion.

Il est d'autres auteurs dont les propos portent à l'évidence la marque de F. Buisson{ XE "Buisson" }, lorsqu'il s'agit de définir l'intuition en étendant son sens au-delà des frontières du sensible. Ainsi, P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890), A. Jacquet{ XE "Jacquet" } (1890), I. Carré{ XE "Carré" } - R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897), J. Vieillot{ XE "Vieillot" } (1898), Ch. Charrier{ XE "Charrier" } (1920) et E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920) admettent que l'intuition ne saurait se limiter à l'intuition sensible. Ce qui leur permet à tous de dépasser cette limite, c'est le fait de pointer le caractère soudain, immédiat de l'acquisition des connaissances dites intuitives. A l'instar de F. Buisson, ils acceptent la définition du philosophe français V. Cousin{ XE "Cousin" } selon laquelle l'intuition est cette opération de l'esprit qui s'exerce spontanément sans l'aide du raisonnement.

#### *Des discours peu clairs et plutôt divergents*

Mais, si ces formateurs se rejoignent sur cet aspect de la notion d'intuition, on notera toutefois que chacun essaie d'y apporter une touche personnelle, ce qui n'aide pas nécessairement à une compréhension claire de cette notion. Ainsi I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } restent muets sur l'existence éventuelle d'une intuition morale. En revanche, ils parleront curieusement des « intuitions du raisonnement ». Or,

nous venons de voir qu'en matière d'intuition telle qu'elle est définie ici, il y a absence de raisonnement. Les auteurs eux-mêmes l'affirment dans une note de bas de page : « l'intuition (...) peut aussi s'appliquer aux conceptions abstraites dont nous avons une vue directe immédiate et en quelque sorte instinctive » où l'élève « devine »<sup>1</sup>. Par conséquent, dans une situation où dominant l'instinct et la faculté de deviner, on ne peut pas dire que l'enfant raisonne et on ne voit pas alors comment établir un lien entre intuition et raisonnement. Pour le moins, les mots ont été mal choisis.

Dans le même ordre d'idées, A. Jacquet{ XE "Jacquet" } n'hésite pas à nommer la raison « faculté intuitive » alors que, quelques lignes plus loin, il fait précisément la distinction entre facultés intuitives et « facultés d'élaboration » par lesquelles « l'intelligence compare, ordonne, rapproche ou distingue les idées qui (...) viennent des facultés intuitives »<sup>2</sup>. Mais une intelligence qui s'exerce ainsi, n'est-ce pas précisément la marque de l'activité de la raison ? La raison pourrait-elle alors être à la fois une faculté d'intuition et une faculté d'élaboration ? Le discours nous semble peu clair sur la question. D'autant moins clair que, d'après cet auteur, l'intuition paraît reposer sur l'immédiateté et la spontanéité, deux notions que de nombreux autres formateurs nous présentent comme allant de pair avec l'absence de raisonnement<sup>3</sup>. A suivre ces derniers, les vérités qui s'acquièrent de manière spontanée semblent donc relever beaucoup plus de l'instinct que de la raison. En tout état de cause, ce discours paraît suffisamment flou pour mettre dans l'embarras un public non averti ou non spécialiste tel que les élèves-maîtres des écoles normales.

E. Rayot{ XE "Rayot" }, en 1920, ne fera pas mieux, si l'on ose dire. Après avoir essayé, sur plusieurs pages, de convaincre le lecteur que « intuition », « sensation » et « perception » sont trois termes synonymes, il nous apprend qu'il existe « une autre intuition différente de l'intuition sensible, de la perception du particulier, savoir l'intuition intellectuelle, la conception du général : elle est le signe de la puissance de la pensée ou plutôt *elle constitue la pensée même* »<sup>4</sup>. Là encore, le rapprochement opéré entre intuition et pensée nous semble excessif. On pourrait éventuellement dire que, par quelque maladresse, les propos de E. Rayot ont dépassé sa pensée s'il ne persistait pas

---

<sup>1</sup> Carré{ XE "Carré" } I. et Liquier{ XE "Liquier" } R., *Traité de pédagogie scolaire*, Paris, Colin, 1897, p. 268.

<sup>2</sup> Jacquet{ XE "Jacquet" } A., *Psychologie, morale, éducation*, Paris, Foucart, 1890, p. 46.

<sup>3</sup> Concernant l'intuition, il nous donne la définition suivante : « le monde matériel, le moi, les vérités premières, sont des objets dont l'intelligence acquiert la connaissance immédiate, spontanément, et, suivant l'expression adoptée en philosophie, *par intuition* » (pp. 45-46). Souligné dans le texte.

<sup>4</sup> Rayot{ XE "Rayot" } E., *La composition de pédagogie*, Paris, Delaplane, 1920, p. 101. C'est nous qui soulignons.



quelques lignes plus loin : « l'intuition intellectuelle (...) est l'acte propre de la pensée »<sup>1</sup>. De telles affirmations laissent croire que la pensée se résume à l'intuition, ce qui, à l'évidence, est encore une nouvelle façon de la concevoir. Mais, surtout, le manque de clarté qui apparaît ici dans la définition de l'intuition ne fait que semer le doute et engendrer la confusion. C'est pourtant tout le contraire qu'on attend d'un manuel destiné à la formation des futurs maîtres...

Ch. Charrier{ XE "Charrier" }, toujours en 1920, participe lui aussi à la permanence de cet imbroglio sémantique – sans doute involontaire, mais néanmoins très réel – quand il nous dit que « faire emploi du procédé intuitif, dans le domaine intellectuel, c'est supprimer les longues démonstrations (...), les explications verbeuses ; c'est interroger l'enfant, le mettre sur la voie de la découverte, l'inciter à réfléchir et à répondre »<sup>2</sup>. La notion d'intuition est maintenant étroitement associée à celle d'activité intellectuelle, faisant croire ainsi que ces deux termes sont quasiment des synonymes. Une fois encore, de tels propos, dans lesquels on reconnaîtra sans peine l'influence du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }, ajoutent à la confusion.

#### *De nettes oppositions*

Cette dernière vision de l'intuition est d'ailleurs contestée par G. Compayré{ XE "Compayré" } qui, dès 1897, se demande si ce n'est 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 »<sup>3</sup>. Dans son manuel, il marque explicitement son désaccord avec la pensée de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui ose ce lien entre intuition et activité de l'élève et, par là, met sous les yeux des futurs maîtres les divergences qui peuvent exister concernant la définition du terme.

Ce n'est pas la seule contradiction que l'on pourra déceler entre auteurs. Ainsi, on découvrira chez P. Rousselot{ XE "Rousselot" } que « toutes les fois que, pour conduire l'esprit de l'enfant à un degré plus élevé de connaissance, on se sert d'un fait connu, d'une notion acquise pour aller à quelque chose d'inconnu, l'enseignement est

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>2</sup> Charrier{ XE "Charrier" } Ch., *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan, 1920, p. 36.

<sup>3</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris, Delaplane, 1897, p. 269.

intuitif »<sup>1</sup>. Par cette affirmation, l'auteur associe étroitement l'intuition au fait que, dans le processus des apprentissages, l'on part du connu pour arriver à l'inconnu. Dès lors que l'élève suit de telles modalités dans l'acquisition des connaissances, il agirait selon les lois de l'intuition. Pour cet inspecteur d'académie, agrégé de philosophie, l'intuition ne se limite pas au domaine du sensible : « nous n'enfermons pas l'intuition dans ce cercle étroit ; pour nous, elle n'est pas seulement un exercice des sens, mais un exercice de l'intelligence et de la raison »<sup>2</sup>. Ce point de vue accorde à l'intuition un champ d'action plus vaste, en lui laissant la possibilité de pénétrer le domaine de la raison.

Or H. Marion{ XE "Marion" } semble penser tout le contraire. Dans le glossaire qu'il propose à la fin de son manuel destiné aux élèves des écoles normales, au mot « intuition » il affirme que « les facultés intuitives s'opposent aux facultés discursives »<sup>3</sup>, ces dernières étant définies préalablement comme des opérations par lesquelles « l'esprit s'éloigne logiquement d'un point de départ, va du connu à l'inconnu »<sup>4</sup>. Autrement dit, pour lui, aller du connu à l'inconnu ne relève pas de l'intuition, mais plutôt du raisonnement. Ce procédé est assimilé à un cheminement logique et ne s'accommode donc pas aux principes de l'intuition qui s'inscrivent, eux, dans l'immédiateté. Plus qu'une simple divergence, c'est bien face à une véritable opposition que se retrouvent, sur ce point, les élèves-maîtres.

On pourrait ainsi multiplier sans peine les exemples qui montrent que la définition polysémique de l'intuition qu'a élaborée F. Buisson{ XE "Buisson" } se retrouve bien dans les manuels de pédagogie destinés aux élèves-maîtres, mais sous une forme morcelée. C'est que chaque formateur qui s'en empare va, selon ses inclinations propres, privilégier tel ou tel aspect de l'intuition ou élaborer avec cette notion des associations téméraires, voire hasardeuses, en tout cas peu compréhensibles, rendant ainsi la notion particulièrement floue. Si on ajoute à cela les oppositions entre auteurs, on peut imaginer sans peine l'embarras dans lequel ont dû se retrouver les futurs maîtres.

Face à ce morcellement, le directeur de l'enseignement primaire porte une grande part de responsabilité. A vouloir, sur cette question, faire mieux que les pédagogues allemands en agrégeant deux nouvelles dimensions à l'intuition première, il a rendu

---

<sup>1</sup> Rousselot{ XE "Rousselot" } P., *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris, Delagrave, 1890, p. 218.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>3</sup> Marion{ XE "Marion" } H., *Leçons de pédagogie appliquée à l'éducation*, Paris, Colin, 1895, p. 501.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.492.

particulièrement ardue la tâche des formateurs d'abord, dans la transmission de ces nouvelles connaissances, et des futurs maîtres ensuite, dans la prescription qui leur est faite d'appliquer ces nouveaux principes. Dans sa volonté affirmée de rénover et moderniser l'enseignement primaire, F. Buisson{ XE "Buisson" } semble, à son corps défendant, jeter un certain trouble chez ceux qui ont pour tâche ultime de réaliser cette rénovation. Ce trouble est d'autant plus présent et envahissant qu'il n'est pas clairement identifié comme tel par les formateurs qui tentent, tant bien que mal, de suivre la voie tracée par leur illustre prédécesseur. Par ce phénomène qui se joue selon les règles de l'implicite, ils participent de manière très efficace à la réactivation de ce trouble qui va perdurer au moins jusqu'en 1920.

On voit ainsi que la définition de l'intuition ne relève pas, c'est le moins qu'on puisse dire, de l'évidence et qu'il est bien difficile pour les formateurs d'émettre un discours clair sur ce sujet. Et le premier à en pâtir, ce sera bien sûr le futur maître dont le souci dominant est de s'armer de connaissances solides avant de réussir l'examen et de pénétrer pour la première fois dans sa classe.

Il reste à voir maintenant si l'on peut mettre en évidence une unanimité ou du moins un accord assez général sur le statut de l'intuition, à défaut de l'avoir trouvé concernant la définition de celle-ci. La question est de savoir comment est présenté le statut de l'intuition dans la démarche proposée aux élèves, comment cet élément s'agrège à l'ensemble de la méthode qu'il convient de mettre en place. C'est donc sur la question de son utilité déclarée que va porter la prochaine analyse.

## **2. L'intuition dans l'acquisition des connaissances**

### *L'intuition sensible comme initiation à l'abstraction*

A la lecture des manuels de pédagogie, semble se dégager une idée assez bien partagée selon laquelle l'enseignement doit débiter par l'exercice des sens. Nos auteurs, pour la plupart, se rejoignent pour dire que l'intuition – ici comprise au sens d'intuition sensible – est un très bon procédé pour préparer à l'abstraction. Nombreux sont, en effet, ceux qui considèrent l'éducation des sens comme le premier degré de l'éducation intellectuelle. Certains, comme M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } (1862) ou G. Compayré{ XE "Compayré" } (1897), déclarent ce lien au nom de la nature ; les autres, et ce sont les plus nombreux, la présentent comme un principe psychologique

définitivement acquis qu'il n'est pas besoin de justifier. De fait, pour ces auteurs, commencer les apprentissages par l'éducation des sens au moyen de l'intuition sensible est quasiment une évidence qu'il devient, par là même, inutile de discuter. Cette intuition est, comme nous le dit G. Compayré, « une initiation à la pensée abstraite »<sup>1</sup>. Ainsi, la démarche pédagogique qu'il convient d'adopter pour les futurs maîtres et maîtresses consiste clairement à placer l'élève dans une relation concrète aux choses avant de le lancer dans le monde de l'abstraction.

Très rares, finalement, sont ceux qui contestent ce point de vue. Parmi ceux-là, il y a d'abord J. Matter{ XE "Matter" } – il est vrai en 1834, époque à laquelle la psychologie de l'enfant n'est certainement pas aussi développée qu'à la fin du siècle – qui doute de l'aide que pourrait apporter une telle démarche car, pour lui, l'enseignement concret laisse « peu de goût pour des travaux où ne peuvent plus être suivis les mêmes procédés »<sup>2</sup>. L'utilité de l'intuition, dans son rapport avec l'abstraction, serait donc très minime, voire inexistante. Plus tard, en 1889, L. Chauvin{ XE "Chauvin" }, dans un discours peut-être moins tranché, émet lui aussi de sérieuses réserves : « les procédés intuitifs sont très utiles, surtout avec les jeunes élèves ; mais il ne faudrait pas les employer exclusivement, parce que l'élève deviendrait inhabile à concevoir les idées abstraites »<sup>3</sup>. Une telle affirmation laisse perplexe. On ne voit plus très bien en quoi consiste l'utilité de l'intuition si celle-ci provoque une inhabilité dans le domaine de l'abstraction. Par ailleurs, son emploi exclusif est déclaré néfaste, mais rien n'est dit sur le lien précis qui unit concret et abstrait, laissant ainsi le lecteur troublé. Pour L. Chauvin, l'intuition n'est manifestement pas utile en elle-même, mais plutôt dans la manière de la mettre en pratique, c'est-à-dire dans les rapports que l'on institue entre elle et l'âge des enfants (mais quel âge ?) ou, peut-être, dans l'équilibre que le maître doit instaurer entre concret et abstrait (mais quel équilibre ?).

A l'exception notable de ces deux auteurs, tous les formateurs semblent donc être à peu près d'accord sur la chronologie qui doit s'établir entre concret et abstrait et, par conséquent, sur la place qu'il convient de réserver à l'intuition sensible dans les apprentissages de l'école primaire.

Cependant, lorsqu'il va s'agir de préciser cette place, les discours vont être autrement plus flous. Si l'immense majorité des formateurs admet la primauté – bien souvent toute

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 164.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 65.

<sup>3</sup> Chauvin{ XE "Chauvin" } L., *L'éducation de l'instituteur. Pédagogie pratique et administration scolaire*, Paris, Picard et Kaan, 1889, p. 45.

temporaire – du concret sur l'abstrait, le thème des places respectives de l'intuition sensible et de l'abstraction dans la démarche didactique ne paraît pas être un sujet consensuel.

### *Concret et abstrait : un débat fortement présent*

Il y a d'abord, parmi ces formateurs, ceux qui ne paraissent pas insensibles à la thèse sensualiste. Ainsi J. Chaumeil{ XE "Chaumeil" } qui, dans son *Manuel de pédagogie psychologique*, affirme que « les sens sont les instruments de nos pensées »<sup>1</sup>. E. Rayot{ XE "Rayot" }, quant à lui, considère que « l'homme n'est pas arrivé d'emblée à l'élaboration du système d'idées qui constitue la connaissance, la science ; il a dû nécessairement débiter par la sensation. (...) Aussi bien, il y a là une discipline susceptible de s'appliquer dans toutes les matières du programme »<sup>2</sup>. A lire ces auteurs, on croit comprendre qu'il est indispensable, pour l'acquisition de toute connaissance, de faire agir les sens.

D'autres, au contraire, s'ils acceptent l'idée selon laquelle les sens ont un grand rôle à jouer, refusent à ces derniers un pouvoir exclusif. H. Marion{ XE "Marion" } tient, sur le sujet, un des discours les plus clairs : « toutes nos connaissances ne viennent pas par les sens (...) ; mais il est certain qu'une multitude de connaissances nous arrivent par cette voie »<sup>3</sup>. I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } confirment indirectement ce propos en soutenant que « tout enseignement ne saurait reposer sur la représentation concrète d'un objet, image ou corps (...). Il faut donc (...) recourir à d'autres moyens pédagogiques »<sup>4</sup>. E. Maillet{ XE "Maillet" }, quant à lui, en appelle à la psychologie pour contrer cette doctrine philosophique qui accorde la toute première place aux sens : « c'est donc l'intuition des sens qu'il faut, d'après le vœu très clair de la nature, favoriser en premier lieu ; mais on aurait tort de tirer de là, comme le font étourdiment certains pédagogues contemporains, des conséquences favorables à une éducation sensualiste (...) ; la prédominance de l'intuition sensible est, en effet, toute provisoire ; elle ne tient qu'à une loi très simple de l'évolution intellectuelle »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Chaumeil{ XE "Chaumeil" } J., *Manuel de pédagogie psychologique*, Paris, Belin, 1886, p. 53.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 58.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 278.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 268.

<sup>5</sup> Maillet{ XE "Maillet" } E., *L'éducation. Eléments de psychologie de l'homme et de l'enfant appliquée à la pédagogie*, Paris, Belin, 1893, p. 163.

On comprendra donc bien que, selon la position que les formateurs tiennent vis-à-vis de l'intuition sensible, celle-ci n'acquiert pas une importance identique dans les apprentissages de l'école primaire. Tantôt elle est présentée comme concernant l'ensemble des programmes, tantôt elle semble ne pouvoir s'appliquer qu'à une seule partie. De la même façon, le passage à l'abstraction prendra ou non un caractère urgent, faisant de l'intuition sensible ou de l'abstraction le cœur des apprentissages.

### *Où l'on retrouve un discours flou*

Les élèves-maîtres se retrouvent donc face à des discours dont les différences ne leur facilitent pas la tâche. Le statut de l'intuition, et donc la manière de faire la classe, varie selon que l'on suit l'un ou l'autre de ces discours. Et pourtant, il leur faudra choisir. Ou, peut-être, choisiront-ils précisément de ne pas choisir...<sup>1</sup> La difficulté sera d'autant plus âpre à surmonter qu'elle est double. En effet, d'un point de vue purement pratique, une question supplémentaire se posera inévitablement aux futurs maîtres : celle du moment opportun où s'opère le passage du concret à l'abstrait. Or, sur ce point aussi, c'est l'indécision qui domine. A lire les manuels de pédagogie, les élèves-maîtres comprendront aisément qu'il convient de débiter les apprentissages par une relation concrète aux choses, mais ils auront beaucoup plus de difficultés à cerner non seulement le moment opportun de l'introduction de l'abstraction et de l'abandon de l'intuition sensible, mais aussi les modalités précises selon lesquelles s'organise ce basculement.

Les expressions dont usent les formateurs rivalisent d'imprécision : l'entrée dans l'abstraction se fera « peu à peu » (Chauvin{ XE "Chauvin" }, 1889), « de très bonne heure » (Compayré{ XE "Compayré" }, 1889), « juste assez pour ne pas le fatiguer » (Marion{ XE "Marion" }, 1895), « avec l'âge et le progrès de l'intelligence » (Charbonneau{ XE "Charbonneau" }, 1862). A. Jacquet{ XE "Jacquet" } nous semble illustrer à merveille cette approximation : « le grand point, c'est de bien discerner le moment où il convient de donner à l'enseignement la forme abstraite ». Quelques lignes plus loin, il croit devoir ajouter : « il ne faudrait pas (...) reculer trop tard le moment où l'on fait appel à la faculté de raisonner »<sup>2</sup>, sans toutefois donner plus de précision. Aucun repère stable et précis auquel on pourrait se fier sans réserve n'est donné aux futurs maîtres. Face à de tels propos, on imagine sans peine l'embarras des

---

<sup>1</sup> Voir le chapitre suivant sur l'innovation scolaire.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, pp. 56-57.

élèves des écoles normales. Seul P. Rousselot{ XE "Rousselot" } ose donner un repère plus précis en affirmant que l'on peut soumettre l'esprit des enfants aux lois du raisonnement vers « l'âge de neuf ou dix ans », après avoir cependant déclaré que « l'abstraction entre en exercice spontanément »<sup>1</sup>... Mais il s'agit là d'un cas particulièrement isolé, pour ne pas dire unique.

On ne saurait donc trop le redire, le discours des formateurs tenu sur le thème de l'intuition ne brille pas par son homogénéité. Que ce discours se fonde sur la nature ou, ce qui revient finalement au même, sur la psychologie, il n'y a ni accord général ni prescription nette sur la question. L'ensemble de ces propos imprécis et disparates est l'expression, entre autre, d'une psychologie de l'enfant naissante, donc nécessairement balbutiante. Il est, par là même, impossible aux formateurs de s'engager plus avant dans ce domaine de connaissances. Si on ajoute à cela les difficultés inhérentes à la définition de l'intuition, on devinera aisément que, face à ces deux obstacles majeurs, les élèves-maîtres ont éprouvé bien de la peine à comprendre la notion d'abord, à user dans leur classe des principes qui la fondent ensuite.

On peut donc déjà s'interroger et avoir quelques doutes sur le sort réservé à la méthode intuitive dans les manuels de pédagogie. Si l'intuition, élément fondateur de la méthode intuitive, reste un concept flou, on voit mal d'où pourrait surgir la clarté tant attendue concernant cette méthode. Mais seule l'analyse qui suit pourra infirmer ou confirmer ces conjectures.

## **C. La méthode intuitive dans les manuels**

### **1. Qu'est-ce que la méthode intuitive ?**

Deux grandes tendances semblent se dégager à la lecture des contenus des manuels de pédagogie. La première regroupe les auteurs qui considèrent que la méthode intuitive concerne essentiellement l'éducation des sens et, dans ce cas, elle est parfois étroitement associée à la leçon de choses. Quant à la deuxième, elle est l'expression d'une pensée qui, beaucoup plus largement, présente la méthode intuitive comme étant « l'âme » ou « l'esprit » de l'enseignement primaire dans son ensemble, se faisant ainsi l'écho plutôt fidèle du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il convient cependant de

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 150.

préciser que les formateurs appartenant à cette seconde catégorie sont largement minoritaires.

Mais s'arrêter à cette seule distinction serait, à l'évidence, nettement insuffisant. A l'image de ce qu'on a pu constater concernant l'intuition, les questions que soulève la méthode intuitive sont plus complexes que ce que pourrait laisser croire cette seule dualité. En fait, les positions des uns et des autres ne sont pas suffisamment tranchées pour se satisfaire de cette seule catégorisation. A se référer aux propos tenus dans ces manuels de pédagogie, on peut se demander, avec quelque pertinence, si une telle catégorisation, sans doute nécessaire pour la clarté de l'exposé, est l'exact reflet de la réalité.

### *La méthode intuitive et l'enseignement concret*

Il y a donc d'abord les formateurs qui insistent sur le rapport entre méthode intuitive et enseignement concret. Parmi eux, il y a ceux qui, comme J.-B. Heinrich{ XE "Heinrich" } (1886) ou C. Vernier{ XE "Vernier" } (1890), entretiennent entre méthode intuitive et leçons de choses un rapport de synonymie. Ainsi, le premier déclare à propos de l'enseignement de la grammaire qu'il faut commencer « par la méthode intuitive (...) qu'on désigne aujourd'hui, en France, sous le nom de Leçons de choses ». Plus loin, il conclut : « ce sera donc par un exercice judicieux de leurs facultés sensibles, que nous chercherons à leur faire acquérir des notions claires des choses »<sup>1</sup>. Selon lui, la leçon de choses ne serait que l'autre nom – français – de la méthode intuitive, méthode qui consisterait à mettre en place dans la classe des situations favorisant, chez l'élève, l'exercice des sens. Ce point de vue nous paraît être élaboré beaucoup plus sous l'influence de l'*Anschauung* des pédagogues allemands que sous celle de la théorie de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Ce qui l'emporte en effet ici, c'est le rapport concret aux choses. Cette vision réductrice de la méthode intuitive, c'est précisément celle que dénonce F. Buisson qui, on l'a vu, veut aller bien au-delà de la définition allemande.

C. Vernier{ XE "Vernier" }, quant à lui, tient un discours beaucoup plus implicite, mais néanmoins tout aussi clair sur ce rapport particulier entre la méthode intuitive et la leçon de choses. A l'inverse de J.-B. Heinrich{ XE "Heinrich" }, on ne le verra pas dire que les termes « méthode intuitive » et « leçons de choses » désignent le même objet. Mais il rejoint néanmoins, et de manière manifeste, la pensée de cet auteur car, dans les

---

<sup>1</sup> Heinrich{ XE "Heinrich" } J.-B., *Guide de pédagogie pratique*, Paris, Bloud et Barral, 1886, p. 103.



propos qu'il tient sur cette question, il emploie indistinctement les deux expressions, laissant entendre par là qu'ils désignent tous les deux le même objet. En effet, user indifféremment de ces deux dénominations, c'est leur attribuer un même niveau sémantique, et cela encourage évidemment le lecteur à penser que l'on parle de la même chose. On l'encourage d'autant plus ici qu'on entre dans le domaine de l'implicite. En outre, C. Vernier nous précise que la méthode intuitive dont il nous parle est celle qui est « recommandée par les programmes allemands »<sup>1</sup>. Cette référence, cette fois-ci bien explicite, à la pédagogie allemande, derrière laquelle apparaît inévitablement en filigrane la notion d'*Anschauung*, constitue un indice supplémentaire qui nous montre que cet auteur partage avec J.-B. Heinrich le même point de vue sur la méthode intuitive.

Sans toutefois faire de lien explicite avec la leçon de choses, E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890), même si leur propos va considérablement évoluer au fil du temps, commencent eux-aussi par considérer la méthode intuitive comme relevant de l'enseignement concret. Ainsi nous disent-ils que « l'enseignement par l'aspect et la méthode intuitive sont de très proches parents », car seules « des nuances » les distinguent<sup>2</sup>. Nuances pour lesquelles, du reste, on ne sait pas de quoi elles sont constituées puisque rien n'est dit à leur sujet. Sans doute sont-elles suffisamment négligeables aux yeux de ces deux auteurs pour ne pas s'étendre sur ce point et établir ainsi entre ces deux dénominations un lien très étroit.

Enfin, à l'image de ces deux derniers auteurs, G. Compayré{ XE "Compayré" } va présenter un discours qui se modifiera lui aussi au fil des années. Le temps viendra où, notamment, il mettra en doute la pertinence de l'expression *méthode intuitive*. Mais, comme ceux cités précédemment, dans un premier temps (1889), il semble lui aussi associer méthode intuitive et leçons de choses, puisqu'il affirme que « les collections de solides géométriques, les appareils du système métrique, les musées scolaires, les jardins botaniques, sont aussi les auxiliaires indispensables des leçons de choses et de la méthode intuitive »<sup>3</sup>. Sans plus de précision, une telle affirmation laisse penser que ces deux expressions désignent, sinon la même chose, du moins deux entités très proches.

---

<sup>1</sup> Vernier{ XE "Vernier" } C., *La dissertation pédagogique – théorie et pratique*, Paris, Belin, 1890, p. 254.

<sup>2</sup> Brouard{ XE "Brouard" } E. et Defodon{ XE "Defodon" } Ch., *Questions de pédagogie théorique et pratique*, Paris, Hachette, 1890, p. 212.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 114.

En tout cas ici, la méthode intuitive est clairement intégrée à l'enseignement concret et cela ne pourra échapper aux yeux du lecteur.

Dans les quatre cas que nous avons retenus ici, la méthode intuitive se résume donc à un enseignement concret dans le cadre duquel l'élève est engagé dans une relation directe avec les choses. Comme on vient de le voir, ces discours ne présentent pas tous le même caractère explicite, mais ils ne peuvent manquer néanmoins de produire chacun le même effet sur l'esprit novice des lecteurs. Bien sûr, ces quatre manuels ne sont pas les seuls à tenir cette position concernant la méthode intuitive : A. Jacquet{ XE "Jacquet" } (1890), J. Vieillot{ XE "Vieillot" } (1898), P. Lapie{ XE "Lapie" } et E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920) partagent, eux aussi, pour ce qui concerne les manuels de pédagogie dont ils sont les auteurs, ce même point de vue. Mais, malheureusement pour les futurs maîtres, cette position vis-à-vis de la méthode intuitive n'est pas unique.

#### *La méthode intuitive, une méthode active ?*

Viennent ensuite les formateurs qui, eux aussi, privilégient ce rapport entre méthode intuitive et enseignement concret où s'exercent principalement les sens (sans toutefois évoquer la leçon de choses), mais qui accordent à cette méthode d'autres dimensions. Ainsi en est-il du discours de J. Chaumeil{ XE "Chaumeil" } (1886) qui affirme dans un premier temps que « la dénomination de *méthode intuitive* a prévalu pour désigner un enseignement concret, fondé sur l'observation des choses », mais qui, quelques lignes plus loin, précise que « pour faire de l'enseignement intuitif, (...) il faut faire penser les enfants par eux-mêmes »<sup>1</sup>. Sans doute sous l'influence de F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'inspecteur primaire introduit dans la définition de la méthode intuitive la notion d'activité autonome. Créer un rapport concret avec les choses n'est pas suffisant, encore faut-il réaliser les conditions qui donnent à l'élève la possibilité d'une pensée autonome, et ce serait donc la méthode intuitive qui permettrait cela. D'autres formateurs vont suivre cette voie.

Ainsi E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, en 1903, finissent par accepter l'idée selon laquelle la méthode intuitive « substitue (...), partout où cela est possible, l'activité de l'enfant à sa passivité ; c'est lui qui cherche et c'est lui qui trouve ». Et ils ajoutent : « Le point de départ, ce sont les sens ; le point d'arrivée, c'est

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 236. Souligné dans le texte.

l'idée générale, la loi, l'abstraction : l'enfant a construit lui-même sa connaissance ».<sup>1</sup> La dimension concrète de l'enseignement est toujours présente, au moins au commencement, mais le point central de cette affaire, c'est bien l'activité de l'élève qui permet l'élaboration autonome de ses connaissances. On retrouve donc là aussi cette double dimension accordée à cette méthode. Celle-ci encourage l'exercice des sens puisque les lois de la nature ou de la psychologie de l'enfant l'exigent, mais elle donne aussi un nouveau statut à l'élève face aux connaissances qu'il doit acquérir.

Un inspecteur d'académie qui préfère taire son nom associe, quant à lui, la méthode intuitive aux procédés de Socrate{ XE "Socrate" } : « voyez Socrate, un des penseurs qui, dans l'ordre moral, a remporté le plus de succès avec la *méthode intuitive* ». Un peu plus loin, il conclut : « on regarde et l'on trouve des faits, on juge et l'on apprend. Le livre n'y est pour rien, l'observation révèle tout à qui sait voir ».<sup>2</sup> La référence à Socrate montre bien que, dans les principes qui fondent la méthode intuitive, c'est bien cette capacité à trouver soi-même qui doit prédominer. Avec la méthode intuitive, le livre, et avec lui le maître, doit s'effacer pour laisser place à la pensée active face à l'observation.

Pour tous ces formateurs, on l'aura compris, le premier des principes de la méthode intuitive se révèle être l'activité de l'élève. D'autres de leurs collègues vont mettre en avant cet aspect de la méthode, mais, à la différence des premiers, ils vont émettre quelques réserves.

### *La méthode intuitive en question*

En premier lieu, on pourra noter la modération du discours que proposent I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897). Ils partagent avec ceux cités précédemment le point de vue selon lequel la méthode intuitive est celle « qui nous fait prendre connaissance des choses par les sens »<sup>3</sup>. On retrouvera aussi chez eux cette autre dimension dont on a parlé plus haut : « la méthode de recherche (intuitive, inductive ou socratique) tient les enfants en haleine, (...) en les forçant (...) à prendre une part active à la leçon »<sup>4</sup>. Cependant, si jusque là ils marquent sans difficulté leur

---

<sup>1</sup> Brouard{ XE "Brouard" } E. et Defodon{ XE "Defodon" } Ch., *Manuel du certificat d'aptitude pédagogique*, Paris, Hachette, 1903, pp. 10-11.

<sup>2</sup> *Leçons élémentaires de pédagogie pratique par un inspecteur d'académie en retraite*, Paris, Librairie administrative et classique, 1880, p. 53. Souligné dans le texte.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 265.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 276.

accord avec les autres auteurs, va apparaître au sein de leur propos une certaine tempérance.

Ainsi, dans une note de bas de page, est cité le passage de l'article « intuition et méthode intuitive » du *Dictionnaire de pédagogie*, où F. Buisson{ XE "Buisson" } explique que l'on pratique l'enseignement intuitif dès qu'on encourage l'élève à chercher, à trouver et à « faire quelques pas de lui-même ». Suit alors une remarque des auteurs : « c'est là plutôt, nous semble-t-il, la méthode *inventive* ou *inductive* (...), à la base de laquelle sans doute est l'intuition ; mais celle-ci cesse, à notre avis, dès que commence une investigation lente et progressive de l'esprit ». Et ils terminent par cette curieuse remarque : « Simple question de terminologie d'ailleurs, sans intérêt pratique ».<sup>1</sup> Ce qui justifie sans doute la mise en note de bas de page de cette digression. Contrairement à E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } qui légitiment l'expression « méthode intuitive » par le fait que cette méthode fait commencer les apprentissages par l'intuition, I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } jugent cette dénomination quelque peu outrancière dès lors que l'intuition comme moyen d'acquisition des connaissances ne perdure pas. Même s'ils admettent que la méthode intuitive encourage l'élève à se montrer actif dans ses apprentissages, cela ne justifie pas à leurs yeux cette appellation. Pour eux, intuition et activité ne sont pas synonymes, contrairement à ce que certaines affirmations de F. Buisson{ XE "Buisson" } et d'autres laissent croire.

G. Compayré{ XE "Compayré" }, quant à lui, va plus loin dans son questionnement. Si, dans son ouvrage de 1890, il ne semblait guère éprouver de scrupule vis-à-vis de l'expression « méthode intuitive », sept ans plus tard de sérieux doutes apparaissent. « Y a-t-il vraiment une méthode intuitive ? », se demande-t-il maintenant. Selon lui, ce qui est nommé sous ce vocable pourrait relever de deux ordres très différents l'un de l'autre. Soit « la prétendue méthode intuitive (...) n'est qu'un procédé spécial, qui peut et doit être rattaché aux méthodes essentielles », et là on pense inévitablement aux principes qui fondent la leçon de choses, soit « elle se confond avec l'esprit général qui doit animer et vivifier toutes les parties de l'enseignement »<sup>2</sup>, et ici, bien sûr, c'est le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui est visé. Si l'on suit G. Compayré, dans les deux cas, les deux termes « méthode » et « intuitive » ne sont pas appropriés : dans le premier cas, il s'agit d'un procédé et non d'une méthode, et dans le deuxième d'un

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 268.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 265.

« idéal » ou d'un « but suprême » qui ne peut pas plus être qualifié de méthode. Concernant le deuxième terme, son emploi n'est pas plus pertinent si l'on en croit le recteur de l'académie de Lyon : à propos de l'intuition, il nous affirme qu'elle « peut bien être (...) un élément important de la méthode (...), mais non cette méthode toute entière, qui ne saurait se passer de la réflexion, de la comparaison et du raisonnement »<sup>1</sup>. Autrement dit, l'intuition ne concernant pas, loin s'en faut, l'ensemble des processus mis en œuvre au cours des apprentissages, il lui paraît tout à fait abusif de parler de méthode « intuitive » pour désigner le système complet de procédés organisés mis en place dans la classe. Il serait plus judicieux, à ses yeux, de parler de « méthode expérimentale » car, nous dit-il, « qu'est-ce, par exemple, que la méthode dite intuitive, sinon un appel constant à l'expérience et à l'observation ? »<sup>2</sup>. Pour lui, la méthode intuitive ne peut exister car l'intuition n'est que ce qui met l'élève en rapport direct avec les choses, rapport qui permet l'exercice des sens et seulement ça. Et, si l'on adopte une telle vision des choses, on ne peut envisager cela que comme une étape ou un palier qu'il convient ensuite de dépasser.

G. Compayré{ XE "Compayré" } tente donc ici un exercice de clarification et il y réussit plutôt bien. Il ne conteste assurément pas le fond auquel il paraît adhérer sans réserve. Ce qui le gêne beaucoup plus, en revanche, c'est cette association que certains n'hésitent pas à faire entre la notion de méthode et celle d'intuition. Il ne récuse ni le « procédé » ni « l'idéal » que l'on veut désigner ici ; son message consiste plutôt à nous faire comprendre qu'il n'est pas pertinent de parler de « méthode intuitive » car cette expression n'a, finalement, pas de sens.

Enfin, P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890), lui aussi, questionne la méthode intuitive. Mais ici les questions sont d'une tout autre nature ; il ne s'agit plus de tempérance ou de réserve comme on a pu le relever dans les propos des formateurs précédents.

Il commence, certes, par nous dire que « la dénomination de méthode “ intuitive ” n'est pas d'une exactitude rigoureuse et peut prêter à l'erreur ». Il fait là une remarque on ne peut plus judicieuse. Cependant, les raisons avancées ne sont pas du même ordre que celles de G. Compayré{ XE "Compayré" }. Si la confusion est possible, c'est parce qu'il faut entendre le mot « intuition » comme « une connaissance soudaine et indubitable », ce qui ne s'accorde pas avec « l'idée de méthode, qui emporte nécessairement avec elle l'idée de travail intellectuel ». Les responsables de cette confusion seraient, dans ce cas

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 270.

de figure, « les pédagogues allemands, qui (...) en ont fait exclusivement et abusivement le synonyme de connaissance sensible et empirique »<sup>1</sup>.

Mais, à nos yeux, l'essentiel des propos de P. Rousselot{ XE "Rousselot" } se trouve ailleurs. Comme on l'a vu plus haut, cet inspecteur d'académie considère que l'intuition ne désigne pas seulement l'exercice des sens, cette notion recouvrant aussi l'exercice de « l'intelligence » et de « la raison ». Une telle acception, qui introduit l'intuition dans le champ des facultés intellectuelles, lui permet alors de passer au deuxième degré de son extrapolation : il est maintenant en mesure d'affirmer que l'enseignement est intuitif quand « on se sert d'un fait connu, d'une notion acquise pour aller à quelque chose d'inconnu ». Faire raisonner l'enfant à partir de ce qu'il sait pour lui permettre de découvrir une nouvelle connaissance serait donc un principe intuitif. A la suite de quoi, il peut présenter au lecteur, sans que rien ne s'y oppose plus, sa propre définition de la méthode intuitive : « le mot de méthode intuitive ne signifie donc pas que l'acquisition de la connaissance a toujours été spontanée et n'a nécessité aucun effort, mais qu'elle a été facilitée par le rejet de tout appareil inutilement dogmatique »<sup>2</sup>. Dès lors que le maître favorise l'exercice des sens ou de la raison, il ferait appel aux principes de la méthode intuitive. A l'inverse, toute transmission qui relève du dogme ou de la connaissance toute faite, qui empêche l'exercice des facultés de l'élève, quelle qu'en soit la nature, s'oppose à ces principes.

Arrive alors le troisième degré de sa démonstration, introduite par une question qui appelle une réponse d'où disparaît toute réserve. « Et même a-t-on raison de la qualifier de méthode ? » se demande-t-il. A la différence de G. Compayré{ XE "Compayré" } qui ne se détermine pas, lui fait clairement son choix : « à vrai dire, c'est l'âme de la méthode vivifiant l'enseignement tout entier, sous l'inspiration de la nature elle-même »<sup>3</sup>. Le terme de méthode ne convient plus dès lors que ce que l'on tente de désigner par l'expression « méthode intuitive » va bien au-delà de ce qui constitue une méthode. Ce que P. Rousselot{ XE "Rousselot" } veut signifier par cette expression, c'est l'esprit qui doit guider tout enseignement, dans une direction qui fait de l'élève une personne active et libre. La référence à F. Buisson{ XE "Buisson" } est ici incontestable. Rappelons que ce dernier, dès 1875, indiquait que cette méthode

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 217. Il n'est pas certain que P. Rousselot{ XE "Rousselot" } ait fait ici une analyse pertinente. Ce qui pose problème, ce n'est pas la notion d'*Anschauung* des pédagogues allemands, mais plutôt sa traduction française. Si responsabilité il y a, elle serait alors du côté des pédagogues français qui n'ont pas su trouver le mot pour traduire cette notion tout à fait claire de la pédagogie allemande.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 218.

désignait l'âme de l'enseignement primaire<sup>1</sup>. De ce point de vue, même si la formule « méthode intuitive » le dérange quelque peu, P. Rousselot est sans aucun doute le formateur dont les propos se rapprochent le plus de ceux du directeur de l'enseignement primaire. Mais ce degré de proximité reste néanmoins une exception parmi les auteurs de manuels pédagogiques auxquels nous faisons référence.

Une fois encore, on constatera que les discours sont, à l'image de ceux tenus sur l'intuition, fort hétéroclites. Pour leur démonstration, les formateurs empruntent ici et là des éléments auxquels ils accordent des valeurs qui ne brillent pas par leur universalité. Par cette disparité ainsi créée, apparaît dans les manuels de pédagogie une méthode intuitive toujours reconstruite, interdisant par là aux futurs maîtres de se faire une idée claire et opérante de cette méthode nouvelle. Faute de repères stables sur lesquels ils ne peuvent s'appuyer, les élèves des écoles normales de la 3<sup>e</sup> République vont éprouver, à n'en pas douter, les pires difficultés à concevoir pour leur propre compte les savoir-faire que leur demandent de mettre en œuvre les Instructions Officielles par le biais de cette méthode intuitive. Et ce ne sont pas les discours sur la manière d'utiliser cette méthode, ni sur la place qu'il convient d'accorder à celle-ci dans l'enseignement primaire qui vont les aider davantage.

## **2. Comment et quand utiliser cette méthode ?**

Les manuels de pédagogie ne vont évidemment pas manquer de répondre à cette question, mais, et ce sera sans surprise, les règles seront changeantes d'un discours à l'autre. Les élèves-maîtres vont, à nouveau, être contraints de faire face à un haut degré d'incertitude. Selon l'idée que l'on se fait de la méthode intuitive, le statut accordé à celle-ci se modifiera, parfois de manière conséquente. Qu'on la considère comme un simple procédé particulier ou qu'on voit en elle, plus largement, l'esprit général de l'enseignement primaire, cela aura inévitablement des conséquences sur la place qu'on lui fera tenir dans les processus d'apprentissages.

Le premier type de réponses que vont découvrir les élèves des écoles normales englobe celles qui pointent les limites de la méthode intuitive. Elles sont de deux sortes : la première concerne le public auquel elle est sensée s'adresser et la deuxième précise les branches de l'enseignement dans lesquelles cette méthode est opérante.

---

<sup>1</sup> Cf. le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*.

### *Les limites temporelles de la méthode intuitive*

Ainsi, I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897) voient dans la méthode intuitive un ensemble de principes dont l'efficacité n'est avérée que pour le tout début de l'enseignement. En effet, ils considèrent que « ce que l'esprit conçoit de la sorte (...) est, au fond, assez confus et fort incomplet ». Mais, précisent-ils, « cet inconvénient est négligeable, quand il s'agit d'instruire de tout jeunes enfants, auxquels on ne veut pour le moment donner qu'une vue première et superficielle des choses ». Bien entendu, il importera qu'on y revienne « plus tard pour les compléter et les approfondir ».<sup>1</sup> A l'évidence, on retrouve dans ce discours des accents « buissonniers »<sup>2</sup>. Il importe peu que cette méthode produise dans les esprits enfantins des effets limités car elle n'est pas tout l'apprentissage. On peut s'accommoder de cette limite dans la mesure où rien n'interdit – et surtout pas cette manière de procéder qui correspond à ce que demande la nature – de compléter plus tard cet apprentissage par une autre méthode. Pour ces deux auteurs, la méthode intuitive est donc vue sous un angle plutôt positif, à la condition expresse de l'employer à bon escient, c'est-à-dire face à un public très jeune qui s'engage dans les tout premiers apprentissages. Certes, ils font apparaître des insuffisances qui ne sont pas négligeables, mais celles-ci disparaîtront dès que l'on passera à un autre mode de transmission des connaissances.

E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1903) partage avec leurs deux collègues le même point de vue, avec une petite réserve cependant. Lorsqu'ils affirment que « l'école a recours, dans ses premières divisions surtout, à la méthode intuitive »<sup>3</sup>, on comprend que cette méthode sied fondamentalement au plus jeune âge dans les écoles primaires. Cependant, le mot « surtout » employé dans cette affirmation a son importance. Il indique en effet que, si cette méthode s'adresse de manière primordiale aux plus jeunes élèves, elle ne disparaît pas nécessairement avec l'avancée de l'âge. Une porte est laissée entrouverte, laquelle laisse envisager une autre perspective. En effet, on devine par là que la méthode intuitive peut avoir un rôle intéressant à jouer au-delà de ce jeune âge, même si sa place ou son importance décroît au profit d'autres méthodes. Leur discours nous paraît donc moins tranché que celui des

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 266.

<sup>2</sup> Il y a notamment une proximité de vue avec ce qui est affirmé dans l'article « intuition et méthode intuitive » du *Dictionnaire de pédagogie*.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 10.



deux formateurs précédents qui semblaient, eux, faire un lien exclusif entre méthode intuitive et jeune âge.

D'autres auteurs semblent s'accorder sur une telle présentation. Ainsi A. Jacquet{ XE "Jacquet" } (1890), avec toute l'imprécision que nous avons mise en évidence à propos de l'intuition, en appelle au discernement et à la prudence : « il ne faudrait pas toutefois prolonger outre mesure l'usage de la méthode intuitive »<sup>1</sup>. Quant à E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920), s'il considère que l'emploi de la méthode intuitive est rendu nécessaire par les lois de la psychologie de l'enfant, il nous propose une véritable mise en garde : « une telle méthode n'est qu'un procédé d'initiation ; elle est indispensable au début (...) ; mais il importe de la dépasser. (...) Appliquée d'une façon exclusive, la méthode intuitive laisserait l'esprit perdu au milieu de la diversité des objets individuels, tous différents les uns des autres : ce serait la confusion de la pensée »<sup>2</sup>. Sans s'attarder sur la confusion qui est faite entre méthode et procédé, cette remarque est intéressante à plus d'un titre.

Elle confirme d'abord ce que disent les auteurs précédents : la méthode intuitive, tout indispensable qu'elle est, ne saurait suffire ; c'est pourquoi il est impératif de commencer par elle pour ensuite passer à autre chose.

Ensuite, une telle remarque pourrait nous encourager à diviser les formateurs en deux camps : d'un côté seraient ceux qui considèrent la méthode intuitive comme un procédé et qui, en conséquence, estiment que son emploi ne peut être que limité dans le temps et, de l'autre côté, seraient rassemblés tous ceux qui envisagent cette méthode plus globalement comme étant une manière de faire dont la pertinence s'étend largement au-delà du seul enseignement concret et qui, dans une telle perspective, pensent que ce n'est pas l'âge des élèves qui détermine le type de méthode à employer, la méthode intuitive ayant alors une efficacité qui dépasse le jeune âge. Mais il n'en est rien : si pour certains auteurs une telle dichotomie peut s'opérer, elle n'est pas possible pour d'autres. Ainsi, le fait d'envisager la méthode intuitive aussi comme une « méthode de recherche » qui encourage l'élève à être actif dans l'acquisition de ses connaissances n'empêche pas I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897) d'insister sur le fait que c'est une méthode qui ne convient qu'à de « tout jeunes enfants ». Une fois encore, on voit bien le haut niveau de complexité présent dans les propos tenus sur la méthode intuitive, rendant quasiment impossible toute catégorisation tranchée.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 57.

<sup>2</sup> *Op. cit.* p. 100.

### *La méthode intuitive contestée*

Enfin, dans le discours de E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920), apparaît un autre aspect de ces limites qui semble, lui, très négatif : la nocivité de la méthode, bien plus que l'insuffisance. La méthode intuitive, selon lui, conduirait à la « confusion de la pensée ». Voilà un bien curieux caractère d'une méthode dont la prétention affichée est, au contraire, d'éduquer et de développer les jeunes esprits. Dans une telle vision des choses, la méthode intuitive devient un mal nécessaire, mais néanmoins un mal. A pointer ainsi cet aspect pour le moins négatif, E. Rayot se fait alarmiste.

Un autre auteur, d'ailleurs, tient une position similaire. Il s'agit de P. Lapie{ XE "Lapie" } qui, en 1920, affirme que, « quels que soient ses avantages, la méthode directe, réaliste ou intuitive, risque de présenter de graves inconvénients ». Et il ajoute : « la méthode réaliste serait défectueuse si elle n'était doublée d'une autre méthode (...) : la méthode active »<sup>1</sup>. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la méthode intuitive n'est pas présentée ici sous ses meilleurs attraits. Un tel discours nous fait croire qu'à elle seule, elle est peu de chose. C'est, finalement, accorder très peu de valeur à la méthode intuitive dans le cadre du développement des esprits.

Et ce n'est certainement pas le discours de C. Vernier{ XE "Vernier" } (1890) qui viendra contredire cette impression toute négative, puisqu'il n'hésitera pas à émettre des propos dont la sévérité atteint un certain paroxysme. Ainsi, à propos de l'enseignement de la géographie, se faisant censeur, il déclare : « la méthode intuitive, loin de lui avoir profité, a paralysé l'imagination des maîtres et des élèves en donnant une place exagérée aux cartes »<sup>2</sup>. Par l'exagération qu'elle produit elle-même, les conséquences de son application seraient contraires aux effets recherchés.

Cela conforte la position de G. Compayré{ XE "Compayré" } qui écrivait en 1890 que « cette méthode nouvelle (...) n'est profitable que si l'on sait en user avec discrétion et avec précaution »<sup>3</sup>. Mais dire cela de cette manière, n'est-ce pas un encouragement, pour les esprits novices des élèves-maîtres, à ne pas en user du tout ? En tout cas, ce n'est pas, nous semble-t-il, la meilleure façon d'encourager les futurs maîtres à s'approprier les principes de la méthode intuitive. A lire ces différentes démonstrations

---

<sup>1</sup> Lapie{ XE "Lapie" } P., *Pédagogie française*, Paris Alcan, 1920. On notera, au passage, que P. Lapie fait une différence entre méthode intuitive et méthode active pendant que d'autres en font deux quasi synonymes. Ce qui, une fois encore, n'aide pas à une compréhension aisée des choses...

<sup>2</sup> Vernier{ XE "Vernier" } C., *La dissertation pédagogique – théorie et pratique*, Paris, Belin, 1890, p. 254.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 114.

où dominent des mots très forts, le lecteur se rend compte que, dans la recherche du développement des facultés intellectuelles des élèves, les services rendus par la méthode intuitive sont limités, voire dommageables. Et le risque, pour cette méthode, est alors de voir les futurs maîtres l'envisager comme le faisait déjà M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } en 1862, à savoir qu'elle n'est que « l'accessoire ».

### *Les limites spatiales de la méthode intuitive*

Le deuxième type de limites pointées par les manuels de pédagogie concerne le domaine de connaissances dans lequel il convient d'user de la méthode intuitive. Pour certains auteurs en effet, les principes de la méthode intuitive ne sauraient s'appliquer en tous domaines.

E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890) font partie de ceux-là. Par leur vision réductrice de la méthode intuitive qui, on l'a vu, l'assimile à l'enseignement par l'aspect, ils ne peuvent envisager celle-ci que comme un moyen d'action limité à quelques branches de l'enseignement. A leurs yeux, la lecture, la grammaire et l'orthographe notamment ne se prêtent guère aux principes qui fondent la méthode intuitive. Ils concluent alors, sans autre précision : « laissons des moyens d'aspect proprement dits aux matières qui les comportent, disons mieux, qui les exigent »<sup>1</sup>. Il est donc clair que, pour eux, les maîtres des écoles primaires doivent abandonner la méthode intuitive pour certaines matières de l'enseignement dont les caractéristiques ne s'accordent pas avec ces principes.

Cependant, leur discours nous paraît quelque peu ambigu. En effet, ils ne paraissent pas troublés outre mesure par la contradiction qu'ils introduisent dans leurs propos lorsqu'ils font référence aux Instructions Officielles. Ils en citent le passage suivant : « en tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, met les enfants en présence de réalités concrètes »<sup>2</sup>. Si l'on admet avec E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890) que la méthode intuitive est l'enseignement par l'aspect, on constate alors deux discours qui s'opposent. Les premiers nous disent que cette méthode ne concerne que certaines matières, pendant que les seconds affirment que tout l'enseignement est appelé à se baser sur ces principes. Qui croire ?

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 215.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 215

Toutefois, il convient de remarquer que ce type de discours qui restreint de la sorte le champ d'application de la méthode intuitive semble plutôt rare. En effet, E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } sont les seuls, parmi les auteurs étudiés ici, à adopter une telle position. Les limites qui, le plus souvent, sont mises en évidence ne sont donc pas celles qui concernent les différentes branches de l'enseignement primaire, mais celles qui se rapportent à l'âge des élèves.

A ce stade de cette analyse, on voit combien la méthode intuitive a subi d'attaques. Ces charges répétées contre elle contribuent assurément à adopter vis-à-vis d'elle une attitude fortement circonspecte. Il est certain que l'on ne trouvera aucun formateur pour dire clairement le rejet d'une telle méthode – les Instructions Officielles l'imposent dans les classes, de même que les premières données de la psychologie enfantine, – mais certains ne se privent pas de dire tout le mal qu'ils en pensent, ajoutant ainsi, au manque de clarté la concernant, une vision fort négative. Mais tous ne pensent pas ainsi.

#### *Des discours élogieux*

Certains formateurs, plutôt que de s'efforcer à fixer les limites de la méthode intuitive comme l'ont fait les auteurs précédents, vont au contraire centrer leur discours sur tous les bienfaits que l'on peut attendre de la mise en pratique d'une telle méthode.

On ne s'étonnera pas de voir P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890) parmi ceux-ci. Dès lors qu'il considère cette méthode comme « l'âme » de tout l'enseignement, il ne sera guère surprenant de l'entendre dire que « nous devons la retrouver dans chacune des différentes matières du programme »<sup>1</sup>. A l'opposé de ce qui se dit chez la plupart de ses collègues, cet ancien professeur agrégé de philosophie nous présente un véritable panégyrique de la méthode intuitive contre la « vieille routine pédagogique ». Il se fait, dans ce cadre-là, le meilleur porte-parole de F. Buisson{ XE "Buisson" } en ne voyant dans cette nouvelle méthode qu'un ensemble de caractères qui seront, pour l'élève, du plus grand profit. Seule réserve que l'on pourra découvrir chez P. Rousselot, c'est celle concernant les « méthodes attrayantes » au sein desquelles, à n'en pas douter, on peut ranger la méthode intuitive. Attention, nous dit-il, à ne pas rendre l'enseignement trop facile afin d'éviter de « distraire son attention » et de « rendre l'apprentissage illusoire »<sup>2</sup>. Cet écueil évité, il n'y aurait que des avantages à organiser l'enseignement

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 218.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 9

primaire selon les lois de la méthode intuitive. Ni limites, ni manquements ne paraissent définir celle-ci.

Notre énigmatique « ancien inspecteur d'académie » (1880) peut, nous semble-t-il, être rangé aux côtés de P. Rousselot{ XE "Rousselot" }. Lui aussi semble ne voir dans la méthode intuitive que des avantages. Nulle réserve dans ses propos ne vient ternir l'image positive qu'il tente de nous donner. Ainsi énonce-t-il : « voilà une méthode qui exerce les sens, éveille l'attention et la réflexion, cultive le jugement et ouvre le cœur à des sentiments religieux »<sup>1</sup>. On ne saurait mieux dire pour montrer l'étendue du profit que l'on peut retirer de l'application de cette méthode. Sous ses principes, tout autant que les sens, c'est l'ensemble des facultés intellectuelles et morales qui s'exercent et se développent. On peut donc en conclure, sans risque de tromper sa pensée, que nous sommes en présence d'une méthode dont la pertinence de ses lois perdure, quelles que soient les branches de l'enseignement dans lesquelles on l'applique.

De plus, à l'image de l'éloge exposé par P. Rousselot{ XE "Rousselot" }, l'auteur reste muet sur d'éventuelles limites ou insuffisances qui pourraient caractériser la méthode intuitive. L'adoption d'une telle position laisse croire, sans ambiguïté, que le maître et les élèves ne tireront que des bénéfices de l'introduction, au sein de la classe, de tels principes pour gérer les apprentissages.

Enfin, un dernier auteur semble adopter une position similaire : dans son *Manuel de l'enseignement primaire*, E. Rendu{ XE "Rendu" } (1881), après avoir cité un extrait de la conférence que F. Buisson{ XE "Buisson" } présenta aux instituteurs en 1878 dans laquelle la méthode intuitive est définie comme devant servir tout l'enseignement, donne à celle-ci des pouvoirs considérablement étendus. Dans sa présentation, il réaffirme le point de vue que donnait avant lui le directeur de l'enseignement primaire : « l'esprit d'investigation et d'intuition doit s'étendre également au domaine purement intellectuel, à toutes les branches de l'enseignement ; pour mieux dire, il doit être l'âme et le principe inspirateur de l'éducation toute entière »<sup>2</sup>. F. Buisson et E. Rendu mènent manifestement le même combat. A leurs yeux, la méthode intuitive est plus qu'une méthode : elle est ce qui doit continuellement et invariablement déterminer et animer l'enseignement primaire tout entier. Ce type de discours, quasi apologique, rend évidemment vaine, pour le lecteur, toute tentative de recherche d'une quelconque réserve. Ici, la méthode intuitive n'est que bienfait.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 50.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 127.

On constate donc, une nouvelle fois, qu'il est plutôt vain de rechercher une quelconque unité dans les propos qui ont pour objet de présenter aux futurs maîtres les principes constitutifs de la méthode intuitive. L'intuition n'étant pas un terme sur lequel on s'accorde, en toute logique cette discordance génère, sur cette nouvelle méthode promue par F. Buisson{ XE "Buisson" }, une multitude de points de vue, rendant alors la méthode intuitive peu lisible.

Et, malheureusement pour tous ceux qui tentent de comprendre la logique de cette méthode, la liste des obstacles n'est pas close. A cette nouvelle difficulté s'agrège en effet une autre : la pléthore de méthodes que certains s'ingénient parfois à présenter aux yeux des élèves des écoles normales.

### **3. Une infinie variété de méthodes ?**

On l'a dit plus haut, après les balbutiements initiaux des premières décennies, la méthode est le point sur lequel se focalisent les esprits de tous ceux qui se penchent sur les problèmes que pose l'instruction primaire, à la charnière des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. C'est le point sur lequel l'immense majorité des formateurs se retrouve : il faut, dans nos écoles primaires, de la méthode. A l'exception d'un seul (Maillet{ XE "Maillet" } E., 1893), tous les manuels de pédagogie consultés interviennent sur la question. Mais ce souci exacerbé va conduire un bon nombre d'entre eux à une analyse outrancière des méthodes ou, plus exactement, l'analyse très personnelle que chacun croit devoir faire conduira à une multiplicité des interprétations, forme d'outrance dans laquelle le lecteur se perdra d'autant plus facilement qu'il est profane.

#### *Une pléthore de termes*

Si l'on s'attache uniquement aux dénominations, on s'aperçoit qu'elles sont pléthoriques. En ouvrant les manuels de pédagogie, le lecteur sera submergé par une surabondance de termes : « méthode intuitive » bien sûr, mais aussi « méthode de Socrate{ XE "Socrate" } », « méthode d'invention », « méthode d'investigation », « méthode d'interrogation », « méthode socratique », « méthode simultanée », « méthode baconienne », « méthode inductive », « méthode naturelle », « méthode active », « méthode interrogative », « méthode expositive », « méthode synthétique », « méthode analytique », « méthode inventive », « méthode de doctrine », « méthode de

recherche », « méthode déductive », « méthode directe » et, enfin, « méthode réaliste ». Et manifestement cette liste, établie à partir des seuls manuels que nous avons consultés, n'est pas complète. En effet, on peut aussi se référer au *Cours de pédagogie théorique et pratique* de G. Compayré{ XE "Compayré" } où nous est livrée une liste particulièrement édifiante qui viendra compléter, si l'on ose dire, la nôtre pourtant déjà passablement fournie. Pour mieux dénoncer ce qu'il nomme lui-même « ce verbiage », il nous présente la liste face à laquelle peut se retrouver le lecteur intéressé par la question : les méthodes « éducative, rationnelle, pratique, progressive, synthétique, analytique, intensive, inventive, intuitive, expérimentale, socratique, inductive, déductive, démonstrative, expositive », à laquelle il ajoute les méthodes « analytico-synthétique, démonstrative-expositive, démonstrative-interrogative ». Enfin, en note de bas de page, il ajoute : « On peut encore distinguer comme méthodes les systèmes suivis de préférence par divers pédagogues, et l'on a alors les méthodes Jacotot{ XE "Jacotot" }, Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, Froebel, etc. »<sup>1</sup>. On le remarquera sans peine, une telle liste, pour le moins indigeste, n'est pas la meilleure façon d'intéresser des esprits curieux de savoirs nouveaux.

Si, par ailleurs, l'on s'intéresse aux contenus que désignent chacune de ces expressions, les perspectives ne sont guère plus réjouissantes. Pour les maîtres et maîtresses de cette fin de siècle, et plus particulièrement les débutants, il y a en effet de quoi se perdre dans le dédale des différences et des nuances que les formateurs semblent voir dans le champ des méthodes. Car si certaines expressions révèlent des méthodes très différentes, et dans ce cas les choses semblent relativement claires, il en est aussi qui nomment, sous d'autres mots, la même méthode, rendant du même coup plus difficile la compréhension de cette catégorisation. Comble de complexité, certains auteurs croient devoir déceler nombre de nuances qui débouchent sur autant d'appellations différentes.

Il serait, pour nous, particulièrement fastidieux et peu intéressant dans le cadre de notre travail, d'analyser le contenu de chacune de ces méthodes. Ce qui importe en revanche, c'est de montrer, avec quelques exemples à l'appui, que le discours sur ce thème est à l'image de celui qui est tenu concernant l'intuition et la méthode intuitive, à savoir un discours d'une complexité particulièrement marquée qui, parfois, va jusqu'à friser l'extravagance, portant ainsi en lui-même, un réel risque d'illisibilité dans lequel la méthode intuitive elle-même se noie.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 259.

### *Une rare volonté de synthèse*

Le formateur qui nous paraît le mieux nous informer sur ce type d'outrance qu'on peut rencontrer au sein même des manuels de pédagogie ou dans la confrontation de ceux-ci, est P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890). Loin de vouloir y participer, il a la volonté de faire l'effort, louable en soi, de simplifier une classification dont la complexité ne lui semble pas pertinente car ne correspondant pas, selon lui, à la réalité<sup>1</sup>. Mais son effort de synthèse sera pour nous riche d'enseignement, en ce sens qu'il s'agit là d'une forme de dénonciation qui met en évidence ce qui se dit habituellement.

A l'en croire, s'il existe plusieurs méthodes, elles ne peuvent être qu'au nombre de deux : la « méthode synthétique » et la « méthode analytique ». Et si elles se limitent à ces deux seuls types, c'est parce que « la première n'est autre que la méthode déductive, ou démonstrative, ou expositive ; la seconde, que la méthode inductive, ou inventive, ou socratique »<sup>2</sup>. Dans sa volonté de proposer un inventaire des méthodes qui soit plus pertinent, P. Rousselot{ XE "Rousselot" } élague sans retenue. Les divers termes habituellement employés ne feraient que désigner, au sein de ces deux catégories, la même chose. Ainsi, de six types de méthodes, la synthèse opérée ici n'en relève donc plus que deux. Un effort de clarification semble être fait, mais il n'est pas sûr que cette synthèse soit totalement satisfaisante. N'y a-t-il pas ici un rapprochement un peu forcé entre ces diverses appellations ? Par exemple, un travail de déduction ne peut-il pas s'opérer ailleurs que dans l'unique cadre de l'exposition ou de la démonstration ? Il ne nous semble pas impossible, par exemple, d'encourager un raisonnement déductif dans le cadre d'une activité autonome. On peut aussi adopter un raisonnement inductif dans la démonstration ou l'exposition. Ce qui laisse à penser que les méthodes d'exposition ou de démonstration ne sont pas exactement identiques à la méthode déductive. En conséquence, les rapports entre ces diverses méthodes ne sont pas aussi figés et exclusifs qu'il n'y paraît. Les rapprochements que fait P. Rousselot sont donc quelque peu artificiels.

---

<sup>1</sup> Dans ses propos sur les méthodes, P. Rousselot{ XE "Rousselot" } prévient d'emblée le lecteur en affirmant que « malgré l'infinie variété des termes, il n'y en a, il ne peut y en avoir que deux ». Un peu plus loin, il se fait plus précis encore : « ainsi nous sommes en présence de deux méthodes, en apparence, car au fond ce ne sont que les deux éléments constitutifs de la méthode » (pp. 206-207). Ainsi, il tente de démontrer qu'il n'y a qu'une méthode, se rapprochant ainsi de la théorie de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Ce que d'autres contesteront.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 208.



Animé par le même souci<sup>1</sup>, G. Compayré{ XE "Compayré" } (1897) nous propose une classification analogue à celle de P. Rousselot{ XE "Rousselot" }, quoique différente dans ses termes et sa structure, et sans doute plus pertinente. Pour lui, « derrière ce verbiage, se dissimulent simplement deux ou trois distinctions solides ; (...) les méthodes pourraient être réduites à deux »<sup>2</sup>. De fait, il propose deux méthodes, la méthode inductive et la méthode déductive, qui, combinées avec les formes interrogative et expositive, forment un ensemble de quatre méthodes au maximum. La différence la plus remarquable entre les deux discours réside dans la manière de définir l'interrogation et l'exposition. Chez le premier, il s'agit de deux autres façons de désigner une méthode (la « méthode expositive » est la « méthode synthétique » et la « méthode socratique » n'est autre que la « méthode analytique »), alors que, pour le second, il ne s'agit que de deux formes que peuvent prendre les méthodes inductive et déductive, et non des méthodes en elles-mêmes. L'induction et la déduction peuvent donc se combiner avec l'interrogation ou l'exposition. Ce qui nous semble plus convaincant que la proposition de P. Rousselot.

D'autres encore, comme M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } (1862), considèrent que ce qu'on désigne habituellement par « méthode expositive » et « méthode socratique » ne sont que des moyens au service de deux méthodes « inductive » et « déductive ». Selon lui, dans toute méthode il y a à considérer deux éléments distincts : l'ordre et les moyens. L'ordre est défini par le type de raisonnement, inductif ou déductif, et les moyens sont représentés par l'exposition et l'interrogation. Ordre et moyens sont liés, nous dit-il, mais l'un n'entraîne pas toujours l'emploi exclusif d'un moyen particulier. Ce point de vue se rapproche de celui de G. Compayré{ XE "Compayré" }, même si les termes employés ne sont pas identiques. Là où l'un considère une forme, l'autre y voit un moyen. Mais les statuts respectifs de l'exposition et de l'interrogation semblent analogues.

Ainsi, il y a un double enseignement à retirer de ces divers efforts de synthèse concernant la pluralité des méthodes. En premier lieu, nous l'avons dit, on constate indirectement l'existence d'une multiplicité de termes qui n'aident pas à la compréhension. Mais, de plus, cet effort même ne permet pas d'opérer une réelle

---

<sup>1</sup> L'introduction sur ce thème se fait toutefois plus virulente – non sans raison d'ailleurs – chez G. Compayré{ XE "Compayré" } qui dénonce vertement l'excès de tous ceux qui compliquent à souhait le champ des méthodes : « ces abstracteurs de quintessence pédagogique qui *couper un cheveu en quatre*, qui distinguent et analysent les choses les plus simples, qui inventent plusieurs termes barbares pour désigner les mêmes opérations » (*Op. cit.*, p. 255). Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 259.

uniformisation des discours. Si un progrès effectif semble se dessiner – accord sur l’existence de deux méthodes reposant respectivement sur l’induction et la déduction –, l’unité qu’on aurait pu espérer atteindre fait relativement défaut. Les propos des trois auteurs que nous venons de citer montrent l’embarras dans lequel ils se trouvent dès lors qu’ils cherchent à placer, dans leur nouvelle classification, les autres expressions sensées désigner des méthodes. On le voit bien avec la méthode « expositive » et la méthode « socratique » qui tantôt sont présentées comme des synonymes respectifs des méthodes déductive et inductive, et tantôt comme des formes inhérentes à ces deux méthodes, ou encore comme des moyens appelés à soutenir lesdites méthodes. Ce qui n’est pas la même chose.

Cette impossibilité ou cette grande difficulté à synthétiser de manière satisfaisante caractérisent le débat sur les méthodes au sein des manuels de pédagogie. Deux types d’arguments nous semblent en mesure d’expliquer cet embrasement intellectuel.

### *Une hypertrophie intellectuelle*

Le premier réside dans le fait que la question des méthodes a pris, au cours du 19<sup>e</sup> siècle, une telle ampleur que les esprits, à trop se focaliser sur ce thème, ont fini par s’y perdre. A trop vouloir théoriser, on a perdu le sens pratique des choses. Cette question des méthodes, dans les manuels de pédagogie, n’est intéressante que dans la mesure où elle produit des outils directement utilisables pour les élèves-maîtres. Or ici, loin de produire de tels outils, il y a une évidente exacerbation théorique qui « fabrique » toute une série d’abstractions où les subtilités, pour ne pas dire les arguties, ne peuvent avoir pour conséquence que de faire divaguer les intelligences. Le caractère crucial de la méthode, régulièrement affirmé dans les manuels de pédagogie, a manifestement conduit nombre de formateurs à un manque de discernement qui vient ici produire, dans une certaine mesure, des effets contraires à ceux recherchés : les élèves des écoles normales comprendront sans peine que, dans l’exercice de leur futur métier, les méthodes ont une importance capitale, mais tout est fait, si l’on ose dire, pour que l’appropriation de celles-ci se fasse dans la difficulté.

Nous ne saurions souscrire, sur ce point, aux propos de M. Rouillet{ XE "Rouillet" } qui, à propos des méthodes, considère que « l’utilisation du pluriel a donc pour effet rhétorique de montrer la richesse de l’enseignement actuel, dégagé de tout système

dogmatique, et qui laisserait de l'initiative au maître »<sup>1</sup>. Cette vision des choses nous paraît bien optimiste. Nous avons vu que, dès que certains s'essaient à mettre un peu d'ordre et de lisibilité dans cette affaire, les méthodes se réduisent à deux. On ne peut donc parler de richesse de l'enseignement, ni au niveau théorique, ni au niveau pratique. G. Compayré{ XE "Compayré" } (1897) l'a parfaitement compris. Il y a plutôt ici un foisonnement d'idées qui s'exacerbe dans une sorte d'ébullition intellectuelle et qui, lorsque l'on se place du point de vue de la pratique, loin de servir l'initiative du maître, bride celle-ci. Lorsqu'il s'agira, plus loin, d'envisager la méthode intuitive sous l'angle de l'innovation scolaire, nous verrons que les faits confirment largement ce point de vue.

### *La méthode : un terme corrompu*

Le deuxième argument pose la question de la notion de méthode. Si les discours sur celle-ci ne sont pas suffisamment clairs, en tout cas pas autant qu'il le faudrait pour des manuels de pédagogie, c'est sans doute aussi parce que la notion même de méthode n'est pas définie de façon claire. Ch. Charrier{ XE "Charrier" }, en 1920, en convient lui-même : « le mot *méthode* a les acceptions les plus variées dans la langue pédagogique, ce qui tend à en rendre la signification incertaine et confuse »<sup>2</sup>.

Il y a d'abord les emplois abusifs du mot qui, d'ailleurs, sont parfois dénoncés dans les manuels de pédagogie. Ainsi, sont souvent confondus, nous dit-on, les notions de *méthode* et de *procédé*. On apprendra, par exemple, que dans l'enseignement de la lecture, on parle abusivement de *méthode* de lecture, alors qu'il s'agit plutôt dans ce cas de procédé. A ce propos, Ch. Charrier{ XE "Charrier" } tente une clarification qui, prise comme telle, nous semble plutôt convaincante : « la *méthode*, en pédagogie, est l'ordre que l'on suit pour enseigner la vérité. Les *procédés* sont les moyens pratiques que l'on emploie dans l'application de la méthode »<sup>3</sup>. Cette définition, dans un effort notoire d'unité, se retrouve chez d'autres auteurs. Ainsi, G. Compayré{ XE "Compayré" }, dans son ouvrage de 1897, considère que le mot 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 »<sup>4</sup> pendant que M. Charbonneau{ XE

---

<sup>1</sup> Rouillet{ XE "Rouillet" } M., *Les manuels de pédagogie 1880-1920*, Paris, PUF, 2001, p. 127.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 21. Souligné dans le texte.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 30. Souligné dans le texte.

<sup>4</sup> *Op. cit.* p. 250.

"Charbonneau" } (1862) croit voir en cette notion « l'ensemble des moyens à employer et de l'ordre à suivre, pour transmettre à des élèves une vérité quelconque »<sup>1</sup>. On remarquera que, dans toutes ces définitions, dominent les notions d'ordre et de moyens et qu'elles présentent donc au lecteur une certaine unité. A se référer à ces formateurs, on découvre que l'ordre des actions et les moyens employés sont manifestement les deux piliers constitutifs de la méthode sans lesquels elle ne saurait exister.

Malheureusement, l'élève-maître découvrira aussi, au sein des manuels de pédagogie, des définitions autrement plus vagues. P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890) nous paraît, de ce point de vue, le plus représentatif de ce manque de détermination. En effet, il nous affirme sans autre précision que « la méthode est le chemin le plus court et le plus sûr pour arriver à découvrir la vérité, ou à la communiquer lorsqu'elle est découverte »<sup>2</sup>. Une telle affirmation, dont le caractère principal est l'approximation, laisse la porte ouverte à toute interprétation, y compris celle contre laquelle tout le 19<sup>e</sup> siècle pédagogique se bat, à savoir la leçon purement magistrale. Cette définition ne nous dit rien sur la constitution de la méthode, sur les éléments qu'elle doit contenir en elle pour que ce chemin soit effectivement court et sûr. Il y a là, à l'évidence, une marque d'indétermination qui ne sert pas la formation des futurs maîtres et maîtresses des écoles primaires. La position de P. Rousselot n'est, hélas, pas isolée, puisque d'autres auteurs le suivent dans cette approximation. Ainsi I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897) se contentent de dire qu'il faut entendre par méthode « le chemin qui mène (...) à l'enseignement de la vérité »<sup>3</sup>. Ici aussi, rien n'est dit sur ce qui constitue ce chemin. Il est donc des auteurs de manuels de pédagogie qui, curieusement, ne jugent pas nécessaire d'approfondir cette notion de méthode, alors même que chacun d'entre eux voit en elle un élément fondamental de la pédagogie théorique et pratique.

Pire que l'approximation, le silence. Certains manuels de pédagogie ne prennent pas la peine de proposer une définition de la méthode en pédagogie. Si l'on ne manque pas de donner les principes généraux de l'enseignement, ni même de juger des méthodes et de proposer celles que l'on considère comme les meilleures, la notion même n'est, parfois, pas interrogée. Ce qu'on entend par méthode est passé sous silence, ce qui laisse penser alors que la notion relève de l'évidence. Or chacun sait qu'une théorie ne peut se

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 245.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 205.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 265.

construire solidement sur l'évidence. Il eût donc été impératif, pour ces formateurs, de tenir sur ce thème des propos précis et rigoureux.

Ainsi certains formateurs participent eux-mêmes à un phénomène néfaste de confusion, pendant que d'autres dénoncent et luttent, avec juste mesure, contre ce qui peut paraître comme un manque de rigueur. On le voit, la question capitale des méthodes entraîne les esprits vers des excès qui, eux-mêmes, conduisent à des difficultés de compréhension auxquelles doivent faire face les futurs maîtres.

### *Et la méthode intuitive ?*

Enfin, on ne peut clore ce chapitre sans revenir, une fois encore, à la méthode intuitive. En effet, on ne saurait passer sous silence l'absence aussi remarquable que significative de la méthode intuitive dans cet effort de classification. Tant qu'il s'agit de lister, sans autre forme de logique, les différentes méthodes qui pénètrent le champ de la pédagogie, la présence de la méthode intuitive s'opère sans trop de difficulté. Par contre, dès qu'un effort de classification et de clarification est tenté, on ignore superbement la méthode intuitive. C'est bien là l'expression de l'embarras que suscite cette méthode. La difficulté que l'on éprouve dans la définition à la fois de son contenu et de son statut ne permet pas de lui octroyer une place clairement identifiée dans le champ des méthodes. La pluralité des réponses apportées à cette question, qui est bien l'expression de cette difficulté, est un frein à son identification. Se limite-t-elle à un procédé, est-elle vraiment une méthode ou, plus profondément, représente-t-elle plutôt un esprit ? A lire les manuels de pédagogie, la question reste entière. De quoi est-elle constituée, quels liens peut-on établir entre elle et les autres méthodes ? Les réponses apportées à ces questions sont trop plurielles pour ne pas envisager la méthode intuitive autrement que comme une nébulosité perdue dans le vaste univers de la pédagogie.

Pour finir, il reste un dernier élément qui peut expliquer ce foisonnement d'idées qui rend le propos sur la méthode intuitive si complexe. En effet, cette complexité dans les discours est aussi, nous semble-t-il, un élément symptomatique d'une science qui se cherche et s'élabore. En 1889, dans son ouvrage *L'éducation de l'instituteur*, L. Chauvin{ XE "Chauvin" } n'hésite pas à affirmer que « la pédagogie, qui n'a été pendant longtemps qu'un art timide, sans règles bien tracées, est devenue une science,

avec ses lois et ses axiomes »<sup>1</sup>. Cet auteur nous paraît s'avancer bien imprudemment sur ce terrain. Certes, la pédagogie, en tant que théorie, a fait d'indéniables progrès depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle. On ne peut évidemment pas le contester. Un énorme fossé sépare, par exemple, la classe fonctionnant sur le mode individuel et celle qui, maintenant adoptée par tous, s'organise selon les règles du mode simultané. C'est bien la preuve qu'une réelle réflexion s'est engagée et qu'elle a produit des lois qui, elles-mêmes ont eu des effets tangibles dans le domaine des pratiques.

Cependant, on ne peut que constater que l'affirmation très optimiste de L. Chauvin{ XE "Chauvin" } (1889) ne résiste guère à l'analyse des contenus des manuels de pédagogie. La multiplicité des propos montre bien que, face à la question de la méthode en pédagogie, on recherche plus les réponses qu'on ne les donne. Face à une question qui est vue par tous comme cruciale, au-delà des principes de base sur lesquels tout le monde paraît d'accord – l'activité de l'élève en est un exemple –, on adopte plus volontiers la position du chercheur que celle du professeur qui transmet des préceptes acquis et définitifs. Le savoir, dans ce domaine, est en cours d'élaboration. H. Marion{ XE "Marion" }, qui n'a pas perdu sa lucidité malgré l'importance de l'enjeu, l'a bien compris. Il affirme en effet, dans le tome XII de la *Revue Pédagogique* (1888), que « la psychologie de l'enfant (...) n'est pas faite, si tant est même qu'on puisse la dire ébauchée », ce qui l'amène à conclure que, en matière de pédagogie, « force est d'y suppléer d'une manière empirique »<sup>2</sup>. Si la pédagogie, intimement dépendante de la nature enfantine, est assurément sur le chemin qui fera d'elle une science, ses lois sont loin d'être toutes établies car celles de la psychologie ne le sont pas encore. Dans ces conditions, il n'est pas donc étonnant de voir une telle diversité dans les discours des manuels de pédagogie. Cette diversité est sans doute le fait de diverses oppositions, dont l'opposition entre tenants et pourfendeurs du sensualisme<sup>3</sup>, mais elle est aussi, pensons-nous, le fait d'un champ de connaissances en pleine construction. Il nous semble particulièrement important de tenir compte de cet élément pour une vraie compréhension des caractéristiques des discours tenus dans les manuels de pédagogie.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 219.

<sup>2</sup> Marion{ XE "Marion" } H., « La méthode active » in *Revue pédagogique*, Tome XII, janvier-juin 1888, p. 16.

<sup>3</sup> A l'exception notoire de E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } qui, dans leur ouvrage de 1890, refusent de participer à ce débat : « Je n'ai point à discuter sur l'origine de nos idées, à attaquer ou à défendre (...) l'école sensualiste. (...) Mais ce que je sais, ce dont j'ai fait l'expérience avec bien d'autres, c'est que l'enfant commence par le concret, qu'il est très avide de voir, de toucher, d'expérimenter » (p. 212). Au débat théorique, ces deux auteurs privilégient l'expérience et les lois qui en découlent. Mais une telle position reste isolée.

## Conclusion

Au terme de cette analyse qui précise la position des uns et des autres concernant la place à accorder à la méthode intuitive au sein des écoles primaires françaises, on devine la perplexité qui a dû gagner les esprits des futurs maîtres. Selon le formateur auquel ils s'adressent, la découverte de la méthode intuitive n'aura pas la même portée dans l'exercice futur de leur métier. Le manque évident d'unité dans les discours rend l'appropriation de ce modèle d'action peu simple, voire aléatoire. Tantôt la méthode intuitive est présentée comme nécessaire, mais à laquelle on assigne des limites et parfois même des dangers, et, dans ce cas, on peut s'attendre à engendrer un panel de réactions allant de l'action timide et prudente jusqu'à l'immobilisme, selon l'insistance avec laquelle on présente ces aspects négatifs. Tantôt elle est vue comme l'unique méthode qui soit au fondement de l'enseignement primaire, et, dans une telle perspective, on encourage une appropriation beaucoup plus libérée, voire aveugle.

Par contre, si les élèves-maîtres tentent de combiner, ou pour le moins, de confronter les différents discours, les oppositions et les contradictions sont telles que le propos devient quasi inaudible. Si, à cela, on rajoute la difficulté inhérente à la multiplicité des méthodes présentées, malgré un effort notoire de simplification de quelques-uns, on se doutera aisément que cette méthode intuitive, en laquelle F. Buisson{ XE "Buisson" } avait placé tant d'espoirs, ne changera pas de manière significative les pratiques de l'enseignement dans les écoles primaires françaises. La diversité des positions, qu'elle soit l'expression de débats théoriques qui les dépassent ou l'illustration d'un savoir en devenir, ne va guère aider les élèves des écoles normales de la fin du 19<sup>e</sup> siècle à se construire un panel d'outils qui leur seront pourtant bien utiles dans la perspective de l'exercice futur de leur métier.

Quoi qu'il en soit, la diversité des positions concernant la méthode intuitive rend celle-ci difficilement intelligible. Une théorie qui n'est pas claire ne peut prétendre à engendrer des pratiques sûres, reposant sur des principes nettement établis. Cette interprétation multiforme de la méthode intuitive la voile d'un flou théorique qui, immanquablement, provoque une errance pratique dont le principal effet est de rendre assez aléatoire la traduction dans l'ordre de la pratique, au sein des classes, des principes qui font la nouvelle méthode de F. Buisson{ XE "Buisson" }.

## Chapitre II

### La méthode intuitive : une innovation scolaire avortée

#### A. La situation par le miroir des manuels de pédagogie

A l'analyse des discours tenus au sein des manuels de pédagogie de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et du début du 20<sup>e</sup>, on devine aisément que la mise en place généralisée de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne sera pas chose aisée. On sera d'autant plus convaincu de ce fait que les auteurs de ces manuels ne manquent pas de se plaindre de la pérennité de la gestion routinière des classes des écoles primaires. Tous les manuels de pédagogie encouragent, avec insistance, un changement conséquent des pratiques, mais les effets attendus ne se réalisent manifestement pas.

Dès lors, il convient de s'interroger sur les raisons qui ont amené les maîtres et maîtresses des écoles primaires de la 3<sup>e</sup> République à ne pas s'engager résolument dans l'innovation scolaire que tant d'auteurs appellent de leur vœu. Certaines de ces raisons sont clairement identifiées par les auteurs des manuels eux-mêmes, d'autres, au contraire, semblent leur échapper.

#### 1. Un immobilisme régulièrement décrié

Dans son *Essai de pédagogie pratique*, I. Carré{ XE "Carré" } nous apprend que « bien des fois des instructions ministérielles, des circulaires locales sont venues indiquer aux maîtres et aux maîtresses ce qu'il leur fallait éviter, ce qu'ils devaient pratiquer », à la suite de quoi il déplore que « ces instructions sont loin d'être connues de tous les directeurs et de tous les directrices de nos écoles, et puis, là où elles sont connues, elles ne sont pas toujours suivies »<sup>1</sup>. Ce texte, publié en 1880 mais écrit en octobre 1873, montre que, dès cette époque, face à la volonté des décideurs institutionnels de modifier les pratiques, il y a une réelle résistance au changement. Deux difficultés semblent être pointées ici : un premier problème concernant manifestement une communication

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 129.



déficiente, un deuxième qui relève plus, quant à lui, de l'appropriation des idées nouvelles par les instituteurs eux-mêmes.

Huit ans plus tard, le changement espéré ne s'est toujours pas opéré puisque E. Rendu{ XE "Rendu" } (1881) déplore la même situation, cette fois concernant plus précisément la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } : « la masse des écoles reste encore fermée aux idées et aux pratiques vivifiantes de la méthode d'intuition »<sup>1</sup>. Le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne*, publié en 1875 par F. Buisson et sa conférence faite à la Sorbonne en 1878 n'ont guère fait bouger les choses au sein des écoles. Si, en parlant de « la masse des écoles », E. Rendu nous laisse imaginer que certaines d'entre elles n'ont pas été imperméables à la nouveauté, il reste que, au début des années 1880, la généralisation attendue de pratiques nouvelles n'est pas encore une réalité.

Plus inquiétant, en 1890 – donc une quinzaine d'années après les premiers travaux de F. Buisson{ XE "Buisson" } –, P. Rousselot{ XE "Rousselot" } fait un constat amère : « on peut dire que la vieille routine pédagogique issue de la table rase n'est pas morte : elle inspire encore, sciemment ou non, tout système d'éducation qui traite l'enfant comme une matière inerte, qui le surcharge d'études trop nombreuses et s'efforce de le rompre à des formes artificielles »<sup>2</sup>. Le nombre d'années passées aurait pu laisser entrevoir au minimum un début de changement des pratiques dans les écoles primaires, or il n'en est apparemment rien. Le constat de P. Rousselot vise à l'évidence la leçon magistrale et encyclopédique, ignorant les lois issues de l'observation de la nature enfantine. A l'en croire, c'est encore cette forme routinière de leçon qui règne majoritairement dans l'enseignement primaire. Le mal semble profond et ce ne sont pas les années qui suivent qui vont contredire cette impression.

Le début du 20<sup>e</sup> siècle n'apporte pas en effet de changement conséquent dans ce domaine : les mêmes plaintes et espoirs déçus apparaissent. En 1903, E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } regrettent la mise à contribution excessive de la mémoire dans les classes primaires : « la mémoire est un approvisionnement. Mais ce qu'elle reçoit doit entrer par la porte de l'intelligence (...). Ce n'est pas ainsi qu'aujourd'hui encore, nous avons le regret de le dire, les maîtres l'entendent dans un trop grand nombre de nos écoles primaires. Beaucoup ne visent encore qu'à la mémoire

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 127.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 9.

des mots »<sup>1</sup>. Comme en écho à ce regret exprimé, F. Brunot{ XE "Brunot" }, en 1909, affirme à propos de l'enseignement de la grammaire que « les instituteurs primaires avouent, à peu près universellement, que leurs élèves n'y prennent aucun intérêt. Sans doute, les enfants étudient et récitent leurs leçons, mais machinalement : ces règles abstraites (...) ne pénètrent pas réellement leur esprit »<sup>2</sup>. Le 20<sup>e</sup> siècle est maintenant largement entamé, mais le caractère machinal des leçons n'a pas disparu et l'intelligence des élèves ne semble guère être mise à contribution. Les maîtres paraissent conscients du caractère vain de leurs leçons, mais, curieusement, les pratiques restent globalement les mêmes, reposant ainsi toujours sur les mêmes principes que la théorie pédagogique de la fin du 19<sup>e</sup> siècle s'est pourtant appliquée à combattre sans relâche.

Enfin, l'année 1920 vient elle aussi confirmer, au grand désespoir de tous, cet immobilisme contre lequel on se bat systématiquement tout au long de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Ainsi, alors que tous les manuels de pédagogie se sont depuis longtemps accordés sur ce point, E. Rayot{ XE "Rayot" } nous fait comprendre que l'enseignement concret par lequel il convient de commencer les apprentissages à l'école primaire n'est pas encore passé dans les mœurs : « il y a là un principe d'une évidence telle que l'on a de la peine à comprendre pourquoi l'on a été obligé de le proclamer et pourquoi *il est encore si souvent nécessaire de le rappeler* »<sup>3</sup>. Il est curieux de constater que même un principe comme celui-ci, que plus aucun manuel de pédagogie ne vient contester, n'ait pas pénétré de manière significative le domaine des pratiques. La théorie est admise, mais la pratique ne suit pas.

Nous en avons un dernier exemple avec P. Lapie{ XE "Lapie" } (1920) qui note que l'on ne laisse pas à l'élève un rôle suffisamment actif : « nous parlons trop », nous dit-il, « dans mainte classe le maître s'éténue, mais les élèves prononcent à peine quelques monosyllabes »<sup>4</sup>. Ici encore est dénoncé le rôle prépondérant du maître qui oublie trop souvent son élève. Contre toutes les règles mises en évidence par les manuels de pédagogie que les maîtres ont dû lire, ceux-ci continuent encore et toujours à se mettre en scène au détriment de leurs élèves.

Entre les premiers écrits de F. Buisson{ XE "Buisson" } et les constats de E. Rayot{ XE "Rayot" } et P. Lapie{ XE "Lapie" }, il s'est passé pas moins de quarante-cinq ans, sans

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>2</sup> Brunot{ XE "Brunot" } F., *L'enseignement de la langue française*, Paris, Colin, 1909, p. 1.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 99. C'est nous qui soulignons.

<sup>4</sup> Lapie{ XE "Lapie" } P., *Pédagogie française*, Paris, Alcan, 1920, p. 65.

que les pratiques enseignantes ne se modifient de manière conséquente dans la direction indiquée par les divers principes de la méthode intuitive de F. Buisson. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir publié – le *Dictionnaire de pédagogie* notamment en est à sa deuxième édition – et d'avoir incité les maîtres au changement ; les Instructions Officielles et les nombreux manuels de pédagogie en témoignent.

On pourrait certes y voir une certaine forme de logique : la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } a été suffisamment critiquée, voire niée dans sa prétention à être une méthode, pour ne pas s'étonner de son manque de pénétration au sein des classes des écoles primaires. Cependant, cette méthode, nous l'avons montré, repose sur deux fondements au moins que sont l'enseignement concret et l'activité de l'élève. Or il existe un consensus général sur ces deux fondements : aucun manuel de pédagogie ne vient contredire la nécessité de commencer l'enseignement primaire par le concret et de rendre l'élève actif dans ses apprentissages. C'est ici que l'on peut s'étonner. Au-delà du débat multiforme qu'a suscité la présentation par F. Buisson de sa méthode intuitive et qui montre les divergences des uns et des autres, il est des points sur lesquels les discours se rejoignent. Mais, manifestement, l'accord unanime sur ces points théoriques ne suffit pas à provoquer un changement des pratiques. Ce n'est donc pas nécessairement un désaccord sur le fond qui bride les pratiques, il est aussi d'autres raisons qui encouragent un tel immobilisme.

Par la lecture et l'analyse des manuels de pédagogie, on ne peut donc que constater que l'enseignement des écoles primaires françaises s'est figé dans des habitudes aussi vieilles que routinières et que le changement que promettait la promotion de la méthode intuitive n'est resté, pour l'essentiel, qu'un vœu pieux. Même si tous les manuels, loin s'en faut, ne font pas la promotion de cette méthode, on pouvait espérer voir les pratiques s'emparer de quelques-uns au moins de ses principes. Il convient dès lors de s'interroger sur les raisons de cet immobilisme.

## **2. Un premier état des lieux**

### *Un problème de recrutement*

Les manuels de pédagogie pointent diverses raisons pouvant expliquer le statu quo des méthodes. L'un d'eux, *De l'éducation à l'école*, écrit par A. Vessiot{ XE "Vessiot" } en 1885, pose le problème du recrutement des maîtres qui ne serait pas aussi rigoureux que

ne l'exige le métier : « l'on est en droit de se demander si maintenant il n'y aurait pas lieu d'entourer de plus de garanties le choix des maîtres (...) ; si de tout jeunes gens munis du simple brevet élémentaire et recueillis un peu au hasard (...) pour répondre aux exigences d'une laïcisation devenue obligatoire, pris la plupart en dehors des écoles normales, si (...) ces débutants peuvent être à la hauteur de la mission qu'ils acceptent souvent sans la connaître ou sans la comprendre »<sup>1</sup>. L'inspecteur d'académie qui tient ces propos met en évidence les difficultés nées directement des lois de Jules Ferry{ XE "Ferry" } : dès lors que la laïcité devient l'un des piliers de l'école primaire en France, il convient d'accorder le statut des maîtres avec cette nouvelle exigence. Etant donné l'histoire particulière des écoles primaires françaises et la présence importante de l'Eglise dans la gestion de celles-ci avant J. Ferry, il y a urgence à recruter des maîtres laïcs. Dans cette urgence, on est manifestement assez peu regardant dans la qualité du recrutement, puisque l'on n'hésite pas à mettre devant les élèves des personnes qui n'ont pas bénéficié de la formation proposée par les écoles normales. Dans ces conditions, il est évident que ce recrutement hasardeux ne pose pas la formation aux méthodes nouvelles comme une priorité et il est alors peu étonnant de voir ces maîtres pratiquer la seule méthode qu'ils connaissent, à savoir celle qu'ils ont eux-mêmes subie en tant qu'élèves.

Mais si on peut facilement comprendre que la qualité du recrutement pose un véritable problème dans les premières années qui suivent la mise en place des nouvelles lois, il ne devrait pas, les années passant, perdurer avec autant d'acuité. Ce qui est vrai dans les années 80 ne devrait plus l'être au-delà, l'institution ayant alors disposé du temps nécessaire pour pallier à cette déficience. Cette raison ne peut donc expliquer à elle seule le maintien des méthodes anciennes dans les classes.

### *Une science psychologique encore balbutiante*

T. Garsault{ XE "Garsault" } (1882), inspecteur primaire, identifie une autre difficulté concernant directement la formation. Il commence par faire le constat de l'ignorance des maîtres débutants quant aux caractéristiques psychologiques de l'enfant : « parmi tous les instituteurs français, sortis ou non de nos écoles normales, il en est bien peu, dès le début de leur carrière, qui connaissent ce que c'est qu'un enfant ». Ce manque de connaissance amène notre auteur à affirmer qu'une « expérience de plusieurs années

---

<sup>1</sup> Vessiot{ XE "Vessiot" } A., *De l'éducation à l'école*, Paris, Ract, 1885, p. 12.

permet *seule* aux maîtres de se rendre compte de ce que c'est que l'enfant, de ce qu'il peut et de ce qu'il ne peut pas »<sup>1</sup>. Ces propos, tenus en 1882, nous font la preuve que l'enseignement des écoles normales est, sur ce sujet, plutôt embryonnaire. Au début des années 80, qu'ils aient suivis ou non une formation à l'école normale, les maîtres et maîtresses ignorent à peu près tout de l'enfant et ne peuvent compter que sur leur expérience future pour étoffer leurs connaissances.

Le constat de T. Garsault{ XE "Garsault" } n'est pas isolé. E. Rendu{ XE "Rendu" } (1881) l'affirmait déjà, avant lui : « il faut que nos instituteurs se persuadent que la pédagogie est une science positive qui s'appuie sur l'expérience »<sup>2</sup>. Beaucoup plus tard, en 1918, le discours n'a guère changé : « nous sommes d'orgueilleux pédagogues, qui voulons ingénument imposer à nos petits nos formules et nos règles, alors que nous devrions les regarder vivre et apprendre d'eux, de leurs gestes libres, (...), les méthodes qui conviennent à ces intelligences »<sup>3</sup>. L'affirmation de cet inspecteur d'académie nous informe indirectement sur l'état, manifestement encore très parcellaire au début du 20<sup>e</sup> siècle, des connaissances dont on dispose sur les caractéristiques enfantines. Les instituteurs de la 3<sup>e</sup> République en sont alors réduits à ne s'appuyer, pour l'essentiel, que sur des connaissances empiriques construites par eux-mêmes. C'est en tout cas ce à quoi les manuels de pédagogie encouragent les maîtres. C'est donc bien plus de leur pratique que de leur formation qu'ils pourront apprendre à connaître l'enfant qui réside en chacun de leurs élèves. Le balbutiement de la science psychologique est donc un autre élément qui peut expliquer ce manque d'engouement pour des méthodes nouvelles. Pour comprendre celles-ci, il faut d'abord comprendre l'enfant. Ne pas connaître ses caractéristiques et ses besoins a d'abord pour conséquence de ne pas voir l'intérêt de ces méthodes. L'ignorance dans ce domaine est finalement un encouragement à se réfugier dans les habitudes.

Par ailleurs, il n'est pas sûr que, dans l'urgence de leur situation nouvelle, les maîtres débutants aient le temps et les moyens de s'abandonner à l'observation de leurs élèves comme leur demandent les manuels de pédagogie. La découverte de la réalité de la classe, combinée aux pressions institutionnelles (programmes, certificat d'études), laissent sans doute à ces maîtres débutants très peu de liberté leur permettant de s'interroger réellement et efficacement sur leurs propres pratiques. Ce qui leur laisse

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 21. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 172.

<sup>3</sup> Blanguernon{ XE "Blanguernon" } E., *Pour l'école vivante*, Paris, Hachette, 1918, p. 191.

évidemment le temps de s'enfermer dans des habitudes qui ne sont pas officiellement identifiées comme les meilleures.

### *La question de la formation*

La consultation de l'emploi du temps et des programmes des écoles normales de 1881 ne fait que confirmer la réalité de cette situation. Sur la trentaine d'heures d'enseignement que doivent suivre les élèves-maîtres, aucune ne semble consacrée spécialement à l'étude de la nature enfantine. Certes, le programme du 22 janvier 1881 a introduit officiellement l'étude de la psychologie dans l'ensemble des matières enseignées dans les écoles normales. Mais, dans l'organigramme présenté, il n'apparaît pas de cours exclusivement consacré à la psychologie. Le mot même en est absent.

Bien sûr, cette absence ne suffit pas à dire que la psychologie est totalement ignorée au sein des écoles normales, pas plus qu'elle ne permet d'affirmer que l'on est insensible à ces questions. G. Compayré{ XE "Compayré" } a très bien compris tout l'intérêt que l'on peut retirer de telles connaissances lorsqu'il pose les questions suivantes : « quand il faut choisir les meilleures méthodes d'enseignement, les approprier aux forces de l'élève, les conformer au progrès de son intelligence, suffit-il simplement de bien savoir ce qu'on enseigne, histoire ou géométrie ? N'est-il pas indispensable, pour insinuer sûrement les vérités enseignées, de connaître le jeu des facultés intellectuelles ? »<sup>1</sup>. Nous pensons même que la psychologie, malgré les apparences, est bien présente dans le plan d'études des écoles normales. Si elle n'est pas directement identifiable, c'est parce qu'elle se trouve diluée, si l'on ose dire, dans les cours de morale et de pédagogie. G. Compayré lui-même la présente comme telle : « l'utilité de la psychologie se manifeste (...) dans ses rapports avec la morale et la pédagogie. Théoriquement, la morale se fonde sur la psychologie. (...) Pratiquement, la morale n'a pas moins besoin de la psychologie »<sup>2</sup>. On peut donc penser que, dès le début des années 80, les élèves-maîtres sont formés à une certaine psychologie dont les premiers principes sont portés à leur connaissance dans le cadre des enseignements intitulés « instruction morale et civique » et « pédagogie et administration scolaire ».

---

<sup>1</sup> Compayré{ XE "Compayré" } G., Article « Pourquoi on enseigne et comment on doit enseigner la psychologie à l'école normale primaire » in *Revue pédagogique*, Tome IX, Paris, Delagrave, juillet-décembre 1886, p. 301.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 300.

Mais la manière d'entendre ce domaine de connaissances montre bien que c'est une science qui est loin d'être autonome : elle a besoin d'autres sciences pour construire ses lois. D'ailleurs G. Compayré{ XE "Compayré" } la nomme « science philosophique », ce qui est tout à fait significatif d'un point de vue qui la traite comme une branche de la philosophie. Rien d'étonnant alors à ce qu'elle soit intimement liée à la morale et, par suite, à la pédagogie. Tous ces indices nous montrent bien que cette science n'en est qu'à ses débuts et qu'on ne peut pas encore compter sur toute sa force pour vivifier les pratiques des maîtres.

Il faudra attendre l'arrêté du 4 août 1905 pour voir apparaître explicitement dans les matières d'enseignement des écoles normales des cours de « psychologie morale », à raison de deux heures par semaine sur un total de 31 heures la première année et de 32 heures l'année suivante. En troisième année, cette matière disparaît<sup>1</sup>. On comprendra bien, dans ces conditions, que la pédagogie de cette période ne peut trouver d'assises solides dans cette science en devenir et qu'on ne peut s'en remettre qu'à l'expérience pour découvrir les vérités qui viendront progressivement fortifier cet ensemble de connaissances pédagogiques que l'on veut tant ériger en science. En conséquence, on ne peut pas considérer la psychologie de l'enfant comme un moteur dans la perspective d'un changement des pratiques. Seules des connaissances solides et approfondies peuvent avoir des effets notables dans la remise en question de ces pratiques.

### *Le savoir avant le savoir-faire*

Les matières sur lesquelles porte l'enseignement des écoles normales ont aussi, pour nous, un autre intérêt. Elles nous donnent des indications sur la place réservée aux méthodes dans cet enseignement. Ainsi, le tableau nous donnant la répartition des matières d'enseignement nous indique que, à partir de 1881, sur 29 heures d'enseignement hebdomadaire la première année et 30 heures l'année suivante, une seule heure intitulée « Pédagogie et administration scolaire » semble pouvoir entrer dans le cadre de l'enseignement des méthodes<sup>2</sup>.

Certes, il est précisé dans l'article 4 de l'emploi du temps donné par les programmes du 3 août 1881, que le directeur de l'école normale « prendra soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école annexe, il soit fait une large part à

---

<sup>1</sup> Cf. le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de 1911, article « Ecoles normales primaires ».

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 1426-1427.

l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire »<sup>1</sup>. Cette précision pourrait nous faire croire, et c'est sans doute vrai dans une certaine mesure, qu'au sein des écoles normales on n'est pas insensible à la question des méthodes.

Cependant, quant à nous, nous restons quelque peu circonspect. Nous notons d'abord qu'il n'existe pas de cours propre à l'étude des méthodes. Ce qui est déjà, à notre avis, significatif. Quand on voit l'importance capitale accordée aux méthodes de l'enseignement primaire dans les manuels de pédagogie, on peut s'étonner que celles-ci n'aient pas une place de choix dans le cursus des écoles normales. Par ailleurs, associer systématiquement la question des méthodes à chaque matière d'enseignement, n'est-ce pas la meilleure façon de faire courir le risque de voir les professeurs de ces écoles normales disserter sur les procédés et non sur les méthodes ? La méthode, telle qu'elle est entendue généralement dans les manuels de pédagogie, a un caractère suffisamment général pour ne pas dépendre de manière consubstantielle de la matière enseignée. La méthode, qu'on la nomme intuitive, active ou socratique, ne se rattache pas à une matière en particulier. Quand, en effet, il s'agit pour le maître d'essayer de faire découvrir les vérités par l'élève lui-même, il ne le fera pas en fonction de la matière qu'il enseigne. Ce principe est évidemment applicable à toutes les matières. Or, quand le professeur de géographie voudra montrer aux élèves des écoles normales comment il convient d'enseigner la géographie, ne commencera-t-il pas par dire qu'il faut enseigner d'abord les vérités issues de l'environnement proche de l'élève ? Ce qui n'est pas parler de la méthode. De même, en arithmétique, ne dira-t-on pas qu'il convient de faire découvrir les nombres avec le boulier ? Ce qui n'est toujours pas la méthode. Chaque professeur aura-t-il la présence d'esprit de se détacher de sa propre discipline pour poser les principes généraux de la méthode ? A nos yeux, la question mérite d'être posée.

Avec l'arrêté du 4 août 1905, la situation semble s'améliorer quelque peu. Cet arrêté organise les trois années de formation dans le cadre des écoles normales. Les deux premières années sont occupées par « l'instruction générale » d'où semble exclue la question des méthodes, tandis que, durant la dernière année, est prévu un « examen critique des méthodes, des procédés d'enseignement et des moyens d'éducation, dans les leçons et conférences pédagogiques de l'école normale »<sup>2</sup>. On notera que cela ne concerne que la troisième année, mais ici la question des méthodes est séparée de celle des matières d'enseignement, ce qui peut être envisagé comme un progrès. Cependant,

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1426.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1433.



malgré cette timide avancée, il nous semble qu'il existe toujours un décalage entre la vision que tend à nous donner le législateur qui a organisé la formation dans les écoles normales et celle des manuels de pédagogie, beaucoup plus affirmative en ce domaine. Notre interprétation paraît d'autant plus pertinente que, dans les manuels même, nous pouvons découvrir des propos qui confirment ce point de vue. Ainsi, dans *Questions de pédagogie théorique et pratique*, E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890) nous affirment, de manière quelque peu pittoresque : « nous arrivons de l'école normale bourrés de science ». Et ils ajoutent : « heureux de trouver une chaire, nous y montons avec une confiance superbe et de là, comme de grands enfants que nous sommes, nous débitons tout ce que nous savons, *tel que nos doctes professeurs nous le débitaient naguère* »<sup>1</sup>. Nous croyons voir dans cette affirmation une attaque en règle des méthodes d'enseignement propres aux écoles normales, qui semblent bien plus portées sur les contenus que sur la méthode. Le savoir proprement scolaire semble largement l'emporter sur la question des modalités de la transmission de ce savoir. Rien d'étonnant, dans ces conditions, que les maîtres, une fois abandonnés dans leur classe sans véritable formation dans ce domaine, reproduisent le modèle auquel ils ont eux-mêmes été soumis.

Enfin, nous ferons aussi référence à un article écrit par A. Burdeau{ XE "Burdeau" } (1888) dans *L'éducation nationale, journal général de l'enseignement primaire*, qui certes, décrit l'état de l'enseignement secondaire, mais qui illustre à merveille, croyons-nous, l'état d'esprit général qui règne dans le monde de l'éducation concernant les méthodes. Cet agrégé de l'Université remarque que « ce ne sont pas les maîtres savants plein de zèle et de talent qui font défaut : seulement ils n'ont appris nulle part à enseigner, et le seul mot de pédagogie les fait sourire. Ils professent par routine, en se guidant d'instinct sur les souvenirs qu'ils ont gardé de leurs propres maîtres, lesquels n'avaient pas davantage une méthode raisonnée »<sup>2</sup>. A en croire ce texte, on est encore, au moins pour ce qui concerne la fin des années 80, dans la croyance qui veut que l'on peut enseigner efficacement sans se préoccuper des méthodes.

Voilà donc autant d'indices qui tendent à nous montrer que, en totale contradiction avec les discours des uns et des autres dans les manuels de pédagogie, la question des méthodes dans l'enseignement des écoles normales n'est pas la préoccupation première

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 82. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> Burdeau{ XE "Burdeau" } A., Article « Les instituteurs et la pédagogie » in *L'éducation nationale, journal général de l'enseignement primaire*, n° 53 du 30 décembre 1888.

et qu'elle reste somme toute assez marginale. C'est une question qui a bien du mal à pénétrer et à mobiliser les esprits et l'attitude des maîtres face à leurs élèves n'est que l'expression et, en même temps, la conséquence de cette difficulté.

### *La structure des classes*

Un autre élément semble jouer en défaveur de l'innovation scolaire : c'est la structure du groupe d'élèves auquel doit faire face le maître. Les caractéristiques de ce groupe ne rendent pas facile, pour le maître, la remise en question de sa pratique. Il doit d'abord gérer un nombre élevé d'élèves. Une *Instruction spéciale* annexée à l'arrêté du 18 janvier 1887, concernant la construction de nouvelles écoles, précise dans son article 17 que « le nombre maximum des places par classe sera de 50 »<sup>1</sup>. Si la loi impose ce nombre, on peut penser que c'est parce que, bien souvent, dans la réalité, les chiffres dépassent cette limite. Quoi qu'il en soit, 50 élèves dans une même classe, c'est beaucoup et il paraît difficile d'imaginer qu'avec une telle foule à maîtriser, les enseignants des écoles primaires aient le temps et les moyens de mettre en place des situations pédagogiques qui respectent les principes des méthodes nouvelles, notamment l'activité de l'élève. Veiller à ce que l'élève découvre les vérités à enseigner suppose un minimum d'attention à chaque élève. Ce qui paraît assez illusoire dans de telles conditions.

Par ailleurs, le type d'écoles primaires qu'on rencontre le plus souvent en cette fin de siècle, c'est la classe unique. En 1887, on compte 47 001 classes uniques sur un total de 61 547 écoles primaires laïques. Or, « dans les écoles de campagne à classe unique, il y a trois cours : le cours élémentaire, le cours moyen et le cours supérieur »<sup>2</sup>. Ce qui n'est pas sans poser de sérieux problème du point de vue des méthodes nouvelles. Le maître se retrouve face à un public diversifié à l'extrême et la gestion complexe d'un tel groupe n'encourage certainement pas à l'innovation. Accaparé par l'urgence engendrée par la présence de trois groupes différents aux besoins nécessairement divergents, le maître n'a pas le temps de prendre du temps et pare donc au plus pressé. C'est ce que dénoncent d'ailleurs E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, en 1890, dans leur manuel de pédagogie : « dans cette école unique, nous sommes obligés de recevoir des enfants de quatre, cinq ou six ans, et de les mêler au reste de notre

---

<sup>1</sup> Carré{ XE "Carré" } I. et Liquier{ XE "Liquier" } R., *op. cit.*, p. 202.

<sup>2</sup> Combes{ XE "Combes" } J., *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*, Paris, PUF, 1997, p. 92.

effectif. (...) dans les conditions que nous crée ce mélange étrange, il ne nous reste aucun temps pour les entretiens et les échanges d'idées, pour un travail quelconque de recherche et d'invention »<sup>1</sup>. On ne peut donc que constater, avec A. Prost{ XE "Prost" }, que l'environnement dans lequel évoluent les maîtres et maîtresses de la fin du 19<sup>e</sup> siècle encourage la « pédagogie de la défiance » par laquelle règne dans les classes le « dogmatisme naturel de l'adulte enseignant »<sup>2</sup>. Et l'on peut supposer, sans grand risque d'erreur, que c'est bien ce type de relation, contraire à tous les principes reconnus dans les manuels de pédagogie, que l'on va rencontrer le plus fréquemment dans les classes des écoles primaires.

### *Des élèves fréquemment absents*

Un autre aspect des conditions d'exercice du métier d'enseignant des écoles primaires vient jouer contre l'adoption de pratiques nouvelles : l'absentéisme récurrent. Si les lois de J. Ferry{ XE "Ferry" } imposent aux familles d'envoyer leurs enfants dans les écoles, elles sont loin de provoquer d'emblée un développement plus rapide d'une prise de conscience, commencé avant elles, de l'importance de l'instruction et n'ont donc pas pour conséquence immédiate une hausse sensible de la fréquentation scolaire. Surtout, ceux qui prennent la peine de venir à l'école pour y suivre les leçons, n'y viennent pas de façon régulière. Notamment dans les campagnes, par manque de moyens, la présence des enfants au sein de la famille est encore indispensable dans la gestion de l'exploitation familiale. Durant certaines périodes de l'année, ce sont donc les travaux des champs qui priment encore sur l'instruction. Le maître se retrouve ainsi face à une fréquentation aléatoire, ce qui va lui poser un problème supplémentaire qu'il ne pourra réellement résoudre. Comment, en effet, adopter des pratiques qui demandent du temps quand on a en face de soi des élèves dont on n'est pas sûr de l'assiduité ? Comment appliquer sereinement les lois de la méthode intuitive, faites d'activité autonome et de découverte et donc de lenteur, lorsque l'on risque de ne pas voir certains élèves à l'école durant plusieurs semaines d'affilée ou de les instruire seulement quelques heures par jour au lieu des six heures réglementaires ?

A cet égard, la situation de la Haute-Marne dans les années 1910, décrite par E. Blanguernon{ XE "Blanguernon" } (1918), inspecteur d'académie dans ce département,

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 80.

<sup>2</sup> Prost{ XE "Prost" } A., *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 280-281.

est tout à fait édifiante. Ainsi découvre-t-il sur un bulletin d'inspection ce qu'est la réalité pour les maîtres : « trois grands élèves ne viennent plus : deux gardent les vaches, un troisième... *les poules !* »<sup>1</sup>. Ailleurs, le constat est plus affligeant encore : « sur quarante garçons d'âge scolaire, (...) dix-neuf ont déserté l'école »<sup>2</sup>. Trente ans après les lois de J. Ferry{ XE "Ferry" }, on constate que l'absentéisme frôle en certains endroits les 50 %. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, de voir E. Blanguernon analyser comme une victoire, en même temps qu'une source de grand espoir, la prouesse du maître qui réussit à garder quelques-uns de ses élèves quatre heures par jour : « et vraiment, il y a lieu d'espérer : en Haute-Marne, d'avril à novembre, nous recevons les enfants employés aux travaux des champs et de la ferme, le matin, à neuf heures et même neuf heures trente, et nous les laissons partir le soir à trois heures. En 1910, 200 écoliers ont été ainsi retenus quatre heures par jour à l'école. En 1911, nous en avons gardé 397 ». Et de conclure par cette belle note d'optimisme : « ce qui est possible pour 397 enfants doit l'être pour tous »<sup>3</sup>.

Il est légitime de penser que la situation de la Haute-Marne n'est pas isolée et que l'on retrouve sans doute ailleurs le même type de problème dans des proportions analogues. Cet exemple met donc en évidence la lenteur avec laquelle l'école de J. Ferry{ XE "Ferry" } se met en place et montre le peu de sérénité que l'on peut attendre d'un environnement qui, certes, se structure progressivement, mais qui est encore bien loin de son complet achèvement<sup>4</sup>. On peut donc dire de l'école primaire française du début du 20<sup>e</sup> siècle qu'elle est encore un vaste chantier et que les conditions sont telles qu'il n'est guère facile pour les maîtres et maîtresses d'appliquer les principes des méthodes nouvelles, parmi lesquelles on retrouve bien sûr la méthode intuitive. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'école primaire en est encore au stade où il lui faut impérativement s'imposer aux enfants. Tant que ce rapport n'est pas établi, l'école primaire et les maîtres qui la font vivre n'ont pas les moyens de poser la question de la relation pédagogique maître-élèves. Il est un préalable absolu à ce type de questions, c'est la présence effective et durable des élèves dans la classe. On ne peut pas s'interroger sérieusement sur le fonctionnement de la classe tant que les esprits sont principalement tournés vers des préoccupations qui sont extérieures à la classe.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 22. Souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>4</sup> A croire A. Prost{ XE "Prost" }, « il faut attendre l'institution des allocations familiales en 1932, et surtout en 1939, pour avoir les moyens de faire respecter l'obligation scolaire » (p. 275).

Lorsque ce constat est fait, en 1911, plus de trente-cinq ans se sont écoulés depuis les premiers écrits de F. Buisson{ XE "Buisson" } sur la méthode intuitive. C'est une période suffisamment longue, nous semble-t-il, pour convaincre et faire adopter de nouveaux principes pédagogiques. Si ces derniers ne se sont pas imposés, c'est que, manifestement, l'environnement dans lequel se meuvent maîtres et maîtresses n'était pas prêt.

Ces conditions d'exercice du métier conduisent le maître novateur dans une impasse. Les méthodes nouvelles s'accommodent très mal de l'urgence. Face à cette fréquentation irrégulière et chaotique, il n'est qu'une seule issue : il faut parer au plus pressé. Pour ce faire, le maître n'a que peu de choix et, bien souvent, il ne pourra qu'employer les méthodes qui, au moins en apparence, lui permettent d'aller vite. Dans un tel contexte, c'est l'habitude qui prime et c'est donc le modèle de la leçon magistrale qui sera privilégiée.

## **B. Analyse critique**

### **1. Innover dans la classe : une affaire pas si simple**

*La remise en cause du maître par lui-même : une question épineuse*

Encouragé par de telles conditions de travail, il n'est pas non plus étonnant de voir les maîtres sacrifier les généreux principes des méthodes nouvelles à leur propre confort, si tant est qu'on puisse ici parler de confort. Après F. Buisson{ XE "Buisson" } (1875), les auteurs de manuels de pédagogie le reconnaissent aisément : ces méthodes, parmi lesquelles la méthode intuitive, ne sont pas simples à mettre en place. E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890) évoquent avec justesse cette tentation, si facile mais en même temps tellement humaine, de choisir toujours ce qui paraît le plus simple et le plus confortable : « employer les premières années de séjour à l'école (...) à leur faire chercher et découvrir ce qui est découvert depuis si longtemps, (...) s'adresser à l'entendement si lent dans ses opérations au lieu de faire simplement appel à la mémoire si vive, (...) cela répugne, cela exige un courage héroïque »<sup>1</sup>. Mais cette remise en question des pratiques habituellement admises n'est pas difficile seulement parce qu'il est plus confortable pour le maître de fonder son enseignement

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 78.

sur la logique de l'adulte, elle l'est aussi parce qu'elle passe par un complet renversement des repères. La logique qui fonde le rapport maître-élève dans le cadre de la méthode intuitive heurte de front les représentations habituelles. Le savoir quel qu'il soit est toujours source de pouvoir. Or, dans le cas qui nous occupe, c'est bien le maître qui détient le savoir et, tant que ce savoir reste le pôle principal de la relation pédagogique, son pouvoir s'exacerbe. Dans ce cas, la relation pédagogique ne peut être vue que sous l'angle d'une relation hiérarchique où le maître se situe au-dessus de ses élèves et non à leurs côtés.

Les nouveaux principes pédagogiques demandent, au contraire, à ce que la toute puissance du maître s'évapore dans une sorte de complicité didactique à laquelle personne n'est habitué. Dans ce nouveau cadre, la relation pédagogique unidirectionnelle ne peut plus fonctionner : elle doit être multiforme. Surtout, elle doit changer de nature. Ce ne peut plus être la hiérarchie qui la fonde, mais plutôt la complicité ou, du moins, une sorte de dialogue permanent. On voit bien ici que, plus qu'une évolution, c'est une véritable révolution qu'il est demandé aux maîtres de réaliser. On conviendra qu'un tel bouleversement ne relève jamais de l'évidence et que nous avons donc là un élément de plus pour expliquer la pérennité de ce que l'on nomme alors avec un certain mépris la vieille méthode.

Enfin, il reste un dernier élément identifié clairement comme un frein à l'innovation. La méthode intuitive, et avec elle toutes les méthodes qui se fondent sur le respect de la nature enfantine, demande du temps. C'est une méthode qui rend l'enseignement lent, autrement plus lent que celui qui se fait dans le cadre de la leçon magistrale. Or cette lenteur, que beaucoup appellent de leurs vœux, entre en contradiction avec les exigences institutionnelles. Ainsi, les programmes des écoles primaires et, surtout, le certificat d'études sont envisagés, de ce point de vue, comme des ennemis de toute méthode qui prétend régénérer les pratiques.

### *Les programmes : un poids considérable*

Tous les manuels de pédagogie s'accordent à le dire : la méthode vaut bien plus que les contenus. La nouvelle manière d'entendre l'enseignement primaire veut que l'on donne, dans les écoles primaires, les moyens d'apprendre tout au long de la vie. L'école moderne est désormais, comme on le dirait aujourd'hui, celle qui apprend à apprendre. Sans rien perdre de leur importance d'un point de vue éducatif, les savoirs, nous dit-on,

viennent après la méthode sur l'échelle des valeurs par laquelle on définit maintenant l'école efficace. On peut même rencontrer, ici ou là, des auteurs de manuels qui affirment qu'il faut savoir perdre du temps car, dans le cadre des méthodes nouvelles, c'est toujours pour en gagner ensuite. Perdre du temps, c'est suivre le rythme de la nature et être donc autrement plus efficace que de vouloir aller contre elle comme le font les méthodes anciennes. C'est bien ainsi que E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890) entrevoient ce qui, à première vue, semble être une perte de temps : « Ici, perdre du temps, cela veut dire : mettre de côté le travail intensif, les enseignements effectifs pour laisser l'évolution humaine s'accomplir suivant les lois de la nature »<sup>1</sup>. A la suite de quoi ils exhortent les maîtres : « sachons perdre du temps », leur disent-ils.

Mais, malgré ces encouragements qui montrent la direction vers laquelle les uns et les autres aimeraient voir se diriger l'école primaire, on ne peut manquer de constater que toutes les lois qui définissent les programmes des écoles et les arrêtés qui y sont annexés contredisent cette vision moderne de l'école primaire française. A vouloir faire de l'enseignement primaire un enseignement non seulement « intuitif » mais aussi « pratique », les instructions officielles obligent à insérer, aux côtés des matières traditionnelles, des domaines de connaissances supplémentaires dont l'étendue est loin d'être négligeable. Ainsi, la loi du 28 mars 1882, dans son article premier, rend obligatoire l'enseignement de « quelques *notions usuelles de droit et d'économie politique* ; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, *leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers* »<sup>2</sup>. Ici, le caractère pratique que l'on veut donner à l'école primaire joue contre l'enseignement intuitif que l'on veut en même temps promouvoir. Comme on l'a dit, la méthode intuitive demande du temps, mais force est d'admettre que plus on ajoute de notions à transmettre, moins on donne du temps aux maîtres et maîtresses. Ces derniers se retrouvent donc empêtrés dans une situation pour le moins délicate, où on leur demande de satisfaire à deux exigences contradictoires : d'un côté prendre le temps d'observer l'élève et de tenir compte de sa nature dont la lenteur est la première des caractéristiques, de l'autre assurer un enseignement dont la quantité impressionnante de connaissances ne permet que difficilement des détours pédagogiques qui, dans ces conditions, ne peuvent qu'apparaître hasardeux.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 76.

<sup>2</sup> Cf. le *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, p. 1678. C'est nous qui soulignons.

Les contenus des manuels scolaires proposés aux élèves ne font que confirmer, de manière tout à fait édifiante, la place envahissante des savoirs dans les écoles primaires. Si l'on ouvre, par exemple, *La nouvelle première année d'Histoire de France* destinée aux élèves du cours moyen en 1894, on comprend sans peine l'embarras du maître devant une telle somme de connaissances. Si, en début d'ouvrage, les promoteurs des méthodes nouvelles seront heureux d'apprendre que l'arrêté du 4 janvier 1894, dans sa volonté de réformer l'enseignement de l'histoire de France, ne prévoit pour le cours moyen que des « *notions sommaires* d'histoire de France, insistant exclusivement sur les *faits essentiels*, depuis la fin du quinzième siècle jusqu'à nos jours »<sup>1</sup>, ce sentiment sera vite tempéré par la densité du contenu que proposent les pages suivantes. Le maître et ses élèves ne manqueront pas de se perdre dans des détails surabondants dont on ne saisit pas l'utilité dans le cadre d'un enseignement intuitif et pratique. E. Lavisser (1894) ne s'en cache d'ailleurs pas dans l'avis qu'il donne dans les toutes premières pages de son manuel et semble même y voir un progrès : si un effort de concision a bien été opéré pour la période antérieure au 15<sup>e</sup> siècle, il annonce avec une certaine fierté que « la place donnée à l'histoire contemporaine, de 1789 à nos jours, a été presque triplée »<sup>2</sup>. Affirmé comme tel, le progrès ainsi réalisé se base avant tout sur la quantité et semble donc en totale contradiction avec le contenu de l'arrêté du 4 janvier 1894.

Quarante ans plus tard, ce savoir encyclopédique n'a pas disparu de l'enseignement primaire. Un manuel de sciences physiques et naturelles (Brémant-Pécharde, 1934), destiné au cours supérieur des écoles primaires, nous en apporte la preuve. En 421 pages, l'élève acquerra des connaissances très approfondies en physique, chimie et sciences naturelles, parfois dignes d'un véritable spécialiste, en tout cas à l'évidence très éloigné de l'esprit d'un enseignement que les instructions officielles veulent « pratique »<sup>3</sup>.

On voit bien, avec ces deux seuls exemples, mais que l'on pourrait multiplier à foison, que les auteurs de manuels scolaires ne suivent pas les directions tracées par les manuels de pédagogie théorique et pratique. Par les connaissances pléthoriques qu'ils proposent de transmettre aux élèves des écoles primaires, ils participent activement à

---

<sup>1</sup> Lavisser (1894) E., *La nouvelle première année d'Histoire de France*, Sainte-Marguerite sur mer, Editions des Equateurs, 2010, n.p. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> *Ibid.*, n.p.

<sup>3</sup> Brémant-Pécharde (1934) J., *Sciences Physiques et Naturelles*, Paris, Hatier, 1934. Grâce à un tel ouvrage, l'élève de l'école primaire aura compris, par exemple, les principes de Pascal et d'Archimède et les aréomètres n'auront alors plus aucun secret pour lui.



cette croyance selon laquelle la qualité d'un enseignement passe d'abord par la quantité du savoir transmis. Contrairement aux espérances de F. Buisson{ XE "Buisson" }, à la charnière entre les 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles on pense encore qu'une bonne école est une école qui fait apprendre beaucoup. Cette croyance, ajoutée à la pression inévitable des programmes dont le poids est largement ressenti, maintient les maîtres et maîtresses dans leurs pratiques anciennes ou, à tout le moins, y concourent fortement.

*Le certificat d'études : une autre forme de pression*

Le poids des programmes sera d'autant plus facilement ressenti que le certificat d'études, comme nous l'avons remarqué lors de l'analyse des rapports des inspecteurs primaires sur le travail des maîtres, est très souvent appréhendé comme l'unique critère permettant de définir l'efficacité d'une école primaire et donc la qualité de son enseignement. C'est ce que dénoncent certains formateurs, auteurs de manuels de pédagogie. Ainsi E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } regrettent, en 1890, que les moyens le plus souvent utilisés dans l'enseignement primaire sont ceux qui consistent « à appliquer l'enfant tout de suite et sans relâche à l'enseignement effectif et intensif, et cela à peu près exclusivement en vue de programmes à remplir, d'examens à subir ». Et de conclure : « tout est sacrifié à cette fatale préoccupation »<sup>1</sup>. Ces deux auteurs ont bien compris l'enjeu majeur d'une complète rénovation des pratiques. Ils ne sont pas aveugles aux conséquences funestes, tant du point de vue de l'enfant que de celui de l'innovation scolaire, d'une pratique étroite qui ne prend pour repères que les données institutionnelles extérieures à la classe, sans prendre en compte ce qui se joue en son sein.

E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } ont d'autant plus raison de s'inquiéter que des auteurs de manuel pédagogique eux-mêmes participent activement à la pérennité, voire au renforcement, de cette vision qui risque fort de produire des effets peu en rapport avec les nouveaux principes dont ils vantent par ailleurs la valeur. Ainsi, L. Chauvin{ XE "Chauvin" } (1889) ne voit aucun inconvénient à faire le lien entre la réussite au certificat d'études et la qualité d'un enseignement qui y mène. Pour lui, le certificat d'études est, sans ambiguïté, « un critérium des études élémentaires bien conduites » et, par conséquent, « tant que le nombre des candidats heureux à l'examen du certificat d'études sera sensiblement inférieur à celui des élèves

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 76.

sortants, c'est qu'il restera beaucoup de progrès à accomplir »<sup>1</sup>. Nous avons bien là un encouragement à mesurer exclusivement la valeur de l'enseignement primaire au taux de réussite à l'examen qui sanctionne les études du premier degré. Certes, ce statut qui est accordé au certificat d'études n'est pas en soi une source de difficultés du point de vue du renouvellement des pratiques. Ce qui le devient assurément, en revanche, c'est que, à trop vouloir insister sur sa fonction d'évaluation des écoles, on lui donne une importance telle que les maîtres et maîtresses ne soient plus capables de considérer, dans l'expertise de leurs pratiques, autre chose que le taux de réussite à cet examen. Etant donné la densité des programmes et le lien nécessairement étroit entre ceux-ci et le certificat d'études, sanction légale des études primaires, il y a alors un fort risque de bachotage qui ne saurait que renforcer les pratiques anciennes.

Une quinzaine d'années plus tard, le problème ne s'est guère estompé. En effet, en 1903, on retrouve E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } qui évoquent à nouveau la fonction évaluatrice du certificat d'études concernant les écoles primaires, quoique de manière beaucoup moins virulente qu'en 1890 : « un nouveau critérium s'offre à l'administration et à l'opinion publique pour apprécier la valeur des écoles et des maîtres (...). La meilleure école sera celle qui, eu égard à son effectif, produira le plus de certificat d'études dûment obtenus, c'est-à-dire le plus d'enfants instruits »<sup>2</sup>. Plusieurs remarques s'imposent ici.

Nous noterons dans un premier temps que la véhémence de 1890 a disparu des propos. Ce qui était une « fatale préoccupation » est devenu comme un fait maintenant accepté. Il est vrai que leur critique de 1890 s'adressait plutôt aux maîtres et concernait la vision qu'ils se faisaient du certificat d'études, laquelle avait pour principale conséquence de corrompre les pratiques. Ici il ne s'agit plus des maîtres, mais de l'administration et de l'opinion publique. Et ce que l'on n'accorde pas aux premiers semble être maintenant admis sans difficulté particulière pour les secondes.

Cependant, il nous semble difficile de tenir à l'égard des maîtres un discours qui ne tienne pas compte de la vision propre à l'administration et à l'opinion publique, deux instances qui ont un droit de regard sur ce qui se fait au sein des écoles primaires. Comment, en effet, convaincre les maîtres de ne pas donner d'importance excessive au certificat d'études quand, autour d'eux, tout le monde voit en lui le meilleur critère qui soit pour dire la qualité des écoles et des maîtres qui y professent ? Les maîtres et

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, pp. 396-397.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 242.

maîtresses ont administrativement et moralement des comptes à rendre aux uns et aux autres, il paraît donc inévitable qu'ils finissent par prendre, eux aussi, le certificat d'études comme une sorte de miroir qui leur renvoie une image fidèle, pense-t-on alors, de ce qu'ils sont et, par voie de conséquence, par agir en fonction de ce seul critère. Nous sommes en présence d'un véritable système triangulaire – maîtres, administration et opinion publique – qui ne peut fonctionner que si toutes les parties de ce système adoptent les mêmes valeurs. Par ailleurs, l'administration a légalement le pouvoir d'évaluer les maîtres puisqu'elle a créé à cette fin les instances adéquates et l'opinion publique, représentée notamment par les parents d'élèves, a quant à elle légitimement le droit et donc le pouvoir de juger les personnes à qui sont confiés les enfants. L'administration et l'opinion publique ont donc un poids que les maîtres ne peuvent négliger. Dès lors, les maîtres, dans un tel système, ne sont pas libres d'agir à leur guise : ils ne peuvent ignorer les deux autres pôles de ce système. Pour ces deux pôles, précisément, le bon instituteur est celui qui permet au plus grand nombre de ses élèves d'acquérir le certificat d'études. Or, les programmes étant fondés sur un savoir encyclopédique et le certificat d'études étant élaboré à partir de ces mêmes programmes, la seule voie possible que les maîtres trouveront pour s'en sortir sans trop de dommage sera celle des savoirs et, par suite, ils adopteront la seule pratique qui privilégie les connaissances et leur transmission, c'est-à-dire la leçon magistrale.

On voit bien ainsi que, sauf à vouloir créer des tensions irréductibles qui viennent brouiller aussi bien la théorie que la pratique, ce que l'on refuse aux uns ne peut être accepté pour les autres. Il y a là un discours qui ne peut pas tenir et c'est pourtant celui-là que tiennent E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1903).

Certes nos deux auteurs tentent de trouver une issue toute théorique à cette impasse en croyant pouvoir affirmer que « le certificat d'études a (...) ses plus sûrs éléments de succès dans l'accomplissement pur et simple de la tâche annuelle, mensuelle et quotidienne prévue et prescrite par une organisation pédagogique rationnelle »<sup>1</sup>. Par cette expression « organisation pédagogique rationnelle », on comprend bien qu'ils comptent sur une rénovation des pratiques pour augmenter le taux de réussite au certificat d'études. C'est une manière pour eux de convaincre les maîtres de ne pas se focaliser sur cet examen, mais bien plus sur une pratique renouvelée dont la conséquence naturelle sera alors une plus grande réussite à celui-ci. Mais personne ne

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 243.

sera dupe. La masse des savoirs à transmettre est telle qu'on ne voit pas comment les maîtres pourraient se débarrasser de cette obsession. E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } ont beau jeu d'affirmer que sans doute « il pourra se faire qu'un bon maître éprouve tout d'abord des mécomptes. (...) Mais attendez un peu (...) ses échecs ne seront que de ces accidents qui se produisent de loin en loin dans les meilleurs établissements ; son école se transformera en une mine inépuisable de certificats d'études »<sup>1</sup>. Dans un environnement aussi pesant, on ne voit pas bien quels moyens les maîtres auraient à disposition pour « attendre un peu » et supporter les « mécomptes » et les « échecs » de façon sereine. Tout se passe comme si l'on ne savait pas regarder le certificat d'études autrement qu'à travers une sorte de lentille grossissante et, à trop le faire, chacun est conduit, inconsciemment ou non, à oublier tout le reste. Le certificat d'études a tendance à devenir la préoccupation majeure, voire exclusive, provoquant ainsi une sorte d'urgence qui accapare les esprits et relègue au second plan les autres éléments qui font l'école primaire, parmi lesquels les méthodes. Il n'est donc pas du tout sûr que ces exhortations soient suivies de grands effets.

Il est une deuxième remarque que l'on ne peut manquer de faire. Dans l'affirmation de E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, un lien très étroit est établi entre l'obtention du certificat d'études et le fait d'être instruit. Dans cette vision manichéenne, on est instruit ou on ne l'est pas et c'est le certificat d'études, obtenu ou non qui en décide. Ce qui fait largement croire qu'en dehors de ce certificat d'études, il n'est point de salut.

Que sont devenues, dans de tels propos, les généreuses intentions qui n'ont cessé, depuis deux décennies, de convaincre les futurs maîtres et maîtresses des écoles primaires de la primauté de la méthode sur le savoir, de l'éducation intellectuelle et morale sur la seule instruction ? Ici, non seulement on se focalise sur l'instruction, mais on a de plus l'outrance de penser que seuls ceux qui ont eu la chance d'obtenir le certificat d'études sont dignes d'être considérés comme instruits. Quel regard doit-on alors porter sur les autres ? Celui qui quitte l'école primaire sans son précieux diplôme n'a-t-il pas lui aussi acquis, selon les principes mêmes que proposent les méthodes nouvelles, d'incalculables trésors comme, par exemple, la capacité d'apprendre tout au long de sa vie ? Mais de celui-là on ne parle point, comme si cet aspect des choses, en opposition totale avec tous les discours novateurs, avait perdu toute valeur. Tous les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

manuels de pédagogie n'ont pas manqué de le dire avec force : il faut avant tout apprendre à apprendre, c'est là l'essentiel. Mais cet essentiel est ici prestement oublié.

A travers l'analyse des propos que tiennent les manuels de pédagogie, on identifie sans peine cette curieuse situation où se côtoient, de façon tout à fait paradoxale, des éléments qui ne s'accordent pas et qui ne peuvent donc pas se côtoyer, sauf à créer des tensions irréductibles. Les auteurs de manuels de pédagogie veulent en effet promouvoir à la fois la maxime des méthodes nouvelles « apprendre à apprendre » et le certificat d'études comme élément de détermination de la qualité de l'école et de son enseignement. Or l'une et l'autre ont des exigences contradictoires : les méthodes nouvelles, dont la méthode intuitive, veulent la primauté des moyens d'apprendre sur les savoirs, pendant que le certificat d'études tel qu'il est vu ici suppose, à l'inverse, la suprématie des savoirs sur les acquis méthodologiques. A nos yeux, il est au moins une explication à ce paradoxe : à un moment où l'on veut faire la promotion d'une nouvelle école primaire et montrer notamment la nécessité d'une solide instruction, on a besoin pour convaincre les familles, qui ne voient pas encore dans l'école tous les bénéfices qu'elles pourraient en retirer, de mettre sous leurs yeux, si l'on peut dire, des éléments palpables, concrets et donc facilement identifiables. Dans un tel contexte, l'ambition de ce principe qui veut qu'on apprenne d'abord à apprendre risque de n'apparaître clairement qu'aux yeux d'un public averti. Les familles, dans leur ensemble, risquent fort de ne pas être particulièrement interpellées par cette ambition. Elles seront, en revanche, autrement plus sensibles à cet argument très terre-à-terre selon lequel le certificat d'études est la preuve incontestable d'un certain niveau d'études et, par voie de conséquence, un moyen très réel d'accéder plus facilement à un emploi. Dans un milieu en pleine mutation, le pragmatisme semble largement l'emporter sur des idées sans doute généreuses et ambitieuses, mais qui présentent l'inconvénient d'être impalpables. C'est toute la place de la modernité qui est posée ici. La volonté ne fait sans doute pas défaut, mais a-t-on vraiment, dans un tel contexte, les moyens de ses ambitions ? Il semblerait que non et, dès lors, les idées novatrices qui accompagnent la promotion de la méthode intuitive ne pèseront pas d'un grand poids face aux exigences de cet environnement bien particulier. Tout semble encourager la vision selon laquelle l'élève ne trouvera son salut que dans un haut niveau d'instruction officialisé par le certificat d'études primaires. La place envahissante de ce diplôme fait alors le triomphe du savoir sur le savoir-faire.

Enfin, comme pour confirmer définitivement tout ce qui a été montré jusqu'alors, il faut noter la présence d'une expression que l'on utilise à la fin du 19<sup>e</sup> siècle pour désigner ce fameux certificat d'études et qui résume, à elle seule, toute l'importance et la valeur attachées à cet examen. Dans une analogie qui n'est sans doute pas innocente et qui rappelle la logique de l'enseignement secondaire, le certificat d'études était surnommé le « baccalauréat primaire ». D'ailleurs, dès 1866, le ministre V. Duruy entrevoyait déjà tous les bénéfices que l'on pourrait tirer de l'instauration d'un tel examen. Ainsi, dans sa circulaire du 20 août, il exprime son espoir en ces termes : « lorsque les familles (...) verront qu'à défaut de ce diplôme les enfants trouvent moins facilement à s'employer selon leurs désirs, elles comprendront mieux le prix de l'instruction et, par conséquent, la nécessité d'envoyer leurs enfants aux écoles, de les rendre plus assidus et de s'assurer des progrès qu'ils font »<sup>1</sup>. On découvre ici que, dès la fin du Second Empire, on espère faire du certificat d'études primaires – qui n'est pas encore un examen<sup>2</sup> – une nécessité incontournable, une sorte de passage obligé pour qui veut quitter définitivement l'école primaire. On veut faire de lui, non seulement le sésame qui permette de trouver facilement l'emploi désiré, mais aussi un moyen de faire comprendre aux familles tout l'intérêt qu'il y a à donner à leurs enfants une instruction dont la solidité passe par une scolarisation régulière. Indirectement, par l'instauration d'un tel diplôme, on espère remplir les classes et vivifier ainsi un système scolaire qui, pour l'instant, n'est qu'en voie de développement.

On voit bien, derrière l'importance que l'on a accordée à cet examen, tout l'enjeu présent ici. Au terme de ce mouvement qui va faire d'un examen sanctionnant un cycle d'études un des piliers de l'enseignement primaire, le certificat d'études se voit attribuer au moins quatre fonctions. La première est celle qui sied naturellement à tout examen, c'est la fonction de sanction qui officialise un niveau d'instruction. La deuxième, qui lui est directement liée, est celle de facilitatrice d'accès à un emploi. Viennent ensuite deux autres fonctions qui, elles, sont nettement moins évidentes : une fonction de vivification du système scolaire français et celle d'évaluation des écoles et donc des maîtres.

A le prendre comme autant de moyens pour atteindre ces objectifs, il devenait alors inévitable de faire du certificat d'études le point quasi exclusif vers lequel ont fini par se concentrer tous les esprits. Dès le commencement, tous les ingrédients étaient présents

---

<sup>1</sup> Gréard{ XE "Gréard" } O., *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, T. IV, Paris, Delalain Frères, 1896, p. 112.

<sup>2</sup> Il faudra attendre 1869 pour qu'il le devienne.

pour encourager une vision hypertrophiée de cet examen, auquel on va progressivement attacher des fonctions à ce point essentielles qu'il va apparaître comme le cœur d'un système où, contre l'innovation scolaire désirée, l'enfant de la méthode intuitive aura bien du mal à trouver la place qui lui revient.

Mais est-il finalement si étonnant que cela d'en arriver à une telle situation ? Dans la vision moderne de l'école primaire sur laquelle se fonde les méthodes nouvelles, il est un principe sur lequel tout le monde s'accorde : lorsque l'élève ne comprend pas une leçon, lorsqu'il échoue à acquérir une nouvelle connaissance, la cause de ces difficultés n'est plus recherchée dans une quelconque défaillance physique, intellectuelle ou morale de l'enfant, mais plutôt dans la manière d'agir du maître. Dans l'avènement des méthodes nouvelles, il y a un complet renversement des valeurs qui redistribue les responsabilités. L'échec de l'élève n'est plus son échec, c'est celui du maître qui n'a pas su adapter ses actions aux conditions exigées par la nature enfantine. Dès lors, l'échec au certificat d'études ne peut plus être vu autrement que comme l'échec du maître et de ses méthodes, remettant ainsi en cause ses compétences. Cette sorte de focalisation sur le certificat d'études et les réussites qui y sont liées va produire alors comme conséquence une autre focalisation, celle qui entraîne les esprits à se concentrer de manière quasi exclusive sur les savoirs dont la maîtrise seule permet la réussite à cet examen.

On aurait pu imaginer, puisque c'était dans l'air du temps, que ce diplôme serait amené à sanctionner, non pas seulement un certain niveau d'instruction mais aussi la façon de raisonner, voire la capacité à exploiter une pensée autonome et libre. Or les promoteurs du certificat d'études vont l'élaborer dans une direction toute opposée en se concentrant uniquement sur les savoirs. Ainsi, par un effet complètement inattendu, une idée novatrice selon laquelle l'échec de l'élève est d'abord l'échec du maître, combinée à une vision toute particulière du certificat d'études lui-même perçu comme une marque de modernité, va maintenir le maître dans un rôle très « traditionnel », qui n'est autre que le bachotage.

On voit bien ainsi à quel point, dans le domaine de l'innovation scolaire, les choses peuvent être complexes et être à la source de conséquences inattendues, comme celle qui voit les meilleures intentions, fondées sur les principes pédagogiques les plus modernes, produire des effets tout à fait pervers et, surtout, contraires à ceux espérés.

Concernant le certificat d'études, l'adoption par les maîtres des mêmes valeurs que celles de l'administration et de l'opinion publique est donc lourde de conséquences. Par

une telle perspective, on comprend mieux comment l'environnement des maîtres et des maîtresses a pu jouer contre l'innovation scolaire en général et contre l'adoption de la méthode intuitive en particulier. On comprendra aisément que, au-delà des faiblesses qu'elle ne manque pas de porter en elle-même, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } se soit perdue dans les méandres d'un environnement complexe où, finalement, peu d'éléments paraissent favorables aux innovations. Dans un tel contexte, les encouragements inlassablement dispensés par les manuels de pédagogie sont restés vains.

## 2. Des obstacles moins visibles

### *La difficulté de se séparer d'un modèle ?*

On l'avait évoquée dans l'analyse des discours des collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'élaboration de son *Dictionnaire de pédagogie* (1888), la difficulté d'abandonner définitivement le modèle de la « vieille » méthode peut, elle aussi, être considérée comme un frein à l'innovation<sup>1</sup>. On peut ainsi retrouver dans un manuel de pédagogie de 1898 cette présence persistante de louanges concernant certains aspects des méthodes dites anciennes : « on s'est beaucoup élevé de nos jours contre le mot à mot, contre les choses apprises par cœur en dehors de la récitation ; il est bon de remarquer cependant qu'il y a, dans toutes les parties du programme, des choses qui réclament l'usage de la mémoire du mot à mot, par exemple, les dates en histoire, les règles de grammaire, les définitions, les formules scientifiques, les énoncés de théorèmes, des lois, des principes »<sup>2</sup>. Certes, ce point de vue est assez isolé au sein des discours qui se tiennent dans les manuels de pédagogie, mais nous pensons néanmoins qu'il n'est pas sans effet. En premier lieu, il convient de remarquer que l'auteur de ces propos est J. Vieillot{ XE "Vieillot" }, le directeur de l'école normale de Montpellier. On peut donc penser que ce directeur a usé de sa fonction pour que sa parole parvienne aux oreilles de ses élèves. Une telle vision des choses a donc toutes les chances d'être diffusée amplement. Par ailleurs, que cette position soit isolée ou non, un maître qui tombe sur ce texte, déjà largement conditionné par les habitudes environnantes, sera facilement convaincu. Les habitudes n'ont pas besoin de tels propos pour montrer leur force. A un moment où il paraît si difficile de convaincre les maîtres qu'il est

---

<sup>1</sup> Cf. le chapitre « La méthode intuitive et son environnement ».

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 51.



indispensable de faire découvrir les règles par les élèves eux-mêmes, ce jugement paraît totalement contre-productif. Ce n'est pas, en tout cas, favoriser l'innovation scolaire que de tenir un tel discours.

Il est une autre caractéristique des « vieilles » méthodes qui ressurgit ici ou là : il s'agit de la répétition et de son rôle dans des apprentissages bien conduits. Ainsi J. Chaumeil{ XE "Chaumeil" } (1886), tout en vantant les mérites de la « méthode socratique », nous fait part de ses craintes quant à son abus. Et l'argumentation qui lui sert à justifier sa défiance finit en ces termes : « au lieu d'accabler les élèves de questions, il nous paraît préférable de faire répéter la démonstration par un ou plusieurs élèves jusqu'à ce qu'elle soit non seulement comprise, mais bien possédée »<sup>1</sup>. Est fait ici un lien direct entre la compréhension et la répétition : à l'encontre de ce qu'affirment les discours qui prônent l'activité propre de l'élève, la répétition, exercice mécanique par excellence, est vue comme un moyen efficace d'accéder à la compréhension. Contre F. Buisson{ XE "Buisson" } qui a fait de la promotion de sa méthode intuitive une sorte de réaction contre tous les exercices mécaniques d'où la raison est absente, la répétition est ici encouragée. Sans vouloir faire de J. Chaumeil le conformiste qu'il n'est certainement pas, on ne peut passer sous silence cet aspect quelque peu « traditionnel » de son discours. Ce n'est assurément pas la marque d'un esprit peu ouvert aux idées novatrices, mais bien plutôt l'expression d'une tempérance qui veut que, contrairement aux novateurs les plus virulents, les pratiques anciennes ne soient pas qu'un ramassis d'actions ineptes. D'une certaine façon, ce type de discours plaide plus pour une évolution que pour une révolution. Si la conscience d'un nécessaire changement des pratiques n'est pas absente, la vision que l'on porte sur les différentes méthodes n'en est pas pour autant manichéenne. Dans une telle vision, tout ce qui constitue les méthodes dites anciennes n'est pas nécessairement rendu obsolète par l'apparition d'idées novatrices et, en conséquence, certains des principes ne sont pas à proscrire.

G. Compayré{ XE "Compayré" }, lui-même, dans son ouvrage *Psychologie appliquée à l'éducation* (1889), a tendance à tenir ce type de propos. Concernant cette fois-ci ce qu'il appelle « la méthode nouvelle » fondée sur l'intuition, lui aussi exprime sa méfiance vis-à-vis des abus auxquels elle peut conduire : « il peut y avoir des excès d'intuition, comme il y a eut des excès de récitation »<sup>2</sup>, nous prévient-il. Et de faire alors appel aux philosophes : « suivant le mot profond de Pascal, “nous sommes autant

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 250.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 114.

automate qu'esprit. (...) il faut faire croire l'automate par la coutume" ». Ce qui l'autorise finalement à conclure en ces termes : « ne nous flattons pas qu'on puisse instruire sérieusement l'enfant, sans faire appel à la puissance automatique de l'habitude ou de la coutume, sans recourir aux exercices mécaniques »<sup>1</sup>. Loin de la volonté de F. Buisson{ XE "Buisson" } de supprimer toutes les caractéristiques des méthodes anciennes, G. Compayré veut croire, malgré tout, en un certain degré d'efficience de la « vieille méthode ». A prendre l'affirmation de Pascal pour vraie, il réhabilite les exercices mécaniques tant décriés en accordant aux automatismes de l'habitude des vertus pédagogiques dont on ne saurait se passer. On remarquera la force de sa conclusion : il n'y a pas d'études *sérieuses* sans l'aide des exercices mécaniques. Là où la plupart des novateurs rompt sans ambiguïté le lien entre apprentissage sérieux et travail machinal, G. Compayré, lui, s'applique à le reconstruire. C'est que, pour lui, la rénovation des pratiques est d'abord une affaire de mesure. Il ne s'agit pas en la matière de faire table rase des pratiques habituelles, contrairement à ce que le discours de F. Buisson a tendance à nous faire croire. Aux yeux de G. Compayré, suivre à la lettre le discours des promoteurs les plus ardents des méthodes nouvelles – dont fait partie F. Buisson – est tout aussi aberrant que d'appliquer exclusivement les principes des méthodes anciennes.

Ce type de discours est sans doute l'expression de convictions profondes. Si l'on a une représentation beaucoup plus mesurée que d'autres des changements de pratiques, c'est parce que l'idée que l'on porte sur les méthodes est elle-même modérée. Mais à son tour, une telle vision des méthodes est l'expression d'une certaine idée de l'enfant. A travers ce débat que l'on retrouve dans les manuels de pédagogie, c'est toute la question de l'homme qui est posée. Quel est-il, que veut-on qu'il devienne ? La liberté et la raison peuvent-elles tout ? Et manifestement, sur ces questions fondamentales, il n'y a pas d'accord absolu.

### *Le débat sur la nature enfantine*

Les manuels de pédagogie en apportent une belle preuve concernant la nature enfantine. Si chacun, comme L. Gau{ XE "Gau" } (1909), s'accorde à soutenir que « la connaissance de l'âme humaine et plus spécialement de l'âme enfantine est le fond sur

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, pp. 115-116.

lequel doivent reposer des études pédagogiques sérieuses »<sup>1</sup>, il n'en est pas de même concernant la manière de considérer cette âme et d'agir sur elle. Se conformer aux lois naturelles ou suivre les indications de la psychologie est un principe pédagogique admis par tous, mais suivant l'idée que l'on se fait de la nature enfantine, les actions envers elle n'auront pas exactement la même teneur. Ainsi, certains auteurs de manuels de pédagogie parmi les plus optimistes vont, comme E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" } (1890), J.-B. Heinrich{ XE "Heinrich" } (1886), J. Chaumeil{ XE "Chaumeil" } (1886) et bien d'autres, se contenter d'affirmer la nécessité de se mettre en accord avec la marche de la nature, ne voyant en celle-ci qu'un ensemble de dispositions positives. D'autres, en revanche, vont se distinguer par leur scepticisme plus ou moins affirmé. M. Charbonneau{ XE "Charbonneau" } (1862), par exemple, tout en disant l'obligation de favoriser la nature dans son travail, voit en elle insuffisance et défectuosité. G. Compayré{ XE "Compayré" } (1889), quant à lui, croit déceler dans la nature enfantine des « défauts incontestables » dans un mélange de « dispositions vicieuses » et d'« instincts louables ». A. Vessiot{ XE "Vessiot" } (1885) tient un discours comparable lorsqu'il affirme, comme s'il s'agissait d'une évidence, que « pas n'est besoin d'être grand philosophe pour savoir que l'homme est par nature porté à l'imitation du mal comme celle du bien »<sup>2</sup>. D'autres encore, comme J. Vieillot{ XE "Vieillot" } (1898), font preuve d'un pessimisme qu'on ne manque pas de remarquer : dans sa 16<sup>e</sup> leçon de son ouvrage intitulé *Notions de psychologie*, il recense neuf « sentiments à combattre chez l'enfant »<sup>3</sup>. Ces quelques références nous montrent clairement l'existence de trois types de propos concernant la nature enfantine : il y a d'abord ceux qui font preuve d'un grand optimisme<sup>4</sup> en ne voyant chez l'enfant, à la suite de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, qu'une bonne nature, ceux qui, ensuite, tiennent une position beaucoup plus mesurée en y voyant des caractéristiques également partagées entre le bien et le mal, et, enfin, ceux qui, avant d'y voir une quelconque expression de la bonté de la nature enfantine, y décèlent de nombreux défauts. On est donc en présence, au sein des manuels de pédagogie, de tout un panel de points de vue sur la nature enfantine allant du plus optimiste au plus pessimiste, dont les

<sup>1</sup> Gau{ XE "Gau" } L., *Directions pédagogiques*, Paris, A. Colin, 1909, p. 3.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 50.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 92. Selon lui, ces sentiments sont : l'égoïsme, l'amour de la propriété, la colère, l'envie, la crainte et la timidité, la moquerie, le mensonge et l'hypocrisie, la paresse et le défaut de sensibilité.

<sup>4</sup> Un grand optimisme qui, parfois, par ses excès prend la forme d'un véritable angélisme : « un enfant, laissé à lui-même, n'est jamais oisif ; au contraire, dès l'âge le plus tendre, il est actif, entreprenant, curieux ; il se plaît à observer, à comparer les choses, il a une aptitude merveilleuse pour apprendre » (J.-B. Heinrich{ XE "Heinrich" }, *op. cit.*, 1886, p. 154).

conséquences sur les actions pédagogiques ne seront évidemment pas identiques. Entre une nature vue comme un « merveilleux ensemble de facultés » selon les mots de E. Brouard et Ch. Defodon (1890) et le combat de J. Vieillot (1898) à mener contre cette même nature, il y a un abîme qui ne peut être sans conséquences dans la manière de mener l'enseignement. On ne s'étonnera donc pas de voir quelques-uns, comme ce dernier auteur, défendre certains des principes des « vieilles » méthodes pendant que d'autres, comme F. Buisson{ XE "Buisson" } (1888), font de l'activité libre et autonome le fondement quasi exclusif de la pédagogie bien pensée.

Quant aux futurs maîtres et maîtresses, face à des discours aussi divergents, il leur restera à adopter eux-mêmes celui des discours qui se rapproche le plus, à leurs yeux, de la vérité. Bien sûr, ce fait n'est pas en soi à déplorer ; il y a même lieu de se réjouir de voir sur les lieux de formation une pensée libre se construire de façon autonome. Mais, dans le cadre de l'innovation scolaire, il s'agit d'une difficulté supplémentaire. Lorsque les idées novatrices sont issues de l'institution (sphères ministérielles et lieux de formation), la réussite ou l'échec de l'innovation réside essentiellement dans sa capacité à convaincre. Or la force de conviction d'un ensemble de discours réside bien plus dans la solidité de son unité que dans les divergences.

Faute d'accord réel sur ces questions fondamentales, il n'est donc guère étonnant de voir la généralisation de pratiques nouvelles, dans le cadre desquelles s'inscrit la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, se réduire pour l'essentiel à une chimère. Tous ceux qui, dans les manuels de pédagogie, s'inquiètent des abus possibles de l'esprit nouveau n'ont, à vrai dire, que peu de raison de s'alarmer. Tous ceux qui, en revanche, dénoncent l'immobilisme dans les pratiques des écoles primaires peuvent à bon droit dire leur déception.

#### *L'échec de la méthode intuitive : une responsabilité collective*

On l'aura remarqué sans difficulté, durant cette période, qui s'étend grosso modo de 1880 à 1920, les freins à l'innovation sont donc beaucoup trop nombreux pour espérer voir les principes de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, comme ceux de toute autre méthode nouvelle, provoquer un renouvellement conséquent des pratiques adoptées dans l'enseignement primaire. Les caractéristiques de l'environnement dans lequel œuvrent tous ceux qui veulent un enseignement primaire de qualité, du décideur institutionnel au plus modeste maître, sont telles que se crée inévitablement une hostilité

à une véritable pénétration des idées neuves. Sans doute, ici ou là, quelques-uns se sont essayés aux pratiques nouvelles que préconisent tous les manuels de pédagogie, mais l'on peut gager sans grand risque de se tromper qu'une telle situation ne saurait satisfaire ni F. Buisson ni tous ceux qui, à ses côtés ou à sa suite, ont tenté une rénovation en profondeur de l'enseignement primaire en France. Les écoles primaires françaises n'ont pas été totalement imperméables aux idées novatrices de F. Buisson, mais ce dernier attendait des changements bien autrement conséquents. L'analyse de l'environnement dans lequel le Directeur de l'enseignement primaire a livré son combat montre à l'évidence qu'il y a eu, pour une large part, une responsabilité collective dans l'échec d'une innovation scolaire qui n'a pas pu aller à son terme. Au-delà des faiblesses constitutives de la théorie de F. Buisson concernant sa méthode intuitive, la science pédagogique naissante, les défaillances de la formation des maîtres et maîtresses, les pressions institutionnelles et sociales, l'état non achevé d'une école primaire en construction sont autant d'éléments qui montrent bien qu'il ne s'agit pas de l'affaire d'un seul homme. Tous ceux qui ont eu, à des degrés divers, un lien avec le monde de l'enseignement primaire pendant la période qui nous occupe ont, chacun pour leur part, contrarié l'engagement de F. Buisson et des novateurs qui l'ont suivi sur le chemin de ses espoirs.

Cependant, l'existence avérée de cette implication collective ne retire pas à F. Buisson{ XE "Buisson" } toute part de responsabilité dans le manque de pénétration de sa méthode intuitive et donc de son insuccès.

### **3. F. Buisson{ XE "Buisson" } : une grande part de responsabilité**

#### *Un manque de rigueur*

Nous l'avons montré plus avant<sup>1</sup>, le discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } présente quelques failles et certains auteurs n'ont pas manqué de les pointer. Si sa responsabilité est engagée dans l'échec de la promotion de sa méthode, c'est sans doute d'abord parce que son discours a, sur quelques points, manqué de rigueur. Dans sa volonté généreuse de développement et de réforme de l'enseignement primaire, il s'est laissé emporter par quelques outrances qui ont fini par desservir la promotion pour laquelle il s'est engagé tout entier.

---

<sup>1</sup> Cf. la première partie de notre travail et notamment le chapitre 2.

En affirmant sans ambages que l'enseignement suit les principes de sa méthode dès que l'élève est encouragé à chercher et à découvrir les vérités à enseigner, il fait la preuve que sa méthode n'en est pas une, mais bien plutôt un esprit ou « l'âme » sur laquelle doit se fonder un enseignement moderne, donnant ainsi du grain à moudre à un G. Compayré{ XE "Compayré" } (1897) qui, à juste titre, se pose la question de la réalité de la méthode intuitive ainsi entendue. En voyant la méthode intuitive sous cet angle, on comprend pourquoi il décrète qu'il n'existe qu'une méthode, excès qui est une autre occasion pour G. Compayré de lui adresser une deuxième critique. Il nous semble que ces deux critiques auraient pu être facilement évitées en faisant preuve de plus de rigueur dans la définition de sa méthode intuitive, ce qui l'aurait sans doute conduit à choisir un terme autre que celui de méthode pour désigner le fondement de l'esprit nouveau qu'il voulait promouvoir.

Il nous faut par ailleurs revenir plus précisément sur un problème évoqué dans un chapitre précédent. Sa volonté affirmée de vouloir dépasser les pédagogues allemands le conduit sur un terrain qu'il ne maîtrisera pas entièrement. Par l'ajout d'une intuition intellectuelle et d'une intuition morale à l'intuition sensible définie par les pédagogues allemands, F. Buisson{ XE "Buisson" } brouille les cartes. Tant qu'il s'agit de l'intuition sensible, les manuels de pédagogie le montrent, les choses semblent assez claires. Avec l'intuition intellectuelle et l'intuition morale, il en va autrement. De quelle intuition s'agit-il ici ? Sur le modèle de l'intuition sensible, est-ce une relation directe avec un « objet » d'étude qui permet à l'élève de découvrir lui-même la connaissance à acquérir ou, selon l'acception française du terme, est-ce plutôt une vérité qui apparaît d'emblée à l'esprit de l'élève, sans effort de sa part ? F. Buisson semble ne pas vraiment choisir et entretient ainsi une ambiguïté qui gênera tous ceux qui tenteront de le suivre. Dans les manuels de pédagogie, les formateurs adopteront tantôt l'une de ces acceptions, tantôt l'autre, faisant perdurer par là le trouble sur cette notion. Trouble qui, au final, ne manquera pas de perturber les futurs maîtres et maîtresses dans la compréhension de cette notion. Était-il vraiment nécessaire pour F. Buisson de se fonder sur cette notion d'intuition pour montrer le caractère impératif de l'activité de l'élève dans le cadre de ses apprentissages ? N'était-il pas autrement plus judicieux, et surtout beaucoup plus parlant aux yeux des maîtres débutants, de se concentrer sur cette notion d'activité et de parler alors de méthode active, comme l'a si pertinemment suggéré H. Marion{ XE "Marion" } (1888) ?

On voit bien par là que la première des responsabilités de F. Buisson{ XE "Buisson" } réside dans ce manque de rigueur théorique qui l'a conduit sur des chemins épineux sur lesquels il a fini par se perdre lui-même. Mais d'autres responsabilités, quoique moins évidentes et peut-être moins personnelles, peuvent être mises en avant.

*Une liaison entre théorie et pratique qui ne se fait pas vraiment*

F. Buisson{ XE "Buisson" }, quand il commence son combat en faveur de la méthode intuitive, n'a pas vu qu'il tentait de pénétrer un environnement scolaire qui n'était pas prêt à vraiment entendre son discours. Le système scolaire primaire est en pleine mutation et, du fait de son état si particulier, les urgences sont nombreuses. On l'a vu, il y a l'urgence d'un recrutement qui, de ce fait même, n'est pas totalement satisfaisant, il y a l'urgence d'une fréquentation qui est plutôt bancal, il y a enfin une formation qui n'a pas encore réellement intégré les idées novatrices. On peut ainsi dire que le discours de F. Buisson sur sa méthode intuitive est venu trop tôt. Comment en effet mettre en place un travail en profondeur – le travail sur les méthodes en est un par excellence – quand le terrain sur lequel on s'appuie est aussi peu stable ? Certes, ce n'est pas lui qui est à l'origine du débat sur les méthodes, le mouvement est né au début du 19<sup>e</sup> siècle et il ne fait donc que l'accompagner, mais son erreur, pensons-nous, a été de l'amplifier à un moment qui n'était pas opportun. On pourra toujours participer à la défense de F. Buisson en rappelant que le discours sur sa méthode intuitive a, pour modèle de départ, le point de vue des pédagogues allemands et que, en cette période qui suit 1870, sans doute est-il insupportable aux yeux de beaucoup de voir la pédagogie française être en retard sur celle de ceux qui, sur un autre terrain, avaient fait la preuve de leur supériorité. Il n'empêche, la promotion de la méthode intuitive de F. Buisson n'arrive pas au bon moment.

Par ailleurs, et cette fois-ci de manière beaucoup plus paradoxale, F. Buisson{ XE "Buisson" } n'a pas vu que les instructions officielles de 1882 et les suivantes ont joué contre la méthode intuitive. Il y a ici un véritable paradoxe quand on sait que F. Buisson a lui-même largement contribué à l'élaboration de ces instructions. Les programmes, notamment, ne pouvaient pas s'accorder avec l'esprit de sa méthode. On l'a montré, la densité de ces programmes empêche les maîtres d'adopter une autre méthode que celle, un peu expéditive, qui est sans doute la moins efficace du point de vue de la compréhension, mais qui permet une marche rapide. Mais pouvait-on vraiment réduire

les programmes à l'heure de la promotion de l'enseignement primaire ? Un programme pléthorique, dans une telle période, est un symbole fort. Il permettait de montrer que le savoir, en cette fin de 19<sup>e</sup>, était de plus en plus dense et attestait par là la nécessité d'une instruction autre que familiale.

De plus, ces instructions affirment le caractère « pratique » de l'enseignement. C'est faire là la preuve de l'importance primordiale d'un certain type de savoir, une autre manière de dire la nécessité de l'école primaire. Mais, en même temps, c'est heurter de front ce qui se dit ailleurs : comment faire croire en effet que c'est bien la méthode d'enseignement qui donne les moyens d'apprendre tout au long de la vie qui prime sur les savoirs, quand ces savoirs sont à ce point mis en avant ?

F. Buisson{ XE "Buisson" } est coincé entre sa théorie et les exigences d'un environnement particulier auxquelles il participe lui-même. Tant qu'il se situe sur le terrain de la théorie pure, il peut quasiment tout dire, car il est déconnecté de la pratique et des exigences qui lui sont propres. On l'a vu avec J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } et à sa suite J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, le discours théorique peut se fonder sur une argumentation solide, cela n'empêchera aucunement les problèmes de surgir dès lors que l'on tente de transposer ce discours sur le terrain de la pratique. On le voit bien lors de la conférence que F. Buisson adresse aux instituteurs en 1878 : il tente bien de les rassurer sur la question des programmes, mais il finit néanmoins par persister dans l'orientation qu'il s'est choisie et laisse donc les instituteurs face à un paradoxe, une difficulté qu'il ne résout pas. La contradiction étant trop forte, les instituteurs et institutrices n'auront, pas plus que F. Buisson, les moyens de surmonter cet obstacle qui devient alors rédhibitoire.

### *Une arme à double tranchant : le plaisir à l'école*

Un autre élément encore va jouer contre lui. C'est la véritable croisade contre l'ennui qu'il a menée à travers la promotion de sa méthode intuitive. Combinée avec le caractère flou de la notion d'intuition qui sera facilement associée à l'absence d'effort, très souvent cette lutte sera comprise comme un combat contre l'effort et la peine en même temps que sa méthode intuitive sera interprétée comme une manière de réduire le plus possible la peine qui jusque là, à l'en croire, pesait fortement sur les épaules des élèves, à un point tel que la scolarité primaire ressemblait beaucoup plus à un calvaire



qu'à une aimable occupation. A vouloir mettre trop en avant le plaisir, ce caractère prétendu de la méthode intuitive va devenir une arme à double tranchant.

M. Rouillet{ XE "Rouillet" } (2001) croit déceler dans les discours des manuels de pédagogie un constant appel à l'introduction du plaisir dans les études primaires. Ainsi croit-elle pouvoir affirmer à la lecture des manuels de pédagogie : « une des tâches essentielles de l'instituteur est alors de diminuer la peine de l'enfant sans la lui supprimer totalement et de parvenir, par des artifices même, si nécessaire, à éveiller le plaisir de l'enfant »<sup>1</sup>. Cette affirmation ne peut pas être acceptée telle quelle. Si elle s'avère vraie pour un certain nombre d'auteurs de manuels de pédagogie, elle ne l'est plus du tout pour d'autres. Certains de ces formateurs vont en effet, à la suite de F. Buisson{ XE "Buisson" }, faire du plaisir à l'école un moyen efficace de motiver et d'intéresser les élèves en rendant les études attrayantes, mais ils ne sont pas les représentants d'une position unanime.

Pour ceux-là, le plaisir devient un moteur indispensable dans le cadre des apprentissages, en même temps qu'un critère solide pour la définition des études bien conduites. On trouvera ainsi chez I. Carré{ XE "Carré" } et R. Liquier{ XE "Liquier" } (1897), lorsqu'ils font la promotion de la méthode intuitive, une véritable célébration de l'absence de peine et d'effort dans les apprentissages : « la méthode intuitive a cet avantage immense qu'elle enrichit leur esprit sans peine et sans effort ; bien plus, qu'elle les charme en parlant à leurs sens, ainsi créés, et leur fait goûter la joie d'apprendre, sans qu'ils aient à l'acheter au prix d'une tension intellectuelle plus ou moins pénible à leur âge »<sup>2</sup>. A les entendre, la méthode intuitive surpasse largement les autres méthodes dans sa capacité exclusive à supprimer l'effort et, par là même, à faire connaître, bien au-delà de la simple envie, la joie dans le cadre habituellement austère des apprentissages. A n'en pas douter, mettre en place un enseignement qui se fonde sur l'absence de peine et d'effort, c'est une manière de friser l'excellence en matière de motivation. C'est aussi admettre, sans vraiment le dire, que plaisir et effort, s'ils ne sont pas totalement incompatibles à l'école, forment une association des plus difficiles qu'il convient d'éviter à l'école primaire.

D'autres, sans doute un peu moins optimistes, encouragent aussi le plaisir à l'école primaire, au moins pour les premières années d'études, car, pensent-ils, l'élève ne pourra pas échapper éternellement à la peine et à l'effort. Il serait donc de bon ton de ne

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 141.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 266.

pas le faire souffrir trop tôt. Tout se passe ici comme s'il existait un âge pour lequel l'enfant serait plus apte à supporter la souffrance. C'est la position que tient notre énigmatique ancien inspecteur d'académie à la retraite (1880) qui affirme à propos de l'élève : « s'il peut s'imaginer que tout sera charme dans ses études, pourquoi ne pas lui laisser cette illusion ? Elle disparaîtra assez tôt »<sup>1</sup>. Même sous la forme de l'illusion, le plaisir reste une valeur pédagogique sûre, comme si le répit accordé à l'élève était un moyen de le rendre plus fort lorsqu'il devra faire face à l'inévitable peine. Il y a dans ses propos comme une pointe de fatalisme : décidément, la peine dans les apprentissages n'est pas ce qu'il y a de meilleur, mais il n'est guère possible d'y échapper.

D'autres encore, sans condamner farouchement le plaisir à l'école, se rapprochent sensiblement de la notion d'effort. P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890) appartient à cette catégorie d'auteurs qui émet des craintes quant aux effets néfastes d'une trop grande facilité pour l'élève : « ce qu'il faut craindre, c'est (...) de lui en rendre l'apprentissage illusoire à force de le lui rendre facile »<sup>2</sup>. La volonté de supprimer l'effort, dans une forme disproportionnée, conduirait donc à l'illusion et non à un véritable apprentissage. Ces propos expriment une position déjà bien éloignée de celles des auteurs précédents : le plaisir à l'école contiendrait en lui un danger qui n'a pas été identifié comme tel par ces derniers. Mais P. Rousselot va encore plus loin et pousse son argumentation jusqu'aux confins de la pédagogie. Il a une vision toute personnelle de la notion d'effort dans le cadre scolaire : « nous ne pensons pas », dit-il, « qu'il faille écarter à tout prix la souffrance, c'est-à-dire l'effort, du travail intellectuel imposé à l'enfant (...). Ce qu'il faut, (...), c'est supprimer la souffrance inutile, sans portée morale, c'est alléger le fardeau tout en le laissant sur les petites épaules qui doivent en sentir le poids »<sup>3</sup>. Ici, le professeur agrégé de philosophie nous entraîne vers le champ de la morale. Sans doute un haut degré de souffrance ne sert pas l'élève, mais il voit néanmoins dans l'effort une vertu éducative dont on ne saurait se passer. La souffrance aurait, au même titre que les leçons proprement dites, des effets positifs sur l'adulte en devenir. Elle aiderait, tout comme les savoirs, l'enfant à se construire. C'est toute une conception de la vie qui est en jeu ici. C'est admettre, par un tel discours, que la vie est souffrance. On ne manquera pas de remarquer que ce type de propos affleure le

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 90.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 9.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 204.

domaine du religieux. Depuis toujours, l'Église tient en effet, sur ce sujet, un discours similaire. Mais, à vrai dire, il n'est rien d'étonnant à tout cela : en 1890, l'idée de laïcité est encore toute neuve et ce ne sont pas des lois, aussi pertinentes soient-elles, qui vont permettre de se débarrasser soudainement de croyances ou de convictions qui ont imprégné et dirigé les esprits pendant si longtemps. Rien de surprenant donc à ce que le plaisir soit un mot tabou au sein d'un système d'enseignement d'où l'Église vient officiellement d'être exclue, après y avoir exercé son monopole pendant de si nombreux siècles.

Bien que restant exclusivement dans le domaine de la pédagogie, L. Chauvin{ XE "Chauvin" } (1889) tient une position qui se rapproche de celle de P. Rousselot{ XE "Rousselot" }. Pour lui, il faut trouver un juste équilibre dans la présence nécessaire de l'effort. Si « les gros obstacles (...) seront évités », il ne faut en aucun cas supprimer tout effort pour l'élève, car « ses facultés intellectuelles resteraient paresseuses »<sup>1</sup>. Ici il n'est plus question de morale, mais de développement des facultés mentales, lesquelles ne sauraient croître autrement que dans l'effort. L. Chauvin pose là un principe psychologique bien plus qu'un précepte philosophique ou religieux : les facultés intellectuelles ne se développent qu'à la condition qu'on les exerce et cet exercice n'est pas envisagé sans la présence de l'effort. Ce dernier est comme le signe de la mise en mouvement de ces facultés. Mais L. Chauvin n'écarte pas définitivement tout plaisir. Ce qui importe à ses yeux, c'est de ne pas instruire les enfants au moyen exclusif du plaisir. D'autres positions peuvent encore être rencontrées au sein des manuels de pédagogie pour ce qui concerne ces notions d'effort et de plaisir. Ainsi E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, dans leur manuel de 1890, conviennent avec d'autres que « ce qui est entré sans peine et sans labeur dans l'intelligence ou dans la mémoire, n'y laisse que peu de traces et s'évanouit du jour au lendemain »<sup>2</sup> et qu'on ne peut pas, dans ces conditions, envisager sérieusement l'instruction sans tenir compte de la notion d'effort. Cependant, ils en appellent aussi au plaisir. Puisque pour l'enfant « son plaisir est d'agir », alors « qu'il trouve donc du plaisir dans l'étude, et que l'étude donne satisfaction à son besoin d'activité »<sup>3</sup>. Le plaisir est ici rattaché à une caractéristique naturelle de l'enfant : son désir d'agir. Laisser s'exprimer la nature enfantine est source de plaisir. Il s'agit donc de ne pas réprimer ce penchant naturel. Et

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 36.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 176.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 177.

on le réprimera d'autant moins que ce plaisir est en total accord avec les fondements des méthodes nouvelles. Ce point de vue particulier, contrairement à ceux analysés précédemment, fait se côtoyer ces deux notions qui, jusqu'à maintenant, nous étaient présentées comme deux notions plutôt contradictoires. A en croire nos deux auteurs, il y a des bénéfices à retirer autant du plaisir que de l'effort. Par conséquent, la présence indispensable de l'effort n'exclut aucunement la recherche du plaisir.

E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920) est un des rares auteurs de manuels de pédagogie à confirmer ce point de vue qui veut que plaisir et effort ne s'annulent pas nécessairement l'un l'autre, car une relation les unit. Quoiqu'en des termes différents, lui aussi encourage la présence simultanée de ces deux sentiments. Pour asseoir sa position, il en appelle à la psychologie : opposer plaisir et effort, « c'est commettre une erreur psychologique », nous dit-il. A la suite de quoi, il affirme que « l'intérêt provoque, excite l'activité, amène naturellement l'effort ». Et il termine par cette précision : « surtout l'effort peut être heureux, triompher des difficultés ; par suite il amène le plaisir »<sup>1</sup>. On voit bien l'enchaînement qu'élabore E. Rayot : l'intérêt appelle l'effort qui, à son tour, conduit au plaisir. La tâche essentielle du maître est alors de provoquer l'intérêt de ses élèves, et non de se focaliser sur la recherche de l'effort ou du plaisir qui, eux, apparaîtront naturellement s'il sait se montrer suffisamment habile pour cela.

Enfin, une dernière catégorie d'auteurs de manuels se caractérise par la tenue de propos moins nuancés et qui ont une nette tendance à privilégier l'effort au détriment du plaisir. G. Compayré{ XE "Compayré" } (1889) est de ceux-là. Sans aller jusqu'à nier totalement l'intérêt de l'attrait dans l'étude – l'enseignement peut être rendu attrayant « dans une certaine mesure » nous dit-il –, c'est avec une insistance et une force particulières qu'il présente, dans *Psychologie appliquée à l'éducation*, le rôle de l'effort et de la peine dans les apprentissages de l'école primaire et les effets néfastes d'un enseignement qui ne se fonderait que sur des « procédés aimables ». Ainsi nous prévient-il à propos de ces procédés : « utopies séduisantes, mais dangereuses, qui dissimulent tout ce que l'éducation intellectuelle exige d'efforts persévérants et parfois pénibles ». Et pour mieux nous convaincre, il ajoute : « le *vrai* moyen de rendre l'enfant fort, intellectuellement et moralement, c'est (...) d'exercer [la force naturelle] qu'il a, en ne lui épargnant ni la peine, ni la fatigue »<sup>2</sup>. Manifestement, aux yeux de G. Compayré, l'effort possède une nette primauté sur le plaisir dans sa capacité à éduquer. De peur de

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 13.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 43. C'est nous qui soulignons.

voir l'enseignement entretenir la faiblesse de l'enfant en la ménageant trop, il convient d'exercer ses facultés sans retenue et c'est donc dans la peine et la fatigue que l'élève pourra trouver les meilleurs bénéfices des années passées sur les bancs de l'école primaire.

Enfin, H. Marion{ XE "Marion" } (1895) semble, lui aussi, croire en la supériorité de l'effort sur le plaisir dans le champ de la pédagogie. A l'image du discours de G. Compayré{ XE "Compayré" } (1889), il admet l'utilité du travail attrayant, mais il juge utile de préciser aussitôt que « attrayant ne veut pas dire amusant ». Instruction et éducation sont choses bien trop sérieuses pour être déclinées sur le mode de l'amusement. Il énonce alors : « il ne s'agit pas d'épargner à l'enfant tout effort ; ce serait une grande erreur dont nous serions bientôt désabusées »<sup>1</sup>. C'est que, agir de la sorte conduirait à le priver non seulement de la satisfaction prise dans l'effort même, mais aussi d'un véritable développement de ses forces, ce qui le préparerait bien mal aux difficultés de sa vie future. Ce qui amène H. Marion à conclure par des propos qui ne manquent pas de force : « s'il est une chose incontestable en pédagogie, c'est que l'effort est ce qui profite le plus : notre gain le plus assuré est dans la peine prise »<sup>2</sup>. De tels propos laissent en effet bien peu de place au plaisir dans la classe. On mesure l'écart qui sépare ce type de discours et celui que tient F. Buisson{ XE "Buisson" } pour défendre sa méthode.

Au terme de cette analyse, on peut donc affirmer que la notion de plaisir et sa fonction dans la gestion des apprentissages à l'école primaire est une question autrement plus complexe que nous le laissait entendre M. Rouillet{ XE "Rouillet" }. Les manuels de pédagogie ne s'accordent pas sur cette question du plaisir à l'école et l'on ne peut donc pas dire d'une façon aussi abrupte que d'éveiller le plaisir chez l'élève est une des « tâches essentielles » des maîtres et maîtresses.

On voit donc que, sur la notion de plaisir et sur la place qu'il convient de lui réserver à l'école primaire, les divergences sont nettes et, dans ces conditions, prêter à la méthode intuitive cette caractéristique et, surtout, en faire un de ses piliers, c'est assurément offrir à certains une nouvelle occasion de porter des critiques négatives à l'encontre de cette méthode. Nous avons là, une fois encore, un bel exemple de l'effet des outrances du discours de F. Buisson{ XE "Buisson" } qui finissent par jouer contre ses propres objectifs.

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 218.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 364.

En fondant sa méthode intuitive sur des principes qui prêtent à discussion, en tenant parfois des positions difficilement tenables, en mésestimant enfin certaines des caractéristiques de l'environnement dans lequel devait se diffuser sa méthode, il a sous-estimé les obstacles et, si l'on doit l'impliquer personnellement dans l'échec de sa méthode intuitive, ce sera au travers de ces responsabilités-là.

#### **4. Y avait-il une solution ?**

A ce stade de l'analyse, on le comprendra aisément, les obstacles qui se dressent face à la volonté de F. Buisson{ XE "Buisson" } d'introduire de nouvelles pratiques au sein des écoles primaires sont à la fois nombreux et difficiles à surmonter, rendant par là la marche vers la nouveauté assez périlleuse. Une des erreurs de F. Buisson réside sans doute dans son manque de réalisme : il n'a pas su voir avec suffisamment d'acuité que l'environnement dans lequel il a voulu introduire une innovation fonctionne comme un système et qu'il est particulièrement ardu, voire illusoire, de modifier un de ses éléments sans vraiment tenir compte des autres qui le constituent. F. Buisson, et d'autres avec lui, avait parfaitement compris que sa tâche serait délicate car, disait-il, ce n'est pas avec des décrets qu'on change les habitudes. En cela, il avait parfaitement raison. Mais l'extrême difficulté de l'innovation scolaire ne réside pas exclusivement dans la force des habitudes : un système fonctionne parce qu'il a trouvé un certain équilibre entre ses différents éléments et l'introduction d'une nouveauté, qui modifie les rapports, rompt inévitablement cet équilibre. D'où la naissance de résistances aux changements.

#### *Les lois complexes de l'innovation scolaire*

L'histoire de l'éducation, et plus particulièrement celle du système scolaire français, montre que, tant que les faits précèdent les lois, les changements s'opèrent sans trop de difficulté. Si les lois de J. Ferry{ XE "Ferry" } ont fini par s'imposer, c'est d'abord parce qu'elles n'ont fait qu'accompagner et amplifier un mouvement né avant elles<sup>1</sup>. C'est parce qu'il y a eu une prise de conscience antérieure, progressive et collective, de l'importance de l'instruction que ces lois n'ont pas rencontré d'obstacles rédhibitoires.

---

<sup>1</sup> Cf. Prost{ XE "Prost" } A., *Histoire de l'enseignement en France*, 1968, pp. 99-102.

Le système était déjà sur la voie du renouvellement : un mouvement en profondeur était en marche.

Par contre, lorsque les lois devancent les faits, les difficultés sont tout autres. Tout se passe comme s'il s'agissait d'introduire un corps étranger dans un environnement qui n'est pas fait pour lui. L'introduction de la méthode intuitive dans les classes des écoles primaires est à penser dans ce cadre-là. Certes, un certain renouvellement des pratiques s'était déjà opéré, depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle. On était passé du mode individuel et du mode mixte au mode simultané. Mais ce renouvellement ne remettait pas fondamentalement en cause la relation maître-élève. C'était toujours le modèle de la leçon magistrale qui prévalait. Autrement dit, introduire la méthode intuitive qui conteste formellement ce modèle, c'était apporter une nouveauté totale sur quelque chose de très ancien. Et cet ancien fonctionnait sans doute mal aux yeux des novateurs, mais il fonctionnait parce qu'il était en adéquation avec les autres éléments du système. C'est ici, pensons-nous, que réside une des grandes difficultés de l'introduction de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }.

Pour autant, était-ce perdu d'avance ? Sans mésestimer les difficultés inhérentes à toute innovation scolaire, nous ne le pensons pas. Sans doute la marge est étroite, le chemin difficile et les solutions toutes faites inexistantes. Mais une issue était possible, non pas pour révolutionner le système, mais plus modestement pour faire mieux que ce qui a été fait.

Au 20<sup>e</sup> siècle, à partir des années 1970, on va commencer à s'intéresser de façon systématique aux problèmes que pose toute innovation scolaire. Notamment, A. M. Huberman{ XE "Huberman" }, un des pionniers en la matière, L. Legrand{ XE "Legrand" } en France, et F. Cros{ XE "Cros" } plus récemment, ont contribué à la naissance d'une véritable recherche dans ce domaine. Nous avons montré ailleurs comment, à partir de ces années, on s'est progressivement rendu compte de l'importance du rôle de l'enseignant dans l'élaboration et la mise en place d'une innovation scolaire<sup>1</sup>. Il faudra attendre 1982 pour comprendre qu'il est « illusoire de penser qu'une innovation (...) mise en exécution ressemblerait à celle qui est institutionnalisée ». Cette affirmation d'A. M. Huberman l'amène alors à la conclusion

---

<sup>1</sup> Ubrich{ XE "Ubrich" } G., *1973-1993 – 20 ans de discours sur l'innovation scolaire*, Lyon, Voies Livres, 1999.

suivante : « Innover veut dire marchander »<sup>1</sup>. Il faudra attendre encore quatre ans de plus pour admettre, finalement, avec R. Vandenberghe{ XE "Vandenberghe" } que les enseignants ne peuvent en aucun cas être ignorés, car « il est évident qu'aucun changement ne se produira sans leur appui et leur engagement »<sup>2</sup>. Ce n'est donc que vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle qu'on commence à comprendre les mécanismes qui se mettent en jeu dans la mise en œuvre d'une innovation scolaire et, parmi ceux-ci, l'importance du rôle du maître dans le degré de réussite d'une telle innovation.

### *Une idée remarquablement moderne*

Pourtant, une centaine d'années auparavant, un discours d'une étonnante modernité est tenu sur ce sujet. Malheureusement, sa pertinence sera passée inaperçue. Ainsi peut-on lire, dans *L'éducation nationale, journal général de l'enseignement primaire* de 1888, un article de A. Burdeau{ XE "Burdeau" } dans lequel est largement pressentie la place qu'il convient de donner aux maîtres et maîtresses dans le cadre d'un renouvellement des pratiques. On peut en effet y lire l'affirmation suivante : « il est une idée que je voudrais voir entrer dans l'esprit et des savants en pédagogie et des instituteurs eux-mêmes, c'est que la science de l'éducation ne peut pas indéfiniment descendre des uns aux autres ; (...) elle doit puiser ses matériaux premiers dans l'école elle-même ». Si tel n'est pas le cas, alors, pense-t-il, « elle ne tardera pas à devenir stérile ou à se perdre en spéculations métaphysiques »<sup>3</sup>. Certes, il ne s'agit pas ici à proprement parler d'innovation scolaire. Cependant, nous ne voyons pas l'intérêt qu'il y aurait à assurer le développement d'une « science de l'éducation », si ce n'est pas pour faire évoluer les pratiques vers toujours plus de justesse et rendre ainsi l'école primaire plus efficace. C'est bien la logique de l'innovation scolaire qui prévaut ici : rechercher, élaborer et mettre en évidence de nouveaux savoirs qui seront autant d'outils pour encourager des changements dans le monde de l'instruction primaire. L'affirmation de A. Burdeau, quant à elle, se situe au niveau d'une première étape indispensable à toute innovation : la construction de nouvelles connaissances. Même si le mot n'est pas prononcé, on voit donc que nous sommes bien dans le cadre général de l'innovation scolaire.

---

<sup>1</sup> Huberman{ XE "Huberman" } A. M., « De l'innovation scolaire et son marchandage », in *Revue européenne des sciences sociales*, t. XX, n°63, Genève, Droz, 1982, p. 82.

<sup>2</sup> Vandenberghe{ XE "Vandenberghe" } R., « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », in *Revue française de pédagogie*, n°75, 1986, p. 17.

<sup>3</sup> Burdeau{ XE "Burdeau" } A., « Les instituteurs et la pédagogie », in *L'éducation nationale, journal général de l'enseignement primaire*, n°53 du 30 décembre 1888, p. 834.



Par ailleurs, suite à cette première affirmation, A. Burdeau{ XE "Burdeau" } donne quelques précisions qui confirment notre point de vue : « la science n'est rien si elle reste à l'état de connaissance abstraite (...). Il est indispensable qu'elle soit comme *la propriété du maître qui doit l'appliquer*, il faut qu'il en possède l'esprit et qu'il en soit tout pénétré : et cela n'arrivera que s'il a contribué lui-même à la créer, ou tout au moins à l'avancer »<sup>1</sup>. Cette deuxième affirmation nous fait penser inmanquablement au concept de recherche-action que L. Legrand{ XE "Legrand" } a contribué à introduire en France à partir de 1974 et selon lequel l'association entre chercheurs et praticiens facilite l'application d'idées nouvelles<sup>2</sup>. C'est exactement dans cette logique que se place l'idée de A. Burdeau : en faisant participer le maître à la réflexion sur les pratiques, on fait en sorte que les idées neuves lui appartiennent et, par là même, on supprime un obstacle de taille qui est la nécessité de convaincre les maîtres quand ceux-ci ne sont pas impliqués dans le processus. Par une telle façon d'agir, bien des résistances seront supprimées. On voit donc tout l'intérêt, pour ceux qui conduisent les processus de changement, d'associer étroitement tous les acteurs concernés par ces processus. Or cette voie ouverte par A. Burdeau n'a, à notre connaissance, pas été suivie par d'autres et n'a donc produit aucun effet.

Il est vrai que ce point de vue, émis en 1888, pouvait difficilement être entendu dans le contexte de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. A un moment où l'on est en train d'édifier un système d'enseignement primaire que l'on veut unifié – en tout cas plus qu'il ne l'est alors – et donc nécessairement centralisé, un point de vue qui admet un certain partage du pouvoir ne peut que rester isolé. Associer les maîtres et maîtresses avec les « savants » dans la réflexion concernant la « science pédagogique », c'est admettre en effet que les praticiens peuvent eux aussi être à l'origine de préceptes qui disent comment gérer une classe d'école primaire. C'est donc une certaine forme de pouvoir qu'il faudrait conférer à d'autres que ceux qui le détiennent habituellement. Ce serait en quelque sorte entamer un processus de décentralisation. Or, nous venons de le dire, le système qui est en train de se construire est un système très centralisé. Ceux qui détiennent l'autorité du savoir sont ceux qui se trouvent à la tête de ce système et qui ont donc en même temps l'autorité du pouvoir. F. Buisson{ XE "Buisson" } est directeur de l'enseignement

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 835. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> A propos de ce type de recherche, L. Legrand{ XE "Legrand" } nous dit notamment : « La recherche-action, associant étroitement au niveau local les enseignants et les chercheurs apparaît (...) comme le moyen le plus efficace de créer l'innovation, d'étudier les conditions de son développement, de constituer les pôles décentralisés de généralisation éventuelle », in *Bulletin d'information* du Centre de documentation pour l'éducation en Europe, n°2, Strasbourg, Conseil de l'Europe, juillet 1974, p. 60.

primaire durant dix-sept ans, G. Compayré{ XE "Compayré" } devient recteur, puis inspecteur général, E. Brouard{ XE "Brouard" } est, comme bien d'autres auteurs de manuels de pédagogie, inspecteur général. D'autres encore sont inspecteurs d'académie ou directeurs d'école normale. Dans un système régalien par excellence dans lequel se trouve la France à ce moment-là, les esprits n'étaient assurément pas prêts à entendre et à admettre de telles idées. Ainsi, la France pédagogique de cette fin de 19<sup>e</sup> siècle reste aveugle à une idée qui deviendra, une centaine d'années plus tard, une certitude partagée par beaucoup. On laissera à A. Burdeau{ XE "Burdeau" } cette clairvoyance étonnante, cette intuition qui, s'il avait été suivi par d'autres, se serait peut-être muée en vérité<sup>1</sup>.

## 5. Des progrès malgré tout ?

Faut-il alors en conclure que l'engagement de F. Buisson{ XE "Buisson" } en faveur de sa méthode fut vain ? On le sait, la méthode intuitive telle qu'il l'a définie a depuis longtemps quitté les esprits et les lieux qu'on espérait la voir investir massivement. Les maîtres et maîtresses d'aujourd'hui n'ont aucune connaissance concernant cette méthode et ne peuvent donc l'appliquer dans leurs classes. Les Instructions officielles restent depuis longtemps muettes sur la question. Les lieux de formation semblent, eux aussi, avoir abandonné définitivement celle-ci. Finalement, seuls les ouvrages spécialisés, notamment dans le domaine de l'histoire de l'éducation, portent encore un intérêt à la méthode intuitive. Elle est devenue aujourd'hui un objet exclusivement théorique. Tout porterait donc à croire que cette méthode n'est pas autre chose qu'un « continent englouti », pour reprendre les mots de D. Hameline{ XE "Hameline" } (2002).

Il existe d'ailleurs une circulaire qui semble déclarer la « mort » officielle de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il s'agit de la circulaire du 19 octobre 1960, signée du directeur des enseignements élémentaires et complémentaires, qui concerne l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires. On pourra y lire notamment des propos qui, sans ambiguïté aucune, réhabilitent les méthodes anciennes contre lesquelles on s'est pourtant battu pendant des décennies : « Pour que [les] enfants

---

<sup>1</sup> Cf. Houssaye{ XE "Houssaye" } J., Soëtard{ XE "Soëtard" } M., Hameline{ XE "Hameline" } D., *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2001.

suivent avec profit l'enseignement du Cycle d'observation<sup>1</sup>, il faut qu'ils possèdent, d'une manière très sûre, les connaissances fondamentales en français et en calcul. Or l'expérience a montré que les connaissances et mécanismes de base – que les maîtres pouvaient croire solidement acquis – se révèlent souvent fragiles et imprécis. (...) Il est donc recommandé instamment aux maîtres des classes élémentaires de consacrer tous leurs efforts à fixer d'une manière durable (...) les connaissances prévues par les programmes. Ils n'y parviendront qu'au prix de répétitions fréquentes et d'exercices nombreux. La réhabilitation du rôle de la mémoire qu'amorçaient déjà les instructions de 1938, devra être reprise, car il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le « par cœur » ne soit *la forme la plus authentique et la plus durable du savoir* »<sup>2</sup>. On ne peut être plus clair. Tout ce qui s'est dit sur l'activité de l'enfant, son autonomie dans les apprentissages, le rôle de la raison et de la compréhension, les caractéristiques de la nature enfantine patiemment découvertes, en un mot tout ce qui a fait de lui le « collaborateur » du maître est ici balayé d'un trait de plume. La méthode intuitive de F. Buisson n'est pas nommée, mais a-t-on vraiment besoin de la nommer pour comprendre que ce sont tous les fondements de celle-ci auxquels on renonce définitivement ?<sup>3</sup> Si l'authenticité de l'enseignement se retrouve dans le « par cœur », alors tout ce qui fait les caractéristiques de la nature enfantine que la méthode intuitive s'appliquait à respecter devient caduc. Le besoin d'exercice autonome et libre des facultés enfantines est noyé brutalement dans le travail machinal de la mémoire. C'est, en l'occurrence, l'expression la plus pure d'une volte-face caractérisée.

Pourtant, malgré la brutalité d'une telle circulaire, peut-on penser qu'elle puisse annuler tout ce qui a été patiemment encouragé et entrepris pendant si longtemps ? De 1875, date de l'entrée en scène de F. Buisson{ XE "Buisson" } et sa méthode intuitive, aux Instructions officielles de 1947 au moins, c'est bien la « méthode intuitive et inductive » et la « méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité »<sup>4</sup> qui ont été préconisées auprès des maîtres et

---

<sup>1</sup> Ce cycle d'observation, en 1960, débutait en 6<sup>e</sup>.

<sup>2</sup> Guillot A., *Textes organiques de l'enseignement primaire, Horaires, Programmes, Examens, Instructions officielles*, Paris, Sudel, 1961, p. 229. C'est nous qui soulignons.

<sup>3</sup> Certes le mouvement de l'Education nouvelle est déjà bien présent à cette époque et on peut penser que cette circulaire vise autant ce mouvement que la méthode intuitive. Cependant, il convient de noter que les éditions de 1957 et de 1959 des *Programmes et Instructions* font toujours référence aux Instructions officielles de 1947, lesquelles nomment explicitement la méthode intuitive comme méthode à suivre. Celle-ci est donc encore une des références reconnues officiellement, avant que n'intervienne la circulaire du 19 octobre 1960.

<sup>4</sup> *Textes organiques de l'enseignement primaire*, Paris, Sudel, 1947, p. 43.

maîtresses des écoles primaires. Plus de soixante-dix ans de lutte qui, au final, n'auraient eu aucun effet sur les pratiques. Nous ne le croyons pas.

Sans doute un nouveau travail d'analyse serait nécessaire, mais nous pressentons déjà que les différents courants pédagogiques qui vont naître au début du 20<sup>e</sup> siècle n'apportent pas que des nouveautés. Dans la mouvance de l'école active, les Claparède, Decroly, Ferrière et autres Freinet n'ont pas tout inventé : ils sont tous, à un degré ou à un autre, redevables de ceux qui, bien avant eux, ont élaboré un terreau favorable à l'émergence de nouveaux courants. Par ailleurs, l'élève d'aujourd'hui n'a, à l'évidence, que peu de rapport avec l'élève de l'école primaire du 19<sup>e</sup> siècle : sans doute notre école primaire est-elle bien plus capable d'être à l'écoute de son public que ne l'était celle contre laquelle s'est battu F. Buisson{ XE "Buisson" }. Dans son rapport maître-élèves, l'école primaire a changé. La mémoire notamment n'y a plus la place d'autrefois. Certes le développement de la psychologie infantile a largement participé à définir une meilleure place pour l'enfant dans la classe, mais la promotion de la méthode intuitive sur une si longue période a nécessairement laissé des traces. La révolution copernicienne qu'a tenté de réaliser F. Buisson au moyen de sa méthode intuitive n'a pas eu lieu, mais un mouvement, moins visible, plus sourd, s'est mis en marche. F. Buisson, assurément, n'y est pas étranger.

## **Conclusion**

Les manuels de pédagogie nous révèlent bien des enseignements concernant l'histoire de la méthode intuitive. Ils nous montrent que son introduction dans l'enseignement primaire relevait de la gageure et ne pouvait suivre, dans ces conditions, qu'un cheminement chaotique, contraire aux espoirs qui avaient été placés en elle.

Les obstacles multiples et multiformes ont opposé une force de résistance suffisamment élevée pour malmener la volonté de changement de F. Buisson{ XE "Buisson" }, quelles qu'en furent son intensité et sa pertinence. Les excès ou les maladresses du directeur de l'enseignement primaire, les résistances structurelles, une focalisation inadéquate des esprits et les vifs débats qu'illustrent les propos des manuels de pédagogie sont autant d'éléments qui ont largement contrarié un mouvement que l'on souhaitait d'ampleur.

La méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } n'a donc pas été le moteur espéré dans le cadre de la rénovation des pratiques des écoles primaires françaises. L'ignorance des lois complexes qui permettent de gérer au mieux les innovations scolaires a conduit

à l'échec tous ceux qui, dans le sillage de F. Buisson, ont tenté une révolution pédagogique. De ce point de vue, sa méthode intuitive s'apparente bien à une innovation inachevée.

Pourtant, à observer l'école primaire actuelle, un gouffre sépare la relation maître-élève d'aujourd'hui de celle de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Même s'il restera toujours des progrès à accomplir, les principes pour lesquels F. Buisson{ XE "Buisson" } s'est battu ont fini par pénétrer, à des degrés divers, les pratiques dans les classes. Nul doute que, pour sa part, la promotion de la méthode intuitive n'est pas étrangère à ce lent mouvement que d'autres, ensuite, ont repris à leur compte. Nous pensons notamment au mouvement de l'Education nouvelle qui, en France, se structure et s'institutionnalise avec la création de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle au congrès de Calais le 6 août 1921, à la suite de A. Ferrière qui, dès 1899, crée le bureau international des écoles nouvelles. Tout un autre travail de recherche serait nécessaire pour mettre à jour les liens qui semblent rapprocher méthode intuitive et Education nouvelle, mais le fait que ce nouveau mouvement reprenne les fondements de la méthode intuitive – notamment l'activité libre de l'élève – n'est sans doute pas fortuit.

## **Conclusion : l'objectif de F. Buisson{ XE "Buisson" } n'est pas atteint**

L'analyse des manuels de pédagogie contemporains de l'engagement de F. Buisson{ XE "Buisson" } en faveur de sa méthode intuitive nous montre clairement la volonté des formateurs de faire connaître celle-ci auprès des maîtres débutants. Malgré les failles dont elle se caractérise, elle n'a pas laissé indifférents ceux qui ont la charge de former les enseignants sur lesquels on compte pour faire vivre et rayonner la nouvelle école primaire de la 3<sup>e</sup> République.

Dans une volonté plus générale de rénovation des pratiques de l'enseignement primaire que tous s'accordent à juger urgente, les auteurs de manuels de pédagogie vont s'attacher à diffuser les idées novatrices qui, en particulier, fondent la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Dans le paysage pédagogique de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle, cette méthode ne reste donc pas un objet d'étude strictement théorique. Il y a un réel engagement de la part de certains de ces auteurs en faveur d'un mouvement qui la ferait passer de statut d'objet théorique à un statut d'outil directement utilisable par les maîtres. Pour eux, il y a là un excellent moyen d'encourager les maîtres et maîtresses à abandonner résolument des pratiques qui, à les écouter, ont figé l'école primaire dans une attitude contraire aux intérêts des élèves.

Malheureusement, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne se laisse pas apprivoiser, si l'on ose dire, aussi facilement. Les curiosités de la théorie du directeur de l'enseignement primaire rendent multiforme la compréhension des principes qui la fondent. Et les auteurs des manuels de pédagogie ne réussiront pas à aplanir les difficultés qui compliquent l'appropriation de cette méthode par ceux dont la fonction est précisément de la faire vivre. Ainsi, la promotion de la méthode intuitive de F. Buisson à travers les manuels de pédagogie ne sera pas, loin s'en faut, aussi efficace que son initiateur aurait pu l'espérer.

Elle le sera d'autant moins qu'il n'existe pas d'unanimité concernant l'intérêt de cette méthode. Les auteurs de manuels de pédagogie ne se rassemblent pas sur cette question. Si certains sont conquis par cette nouvelle façon d'envisager le métier de maître d'école, d'autres ont des doutes, voire une vision opposée, et ils n'hésitent pas à les exprimer. Arrivent ainsi aux yeux des élèves-maîtres des discours divergents qui leur

donnent, de cette méthode, une image particulièrement floue, produisant alors l'effet contraire à celui officiellement désiré. Le discours étant trop peu audible, les futurs maîtres et maîtresses n'auront pas les moyens d'adopter massivement les principes qui la définissent.

Enfin, à cela, il convient d'ajouter les nombreuses résistances de l'environnement dans lequel aurait dû se diffuser cette nouvelle méthode. Les structures de l'école primaire sont telles qu'elles ne favorisent pas la mise en pratique des idées nouvelles. Nous sommes alors dans un monde dominé par des urgences de toutes sortes, ne laissant aucune place aux méthodes qui, à l'image de la méthode intuitive, demandent du temps. Les méthodes qui s'intéressent prioritairement à l'élève demandent à tous ceux qui les adoptent d'aller au rythme nécessairement lent de l'enfant. Pressés de toutes parts, notamment par des contenus pléthoriques dont la maîtrise par l'élève devrait assurer la réussite au certificat d'études – ce qui est, par ailleurs, la marque du bon maître –, les instituteurs n'ont guère la possibilité de s'offrir ce luxe venu d'ailleurs. La rénovation radicale des pratiques est alors laissée de côté.

Les manuels de pédagogie nous font donc comprendre que l'espoir de F. Buisson{ XE "Buisson" } sera déçu, car la révolution espérée n'aura pas lieu. Mais, à regarder toute l'évolution de l'école primaire française, on comprendra aussi qu'il aura préparé un terreau qui, progressivement, aura fini par donner quelques fruits, même si d'autres mouvements, à sa suite, ne seront pas étrangers à cette évolution.

# CONCLUSION

Ce travail de recherche consistait à mettre à jour les éléments qui ont fait l'originalité de l'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Rappelons-le une fois encore, la méthode d'enseignement que le Directeur de l'enseignement primaire a voulu mettre en place au sein des écoles primaires de la III<sup>e</sup> République a été la grande affaire qui a agité le monde pédagogique de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Cette méthode a été reconnue officiellement, puisque les Instructions officielles du ministère de l'Instruction publique la présentent explicitement comme la méthode à suivre, et cela, pendant de très nombreuses années. Par ailleurs, les nombreux débats qu'elle a provoqués montrent, quant à eux, que cette nouvelle méthode n'a laissé personne indifférent. En cela, sans doute peut-on dire que la méthode intuitive de F. Buisson fait partie intégrante de l'histoire de l'école primaire telle que l'ont élaboré tous ceux qui ont œuvré aux côtés de J. Ferry{ XE "Ferry" }. Et pourtant, malgré cette reconnaissance officielle qui aurait dû faciliter sa mise en place, elle a fini par sombrer dans l'oubli le plus total et disparaître ainsi du système éducatif français. Ce paradoxe nous a mené à une interrogation : comment une méthode qui a tant occupé les esprits peut-elle ne pas laisser de trace ? Seule une mise en évidence des éléments qui ont fait son histoire pouvait nous apporter, pensions-nous quelque réponse.

C'est dans cette perspective que nous avons, dans un premier temps, analysé les caractéristiques de cette méthode, afin de mettre en relief les principes qui la structurent et les fondements sur lesquels elle repose. Dans une deuxième phase, il nous a semblé nécessaire, pour saisir toute l'intelligence de cette construction théorique, de poser la question de ses origines. Nous avons ainsi interrogé les discours de ceux que F. Buisson{ XE "Buisson" } présente comme ses sources, qui, elles-mêmes, ont présenté d'autres sources qui, à leur tour, ont été soumises à notre analyse. Au moyen d'une telle filiation, nous avons pu remonter jusqu'au 16<sup>e</sup> siècle. Enfin, dans une troisième partie, notre recherche a eu pour ambition de montrer le degré de pénétration de la méthode intuitive dans les pratiques des maîtres, car une méthode pédagogique ne peut être véritablement pensée que si l'on veille à ne pas la couper de son but ultime, à savoir son application au sein des classes. Par ailleurs, le projet de F. Buisson était bien de



modifier, au moyen de sa méthode intuitive, les pratiques des maîtres et maîtresses des écoles primaires de la III<sup>e</sup> République ; il était donc pertinent, d'un point de vue historique, d'orienter notre recherche selon cette même logique.

Comme on a pu le découvrir tout au long de cette analyse, l'introduction de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans les écoles primaires de la III<sup>e</sup> République ne s'est pas faite sans difficulté. La multiplicité des obstacles rencontrés a assurément empêché la réforme souhaitée par F. Buisson d'aller à son terme et celui-ci ne verra donc pas sa méthode modifier en profondeur les pratiques en cours au sein des classes des écoles primaires. Aussi généreuse soit-elle du point de vue de l'enfant, le manque d'assise théorique et l'hostilité de l'environnement dans lequel elle était censée s'introduire n'ont pas permis à la méthode intuitive de se généraliser. Même si l'on ne peut envisager le combat de F. Buisson comme un ensemble d'actions totalement vaines – on peut supposer avec quelque pertinence que celui-ci a eu, au minimum, le mérite d'éveiller les consciences –, on ne peut s'empêcher de constater que la modernisation des pratiques de l'école primaire publique au moyen de la méthode intuitive est globalement un échec.

Pourtant, au commencement de cette aventure, les sentiments étaient tout autres : chez F. Buisson{ XE "Buisson" } dominaient un enthousiasme sans faille et un intense espoir. Si la méthode intuitive a été la voie choisie par F. Buisson pour tenter un effort de modernisation d'un système dont une des caractéristiques perçues est l'inefficacité, c'est parce que, à ses yeux, elle était la seule à offrir, en réponse à l'insuffisance de l'école primaire française, des perspectives particulièrement heureuses.

Encouragé par un contexte politique, social et scientifique largement favorable à la nouveauté, c'est donc avec une belle énergie et une ambition qui se veut plus grande que celle des pédagogues allemands que F. Buisson{ XE "Buisson" } s'engage dans cette aventure, en tentant dans un premier temps une redéfinition de la méthode intuitive.

Mais cette redéfinition se caractérise par un discours qui n'est pas exempt d'ambiguïtés, voire de contradictions. Si, dans un premier temps, F. Buisson{ XE "Buisson" } s'appuie fortement sur la pédagogie allemande et son principe d'*Anschauung*, son point de vue sur la méthode intuitive va très vite prendre ses distances par rapport à celle-ci et se différencier de manière conséquente de l'acception allemande de la notion d'intuition.

Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, l'intuition ne saurait se limiter au domaine du concret. Au contraire des pédagogues allemands, il considère que cette intuition peut s'exercer favorablement dans le champ des facultés intellectuelles. Le statut de l'abstraction, au sein de son discours, devient alors particulièrement ambigu : faut-il retarder le plus possible l'immersion de l'élève dans les abstractions qui ne font que plonger l'élève dans des difficultés qui ne sont pas de son âge, comme il semble le penser au début de son engagement ou, au contraire, est-il nécessaire de ne pas tarder à encourager l'élève à abstraire, le fondement des études bien menées se trouvant là, comme paraît y inviter l'article « Abstraction » de son *Dictionnaire de pédagogie* ?

F. Buisson{ XE "Buisson" } ne nous paraît pas suffisamment clair sur cette question et, par sa position ambiguë, il laisse sa méthode intuitive exposée aux critiques. Notamment tous ceux qui pensent que l'école ne peut proposer d'études sérieuses sans une réelle et immédiate entrée dans l'abstraction ne se gênent pas pour dénoncer les effets néfastes d'une méthode qui, selon eux, ne fait qu'abêtir les élèves. A leur côté, on trouve aussi les adversaires du sensualisme qui, quant à eux, refusent d'admettre le principe selon lequel toute connaissance nous viendrait des sens. Mais les critiques ne s'arrêtent pas là.

F. Buisson{ XE "Buisson" } va, par son discours, entretenir une autre ambiguïté, concernant cette fois la notion même d'intuition. Dans sa définition du terme, il fait référence à la fois aux pédagogues allemands qui définissent l'intuition comme un rapport concret aux choses et l'acception française qui, elle, fait de l'intuition la capacité pour l'esprit de découvrir la vérité sans effort, sans intervention de la raison. Ce sont bien deux interprétations suffisamment différentes de l'intuition pour qu'elles apparaissent assez peu compatibles entre elles, mais il n'écarte clairement ni l'une ni l'autre.

Une nouvelle fois, le discours du directeur de l'enseignement primaire ouvre une brèche dans laquelle ne manquent pas de s'engouffrer ceux qui ne peuvent penser l'école sans la notion d'effort. Ce n'est pas, nous disent-ils, rendre service aux enfants que de leur rendre tout facile. Pour eux, la valeur d'un apprentissage se mesure à la peine prise. Même si on peut penser qu'il n'a jamais été dans les intentions de F. Buisson{ XE "Buisson" } de faire de l'école primaire un lieu d'où l'effort serait totalement exclu, le manque de rigueur théorique de son discours a permis cette focalisation sur la notion d'effort et donc l'existence de cette critique.

Ainsi, entachée de sensualisme et vue comme un encouragement à la facilité, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } présente, pour beaucoup, de sérieuses faiblesses qui les encourageront à prendre leur distance vis-à-vis d'une méthode que d'autres présentent comme la panacée pédagogique du moment.

Enfin, dans son enthousiasme parfois outrancier, F. Buisson{ XE "Buisson" } affirme aussi, dans l'article « intuition et méthode intuitive » du *Dictionnaire de pédagogie*, qu'une des caractéristiques de la méthode intuitive est d'encourager l'élève à découvrir les connaissances que l'on veut lui faire acquérir. Pour lui, l'activité de l'élève la plus autonome possible est aussi un signe distinctif de l'enseignement intuitif. Sur ce point, son discours encourage à penser que l'activité de l'élève par laquelle il découvre la vérité suffit, à elle seule, à établir que les apprentissages s'opèrent dans le cadre de la méthode intuitive. Est ainsi posé un lien très étroit entre activité et intuition, sans que l'on sache de manière très précise de quoi est constitué ce lien.

Et, sans surprise, la méthode intuitive ainsi entendue ne sera pas à l'abri de nouvelles critiques. G. Compayré{ XE "Compayré" }, par exemple, se demandera s'il n'y a pas là abus de langage. A vouloir forcer un rapport entre deux notions dont les sens ne se rapprochent guère, on s'éloigne de la rigueur scientifique.

On voit bien ainsi que la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } est prise dans une tourmente de laquelle il lui sera très difficile de sortir. Les principes de celle-ci reposent sur une construction théorique qui ne contient pas en elle toute la solidité qu'on est en droit d'attendre.

Pourtant, la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } n'est pas que faiblesse. Elle repose aussi sur des assises claires et solides. Ainsi elle pose le postulat de la bonté de la nature humaine : suivant la direction indiquée par J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, la vision de l'élève qu'elle propose repose sur une nature enfantine fondamentalement bonne. Dès lors, la première des préoccupations du maître est de laisser cette nature s'exprimer, ce qui sera pour lui la première condition d'un enseignement efficace. Mais, chez F. Buisson, la bonté de la nature n'est pas le signe de sa perfection. La nature reste imparfaite et toute la subtilité de sa méthode intuitive repose sur la recherche constante d'un équilibre entre deux exigences contradictoires que sont l'expression libre de la nature enfantine et la nécessité de guider, voire de redresser, cette même nature. Dans ce cadre, il y a comme un dialogue permanent entre nature et éducation.

Conséquence logique d'une telle vision de la nature enfantine, le deuxième élément par lequel se caractérise la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } réside dans la

place faite à la compréhension dans le cadre des apprentissages. La raison, qui est vue comme une faculté naturelle, doit s'exercer. En opposition au pur exercice de mémoire, l'exercice de la raison devient alors la voie exclusive qui mène un apprentissage à son terme. F. Buisson reprend à son compte l'aphorisme de Montaigne{ XE "Montaigne" } : savoir par cœur n'est pas savoir. L'esprit de la méthode intuitive s'oppose ici à tout ce qui s'apparente à un travail mécanique dont on conteste maintenant l'efficacité pédagogique. L'exercice de la mémoire, exercice machinal par excellence, ne peut plus désormais assurer la qualité d'un apprentissage. Seule la compréhension y parvient.

Mais, dans le cadre de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, la raison ne peut pas être envisagée exclusivement comme la garante d'une pédagogie réussie : elle est, en amont, l'expression de la nature et, en aval, le moyen par lequel on construit l'homme libre.

C'est ainsi que la dernière caractéristique par laquelle F. Buisson{ XE "Buisson" } pense démontrer la supériorité de sa méthode se retrouve dans la notion de liberté qui est comme le but ultime à atteindre. Sa méthode ne peut pas être totalement comprise sans cette notion fondamentale de liberté. Certes l'activité libre de l'élève est revendiquée au nom d'une pédagogie qui se veut autrement plus efficace que les méthodes anciennes. Mais il nous faut admettre par ailleurs que cette liberté est aussi l'expression d'une certaine vision de l'homme « fait ». Un homme qui ne serait pas libre ne serait pas tout à fait un homme. Et c'est toute la prétention de la méthode intuitive de F. Buisson que d'élever l'enfant à ce statut.

Ainsi cette méthode qui se veut moderne présente certes des faiblesses théoriques, mais on ne pourra pas lui nier des fondements généreux qui placent l'intérêt de l'enfant au premier plan. En cela, elle est l'expression fidèle du profond humanisme qui anime l'esprit de son infatigable promoteur.

Mais cet humanisme incontestable, aussi puissant soit-il, ne suffira pas à faire accepter telle quelle cette nouvelle méthode. Si l'on se réfère aux discours de ceux qui se définissent comme les collaborateurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } dans l'élaboration de son *Dictionnaire de pédagogie*, on perçoit sans peine la présence de tensions d'ordre théorique qui montrent que cette méthode intuitive est source de débats. Ainsi en est-il de la mémoire : il n'y a pas d'adhésion unanime sur la place qu'il convient de lui accorder dans le cadre des apprentissages de l'école primaire. De franches oppositions apparaissent entre ceux qui n'y voient que la marque d'un travail inutile et ceux qui, au contraire, la définissent comme un allié indispensable à la raison. Il en est de même de

la routine, des habitudes et des procédés mécaniques qui sont autant d'éléments clairement condamnés par l'esprit de la méthode intuitive, mais qui restent dignes d'intérêt pour certains auteurs.

On voit bien que la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } suscite des débats qu'elle sera bien incapable de clore. Et, si l'on peut se réjouir de l'existence de tels débats qui prouvent la richesse des idées en matière d'éducation, les promoteurs de la méthode intuitive, quant à eux, ne peuvent être que soucieux. En effet cette nouvelle méthode, comme toute méthode, a pour destin final d'être appliquée. Ici les perspectives sont plutôt sombres : comment introduire au sein des classes une méthode sur laquelle il n'y a pas un consensus généralisé ?

Pourtant les fondements sur lesquels elle repose pouvaient laisser entrevoir une issue plus favorable. Nous avons vu que, si la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } est incontestablement une nouveauté dans la combinaison des éléments qui la fondent, certains de ses principes sont, quant à eux, défendus depuis des siècles et donc connus depuis très longtemps.

Si l'on se penche sur la question de ses origines, on remarque sans peine que tous les auteurs, qui précèdent F. Buisson{ XE "Buisson" } et dont nous avons analysé les discours, adoptent la même position de départ : ils contestent tous les méthodes en cours. Non seulement ils les dénoncent, mais ils pointent aussi les mêmes faiblesses. Pour tous, les méthodes suivies pèchent par excès de verbalisme et d'abstraction. A leurs yeux, que ce soit par l'expérience ou par l'exercice des sens, il est indispensable de rendre les apprentissages concrets. Les mots seuls ne peuvent prétendre, selon eux, à posséder des vertus éducatives. C'est donc le premier constat que l'on peut faire : tous les auteurs, qui appartiennent à la filiation que nous avons tenté d'élaborer, se rejoignent à double titre. Ils peuvent tous être identifiés comme des contestataires qui fustigent les méthodes adoptées dans les écoles de leur temps et, dans le cadre de cette contestation, leurs critiques respectives vont toutes dans le même sens.

Cette dénonciation commune n'est cependant possible que parce qu'ils ont tous une vision particulière de la nature de l'être humain et de son développement. Ils partagent cette idée selon laquelle les apprentissages ne peuvent s'accomplir que dans la prise en compte de la nature et des facultés qu'elle apporte en germes.

Certes tous ne vont pas porter le même regard sur la nature de l'enfant. La bonté qu'on lui accorde n'aura pas toujours la même puissance. Ainsi J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" } croit en la bonté originelle, et incontestable, de cette nature, tout comme

Comenius{ XE "Comenius" } qui croit voir en elle l'œuvre divine. Mais Ratichius{ XE "Ratichius" }, Ramus{ XE "Ramus" } ou même F. Buisson{ XE "Buisson" }, sans contester la bonté de la nature enfantine, y voient néanmoins matière à la corriger. Pour eux, les imperfections sont réelles et l'éducation ne saurait se contenter d'accompagner la nature dans son développement. Il lui faut aussi, par moments, la diriger, voire la corriger. J. Locke{ XE "Locke" }, quant à lui, est sans doute le moins optimiste d'entre eux. Il voit très clairement dans la nature enfantine des aspects négatifs, entrant ainsi en contradiction avec la majorité des auteurs étudiés.

Sans vouloir nier, ni même minimiser les divergences qui apparaissent dans la manière, pour les auteurs, de définir la nature enfantine, il nous paraît possible de parler ici de convergence. En effet tous sont attentifs à la présence de la nature et tous admettent que cette présence est à prendre en compte. Ce qui ne sera pas sans effet, du point de vue de la pédagogie, dans les propositions qu'ils vont avancer.

Et c'est ainsi que l'on va assister à un complet renouvellement du statut de l'élève. Peut-être même pourra-t-on parler ici de réelle mutation. Si la nature enfantine est digne d'être prise en compte, alors il devient aberrant de continuer à la nier, voire à l'étouffer, comme le font les méthodes décriées. Dans cette perspective, tous nos auteurs s'engagent dans la promotion de l'activité de l'élève dans le cadre de ses apprentissages à l'école. Il n'y pas, pour eux, d'autre issue possible : apprendre, c'est agir. La connaissance ne doit plus se transmettre, elle doit se construire, comme nous dirions aujourd'hui. Tous vont se rejoindre dans ce que P. Ramus{ XE "Ramus" } énonçait dès le 16<sup>e</sup> siècle : « l'usage » vaut bien mieux que les « préceptes ». Dans ce cadre, ils vont tous militer pour une activité aussi autonome que possible. Le respect de la nature impose qu'elle puisse s'exprimer en liberté. L'activité ne pourra donc pas se penser sans une association étroite avec la notion de liberté. Chez tous les auteurs étudiés, on notera la présence de ce principe selon lequel un élève ne peut véritablement agir si on ne lui accorde pas un minimum de liberté. Même chez J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, dont l'enseignement est, à certains égards, très mécanique, la notion de liberté n'est pas absente des finalités éducatives. On voit donc, une fois encore, que nos auteurs présentent une certaine unité dans le cadre générale de l'activité libre à l'école.

Peut-on, pour autant, affirmer que cette unité est sans faille ? Ce serait bien imprudent. A l'image de ce que nous avons découvert à propos de la nature enfantine, la façon d'envisager l'activité libre de l'élève diverge selon les auteurs. Ainsi J.-H. Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }, à la suite de J.-J. Rousseau{ XE "Rousseau" }, nous déclare que toute

connaissance vient des sens et, en conséquence, propose un enseignement fondé sur l'exercice des sens. Dans une opposition très marquée, J. Locke{ XE "Locke" } veut que l'enfant raisonne le plus tôt possible. P. Ramus{ XE "Ramus" }, lui aussi, parle beaucoup plus de raison que de sens. Ce qui n'empêche aucun de ces auteurs de se justifier au nom de la nature. Ce qui montre bien qu'il y a des positions initiales communes, mais que, très vite, les esprits divergent, dans l'analyse des caractéristiques enfantines et dans les propositions pédagogiques qui en découlent.

Ces divergences expliquent, au moins en partie, l'incapacité de tous ces novateurs à faire naître un mouvement d'ampleur, suffisamment profond et puissant pour provoquer un renouvellement des pratiques. Si les bases sont communes, les discours présentent des différences trop grandes pour pouvoir s'agréger en un ensemble unique. Dans ces conditions, chaque auteur apparaît isolé dans ses propositions, et il ne peut compter ni sur ses prédécesseurs ni sur ses successeurs pour créer la synergie espérée. C'est en cela que chacun d'eux apparaît novateur, tout en partageant des idées communes.

Pour F. Buisson{ XE "Buisson" }, s'appuyer sur des discours solides dont les auteurs sont, au surplus, largement reconnus aurait donc pu constituer une force supplémentaire. Or, à considérer le relatif échec du projet de F. Buisson, force est de constater qu'il n'en est rien. Mais, pour ce qui concerne le promoteur de la méthode intuitive, le manque d'unité théorique de ses prédécesseurs ne suffit pas à expliquer son insuccès.

C'est qu'ici, parallèlement aux débats théoriques non clos, interfère massivement tout le poids de l'environnement. Les analyses successives des rapports des inspecteurs, premiers témoins de l'ampleur du changement autant qu'acteurs de ce changement, et des manuels de pédagogie qui sont, à la charnière entre théorie et pratique, le premier maillon de la chaîne réformatrice, montrent à l'évidence qu'en matière de changement dans le monde scolaire la prise en compte de l'environnement est fondamentale. Pour ce qui concerne la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, trop de ses éléments heurtent de front les urgences du terrain.

L'analyse des manuels de pédagogie est, à cet égard, particulièrement instructive. En premier lieu, de nombreux manuels font le constat amer du règne de l'immobilisme dans le domaine des méthodes. De E. Rendu{ XE "Rendu" } (1881) à E. Rayot{ XE "Rayot" } (1920), on se désole de constater que se perpétue « la vieille routine pédagogique », selon le mot de P. Rousselot{ XE "Rousselot" } (1890). Les discours tenus dans ces manuels nous montrent sans ambiguïté que la méthode intuitive

peine à pénétrer dans les classes des écoles primaires et qu'elle n'a pas la capacité à produire un renouvellement généralisé des pratiques habituelles.

Dans les manuels de pédagogie, les formateurs nous donnent un état des lieux de grand intérêt. Ils nous font découvrir une école dont maints aspects viennent contrarier le projet de F. Buisson{ XE "Buisson" } : un recrutement qui se fait souvent dans l'urgence (Vessiot{ XE "Vessiot" }, 1885), une formation qui insiste plus sur les savoirs que sur les savoir-faire (Brouard{ XE "Brouard" } et Defodon{ XE "Defodon" }, 1890) et une fréquentation aléatoire (Blanguernon{ XE "Blanguernon" }, 1918) sont quelques-unes des caractéristiques de l'école de la III<sup>e</sup> République que nous décrivent les manuels de pédagogie et qui sont autant d'obstacles, pensons-nous, à la pénétration massive de l'esprit de la méthode intuitive tel que l'a défini F. Buisson. A cela on peut ajouter la croyance encore très présente selon laquelle le bon maître est celui qui possède le plus grand taux de réussite au certificat d'études. On comprendra bien que, dans de telles conditions, les instituteurs de la 3<sup>e</sup> République, pressés par les urgences du terrain, sont assez peu disposés à s'investir dans une méthode qui demande du temps.

Outre les difficultés qui naissent du terrain, il existe aussi des obstacles d'ordre théorique que l'analyse des manuels nous a permis d'identifier. Peu aidés par les conditions dans lesquelles ils exercent, les maîtres et maîtresses ont aussi à faire face à des discours qui, concernant la méthode intuitive, ne brillent pas par leur clarté. Dans les manuels de pédagogie, la notion d'intuition et, par suite, la méthode intuitive restent des notions floues, difficilement compréhensibles. Ainsi certains auteurs de manuels semblent, à l'image de F. Buisson{ XE "Buisson" }, ne pas être capables de cerner clairement ce qui relève de la méthode intuitive et ce qui n'en relève pas. Les domaines dans lesquels s'exerce l'intuition ne sont pas toujours définis avec précision et rigueur. On peut trouver, par exemple, dans un même manuel, des affirmations concernant la méthode intuitive et l'intuition qui ne s'accordent que partiellement. Si la méthode intuitive est vue comme un procédé spécial qui exerce uniquement les sens, l'intuition, quant à elle, est reconnue comme la connaissance des choses par les sens, le jugement ou la conscience (J. Vieillot{ XE "Vieillot" }, 1898). Pourquoi, dans ces conditions, la méthode intuitive ne concernerait que les sens, alors que l'intuition aurait un domaine d'action plus large ? Dans un autre manuel, on trouvera, côte à côte, une intuition qui relève de l'immédiateté et de la spontanéité et une méthode intuitive qui guide les investigations, qui aide à chercher et à trouver (E. Brouard{ XE "Brouard" } et Ch. Defodon{ XE "Defodon" }, 1903). On remarquera ici que la notion d'immédiateté ne



s'accorde guère avec celle d'investigation qui, elle, demande nécessairement l'usage de la réflexion et donc du temps. Ces deux seuls exemples sont symptomatiques de la situation que nous avons tenté de mettre en évidence : d'une part ils se contredisent l'un l'autre, et d'autre part, au sein même de chacun de ces deux discours, on note la difficulté pour ces auteurs d'établir un lien explicite et solide entre intuition et exercice de la raison. Cette double confusion met en évidence une sorte de flou théorique, très souvent rencontré dans les manuels, qui ne rend pas aisée la traduction des idées, liées à la méthode intuitive, en actions concrètes au sein des classes.

Ainsi des difficultés d'ordre théorique se combinent à un environnement plutôt hostile, créant ainsi une situation où le projet de F. Buisson{ XE "Buisson" } ne pourra pas réellement aboutir. L'esprit de la méthode intuitive, dans sa contradiction avec les impératifs des situations concrètes et dans sa faiblesse théorique, ne pouvait pas s'imposer.

On observe donc l'existence de nombreux éléments qui entrent en jeu et qui rendent l'élan réformateur particulièrement complexe et aléatoire. L'histoire de la méthode intuitive nous montre, en premier lieu, que la volonté de changer les pratiques exige la prise en compte de l'environnement dans sa totalité. Un changement de méthode pédagogique n'implique pas exclusivement l'invalidation de la méthode qui est appelée à être remplacée ; un renouvellement des pratiques est bien plus que cela.

Une des erreurs de F. Buisson{ XE "Buisson" } a peut-être été de ne pas suffisamment prendre en compte cette globalité. L'introduction d'une pratique nouvelle renferme en elle une redéfinition du statut respectif des trois pôles du « triangle pédagogique »<sup>1</sup>. Ne pas tenir compte de ce principe fondamental, c'est au pire mener l'innovation à un échec retentissant, au mieux la réduire à des changements de façade. L'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson illustre à merveille ce principe : la question du statut du savoir est en son cœur. Doit-il se réduire à un moyen d'obtenir un diplôme ? Doit-il être un bagage « technique » pour entrer dans de bonnes conditions dans la vie professionnelle ? Ou doit-il, plus profondément, s'apparenter à un outil qui aide à façonner des attitudes menant à l'autonomie et à la liberté ? F. Buisson, on l'a vu, se situe plutôt du côté de l'autonomie et la liberté.

---

<sup>1</sup> Houssaye{ XE "Houssaye" } J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 1988.

On voit bien que, selon les réponses que l'on apporte à toutes ces questions, le savoir n'a plus du tout la même portée et donc la même place au sein de la relation pédagogique. Mais toucher à la place d'un des pôles du triangle, c'est inmanquablement remettre en cause le statut des deux autres pôles. Dans le cas de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }, le savoir en tant que tel devient secondaire et, par là même, le maître et l'élève voient leur statut se modifier : le premier acquiert comme rôle, tout à fait nouveau, de créer et d'assurer l'activité du second. Mais les conditions étaient-elles réunies pour un tel bouleversement ? Assurément non.

L'obligation scolaire, clairement affirmée dans les textes, est loin d'être effective sur le terrain. La structure des classes, quant à elle, se caractérise pour la plupart d'entre elles par un effectif pléthorique et la réunion en un même lieu de plusieurs degrés. Enfin le certificat d'études pèse d'un poids considérable sur les études primaires. Ces trois éléments caractéristiques de l'environnement scolaire du moment sont autant de freins à la mise en œuvre massive des principes de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Cet environnement oblige les maîtres à parer au plus pressé lorsque la méthode qu'on leur demande d'appliquer exige, au contraire, de disposer de temps. Dans un tel contexte, ce sont le maître et le savoir qui sont privilégiés, alors que la méthode intuitive impose une relation où l'élève et le maître ont une place de choix.

Si l'on considère la profonde mutation qui touche l'école primaire en cette fin de siècle, on serait tenté de dire que l'introduction de la méthode intuitive arrive trop tôt. En effet l'obligation scolaire est, à ce moment-là, une idée encore trop neuve – la fréquentation alors aléatoire en est la meilleure preuve – pour que les maîtres puissent travailler sur la durée comme l'impose l'esprit de cette nouvelle méthode. L'environnement n'est pas stable, et ce manque de stabilité joue certainement contre l'adoption massive de la méthode intuitive.

Mais il convient d'ajouter aussitôt que, plus que de bons ou mauvais moments, il faut plutôt parler ici d'inadéquation. Inadéquation entre des principes pédagogiques qui prescrivent de nouvelles exigences et un environnement scolaire qui en impose d'autres. Ce qui pose problème plus précisément, c'est l'opposition entre ces deux types d'exigence. On l'a vu avec le cas du certificat d'étude dont le statut oblige les maîtres et maîtresses à adopter une « pédagogie du bachotage », quand les promoteurs de la méthode intuitive souhaitent que l'élève aille à son propre rythme et selon sa propre logique... Les enseignants des écoles primaires de la III<sup>e</sup> République se retrouvent face à deux univers inconciliables. Et, sans surprise, la force de l'univers réel l'emporte sur

l'espoir suscité par l'univers rêvé : le maître, fortement conditionné par le milieu dans lequel il évolue, peut difficilement faire des choix qui aillent à contre-courant des valeurs, sinon unanimement partagées, du moins largement acceptées.

Par ailleurs, l'analyse des manuels de pédagogie illustre de manière édifiante l'incapacité, pour des idées qui manquent de rigueur théorique, à engendrer un mouvement de réforme concernant les pratiques. Il est remarquable de constater que les discours de ces manuels reproduisent le flou qui caractérise la théorie de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Face à une telle indécision, les maîtres et maîtresses des écoles primaires ont sans doute préféré se réfugier dans les pratiques qu'ils connaissent, à savoir celles qu'ils ont eux-mêmes subies. Et c'est là que se situe certainement la deuxième erreur de F. Buisson. Il était vain d'espérer bouleverser un monde, par ailleurs si rigide où dominent des habitudes séculaires, au moyen d'une théorie dont certains aspects boiteux empêchent les instituteurs et institutrices de se l'approprier, obérant ainsi une traduction claire dans l'ordre des pratiques.

L'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } nous montre aussi que la question de l'innovation scolaire, en particulier lorsqu'elle porte sur les méthodes, ne peut en aucun cas se restreindre au champ strictement scolaire. Dans le choix de la méthode, les maîtres ne sont pas guidés par la seule volonté d'atteindre une efficacité pratique. Car il ne s'agit pas que d'une question technique, loin s'en faut. Si la question de l'efficacité des écoles a son importance, il est des questions sans doute moins visibles, mais autrement plus fondamentales. La première des sciences qui a son mot à dire dans ce domaine est sans doute la philosophie : qu'est-ce que l'enfance, quel type d'homme doit en découler ? Et, dans ce type de questions, on pressent aisément que la psychologie, parmi d'autres sciences, ne tardera pas à intervenir à son tour...

On voit bien que la complexité de cette affaire réside aussi dans la caractéristique très particulière de la pédagogie qui, pour exister, n'a pas d'autre choix que de s'appuyer sur d'autres sciences. Dès lors, une question qui se pose dans l'ordre de la pédagogie ne peut se satisfaire d'une réponse unidimensionnelle. Les réponses sont nécessairement multiples et, tant que leur rapport n'est pas satisfaisant, il sera vain d'espérer un changement qui aille à son terme.

Enfin, au terme de ce travail de recherche, il nous paraît possible d'identifier une troisième « erreur » de F. Buisson{ XE "Buisson" }. Il nous semble que le Directeur de l'enseignement primaire a joué dans cette affaire, si l'on ose dire, la mauvaise carte : celle du ministère, dont la logique relève de l'injonction venue d'en haut. On sait

aujourd'hui qu'un tel schéma d'action ne fonctionne pas. Deux circonstances atténuantes peuvent lui être accordées : F. Buisson ne pouvait pas bénéficier des travaux sur l'innovation scolaire qui lui sont postérieurs, et son engagement au sein des instances officielles pouvait difficilement lui permettre de suivre une autre logique.

Il n'empêche que, s'il avait agi à l'instar des tenants de l'Education nouvelle, l'histoire de la méthode intuitive aurait pu être tout autre. Les défenseurs de l'Education nouvelle se sont regroupés, ils se sont organisés, ils ont joué la carte de l'institutionnalisation et, surtout, leur engagement théorique s'est prolongé par un engagement pratique – ils ont notamment créé des écoles nouvelles –, ce que F. Buisson{ XE "Buisson" } n'a pas fait ou n'a pas pu faire.

Quoi qu'il en soit, c'est bien par ces deux raisons essentielles – poids de l'environnement et complexité théorique – que l'on peut comprendre que F. Buisson{ XE "Buisson" }, par sa méthode intuitive, ne soit pas allé au bout de sa réforme.

Peut-on cependant parler d'échec total concernant la volonté réformatrice de F. Buisson{ XE "Buisson" } ? Rien n'est moins sûr. On peut légitimement penser que, si l'histoire de la méthode intuitive de F. Buisson a bien une fin, les principes sur lesquels se fonde cette méthode ne disparaissent pas avec elle. On pressent que tous les courants qui apparaissent au début du 20<sup>e</sup> siècle et qui se réclament de l'Education Nouvelle vont prendre le relais et prolonger ainsi le mouvement repris et amplifié par F. Buisson. Un autre travail serait nécessaire pour confirmer cette hypothèse, mais il compléterait utilement les conclusions que nous pouvons faire au terme de cette recherche.

Il conviendrait aussi d'approfondir l'analyse du rôle des inspecteurs dans ce processus réformateur. Ont-ils été à la hauteur de leur tâche ? Ont-ils été suffisamment convaincus pour être, à leur tour, réellement convaincants ? Il est légitime de penser que les inspecteurs, qui assurent la liaison essentielle entre la volonté politique de changement et les pratiques en usage dans les classes, ont joué un rôle clé dans cette affaire.

Enfin le lien entre méthode intuitive et protestantisme mériterait lui aussi d'être analysé de façon exhaustive. L'analogie entre les principes de la méthode intuitive de F. Buisson{ XE "Buisson" } et ceux qui définissent la doctrine protestante est suffisamment marquée pour pressentir qu'elle est riche de sens. Il y aurait sans doute grand intérêt à approfondir ce lien.

Quoi qu'il en soit, l'engagement de F. Buisson{ XE "Buisson" } par la promotion de sa méthode intuitive, s'il nous montre que l'espérance d'un bouleversement aussi subit qu'absolu – à la manière d'une révolution – est chose vaine, ne peut en aucune façon

être considéré comme sans effet dans le monde de l'éducation primaire. Le foisonnement des idées pédagogiques qui font suite à l'engagement de F. Buisson nous invite à considérer celui-ci comme un des points d'origine d'une prise de conscience collective de la nécessaire redéfinition du statut de l'enfant au sein de l'école primaire, laquelle à son tour, très lentement, appellera à un renouvellement – certes lent, mais néanmoins certain – des pratiques. En cela, le combat de F. Buisson n'aura pas été vain.

# BIBLIOGRAPHIE

- Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.
- Bacon{ XE "Bacon" } F., *Novum Organum*, Paris, Hachette, 1857.
- Bain{ XE "Bain" } A., *Logique déductive et inductive*, Paris, Germer – Baillière, 1875.
- Blanguernon{ XE "Blanguernon" } E., *Pour l'école vivante*, Paris, Hachette, 1918.
- Bréal{ XE "Bréal" } M., *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872.
- Brouard{ XE "Brouard" } E. et Defodon{ XE "Defodon" } Ch., *Manuel du certificat d'aptitude pédagogique*, Paris, Hachette, 1903.
- Brouard{ XE "Brouard" } E. et Defodon{ XE "Defodon" } Ch., *Questions de pédagogie théorique et pratique*, Paris, Hachette, 1890.
- Brunot{ XE "Brunot" } F., *L'enseignement de la langue française*, Paris, A. Colin, 1909.
- Buisson{ XE "Buisson" } F., *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, Imprimerie Nationale, 1875.
- Buisson{ XE "Buisson" } F., L'enseignement intuitif. In *Revue Pédagogique* (pp. 447-468), Paris, Delagrave, second semestre 1878.
- Buisson{ XE "Buisson" } F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887.
- Buisson{ XE "Buisson" } F., Wagner Ch., *Libre-pensée et protestantisme libéral*, Paris, Fischbacher, 1903.
- Buisson{ XE "Buisson" } F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911.
- Buquet{ XE "Buquet" } P., *Cours de psychologie et de morale*, Paris, Fouraut, 1886.
- Burdeau{ XE "Burdeau" } A., « Les instituteurs et la pédagogie » in *L'éducation nationale, Journal général de l'enseignement primaire*, n°53 du 30 décembre 1888.
- Carré{ XE "Carré" } I. et Liquier{ XE "Liquier" } R., *Traité de pédagogie scolaire*, Paris, Armand Colin, 1897.
- Carré{ XE "Carré" } I., *Essai de pédagogie pratique*, Charleville, Jolly et Leroy-Mailfait, 1880.

- Chalmel{ XE "Chalmel" } L., *La petite école dans l'école*, Bern, Peter Lang, 2005.
- Chalmel{ XE "Chalmel" } L., *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIIIe siècle*, Peter Lang, 2004.
- Charbonneau{ XE "Charbonneau" } M., *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Dezobry et Tandou, 1862.
- Charbonnel{ XE "Charbonnel" } N., *La tâche aveugle*, 3 vol., Strasbourg, PUS, 1991-1993.
- Charrier{ XE "Charrier" } Ch., *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan, 1920.
- Chaumeil{ XE "Chaumeil" } J., *Manuel de pédagogie psychologique*, Paris, Belin, 1886.
- Chauvey{ XE "Chauvey" } M., *Le projet de réforme universelle d'August Hermann Francke (1663-1727) : ses objectifs, les enjeux et les contingences de sa mise en œuvre*, Thèse soutenue à l'Université de Nancy, 1999.
- Chauvin{ XE "Chauvin" } L., *L'éducation de l'instituteur – Pédagogie pratique et administration scolaire*, Paris, Picard et Kaan, 1889.
- Circulaire du 19 octobre 1960 sur l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires, in *Textes organiques de l'enseignement primaire*, Paris, Sudel, 1961.
- Combes{ XE "Combes" } J., *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, 1997.
- Comenius, *La grande didactique*, Paris, Klincksieck, 2002.
- Compayré{ XE "Compayré" } G., *Psychologie appliquée à l'éducation*, 1<sup>ère</sup> partie, Paris, Delaplane, 1890.
- Compayré{ XE "Compayré" } G., *Psychologie appliquée à l'éducation*, 2<sup>e</sup> partie, Paris, Delaplane, 1890.
- Cros{ XE "Cros" } F., *L'innovation scolaire : forces et illusions*, Paris, PUF, 1993.
- Daligault{ XE "Daligault" } M., *Cours pratique de pédagogie*, Dezobry et Magdeleine, Paris, 1851.
- De la Vaissière{ XE "De la Vaissière" } J., *Psychologie pédagogique*, Paris, Beauchesne, 1916.
- Denis{ XE "Denis" } D. et Kahn{ XE "Kahn" } P. (Ed.), *L'école de la Troisième République en questions*, Bern, Peter Lang, 2006.
- Desmaze{ XE "Desmaze" } Ch., *P. Ramus{ XE "Ramus" }, sa vie, ses écrits, sa mort (1515 - 1572)*, Genève, Slatkine reprints, 1970.

- Dessaint{ XE "Dessaint" } L., *Nouvelles pages de pédagogie pratique*, Paris, Librairie Gedalge, 1921.
- Dubois{ XE "Dubois" } P., *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson*{ XE "Buisson" }, Bern, Peter Lang, 2002.
- Durkheim{ XE "Durkheim" } E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.
- François{ XE "François" } A., *Leçons élémentaires de psychologie*, Paris, A. Colin, 1897.
- Furet{ XE "Furet" } F. - Ozouf{ XE "Ozouf" } J., *Lire et écrire*, Paris, Editions de Minuit, 1977.
- Garcia{ XE "Garcia" } J-F., in *Jacotot*{ XE "Jacotot" }, Paris, PUF, 1997.
- Garsault{ XE "Garsault" } T., *Pédagogie pratique*, Paris, Librairie classique Fouraut et fils, 1882.
- Giolitto{ XE "Giolitto" } P., *Histoire de l'école*, Paris, Imago, 2003.
- Goguel{ XE "Goguel" } M., *Luther*{ XE "Luther" }, Paris, La Renaissance du Livre, 1943.
- Graillet{ XE "Graillet" } J.-B., *Notice sur l'école normale de Mirecourt*, Epinal, Huguenin, 1894.
- Gréard{ XE "Gréard" } O., *Education et instruction*, Tome 1, Paris, Hachette, 1889.
- Gueux{ XE "Gueux" } F., *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Paris, Payot, 1906.
- Hameline{ XE "Hameline" } D., *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.
- Hameline{ XE "Hameline" } D., Belkaïd M. et Jornod A., *L'école active : textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.
- Hameline{ XE "Hameline" } D., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Editions des Sentiers, 2002.
- Hameline{ XE "Hameline" } D., *Les malentendus de la méthode intuitive*, Colloque Buisson{ XE "Buisson" }, Paris, déc. 2002.
- Heinrich{ XE "Heinrich" } J.-B., *Guide de pédagogie pratique*, Paris, Bloud et Barral, 1886.
- Horner{ XE "Horner" } R., *Guide pratique de l'instituteur, notions élémentaires de méthodologie*, Paris, Poussielgue, 1887.
- Houssaye{ XE "Houssaye" } J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- Houssaye{ XE "Houssaye" } J. (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.



- Houssaye{ XE "Houssaye" } J. (sous la direction de), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994.
- Houssaye{ XE "Houssaye" } J. (sous la direction de), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Houssaye{ XE "Houssaye" } J. (sous la direction de), *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, ESF, 2002.
- Houssaye{ XE "Houssaye" } J., Soëtard{ XE "Soëtard" } M., Hameline{ XE "Hameline" } D. et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2001.
- Huberman{ XE "Huberman" } A. M., « De l'innovation scolaire et son marchandage », in *Revue européenne des sciences sociales*, t. XX, n°63, Genève, Droz, 1982.
- Huberman{ XE "Huberman" } A. M., *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, UNESCO-BIE, n°4, 1973.
- Instructions officielles de 1947, *Textes organiques de l'Enseignement primaire*, Paris, Sudel, 1947.
- Jacomino{ XE "Jacomino" } B., « Alain et la réflexion républicaine sur l'école », in *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n°1, Caen, CERSE, 2010.
- Jacquet{ XE "Jacquet" } A., *Psychologie, morale, éducation*, Paris, Foucart, 1890.
- Jacquet{ XE "Jacquet" }-Francillon{ XE "Jacquet-Francillon" } F., *Instituteurs avant la République*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- Jacquet{ XE "Jacquet" }-Francillon{ XE "Jacquet-Francillon" } F., *Naissance de l'école du peuple 1815-1870*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 1995.
- Jolibert{ XE "Jolibert" } B., *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck, 1987.
- Kahn{ XE "Kahn" } P., *L'instituteur et le philosophe*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Paris V, 2004.
- Lapie{ XE "Lapie" } P., *Pédagogie française*, Paris, Alcan, 1920.
- Lelièvre{ XE "Lelièvre" } C., *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.
- Les nouveaux programmes des écoles primaires*, Paris, Hachette, 1883.
- Les nouveaux programmes des écoles primaires*, Paris, Hachette, 1888.
- Locke{ XE "Locke" } J., *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1904.
- Locke{ XE "Locke" } J., *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Paris, Vrin, 1998.
- Loeffel{ XE "Loeffel" } L., *Ferdinand Buisson{ XE "Buisson" }, Apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette, 1999.

- Loeffel{ XE "Loeffel" } L. (dir.), *Ferdinand Buisson*{ XE "Buisson" }, *Fondateur de la laïcité, militant de la paix*, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens, 2004.
- Macek{ XE "Macek" } J., *Jean Hus et les traditions hussites*, Paris, Plon, 1973.
- Maillet{ XE "Maillet" } E., *L'éducation – Eléments de psychologie de l'homme et de l'enfant appliquée à la pédagogie*, Paris, Belin, 1893.
- Marion{ XE "Marion" } H., « La méthode active », in *Revue pédagogique*, Tome XII, Paris, Delagrave, 1888.
- Marion{ XE "Marion" } H., *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1895.
- Matter{ XE "Matter" } J., *Nouveau manuel des écoles primaires*, Paris, Roret, 1834.
- Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Essais*, Paris, Librairie Générale Française, 2002.
- Montaigne{ XE "Montaigne" }, *Le meilleur des Essais*, Paris, Arléa, 2005.
- Pape-Carpantier{ XE "Pape-Carpantier" } M., *Manuel des maîtres*, Paris, Hachette, 1887.
- Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" } J-H, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella, 1985.
- Pinloche{ XE "Pinloche" } A., *Herbart – Principales œuvres pédagogiques*, Travaux et mémoires des facultés de Lille, Tome IV, Lille, Tallandier, 1894.
- Préfecture de la Seine - Inférieure, *Arrêté réglant l'organisation pédagogique et le Plan d'études des Ecoles primaires publiques. Programmes Annexes*, Rouen, imprimerie d'Espérance Cagniard, 1882.
- Prévot{ XE "Prévot" } J., *L'utopie éducative. Comenius*, Paris, Belin, 1981.
- Programmes et Instructions de 1938*, Editions Bourrelier, Paris, 1938.
- Prost{ XE "Prost" } A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Rabelais{ XE "Rabelais" } F., *Gargantua*, Paris, Gallimard, 2004.
- Rapports d'inspection, cote 1T 1246 et 1T 1247, Archives départementales de Seine – Maritime, Rouen, 1880 à 1897.
- Rayot{ XE "Rayot" } E., *La composition de pédagogie – cours complet de pédagogie théorique et pratique*, Paris, Delaplane, 1920.
- Reboul{ XE "Reboul" } O., *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- Rendu{ XE "Rendu" } A., *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation publique à l'usage des écoles normales*, Paris, Garnier Frères, 1877.
- Rendu{ XE "Rendu" } E., *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1881.

- Rioux{ XE "Rioux" } G., *L'œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius{ XE "Ratichius" }*, Paris, Vrin, 1963.
- Roulet{ XE "Roulet" } M., *Les manuels de pédagogie 1880 – 1920*, Paris, PUF, 2001.
- Rousseau{ XE "Rousseau" } J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- Rousselot{ XE "Rousselot" } P., *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris, Delagrave, 1890.
- Soëtard{ XE "Soëtard" } M., *Pestalozzi{ XE "Pestalozzi" }*, Paris, PUF, 1995.
- Steeg{ XE "Steeg" } J., *L'honnête homme, cours de morale théorique et pratique, à l'usage des instituteurs, des écoles normales primaires et des écoles normales primaires supérieures*, Paris, Nathan, 1888.
- Strohl{ XE "Strohl" } H., *Luther{ XE "Luther" }*, sa vie et sa pensée, Strasbourg, Editions Oberlin, 2<sup>e</sup> édition, 1953.
- Théry{ XE "Théry" } A., *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris, Delagrave, 1880.
- Ubrich G., *1973-1993 – 20 ans de discours sur l'innovation scolaire*, Lyon, Voies Livres, 1999.
- Ulmann{ XE "Ulmann" } J., *La nature et l'éducation*, Paris, Klincksieck, 1987.
- Un ancien inspecteur d'académie en retraite, *Leçons élémentaires de pédagogie pratique*, Paris, Société anonyme d'imprimerie et librairie administratives et des chemins de fer, 1880.
- Vernier{ XE "Vernier" } C., *La dissertation de pédagogie – théorie et pratique*, Paris, Belin, 1890.
- Vieillot{ XE "Vieillot" } J., *Notions de psychologie*, Paris, A. Colin, 1898.
- Waddington{ XE "Waddington" } Ch., *Ramus{ XE "Ramus" } sa vie, ses écrits et ses opinions*, Genève, Slatkine Reprints, 1969.

# INDEX DES NOMS PROPRES

## A

Aristote, 173

## B

Bacon, 7, 170, 171, 172, 218, 243, 244, 245, 246, 255, 369

Bain, 369

Basedow, 31, 47

Blanguernon, 266, 273, 314, 320, 363, 369

Bréal, 117, 121, 122, 369

Brémant-Peschard, 325

Brouard, 265, 275, 286, 288, 289, 293, 296, 297, 307, 310, 318, 319, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 335, 344, 350, 363, 364, 369

Brunot, 266, 310, 311, 369

Buisson, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 170, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 194, 197, 198, 207, 208, 212, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 251, 255, 256, 258, 261, 263, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 280, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 297, 298, 299, 301, 308, 309, 310, 311, 312, 321, 322, 325, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372

Buquet, 264, 272, 369

Burdeau, 265, 318, 348, 349, 350, 369

## C

Cadet, 117

Carré, 264, 265, 271, 273, 277, 283, 289, 293, 295, 305, 309, 319, 341, 369

Chalmel, 369

Charbonneau, 264, 267, 269, 270, 271, 281, 284, 296, 302, 305, 335, 369

Charbonnel, 369

Charrier, 266, 277, 278, 279, 304, 369

Chaumeil, 116, 118, 264, 282, 287, 333, 335, 369

Chauvey, 370

Chauvin, 265, 282, 284, 306, 307, 326, 343, 370

Combes, 319, 370

Comenius, 6, 7, 32, 42, 81, 160, 161, 168, 169, 172, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 215, 218, 235, 236, 237, 238, 239, 253, 255, 361

Compayré, 113, 115, 116, 118, 120, 123, 126, 129, 130, 173, 174, 178, 197, 246, 247, 265, 275, 279, 281, 284, 287, 289, 290, 291, 296, 300, 302, 304, 315, 334, 336, 338, 345, 350, 359, 370

Cousin, 59, 60, 61, 62, 277

Cros, 113, 348, 370

## D

Daligault, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 370

De la Vaissière, 370

Defodon, 265, 275, 286, 288, 289, 293, 296, 297, 307, 310, 318, 319, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 335, 344, 363, 364, 369

Denis, 370

Desmaze, 211, 248, 370

Dessaint, 370

Dubois, 38, 50, 59, 133, 370

Dumesnil, 117

Durkheim, 22, 370

## F

Ferry, 21, 24, 228, 232, 246, 313, 320, 321, 347, 356

François, 6, 213, 220, 370

Frœbel, 38, 43, 47, 105, 129

Furet, 21, 22, 370

## G

Garcia, 186, 224, 225, 253, 370

Garsault, 262, 264, 313, 314, 370

Gau, 266, 335

Giolitto, 22, 23, 370

Goguel, 214, 370

Graillet, 370

Gréard, 223, 265, 331, 370

Guex, 370

Guillaume, 113, 117, 129

Guizot, 23, 24, 38, 81

## H

Hameline, 350, 351, 370, 371

Heinrich, 6, 187, 220, 264, 275, 285, 286, 335, 336, 371

Horner, 53, 91, 371

Houssaye, 350, 365, 371

Huberman, 52, 113, 348, 371

## J

Jacomino, 371

Jacotot, 6, 7, 31, 33, 34, 38, 42, 47, 74, 75, 76, 99,  
120, 125, 186, 187, 220, 222, 224, 225, 226, 253,  
255, 273, 300, 370  
Jacquet, 23, 24, 265, 277, 278, 284, 287, 294, 371  
Jacquet-Francillon, 23, 24, 371  
Jolibert, 103, 109, 111, 371

## K

Kahn, 133, 139, 370, 371

## L

Lapie, 266, 287, 295, 311, 371  
Lavisse, 325  
Legrand, 348, 349  
Lelièvre, 23, 371  
Lescœur, 119  
Liquier, 265, 271, 277, 283, 289, 293, 295, 305, 319,  
341, 369  
Locke, 6, 7, 59, 60, 61, 62, 126, 130, 167, 181, 196,  
197, 198, 199, 218, 220, 233, 234, 235, 255, 257,  
361, 362, 372  
Loeffel, 59, 372  
Luther, 6, 178, 179, 180, 181, 212, 213, 214, 217,  
219, 256, 370, 373

## M

Macek, 372  
Maillet, 265, 283, 299, 372  
Marion, 113, 115, 116, 118, 121, 123, 124, 125, 127,  
131, 132, 265, 279, 283, 284, 307, 339, 345, 372  
Matter, 264, 267, 268, 269, 270, 281, 372  
Mayeur, 59  
Métivier, 117  
Montaigne, 8, 47, 81, 175, 176, 177, 178, 180, 249,  
250, 251, 252, 255, 359, 372

## O

Ozouf, 21, 22, 370

## P

Pape-Carpantier, 38, 264, 372  
Pécaut E., 115, 116, 117, 120, 127, 128, 129, 132  
Pécaut F., 120  
Perez, 118, 120, 125  
Pestalozzi, 6, 7, 8, 24, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 40, 47,  
54, 65, 73, 75, 76, 81, 160, 164, 165, 166, 174,  
181, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193,  
194, 195, 198, 219, 220, 223, 226, 227, 228, 229,  
235, 254, 255, 256, 257, 267, 268, 269, 274, 300,  
340, 362, 372, 373  
Pinloche, 372  
Platon, 173  
Platrier, 129

Prévot, 372  
Prost, 19, 21, 319, 320, 321, 347, 372

## R

Rabelais, 6, 8, 47, 81, 177, 178, 180, 212, 213, 214,  
217, 220, 252, 253, 255, 372  
Ramus, 6, 8, 170, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 208,  
209, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 243, 246,  
247, 248, 249, 255, 257, 258, 361, 362, 370, 373  
Raticius, 6, 7, 160, 169, 170, 172, 174, 175, 181,  
205, 206, 207, 208, 218, 220, 239, 240, 241, 242,  
243, 246, 248, 255, 257, 361, 373  
Rayot, 266, 277, 278, 282, 287, 294, 295, 311, 344,  
363, 372  
Reboul, 372  
Rendu, 275, 276, 298, 310, 314, 363, 372  
Rioux, 169, 170, 205, 240, 373  
Roulet, 304, 341, 346, 373  
Rousseau, 5, 6, 7, 24, 31, 38, 39, 47, 65, 81, 107, 131,  
132, 161, 164, 165, 166, 167, 181, 184, 187, 192,  
193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 207, 219,  
220, 222, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 248,  
254, 255, 256, 257, 336, 340, 359, 361, 362, 373  
Rousselot, 265, 277, 279, 284, 290, 291, 292, 297,  
298, 301, 302, 305, 310, 342, 343, 363, 373

## S

Sénèque, 250  
Socrate, 123, 173, 175, 247, 288, 300  
Soëtard, 188, 189, 350, 371, 373  
Sonnet, 116  
Steeg, 264, 272, 373  
Strohl, 373

## T

Théry, 264, 273, 373

## U

Ubrich, 348  
Ulmann, 93, 94, 95, 162, 184, 185, 190, 191, 195,  
204, 205, 215, 216, 217, 373

## V

Vandenberghe, 348  
Vernier, 265, 285, 286, 295, 373  
Vessiot, 264, 312, 313, 336, 363  
Vieillot, 265, 277, 287, 333, 336, 364, 373

## W

Waddington, 173, 174, 175, 209, 210, 211, 247, 248,  
373

