

De l'interrogation et de sa valeur éducative

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **35 (1906)**

Heft 5

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041080>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

De l'interrogation et de sa valeur éducative

On a dit, et l'on répète volontiers, que celui-là sait enseigner, sait éduquer, qui sait interroger. C'est peut-être par trop simplifier des questions bien complexes que de réduire toute la science de l'enseignement, tout l'art de l'éducation à un procédé technique. Mais il est certain que la possession suffisamment sûre et souple de ce procédé technique est indispensable à la réussite de l'enseignement, au succès de l'éducation. En notre « douce terre » fribourgeoise, l'art d'interroger a-t-il atteint son apogée ? Je ne sais. Quoi qu'il en soit, qu'on me permette de causer de questions et de réponses. Je ne prétends point répéter ce qui se trouve excellemment développé dans tous les manuels pédagogiques, ce qui se trouve excellemment imprimé en toutes les mémoires. Je ne veux être ni complet, ni parfait. En un bavardage sans prétentions comme sans conséquences, je me propose de soumettre à la sagacité pédagogique de MM. les Instituteurs et de M^{mes} les Institutrices du canton de Fribourg quelques remarques sur cet art que Socrate appelait maïeutique, qui est celui « d'accoucher les esprits ».

PARAGRAPHE PREMIER

où l'on distingue deux sortes de questions qui ont pour but, les unes de vérifier la quantité et la qualité du savoir de l'écolier ; les autres, dont on traitera uniquement en ce travail, d'exciter son activité personnelle.

Comme chacun sait, il y a deux sortes de questions. Il y a, en premier lieu, les questions qui ont pour but de vérifier la quantité et la qualité du savoir de l'écolier. Ce sont les questions des répétitions, des « compositions » (mot bien mal choisi) ou épreuves orales, des examens. Une leçon a été soigneusement expliquée la veille. Elle a dû être « repassée » à la maison. Le maître désire s'assurer si cette leçon a été vraiment apprise et comprise ; il interroge. De cette espèce de questions je ne parlerai pas ici, non qu'il n'y ait rien d'important à en dire, mais parce que l'on ne peut tout dire. On m'a insinué cependant que certains instituteurs, dans l'enseignement de certaines matières, le catéchisme, par exemple, interrogeaient sur la leçon du jour ou de la semaine d'abord, et l'expliquaient ensuite. Je me refuse à croire que dans un pays qui a obtenu le Grand Prix d'instruction publique à l'Exposition universelle de Liège, un pareil non-sens pédagogique se puisse impunément commettre. Celui qui a soufflé

dans mon oreille cette indigne accusation doit être un infâme calomniateur.

Une deuxième catégorie de questions a pour but de provoquer l'activité personnelle de l'élève. L'intelligence de l'enfant, a dit notre bon vieux Montaigne, n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume. Il faut que ce feu brûle ; on aurait en vain accumulé le combustible, si le feu ne le consume pas, il demeure comme un poids mort sur le foyer froid et muet. L'intelligence de l'élève est le feu qui doit consumer en se l'assimilant ce combustible qu'est la matière de la leçon. Et la question du maître est à la fois l'allumette qui fait jaillir le feu et le courant d'air qui l'excite. C'est pourquoi tous les traités comme aussi tous les professeurs de pédagogie recommandent à l'instituteur une incessante interrogation.

Dans la pure et simple exposition, s'écrient-ils en chœur, l'élève demeure passif ; c'est un vase qu'on remplit. Dans la méthode dite socratique, au contraire, l'enfant peut et doit déployer son activité ; c'est un feu qu'on allume. Ce raisonnement des psychologues a sa valeur qui est considérable, mais qu'il ne faut pas outrer. L'écolier qui écoute de ses deux oreilles attentives — de ses yeux et de sa bouche aussi — un exposé intéressant, approprié à son âge, et le comprend, et le pénètre, et s'en délecte, et le répète spontanément, ne demeure point passif. A mesure que le raisonnement se développe dans la bouche du maître, l'enfant le repense dans son propre cerveau et se l'approprie ; c'est un feu qui dévore le combustible à mesure que le maître le lui fournit ; l'élève est actif. Mais il arrive souvent que la flamme est bien légère et vacillante. Le combustible jeté sur elle sans discernement et à brassées continues l'étouffe bientôt. De fait, l'enfant ne peut suivre sans fatigue et sans distraction qu'un développement très court. Sa faculté d'absorption est limitée. Il faut imiter par conséquent non pas la domestique qui verse, insoucieuse, son seau de charbon sur le feu qui naît, mais la ménagère qui répand avec prudence une pelletée de coke sur les bûches qui s'enflamment, puis une autre lorsque la première est en train de se consumer, puis une autre encore, à des intervalles soigneusement calculés, et manie le soufflet avec autant de diligence que de discrétion. Or, le soufflet, c'est la question, la question convenable, la question bien posée, la question adéquate ; car, comme il y a des « souffleurs » maladroits qui éteignent le feu au lieu de l'exciter, ainsi y a-t-il des questionneurs maladroits qui dispersent l'attention, éloignent l'intérêt, fatiguent et éteignent l'intelligence enfantine, au lieu de l'aviver.

PARAGRAPHE SECOND

où l'on recherche en quoi consiste l'activité psychique de l'élève et comment cette activité est provoquée, excitée, soutenue par la méthode de l'interrogation socratique.

Quelle est donc cette activité psychique de l'âme à laquelle il est constamment fait allusion et quelle est cette excitation mentale provoquée par l'interrogation ?

L'activité de l'âme consiste essentiellement, d'aucuns diront uniquement, dans l'intelligence et dans le vouloir. Ressentir une impression, en effet, éprouver un sentiment, les mots le proclament, sont des états plutôt que des actes, des états dans lesquels l'âme demeure passive ; elle subit l'action extérieure ou intérieure de l'impression ou du sentiment. Comme la réalité est infiniment plus complexe que la théorie, les psychologues logiciens n'ont raison qu'en partie. De fait, l'âme réagit au sentiment, à l'impression ; elle en a tout au moins conscience, donc elle y prête quelque attention et qui prétendra que l'attention n'est pas une activité ? Comment donc la question, dont la valeur excitante a été précédemment reconnue, sollicite-t-elle et la réaction psychique à l'impression sensoriale ou sentimentale, et l'action directe de l'intelligence et de la volonté. C'est ce que je voudrais examiner, non pas dans un aride exposé, mais dans un exemple concret.

Je le prends dans notre livre de lecture pour le cours inférieur, N° 19 : *La règle*. Le maître a deux règles, l'une en fer, l'autre en bois. Il montre la règle de bois : Quel est cet objet ? — Une règle. — En quoi est-elle faite cette règle ? — En bois. — Et cette autre règle ? — En fer. — Quelles différences trouvez-vous entre ces deux règles ? Quelles ressemblances ? — Ce sont, schématiquement, les questions que le maître posera au commencement de la leçon de chose préparatoire à la lecture. Quel but ont ces questions ? Celui d'attirer l'attention de l'élève sur l'objet à lui présenté. Et l'attention est déjà une activité psychique ; elle est un effort, donc un vouloir, qui concentre les diverses facultés de l'âme sur un point précis et déterminé : la règle.

La règle de bois et la règle de fer ont provoqué, chez l'enfant, certaines sensations visuelles, auditives, tactiles. Les questions du maître, je n'en ai indiqué que l'une ou l'autre, ont pour but de faire réagir les facultés psychiques à ces sensations. Qu'est-ce que ceci ? a demandé le maître tout d'abord. Des représentations précises se sont élevées dans l'imagination de l'élève, représentations, images d'une règle. Elles ont été jugées semblables aux sensations visuelles, tactiles, auditives causées

en ses organes par l'objet que montre l'instituteur. Et l'élève a répondu : C'est une règle de bois, une règle de fer. L'élève avait certainement vu une règle, dans ces précédentes journées d'école; il l'avait entendu appeler par son nom : la règle. Si par hasard il ne possédait dans sa mémoire et dans son imagination ni le nom ni la chose, ce dont on s'aperçoit à son mutisme, il faudrait lui donner l'un et l'autre; il faudrait lui montrer une règle, lui faire entendre le son, lui faire palper les contours de la règle et lui dire : Ceci est une règle. Mais je suppose que tous les garçons ont pu s'écrier sans trop hésiter : C'est une règle. Cette première question a rendu consciente l'image de règle qu'ils possédaient déjà, et a concentré sur cet objet leur attention. Les questions suivantes ont eu le même but : Comment est la règle de bois? Comment est la règle de fer? En quoi la règle de fer diffère-t-elle de la règle de bois? En quoi lui ressemble-t-elle? Je suppose que ces questions et celles qui les accompagnent ont trouvé des réponses. Les enfants ont en somme dit, non sans quelques détours peut-être, que les deux règles sont droites, polies, noires, quadrangulaires, que la règle de bois est plus légère que la règle de fer, etc. Les élèves avaient donc déjà l'idée d'une chose droite, polie, noire, quadrangulaire, d'un objet plus léger et d'un objet plus lourd. Les questions ont servi à leur rappeler ces notions intérieures et à les appliquer à l'objet extérieur; elles ont servi à faire réagir plus ou moins vivement l'écolier à une impression extérieure.

Viennent maintenant d'autres questions plus difficiles, qui provoquent l'action directe de l'intelligence. La ressemblance et la différence des deux règles a montré déjà que l'idée de règle est indépendante de la matière dont elle est faite. La règle de bois et la règle de fer ont ceci de commun qu'elles sont des règles; règles de bois, règles de fer, règles d'autre matière, règles quelconques, elles se rangent toutes sous la catégorie *règle*, sous l'idée plus générale *règle*; du concret, l'enfant a fait un pas vers l'abstrait. Je demande encore : Pourquoi la règle est-elle droite? polie? quadrangulaire? Ici, c'est l'idée de cause qui intervient, où l'intelligence est invitée à exercer une action directe. A quelle fin devons-nous nous servir de la règle? A quoi ne devons-nous jamais l'employer? C'est la volonté que l'on essaye maintenant d'atteindre. Sous la pression de demandes bien liées, bien appropriées, délicatement amenées, l'enfant a dû, dans ce dernier interrogatoire, non pas seulement réagir, non pas seulement reconnaître les qualités d'un objet, mais agir, mais construire une idée abstraite, la tirer de ces deux règles, objet concret dont la

présence soutient sa fugitive attention et sa débile réflexion, passer de l'effet à la cause, et, enfin, prendre une résolution pratique, celle de se servir de la règle pour tirer des lignes bien droites et régulières et non pas pour frapper ses camarades. Dans l'un et l'autre cas, la méthode socratique n'enseigne rien en soi, elle ne fournit aucune connaissance par elle-même ; elle ne fait qu'exciter l'activité personnelle de l'élève. C'est l'élève qui doit tirer les connaissances nouvelles de l'objet concret qui lui est présenté et réfléchir sur ces connaissances. L'interrogation provoque, dirige, soutient l'activité personnelle de l'enfant. (A suivre.)

Bilan géographique de l'année 1905

(Suite.)

Congo français. — Mort de Brazza. 1905 a vu s'éteindre le fondateur de cette colonie, Pierre Savorgnan de Brazza, italien de naissance, naturalisé français, et officier de marine.

On se rappelle qu'à l'époque où Stanley découvrait le Congo dans son cours moyen et inférieur, le lieutenant *P. de Brazza* faisait une première tentative d'exploration sur l'Ogôwé et sur l'Alima, où il fut repoussé par les indigènes. Rentré en Europe, de Brazza reçut des secours pécuniaires (deux fois 20 000 fr.) du roi Léopold II, avec mission, la seconde fois, d'aller aider Stanley occupé à remonter les cataractes du fleuve Congo. Il repartit donc en hâte pour l'Alima : il la reconnut comme affluent du Congo qu'il descendit jusqu'au Stanley-Pool ; mais là, contre toute attente, il planta le drapeau français, qu'il fit garder par le sergent sénégalais Malamine, détaché de son escorte.

Cette conduite assez singulière fut l'origine des démêlés diplomatiques entre la France et le roi des Belges. Finalement, celui-ci dut sacrifier les territoires de la rive droite du Congo et, plus tard, ceux de la rive droite de l'Ubangi. Ainsi fut créé le Congo français par l'action de P. de Brazza, qui en devint plus tard l'organisateur et le gouverneur, jusqu'au jour où il fut remplacé par d'autres, notamment par M. Gentil, le gouverneur actuel.

Dans ces derniers temps, la rumeur publique ayant accusé les fonctionnaires congolais d'actes de cruauté envers les indigènes, P. de Brazza fut envoyé pour y faire une enquête et son