

GUY LAZERGES

Inspecteur général  
de l'Instruction publique

# ***Les Techniques de la classe***



*Extrait de la revue*

**TECHNIQUE ART SCIENCE**

(N° 119-120 — Juin-Juillet 1958)

# Les Techniques de la classe

*par*

**M. GUY LAZERGES,**

*Inspecteur général  
de l'Instruction publique.*

---

---

## SOMMAIRE

---

---

A. — UNE RÉFLEXION PRÉALABLE : L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF.

B. — LES TECHNIQUES FONDAMENTALES : NOS MOYENS D'EXPRESSION.

§ I. La parole du maître : 1° Le langage. 2° L'acte oratoire. — § II. Le tableau noir.

C. — LES TECHNIQUES FONDAMENTALES EN ACTION AU COURS DE LA CLASSE.

§ III. La prise de contact. — § IV. L'interrogation initiale : 1° Quand on récite. 2° Les objectifs de l'interrogation. 3° Autres formes de l'interrogation. — § V. La leçon du jour : 1° Il ne s'agit

pas de faire du bruit. 2° Nécessité de la réponse individuelle. 3° Il faut laisser parler l'élève. — § VI. La séparation. — § VII. Emploi du manuel. — § VIII. Les cahiers de textes.

D. — LES TECHNIQUES COMPLÉMENTAIRES.

§ IX. Les devoirs sur copie : 1° Les objectifs. 2° Les énoncés. 3° Les modalités. 4° La correction des copies. 5° La correction collective en classe. — § X. Les exercices préparés. — § XI. Les exercices non préparés. — § XII. Les compositions.

E. — CONCLUSION.

## INTRODUCTION

*C'est à l'occasion d'une Semaine pédagogique organisée à Rabat en 1955 que M. l'Inspecteur général LAZERGES a traité des « techniques de la classe » dans une belle conférence dont le texte, publié en mai 1956 par le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de l'Empire chérifien, a fait l'objet d'une seconde édition, en septembre 1956, par les soins des Cahiers pédagogiques du Second Degré.*

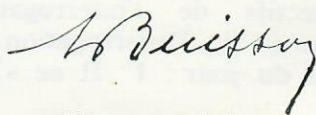
*Je suis heureux de présenter à nos maîtres du Technique cette troisième édition qui sera reprise pour le compte de la Direction de l'Enseignement technique sous la forme d'une plaquette en cours d'impression. De très légères retouches ont été apportées par son éminent auteur au texte que nous publions : M. l'Inspecteur général LAZERGES a voulu, par ces quelques modifications, adapter son propos à certaines conditions particulières de l'enseignement dans nos diverses écoles professionnelles. Nos professeurs seront, j'en suis sûr, particulièrement sensibles à ce souci d'un chef qui connaît bien les difficultés de leur passionnant métier, et pour lequel je tiens à lui exprimer ici notre commune gratitude.*

*Mais ils seront frappés par la manière si concrète qu'a M. LAZERGES d'aborder les problèmes de la pédagogie. Quoiqu'elle porte la marque profonde d'un spécialiste des enseignements scientifiques, cette manière n'en est pas moins parfaitement ajustée à la plupart des obligations qu'impliquent les disciplines littéraires, et même ces travaux d'atelier qui requièrent de plus en plus la précision et la rigueur de l'expérimentation.*

*Certains — dont la modestie n'est pas la vertu caractéristique — pensent que de telles obligations sont bien en dessous de leur condition magistrale!... Mais avec un courage auquel une riche expérience donne tant de force, et qu'un humour discret rend encore plus incisif, M. LAZERGES s'emploie plus précisément à réhabiliter des techniques trop facilement dédaignées.*

*J'invite tous nos professeurs à méditer ces pages dont le thème ne peut laisser indifférent que des médiocres. Il faut surtout que les jeunes maîtres frais émoulus de notre Ecole normale supérieure de l'Enseignement technique et de nos Ecoles normales nationales d'apprentissage y découvrent, avec les secrets de l'efficacité, cette simplicité lucide, ce goût de l'autocritique, ce fervent amour de l'enfance qui donnent tant d'accent à des réflexions apparemment didactiques.*

*Je sais que les vues de M. LAZERGES ont reçu l'entière approbation de tous les Inspecteurs généraux des disciplines scientifiques. Qu'il me soit permis ici de leur apporter celle de l'Administrateur de l'Enseignement technique.*



Directeur général  
de l'Enseignement technique.

*Le texte qui suit reproduit, à quelques variantes près, ménagées par l'auteur, la conférence faite par M. l'Inspecteur général Guy LAZERGES à la Semaine pédagogique de Rabat pendant les vacances de Pâques 1955, Semaine pédagogique consacrée aux disciplines scientifiques. — M. LAZERGES dirigeait les travaux de la section de sciences physiques, M. l'Inspecteur général OBRÉ, ceux de la section de sciences naturelles, et M. NUSS, Inspecteur principal de l'Enseignement scientifique au Maroc, ceux de la section de mathématiques. La conférence de M. LAZERGES a été prononcée à l'ouverture du congrès devant toutes les sections réunies.*

MES CHERS COLLÈGUES,

L'aimable insistance dont j'ai été l'objet m'a imposé l'obligation morale d'inaugurer ces journées pédagogiques en vous parlant des *techniques de la classe*, c'est-à-dire de la manière dont nous accomplissons les innombrables détails de notre tâche quotidienne : les interrogations, les exercices, la correction des copies, par exemple... Si ce n'était votre présence et le plaisir que j'ai, en particulier, de retrouver ici la plupart de ceux que j'ai rencontrés au cours d'un voyage qui s'achève; si ce n'était la satisfaction de pouvoir m'entretenir avec tant d'amis aujourd'hui réunis; si ce n'était vous tous et tout cela, j'aborderais ce sujet sans beaucoup de joie, pour trois raisons au moins.

★ ★ ★

La première est de nature philosophique. En nous occupant des techniques de la classe avant tout autre entretien, nous allons, en effet, commettre une grave faute pédagogique, celle qui consiste à prétendre résoudre un problème avant de l'avoir posé. Car enfin, avant de nous demander *comment* interroger, *comment* corriger des copies, et bien d'autres *comment*, il faudrait essayer de savoir les *pourquoi* : *pourquoi* enseignons-nous les mathématiques ou les sciences physiques ou les sciences naturelles? Il faudrait savoir en somme ce que nous voulons, quels sont nos objectifs et les méthodes générales qui leur conviennent le mieux.

Or, ces questions d'objectifs et de méthodes seront examinées ultérieurement dans les différentes sections, en sorte que nous risquons ici d'atteler la charrue avant les bœufs. Ce qu'il y a d'insolite dans cette manière ne nous a pas échappé; et si les organisateurs du congrès sont passés outre, c'est sans doute parce qu'ils ont estimé que si nos disciplines se différencient par leurs objectifs et leurs méthodes, il se trouve malheureusement qu'elles sont d'accord pour pratiquer de confiance, quant aux techniques de la classe, certaines traditions, en un langage noble, certaines routines aussi pour dire le vrai; routines ou traditions dont il faudrait tout de même consentir à faire l'étude critique, en recherchant la raison profonde ou ancestrale de chacun des gestes que nous faisons en classe.

La seconde raison qui m'attriste est d'ordre affectif. Cette question des techniques est un sujet austère, au ras du sol, honteux même aux yeux de certains, pouvant en outre devenir épineux; et il me semblait que pour vous remercier de votre présence, de l'effort que vous faites, des sacrifices de vacances que vous avez consentis, vous, et les vôtres avec vous, il eût été préférable de vous accueillir de façon plus séduisante, en mettant sur la table des roses sans épines.

Ma troisième cause de réticence, c'est que je sais par avance que beaucoup contestent qu'il y ait des techniques dans l'enseignement; il paraît qu'ils n'ont que du génie.

Si malgré toutes ces inquiétudes — dont je viens de faire la trop longue confidence — j'ai consenti à parler des techniques de la classe, c'est parce que je crois à la nécessité de ces techniques. Je crois, en effet, et j'entends le mot au sens fort des croyants, je crois que l'enseignement est un métier comme un autre, le plus grand de tous sans doute, mais enfin un métier. Je crois que ce métier mérite d'être appris, comme tous les autres, plus que tout autre, et que, par conséquent, il a ses techniques. Je crois également qu'il faut profiter d'occasions comme celles qui nous rassemblent pour procéder sur ce point à une réflexion collective et à un examen de conscience.

Assurément, il existe des maîtres, qu'il faut qualifier de *grands professeurs*, et qui, en apparence, peuvent s'affranchir de toute technique. Ce sont des hommes dont on se souvient toute sa vie avec gratitude, même quand on a oublié tout ce qu'ils vous ont appris. Ceux-là ont reçu le don extraordinaire d'agir sur les âmes par leur parole, quelque discipline qu'ils enseignent. Il est probable aussi que, plus simplement, ces grands professeurs ont gardé de leur propre enfance une mémoire aiguë. Quand j'interroge mes souvenirs d'élève, il me semble qu'au cours de mes études, je n'en ai pas connu beaucoup;

et, comme il n'y a pas de raison pour que j'aie été plus mal partagé que d'autres, je pense qu'ils sont relativement rares. Fort heureusement, à côté des *grands professeurs*, qui sont des professeurs-nés, il existe, en nombre important, des *bons professeurs*, aussi utiles à tout prendre, puisqu'ils assurent finalement la formation de l'homme; et je crois que par de bonnes techniques on peut devenir un bon professeur, à moins bien entendu d'être essentiellement inapte à l'enseignement ou, ce qui revient au même, de ne pas aimer la jeunesse.

★ ★ ★

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas de rassembler des règles ou des prescriptions; mais, bien au contraire, d'évoquer des sujets de méditation et de controverse.

Affirmons, en effet, qu'en ces matières la liberté réfléchie doit être respectée dans l'intérêt même des élèves; car telle méthode qui a d'excellents résultats quand elle est dominée par un maître en résonance avec elle peut, au contraire, être déplorable quand elle est tentée par un autre. De plus, nos auditoires sont divers et journaliers. Ce qui est bon le lundi peut se trouver moins bon le lendemain, mais bien meilleur le mercredi. C'est dire que, quels que soient nos principes, il faut sans cesse adapter notre comportement.

## A. — UNE RÉFLEXION PRÉALABLE : L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

Les techniques de la classe doivent cependant être pensées en fonction d'une idée générale, que je n'entends pas suffisamment proclamer et que je voudrais mettre au seuil de notre débat. C'est que notre enseignement doit être un enseignement collectif, et non pas à proprement parler un enseignement d'individus. Faire classe, c'est agir en principe sur une collectivité. Pourtant, bien souvent, nos exercices scolaires sont conduits de telle manière que nous agissons sur des individus isolés, comme nous le ferions dans une leçon particulière ou dans un cours par correspondance; alors qu'il faudrait faire porter l'effort sur la collectivité qui constitue la classe ou, si vous préférez, agir sur les individus par le moyen de la collectivité. En d'autres termes, chaque élève n'est pas seulement une fin en lui-même; il est aussi un moyen dont nous disposons pour agir sur l'ensemble de ses camarades; étant entendu qu'en retour la collectivité est un moyen pour agir sur chaque individu. Chacun pour tous, ou plus

exactement chacun pour chacun des autres, et tous pour chacun, ces deux propositions contiennent une définition de l'enseignement collectif.

★ ★ ★

Il faut donc le plus vite possible créer dans la classe une âme collective, ou un sentiment collectif, une espèce d'homogénéité dans le vouloir; car l'homogénéité du niveau intellectuel ne dépend pas de nous et, d'ailleurs, n'est pas souhaitable, comme la suite le montrera.

*La classe une par la volonté du maître*, voilà ce que nous devons d'abord rechercher.

Comment un élève, quel qu'il soit, peut-il être entre nos mains un moyen pédagogique? Nous l'apercevrons mieux quand nous démonterons nos diverses techniques, en pièces détachées pour ainsi dire; mais il est évident, dès maintenant, que c'est grâce à ses interventions ou ses réactions que ce moyen sera mis en œuvre: inter-

ventions verbales, mais souvent silencieuses aussi, car le regard d'un enfant ou l'incompréhension et l'étonnement qu'on lit dans ses yeux sont une des formes de l'éloquence; réactions spontanées ou provoquées, parce que, quand nous connaissons nos élèves, il est possible de prévoir et d'utiliser pour l'édification générale les réactions qu'ils auront devant telle ou telle question.

De toute façon, si nous mettons dans notre vie cette notion de *l'élève considéré comme un moyen* dont nous disposons pour enseigner, trois conséquences immédiates nous sollicitent.

★ ★ ★

a) La première, la plus importante, est que cette manière de voir, conférer à l'élève une extrême dignité, une dignité égale à la nôtre, puisqu'il est ouvrier avec nous. Celui qui outrage un enfant devant ses camarades, ou simplement lui fait de la peine, celui qui se plaît aux ironies faciles, celui qui recherche un succès personnel ou une réputation d'homme spirituel aux dépens d'enfants qui ne peuvent lui répondre, celui-là n'a pas compris cette dignité. « C'est mon dernier », m'a dit une fois un professeur en parlant publiquement d'un élève avec lequel je voulais travailler, comme si dans l'enseignement collectif il pouvait exister *un dernier* au sens absolu. Il n'y a de dernier en ce sens que pour les maîtres qui ont de l'œuvre d'éducation une conception étroitement scolaire. Cet enfant, quelle que soit sa place en composition, reste un moyen pour moi, professeur, égal aux autres en dignité parce que, à cause même de ses faiblesses ou de ses insuffisances, il y aura des moments où j'aurai besoin de lui.

Soyons conscients qu'il y a ici deux ordres de valeurs : un ordre fondamental, celui de l'éducation, et un ordre extérieur, l'ordre scolaire ou de la vie scolaire. Dans l'ordre fondamental, qui est nécessairement l'ordre supérieur, *tous les élèves se valent*; dans l'autre, on peut apercevoir des fluctuations, mais en réalité, dans cet ordre inférieur, le problème de l'égalité ne se pose pas ou n'est plus qu'un faux problème. De même, les cristaux d'une même espèce sont identiques quand on considère le milieu cristallin; alors qu'ils paraissent très différents, et comme décourageants, si on se borne à observer leurs faciès de façon superficielle. Quand les élèves ont la conviction qu'ils sont tous égaux dans l'ordre fondamental, égaux si vous voulez dans notre affection, il devient possible de féliciter, de blâmer, de noter, de classer, de comparer... sans provoquer la moindre meurtrissure, la moindre jalousie, la moindre vanité, le moindre esprit de supériorité... Inversement, quand nous sentons qu'il en est bien ainsi, nous sommes certains d'avoir réalisé cette classe unanime dont je vous parlais, *la classe une*, qui est la condition nécessaire de l'enseignement collectif.

Vous voyez qu'il n'y a pas antinomie, même si les mots se contrarient, entre l'enseignement collectif ainsi conçu et ce qu'on appelle parfois l'individualisation de l'enseignement; bien au contraire même, puisqu'en cherchant à utiliser les réactions mutuelles de la collectivité-classe et des individus-élèves, nous sommes obligés de nous soucier vivement de chaque individu.

b) Une seconde conséquence est que les classes trop peu nombreuses ne sont pas souhaitables — je dis bien *trop peu nombreuses* — ; parce que les moyens que leur faible effectif met à notre disposition risquent de ne pas être assez variés. Ces classes squelettiques sont comparables à des claviers dont on aurait supprimé un trop grand nombre de touches.

c) La troisième conséquence intéresse le rendement de nos heures de classe : celui-ci doit être calculé en fonction de la collectivité qui nous est confiée. A cet égard, j'aimerais voir naître une unité, *l'élève-heure*, analogue comme structure aux unités dont nous avons l'habitude, telles que le kilowatt-heure, ou le cheval-heure : si nous avons 30 élèves et une heure de classe, nous devons en principe à la république 30 élèves-heure. Je m'expliquerai mieux sur un exemple numérique. Si nous envoyons un élève au tableau, pour l'interroger pendant une demi-heure et si pendant ce temps les autres ne font rien, parce que l'interrogation dégénère en un dialogue avec le seul professeur, nous avons fait travailler, en mettant les choses au mieux, un élève pendant une demi-heure, fournissant ainsi un demi-élève-heure; alors que 30 élèves pendant une demi-heure nous auraient permis, dans l'idéal, de produire  $30 \times 1/2$ , c'est-à-dire 15 élèves-heure. Le rendement horaire est donc, au mieux  $1/2$  que divise 15, c'est-à-dire  $1/30$  ou à peu près 3 %. On m'accordera que c'est peu. Certes, il n'est pas question d'espérer un rendement de 100 %; mais si nous cherchions à élever le nôtre jusque vers 15 ou 18 %, il n'y aurait pas d'ambition excessive.

★ ★ ★

Au point où nous sommes arrivés, une technique de la classe peut donc être appréciée de trois manières :

1° On doit d'abord se demander si elle répond aux exigences de l'enseignement collectif que nous venons d'évoquer et qui est nécessairement le nôtre.

2° Il faut ensuite rechercher si elle atteint les divers objectifs que l'on peut se proposer à son sujet; et il faudra énumérer ces objectifs avec précision.

3° On pourra enfin l'apprécier de façon quantitative en évaluant le rendement horaire dont elle est susceptible.

Il sera suggestif de constater que ces trois critères, deux qualitatifs et un quantitatif, se trouvent

toujours d'accord, le premier commandant les deux autres, ce qui est une justification de l'enseignement collectif.

★ ★ ★

Ces idées générales étant dégagées, je vous propose maintenant d'étudier d'abord les techniques fondamentales, celles par lesquelles nous pouvons réaliser l'enseignement collectif et qui sont nos

moyens d'expression, c'est-à-dire : la parole du maître, l'emploi du tableau noir et, pour les disciplines expérimentales, la table d'expériences.

Nous pourrons ensuite, dans une seconde partie, voir ces techniques en action au cours d'une classe se déroulant normalement.

Enfin, dans une troisième partie, nous examinerons les techniques complémentaires, ou techniques d'appui direct, telles que les devoirs, les exercices, les compositions...

## B. — LES TECHNIQUES FONDAMENTALES, NOS MOYENS D'EXPRESSION

Avant d'étudier les techniques de la classe, quelles qu'elles soient, il faut, en effet, se préoccuper de leur partie commune, qui est la parole du maître, cette parole étant capable de valoir toutes les autres techniques.

### § I. — LA PAROLE DU MAÎTRE

Nous sommes des hommes de parole parce que notre métier est un métier oral. Par la parole, nous pouvons tout ; sans la parole, nous ne sommes rien. Un mot pertinent rend souvent définitivement clair ce qui était jusque-là obscur, confus ou opaque. A l'opposé, un mot inopportun crée parfois une idée fausse indestructible. Il y a plus grave. Un mot malheureux peut éloigner de nous un enfant pour sa vie entière et compromettre à notre insu, par découragement toutes ses études ultérieures. Un mot favorable, au contraire, peut le réconcilier pour toujours avec l'effort intellectuel. C'est dire que chacun des mots que nous prononçons est une responsabilité. Il faut donc que nous ayons le plus grand respect pour notre propre parole. Il faut que nous soyons sans cesse préoccupés de l'efficacité de la parole et, par conséquent, de son éclat, de son jaillissement, des phénomènes de résonance qu'elle provoque et qui en même temps l'exaltent, des effets de choc dont elle est seule capable. Cette parole, la parole du maître, doit être considérée sous deux points de vue : l'un regarde le langage lui-même ; de l'autre, nous examinerons l'acte oratoire.

1. LE LANGAGE. — Tout professeur de l'Enseignement secondaire est d'abord un professeur de français, un professeur de langage.

Il faut donc, partout et toujours, nous montrer soucieux du langage, de la correction du langage, de l'honnêteté du langage, de l'honneur du langage. Nous souhaitons par conséquent, que non seulement les leçons scientifiques soient faites en langue française, mais qu'on aille jusqu'à faire disparaître de nos amphithéâtres le langage un peu débraillé qui nous vient du garage ou de l'atelier du plombier. Qu'on parle, par exemple,

désormais, non plus d'*accus*, mais d'*accumulateurs* ; qu'on fasse même l'effort de dire *kilogramme*, au lieu de *kilo*, *logarithme*, au lieu de *log*... Assurément, parce que nous voulons rester près de la vie, parce que nous avons besoin d'être compris, et parce que l'argot fournit quelquefois des expressions plus pleines, plus synthétiques ou plus percutantes que la langue figée, nous pourrions être conduits à employer des termes qui ne sont ni dans le Littré, ni même dans le dictionnaire de l'Académie, voire dans aucun dictionnaire reçu ; mais il faudra alors que ces mots soient mis soigneusement entre guillemets par notre manière de les dire ; ils n'en auront que plus de force.

D'autre part, il existe à l'intérieur du langage scientifique quelques règles ou conventions, nullement arbitraires, mais solidement fondées sur des raisons logiques ou tenant à la nature des choses, un bon usage en somme : ce bon usage doit être respecté. Je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'aller beaucoup plus loin. Il n'est pas indispensable, en particulier, d'astreindre les enfants à l'usage *exclusif* de règles de vocabulaire arbitrairement décidées sous prétexte de normalisation. En imposant à nos élèves — de façon exclusive, et j'y insiste — un langage trop strict, prétendu scientifique, nous risquons, en effet, de les rendre incapables de comprendre ensuite leurs contemporains quand nous les lâchons dans la vie courante, ou plus tard dans la profession ; parce qu'ils entendront alors le langage de tout le monde, qui est généralement celui du bon sens. On pourrait s'amuser par exemple, à exiger qu'un élève de Seconde ne prononce plus le mot *kilogramme* sans ajouter le mot *masse*, ou le mot *poids* ; mais, le jour où ce dressage serait parfait, quand cet enfant demandera à un marchand deux kilogrammes-masses de pommes de terre, il provoquera à juste titre une telle stupeur qu'il n'aura plus que la ressource de se mettre à pleurer, comme Gargantua rencontrant Eudémon après avoir subi l'enseignement de plusieurs cuistres. J'ai connu quelqu'un qui avait imaginé

d'élever un très jeune enfant entièrement à l'eau distillée, au dedans, comme au dehors, pour le mettre à l'abri de toute impureté ; c'est-à-dire que cet enfant ne buvait que de l'eau distillée et n'en connaissait pas d'autre comme eau de lavage. Tout se passait très bien ; mais quand il fallut un jour, pourtant, qu'il se mît à boire l'eau de tout le monde, celle du robinet, il attrapa très vite toutes les maladies qui existaient déjà sur la terre. De même, si nos élèves étaient élevés à l'abri jaloux de toute impureté de langage, ils risqueraient d'être incapables de vivre intellectuellement dans un monde réel.

2. L'ACTE ORATOIRE. — Reste l'acte oratoire. Il est évident qu'il faut que les professeurs articulent et obligent leurs élèves à articuler. Il n'est pas indispensable de parler très fort. Par une dépense abusive d'énergie vocale, ou en conservant de façon trop soutenue un diapason trop élevé, on risque une fatigue prématurée. On risque aussi, ce qui est plus grave, de fatiguer les autres et même, dans l'enseignement féminin surtout, de créer dans la classe un état de nervosité. Pour forcer l'attention, il y a intérêt le plus souvent à parler assez bas, à condition qu'on articule ; on dispose, en outre, de la sorte, d'une réserve de puissance qui permet d'élever le ton quand il y a lieu. Enfin, il vaut mieux ne pas parler trop vite ; mais c'est malheureusement une question de tempérament et, pour atténuer ce défaut, il faut y penser sans cesse.

Ce qui va suivre est, semble-t-il, moins évident. Certains professeurs, en effet, font leur classe en demeurant investis, à proprement parler, de notes abondantes et volumineuses, voire de plusieurs livres ouverts simultanément ; et quelques-uns recourent à ces notes de façon trop continue, trop ostensible, trop appuyée.

Je pense qu'il faut réduire au minimum les notes qu'on utilise et, dans la mesure du possible, essayer de s'en passer totalement. En sciences physiques, et probablement en mathématiques, ce n'est qu'une habitude à prendre. Il peut arriver qu'on ait besoin d'indiquer des valeurs numériques qui ne méritent pas d'être retenues ; mais il suffit en ce cas d'avoir ces données sur un carnet, dans sa poche : on sort ce carnet au moment voulu, même si l'on connaît les nombres par cœur, pour montrer précisément par ce geste que ce qu'on va écrire n'est pas à retenir. Dans d'autres disciplines, il peut être plus difficile de se passer de notes. Je crois que M. l'Inspecteur général Obré est d'avis que, dans l'enseignement des sciences naturelles, par exemple, les notes de cours sont indispensables ; mais nous sommes certainement d'accord pour estimer que, dans tous les cas, ces notes doivent être extrêmement succinctes et que le professeur doit s'y reporter le moins souvent possible.

Voici, en effet, quelques inconvénients des notes abusives.

1° Le contact avec l'auditoire, l'observation,

la recherche et l'exploitation de ses réactions, l'enquête permanente qu'il faut faire auprès de lui sont impossibles quand le professeur est esclave de ses papiers. La feuille de notes dont il se sert, aussi mince soit-elle, constitue entre lui et son public une muraille épaisse. *Sa présence n'est pas totale, c'est-à-dire qu'on ne sent pas son action dans toute la salle à la fois. Sa parole ne peut pas avoir dans ces conditions tout l'éclat et toute l'autorité que postulent les techniques que nous allons décrire ; puisqu'elle trouve son inspiration dans un papier préparé à l'avance, au lieu d'être imposée à chaque instant par l'auditoire ; car, si le maître apporte les idées, il faut absolument que l'auditoire crée le verbe.*

2° En outre, quand il est prisonnier de ses notes, ou comptant trop sur elles, ou les chérissant trop parce qu'il les a longuement polies, le professeur renonce difficilement, ou avec peine et chagrin, à la progression qu'il a prévue dans sa préparation solitaire ; alors qu'il faut savoir, au contraire, y renoncer, joyeusement, totalement, sans amertume et sans regrets d'aucune sorte, si les premières réactions de l'auditoire indiquent que nous avons fait fausse route et nous appellent sur une autre voie.

3° Enfin, par l'emploi trop visible de notes trop abondantes, nous créons chez les enfants une impression inutile de difficulté et une sorte de découragement préalable, la sensation aussi qu'il s'agit d'un enseignement où la mémoire a le rôle majeur. Les moins réfléchis pensent même qu'ils ne pourront jamais apprendre au cours d'une seule année scolaire, et entre autres matières, ce que leur professeur n'a pas réussi à retenir en un grand nombre d'années dans sa seule spécialité.

## § II. — LE TABLEAU NOIR ET LA TABLE DES EXPERIENCES

Notre second moyen d'expression est constitué par le tableau noir, pour conserver ce terme encore traditionnel, et éventuellement par la table d'expériences. Le tableau permet d'alléger l'effort mental demandé aux élèves et d'utiliser les possibilités fulgurantes de la mémoire visuelle. La table d'expériences a des vertus semblables, outre ses propriétés propres dont nous ne parlerons pas ici. Puisque ce tableau est un de nos moyens d'expression, puisqu'il aide notre parole, la soutient, et parfois l'enregistre, il est aussi respectable qu'elle et mérite les mêmes égards. Ecrivons donc et dessinons aussi soigneusement que possible, faisons écrire et dessiner soigneusement, effaçons et faisons effacer judicieusement, de manière qu'à chaque instant ne demeure sur le tableau que le strict nécessaire, c'est-à-dire ce qui doit polariser l'attention de l'auditoire (et, s'il y a lieu ou si l'on y tient, à condition qu'on les mette soigneusement à part, les titres dont l'ensemble constituera finalement le plan de la

leçon, ce plan étant enregistré à mesure qu'il se développe).

Or, je dois dire qu'il m'arrive très souvent, quand j'entre dans une salle, au cours d'une classe, de trouver sur le tableau les reliefs des leçons précédentes, en train de se décomposer sur place depuis une semaine ou davantage : de la chimie, alors que le professeur fait manifestement de la physique, ou inversement; et même des bouts de phrases en anglais; ou les vestiges d'une carte de géographie; ou des figures de géométrie, dans lesquelles les triangles n'ont plus d'angles; ou des vers latins qui, en pourrissant sur ce tableau, ont déjà perdu une partie de leurs pieds... Ce sont là de dangereux sujets de distraction; car, fatalement, les élèves s'amuse à reconstituer ces textes lacunaires ou ces figures ébréchées, au lieu de suivre la leçon du jour, qui est sans rapport avec l'anglais, la géographie, la géométrie ou le latin... D'ailleurs, comment auraient-ils encore faim pour la leçon du jour dans un pareil laisser-aller? L'étonnant est qu'ils ne s'en aillent pas. Quand nous entrons dans un restaurant, si on nous invite à occuper une table où s'étaient encore les restes des clients précédents, des miettes de pain, un fond de vin rouge, une croûte de fromage, un os de côtelette..., nous partons immédiatement et renonçons à déjeuner au moins jusqu'au surlendemain. Comment se peut-il que, pour ces nourritures toutes terrestres, nous soyons plus délicats ou plus difficiles que nous ne le sommes pour cet espèce de banquet auquel nous convions une classe?

★ ★ ★

La table d'expériences appelle des réflexions semblables. Elle est un homologue du tableau noir. Un professeur de sciences physiques ou naturelles doit considérer, en effet, qu'il a deux moyens d'enseigner et de prouver : le mode verbal et le mode expérimental; et il doit estimer qu'il y a parité, en importance, dignité ou vertu pédagogique, entre ces deux modes d'expression. Dans ces conditions, la table d'expériences est le soutien de notre parole quand nous travaillons dans le mode expérimental, comme le tableau noir la soutient quand nous employons le mode verbal. C'est dire que cette table, elle aussi, mérite les mêmes égards que notre propre parole; et pourtant, bien souvent, nous nous conduisons vis-à-vis d'elle de façon fort discourtoise. Elle n'est pas respectée, par exemple, quand on y voit demeurer pendant toute la leçon le chapeau du professeur, ou un sac à main laissant apercevoir toutes sortes d'objets très personnels, l'un ou l'autre déposé au hasard, entre le baromètre et la balance hydrostatique...

★ ★ ★

Je vous engage, par conséquent, à n'accueillir les élèves que dans une salle qui a été préparée pour eux. Ce n'est que lorsque le tableau est net, la table d'expériences en ordre et attrayante, que nous avons le droit de leur dire : « Venez, car tout est prêt. »

## C. — LES TECHNIQUES FONDAMENTALES EN ACTION

### AU COURS DE LA CLASSE

Le banquet donc étant préparé, les élèves viennent à nous.

#### § III. — LA PRISE DE CONTACT

Ils constituent les moyens dont nous allons disposer pendant une heure ou deux : il faut donc *avant toute chose* savoir dans quel état se trouve, *ce jour-là*, la collectivité qu'ils forment.

Je suis toujours peiné quand, arrivant au milieu d'une leçon, je constate que le maître ne connaît pas encore le nombre et les noms des absents. On me dit quelquefois en pareil cas : le cahier des absents n'est pas passé; mais le cahier des absents est sans prétention pédagogique. C'est un document administratif qui permet au chef d'établissement de savoir quels sont les élèves dont il n'a pas la responsabilité matérielle et il suffit que ce renseignement soit établi dans le courant de la demi-journée dont il s'agit. Le professeur, au

contraire, s'il considère chaque élève comme un moyen, a besoin de connaître les absents avant même de commencer sa leçon. Celui qui procède autrement ressemble à un ouvrier qui viendrait faire chez vous un travail défini sans s'être assuré de l'état de ses outils.

Il faut déterminer les absents dès que les élèves sont rassemblés. Il faut même, par une enquête brève et très discrète, s'intéresser aux raisons de ces absences. Cette enquête doit être discrète et se limiter aux renseignements les plus spontanés parce que, si les élèves sont à notre disposition comme moyens pédagogiques, leur vie familiale ou privée ne nous appartient pas; et quand nous sommes obligés, hélas! de nous en préoccuper, nous sommes tenus au secret professionnel. Nous n'avons pas le droit, par conséquent, sous prétexte de rechercher les absents, de faire connaître à toute une classe que celui-ci a la fièvre typhoïde, ou que la sœur de cet autre

vient de se marier... Cette enquête est cependant souhaitable, parce qu'elle rend sensible l'intérêt que nous portons à chacun. Celui qui est présent, et qui voit que les absents nous préoccupent, découvre ainsi que lorsqu'il sera absent à son tour nous penserons à lui; et, de la sorte, peu à peu s'installe en chaque élève la certitude qu'il est un souci permanent pour nous, que nous avons besoin de lui, qu'il ne nous est pas indifférent qu'il soit absent ou présent. J'étais un jour dans une maison amie à l'heure où les enfants partaient pour le lycée. Or, l'un d'eux ayant une vague angine, sa mère l'exhortait avec insistance à ne pas aller en classe; et je me souviens de la réponse de cet enfant, élève de seconde, je crois : « Non, disait-il, il faut que j'y aille, parce que le prof' d'anglais ne serait pas content », et il ajoutait : « Oh! les autres, ça leur est égal, et d'ailleurs ils ne s'en apercevraient pas. » J'avais de la joie en voyant ce jeune lycéen consentir un effort et résister à une tentation pour faire plaisir à un professeur; mais quelle condamnation portait-il sur les autres sans le savoir : « Ça leur est égal... » et « ils ne s'en apercevraient pas ».

#### § IV. — L'INTERROGATION INITIALE

Cette prise de contact une fois réalisée, il faut mettre la classe en température, si j'ose dire. C'est en général par une interrogation que nous prétendons y parvenir. Cette interrogation initiale est une technique extrêmement importante parce que le sort de toute la leçon qui va suivre en dépend.

1. QUAND ON RÉCITE... — Or, souvent, voici comment les choses se passent. Un élève est appelé au tableau et prié de *réciter* la leçon : « Qu'est-ce que vous savez sur les propriétés chimiques du fer?... allez, je vous écoute... » Puis, un camarade lui succède dans le même rôle et *récite* le paragraphe suivant... On gagne ainsi, ou l'on perd, jusqu'à trente minutes ou davantage. Pendant ce temps, les autres ne font rien; ils attendent ou ils fouillent dans leur livre, au delà de ce qui est présentement demandé, pour le cas où ils seraient interrogés à leur tour.

J'ai montré tout à l'heure que le rendement horaire d'une semblable pratique est inférieur à 3 % dans une classe de trente élèves. Ne serait-ce que pour cette raison, il y a sûrement beaucoup mieux à faire.

Le mot *réciter* nous en prévient aussi; car il peut devenir ignoble quand il s'agit d'une leçon de mathématiques, de physique, de chimie ou de sciences naturelles. On *récite* une fable de La Fontaine, on *récite le Loup et l'Agneau* ou *le Renard et la Cigogne*, on peut *réciter* un texte latin, même sans y rien comprendre et en ce cas, on peut pousser la virtuosité jusqu'à le *réciter* à l'envers; mais on ne *récite* pas une leçon de sciences prise dans son ensemble.

Qu'on ne se méprenne pas et qu'on ne m'ac-

cuse pas d'irrévérence! J'ai voulu montrer qu'on peut en toutes choses réciter bêtement, mais je n'ignore pas l'importance et les vertus de la récitation de texte dans les disciplines littéraires. On m'a facilement convaincu que cet exercice permet d'atteindre la quintessence de l'enseignement littéraire s'il est conduit avec ténacité jusqu'à son terme et son plein aboutissement. Je sais que la récitation constitue dans ces conditions un acte solennel susceptible de mettre l'auditoire en état de grâce pour toute la leçon qui va suivre; mais on voit qu'il s'agit alors d'une opération hautement intellectuelle, dans laquelle la mémoire a moins de part que ne le croient ceux qui récitent sans comprendre.

Nous avons des *équivalents* dans l'enseignement scientifique; et nous pensons qu'il convient de faire réciter, de faire réciter *par cœur*, comme on dit, certains énoncés de théorèmes ou de lois; mais réciter *par cœur*, c'est en réalité réciter avec tout son esprit et il s'agit encore d'une mise au point intellectuelle, d'une conclusion, d'un aboutissement.

Demandons à un élève de réciter l'énoncé d'un théorème dont il aura compris la démonstration, ou d'une loi dont il aura saisi les conditions de validité; obligeons-le à réciter en pensant aux mots qu'il prononce; puis soumettons son texte à la critique des camarades jusqu'à ce que quelqu'un — et ce sera nous-mêmes s'il le faut — parvienne au texte valable, directement applicable, avec tous les mots utiles et rien d'autre. Nous aurons fait là, nous aussi, œuvre intellectuelle par la récitation; et ce ne sera pas du temps perdu.

Sous ces réserves, on ne *récite* pas une leçon de sciences : on l'applique, on la discute..., en s'appuyant au besoin sur des textes que l'on connaît par cœur. Pourtant, combien de fois ai-je entendu un professeur débutant déclarer : « Je viens de *faire réciter la leçon!* »

Quand j'ai demandé la raison des ces malfaçons, je n'ai eu que deux sortes de réponses.

a) Les uns m'ont dit : « Il faut bien savoir si les élèves ont *appris*. »

b) D'autres ont déclaré : « L'administration me demande des notes, il faut bien que je lui en donne. »

Or, savoir si les élèves ont *appris* est sans intérêt, quand on se borne là; car, s'ils ont *appris* sans comprendre, il vaudrait mieux qu'ils

n'eussent point appris. Et quant au notes ainsi fournies à l'administration, je demande ce qu'elles signifient. Comment peut-on prétendre renseigner l'administration sur un élève et porter finalement sur lui un jugement équitable qui engagera peut-être son avenir, si on se contente de ces 2, 3 ou 4..., notes épisodiques? Et si on ne s'en contente pas, si on dispose d'arguments meilleurs, la valeur relative de ces notes est négligeable et on ne voit pas pourquoi on en accablait l'administration. De pareilles notes, en effet, ne représentent que des épisodes dans la vie scolaire d'un enfant, celui-ci n'étant saisi chaque fois que dans l'état où il se trouve un certain jour pris au hasard; puisque cette *récitation* ne porte que sur la toute dernière leçon et ne fait pas appel à l'intelligence générale du programme. Il se peut, dès lors, que le jour où l'on a interrogé cet élève, il ait eu la veille l'obligation de participer à l'improviste à un match de football, pour remplacer un camarade défaillant; et si, de ce fait, il n'a pas appris la leçon, ce n'est qu'un accident, j'allais dire : c'est son droit. Il se pourra très bien que la fois suivante, au second épisode, il ait été malade la veille; car c'est aussi un droit que les élèves ont encore; grâce à quoi, au bout du trimestre, l'administration sera épouvantée par cet « insuffisant » qui aura eu plusieurs fois la note 2 ou 3; alors que cet ensemble ne signifie rien.

Il n'est pas contre-indiqué, cependant, d'attribuer une note à un élève qu'on vient d'interroger si l'on estime ainsi pouvoir l'encourager ou le ramener dans le droit chemin; mais on peut, à mon avis, obtenir ce résultat de façon plus sûre et plus nuancée au moyen d'appréciations purement qualitatives. Il faut en tout cas éviter de créer un précédent qui nous obligerait ensuite à noter de façon systématique, à tout propos, à tort et à travers, en produisant parfois l'effet contraire de celui que nous aurions souhaité.

2. LES OBJECTIFS DE L'INTERROGATION. — L'interrogation initiale n'est donc pas destinée à fournir des notes à l'administration. On peut, de façon plus sérieuse, lui assigner les objectifs suivants :

a) Il faut savoir si les élèves ont appris; mais, pour les raisons que j'ai dites, c'est accessoire.

b) Il faut surtout savoir s'ils ont compris.

c) L'interrogation initiale doit rappeler et rassembler tout ce qui va être utile pour la leçon du jour, de manière à constituer la base de départ pour le nouveau pas qu'on va faire en avant.

Ces trois premiers objectifs sont essentiels. Si on les néglige, l'interrogation n'est pas dans l'axe de la leçon.

d) En outre, l'interrogation permet d'aller dans certaines directions un peu plus loin qu'on ne peut le faire dans le cours lui-même. Dans celui-ci, en effet, nous devons exiger l'unanimité de la classe, pour les raisons que j'ai développées dans la première partie de cet entretien; tandis que,

en ce point de l'interrogation initiale, nous pouvons être plus accommodants : si certains se retirent sous leur tente parce que le niveau les dépasse ou parce que des éléments nécessaires leur manquent, ce n'est pas très grave. L'essentiel est que ce premier acte ne crée pas dans la classe une torpeur qu'il faudrait dissiper ensuite.

Voilà quatre objectifs. On pourra peut-être en proposer d'autres; mais ceux-là sont difficilement contestables. Forts de cet accord, appliquons à l'interrogation-récitation que j'ai décrite il y a quelques instants les trois critères permettant d'apprécier la valeur d'une technique.

1° Ce mode d'interrogation porte sur des individus isolés; ce n'est pas de l'enseignement collectif.

2° Il ne peut guère atteindre que le premier objectif — savoir si les élèves ont appris — et c'est celui qui, en soi, est sans valeur. On ne peut pas savoir, en effet, si un enfant a compris quand il *récite*, c'est-à-dire quand il *restitue* les mots mêmes du professeur. On ne peut être sûr qu'il a compris qu'en lui demandant de redire les choses en d'autres termes que ceux qu'il a entendus, ou en lui posant des questions sur le sujet dans un ordre différent de celui qui a été suivi pour l'exposer, ou mieux encore évidemment en faisant appliquer les connaissances acquises. En somme, un élève qui a compris doit pouvoir répondre de façon satisfaisante quand l'interrogateur est tout autre que celui qui a exposé le sujet dont il s'agit.

3° Quant au rendement horaire quantitatif, nous avons déjà vu qu'il est dérisoire.

Quels sont les remèdes? Les objectifs que j'ai énumérés montrent que, de toutes façons, l'interrogation doit avoir lieu au début de la leçon; et non pas à la fin, comme on le fait parfois, quand il reste quelques minutes dont on ne sait que faire. Il est évident, en effet, qu'on n'a pas le droit d'aller de l'avant sans s'être assuré que les élèves ont compris ce qui précède, et c'est là précisément notre second objectif. En outre, la nécessité de rassembler la base de départ pour ce pas en avant, nécessité qui constitue notre troisième objectif, oblige également à interroger au début de la leçon (ce qui n'interdit pas d'ailleurs les interrogations ultérieures en vue du quatrième objectif).

Reste à déterminer les formes utiles que l'on peut envisager pour cette interrogation préalable.

3. AUTRES FORMES DE L'INTERROGATION. — Si on tient absolument à marquer des notes de récitation, il faut au moins faire réciter toute la classe à la fois, pour améliorer le rendement horaire. C'est ce qui peut justifier l'*interrogation écrite* très brève, ayant une durée de trois ou quatre minutes au maximum, et pratiquée sans excès. La difficulté pratique est d'arracher leurs copies aux intéressés au bout des trois ou quatre minutes fixées; et, pour trois minutes d'interrogation, quinze à vingt minutes sont parfois néces-

saies pour cette seconde opération; en sorte que le rendement horaire s'effondre. Il faut donc créer pour ces interrogations écrites des habitudes de discipline analogues à celles qu'on utilise dans l'entraînement au calcul rapide : a un commandement, un coup de règle par exemple, les élèves croisent les bras et abandonnent leurs copies. Dans ces conditions, les interrogations écrites peuvent être légitimes s'il n'y a pas abus; mais elles ne constituent pas, quoi qu'on fasse, une technique d'enseignement collectif au sens que j'ai essayé de donner à ce terme.

Très supérieure est, par conséquent l'*interrogation cursive*, au cours de laquelle le maître, placé par exemple au milieu de son auditoire et s'aidant au besoin d'un secrétaire envoyé au tableau, provoque les réactions mutuelles de ses élèves au moyen de brèves questions atteignant, de-ci de-là, une grande partie de la classe et, si possible, la totalité.

Il faut cependant une grande maîtrise pour couvrir de la sorte les trois objectifs essentiels déjà énumérés : le troisième — rassembler la base de départ — risquant de rester en dehors du jeu. C'est pour cette raison que la meilleure forme de l'interrogation initiale est probablement l'*interrogation-exercice*. Je disais, il y a quelques instants : on ne récite pas une leçon de physique, on l'applique. Je propose donc d'interroger, autant que possible, *au moyen de* et *à travers* un exercice simple, qui aura été conçu de manière que, pour le résoudre, il faille avoir compris, donc appris. Un élève est appelé au tableau, pour nous obliger à procéder lentement; mais l'exercice est proposé en même temps à toute la classe. Les résultats sont mis au concours et, à mesure qu'ils sont annoncés, ils sont enregistrés sur le tableau par l'élève qui nous sert à ce moment-là de frein et de secrétaire, plusieurs devant d'ailleurs se succéder dans cet office. Quand tout est accompli, on compare les résultats obtenus sous notre direction avec ceux qui ont été enregistrés; et une rapide enquête doit déterminer tous les insuccès et leurs causes. Si au cours du travail on découvre que tel ou tel n'avance pas parce qu'il n'a pas *appris*, il est possible de mettre l'exercice en veilleuse et d'interroger le délinquant sur la leçon elle-même.

Ce procédé permet d'atteindre les quatre objectifs de l'interrogation initiale, avec un rendement horaire qui théoriquement pourrait être voisin de 100 %. Il est à l'opposé de l'*interrogation-restitution-à-l'élève-unique*, déjà condamnée à propos des récitation.

La leçon précédente étant ainsi confirmée, nous pouvons passer à la leçon du jour; à moins, bien entendu, que nous ayons découvert que la précédente doit être recommencée.

## § V. — LA LEÇON DU JOUR

Nous devons, autant que possible, construire la leçon du jour avec la collaboration de l'auditoire, en le sollicitant par des questions qui provoquent

ses réactions; comme d'ailleurs nous l'avons sollicité tout à l'heure au cours de l'interrogation-exercice. Il y a deux manières de solliciter un auditoire. On peut poser les questions de telle manière qu'elles conduisent à des *réponses collectives*, souvent même à une sorte de rumeur ou de bourdonnement. On peut aussi exiger des *réponses individuelles d'élèves déterminés*. Pour avoir le droit de se prononcer entre ces deux modes, il faut poser le problème.

Pourquoi solliciter l'auditoire? Pourquoi vouloir sa collaboration? Pourquoi cherchons-nous à faire répondre les élèves, c'est-à-dire à réaliser ce qu'on appelle des *classes vivantes*?

Est-ce pour qu'il y ait du bruit de peur qu'on ne s'endorme? Est-ce pour le plaisir de voir des doigts se lever ou de les entendre jouer aux castagnettes? C'est peu probable. Une classe qui fait du bruit, qui crie ou hurle, et qui s'agite, est une classe vivante au sens physique; alors que quand nous souhaitons des classes vivantes, il s'agit de vie intellectuelle. Les cris, les mouvements, sont une gymnastique ou un sport et nos collègues, professeurs d'éducation physique, sont autrement qualifiés que nous pour diriger ces sortes de séances, qui ne sont nullement à dédaigner, certes, quand elles leur sont confiées.

En ce qui nous concerne, nous avons besoin de classes vivantes parce que nous pensons qu'on ne peut construire un sujet avec des enfants qu'en procédant de l'enfant vers l'adulte, c'est-à-dire en recherchant, retrouvant et reproduisant sans cesse la démarche *intellectuelle* des enfants auxquels on s'adresse, sans jamais lui substituer notre démarche d'adulte; car nous savons, depuis assez longtemps maintenant, que l'enfant, notre élève, n'est pas un adulte inachevé ou un adulte en miniature, mais une entité propre, ayant une structure mentale différente de la nôtre.

Or, les professeurs-nés, que nous évoquions au début de notre entretien, sont peut-être capables de retrouver tout seuls la démarche des enfants, puisqu'ils ont probablement un souvenir aigu de leur propre enfance; mais la plupart des autres, recouverts depuis longtemps d'une crasse d'adulte et d'adulte instruit, ne sont pas aptes directement à retrouver cette démarche; et c'est pour la reproduire de façon continue que nous avons besoin que les élèves nous l'indiquent eux-mêmes. Voilà pourquoi leur collaboration et leurs réponses nous sont à chaque instant nécessaires.

Si telle est bien la justification des classes vivantes, trois conséquences jaillissent sur nos pas.

1. IL NE S'AGIT PAS DE FAIRE DU BRUIT. — Comme je l'ai déjà dit, la classe doit être vivante d'une vie intellectuelle, et non pas d'une vie purement physique, puisqu'il s'agit de retrouver une démarche intellectuelle.

2. NÉCESSITÉ DE LA RÉPONSE INDIVIDUELLE. — On constate, en second lieu, que la réponse collective

ne permet pas d'atteindre l'objectif; parce que, dans ces rumeurs qui nous arrivent, nous ne pouvons pas savoir, en général, qui a compris et qui n'a pas compris. Nous avons même fortement tendance à n'entendre que ce qu'elles apportent de bon; alors qu'il faudrait pouvoir y distinguer du meilleur jusqu'au pire, en se préoccupant surtout du pire.

En outre, je vous disais, ou à peu près, à propos de l'enseignement collectif: chaque enfant, à chaque instant, est un moyen dont nous disposons pour faire aboutir notre intention pédagogique du moment. Par conséquent, celui dont nous avons besoin à un moment donné n'est pas quelconque: il doit être choisi entre quelques-uns.

Prenons un exemple simple. Il arrive que nous ayons besoin de faire dire une sottise, une bourde si vous préférez. C'est utile, en particulier, quand nous voulons créer un incident; de manière que les élèves gardent la mémoire de telle ou telle affirmation importante qui, dans la suite des temps, se soudera automatiquement à cet incident. Nous savons, en effet, que lorsque au cours d'une promenade un peu morne se produit un accident sérieux, nous retenons non seulement cet accident, mais aussi tous les phénomènes qui en ont été voisins dans le temps ou dans l'espace; alors que ces mêmes phénomènes n'auraient laissé en nous aucune trace en d'autres circonstances. De même, au cours d'une leçon, une bourde mémorable peut constituer un incident propice; mais cette bourde, un petit nombre d'élèves sont seuls capables de la dire et c'est un de ceux-là qu'il faut faire parler. La réponse collective ne fournira pas la bourde ou l'amortira de façon excessive. Nous ne l'obtiendrons pas non plus si, alors que nous attendons la réponse de l'élève qualifié, un étourdi, jouant le rôle de l'imbécile, vient nous couper la voie en faisant la réponse correcte que nous ne voulions pas.

Pour toutes ces raisons, la réponse individuelle est celle qui a le plus de vertu pédagogique. Les instructions générales de 1938 ont même condamné de façon presque absolue les réponses collectives (1). Je ne serai pas aussi exclusif. La réponse collective n'est pas toujours contre-indiquée; mais elle ne peut être exploitée avec profit que par des maîtres expérimentés et les débutants ne devraient pas s'y risquer. Elle permet parfois de « réchauffer » l'atmosphère. Elle est plus utile encore quand on veut découvrir toutes les idées fausses existant dans l'auditoire sur un point donné: une réponse collective, voire une clameur, peut apporter ce renseignement de façon presque exhaustive en un temps très court; mais il y faut une oreille douée de sensibilité pédagogique ou beaucoup d'attention.

De toute façon, le maître doit savoir à l'avance le genre de réponse, individuelle ou collective, dont il a besoin; et il ne doit pas tolérer l'une

s'il voulait l'autre, ou inversement; puisque les objectifs sont différents.

Deux procédés, au moins, permettent d'obtenir à coup sûr des réponses individuelles. L'un consiste à nommer l'élève dont on a besoin, et à poser la question ensuite. On me dit quelquefois que, cela étant, ceux qui n'ont pas été désignés ne réfléchissent pas à la question et qu'on ne peut pas les utiliser ensuite. Je ne le crois pas. J'imagine difficilement, en tout cas, qu'il puisse en être ainsi dans les classes unanimes telles que nous les souhaitons. Cependant, si on veut éviter jusqu'à cette possibilité, il suffit d'utiliser l'autre procédé, d'ailleurs préférable à mon avis: on pose la question à tout le monde; mais il a été convenu, et l'habitude a été créée dans les premières semaines, que ceux qui ont envie de répondre lèvent le doigt. Ces doigts qui se lèvent, quand une question a été posée, sont une carte en relief de la classe: il en est qui se lèvent mal, le coude restant appuyé sur la table; d'autres sont timides; d'autres, au contraire, sont ostentatoires...; et chacun d'eux a une signification. Après avoir observé cette carte un instant, le maître choisit l'élève dont il a besoin, qui peut être d'ailleurs un de ceux qui n'ont pas levé le doigt; et il a été entendu, une fois pour toutes, qu' aussitôt un nom prononcé, tout doit rentrer dans le rang. Si l'élève choisi ne répond pas à notre intention, il est possible de passer à un autre; car nous avons encore dans notre souvenir la carte en relief observée tout à l'heure.

Je veux insister sur ce que tout doit rentrer dans le rang. Trop souvent, les enfants gardent le doigt levé obstinément, sans que le professeur ait l'air de s'en apercevoir. J'ai vu des forêts frémissantes de doigts levés, autour d'un maître impassible. Cette habitude est mauvaise. Un enfant qui lève le doigt dans ces conditions ne pense plus à rien; c'est comme s'il était absent. On me dit: on ne peut pas les en empêcher. C'est pourtant assez facile, je crois, pour peu qu'on réfléchisse au phénomène. Quand un enfant lève le doigt, c'est presque toujours pour faire plaisir au professeur: il faut donc que celui-ci remercie, tout en manifestant que, pour le moment, c'est d'un autre élève qu'il a besoin; un geste et un sourire, dans telle ou telle direction, y suffisent.

Méfions-nous particulièrement des « redoublants », parce que leurs réactions ne sont pas saines et risquent de nous tromper. Dans les séances de travail dirigé (et éventuellement de manipulations), où la classe est généralement divisée en deux, il y aurait peut-être intérêt à éviter dans un des groupes la présence de redoublants.

3. IL FAUT LAISSER PARLER L'ÉLÈVE. — La troisième conséquence pratique est que, puisqu'il s'agit de retrouver la démarche intellectuelle d'un enfant, celui-ci doit pouvoir aller jusqu'au bout de son idée, sans être interrompu brutalement

(1) Instructions Jean Zay du 30 septembre 1938: Considérations générales, II.

dès que ses mots ne sont pas exactement ceux qu'on espérait; mais, cette idée une fois dégagée, il faut obtenir de l'élève qu'il la formule correctement : il faut le contraindre à répondre utilement sans jamais achever la réponse à sa place.

Il faut de plus que la question posée ne soit pas demesurément vague; parce que, lorsque toutes sortes de réponses très différentes sont légitimement possibles, l'élève n'a nulle envie de se livrer à une démarche quelconque, il se borne à jouer à la loterie. J'ai entendu demander par exemple : la compression d'un gaz a lieu avec quoi? et le professeur avait tendance à s'irriter parce qu'aucune des réponses qui lui revenaient n'était celle qu'il avait en vue. Les élèves, pleins de bon sens, répondaient : avec diminution de volume...; ou : avec dégagement de chaleur; ou : avec une pompe; alors que le professeur voulait faire dire : avec liquéfaction. Une question qu'on pose à un enfant, c'est un rendez-vous qu'on lui donne : on peut reprocher à un rendez-vous trop précis de ne pas développer suffisamment l'esprit d'initiative; mais un rendez-vous trop vague, quelque part dans Paris par exemple, est certainement sans utilité si les partenaires désirent vraiment se rencontrer.

J'ajoute, à un tout autre point de vue, qu'il paraît préférable, dans ce travail avec l'auditoire, que les élèves restent assis. Les obliger à se dresser ralentit le mouvement de la classe. C'est comme si, quand on joue du piano, il fallait, avant de frapper chaque touche, commencer par enlever une clavette. Si, pour d'autres raisons, on estime pourtant que les élèves doivent se lever, il faut, par souci d'éducation générale, exiger qu'ils se dressent très correctement, presque au garde-à-vous. Or, notre mobilier scolaire le permet rarement et ceux qu'on invite ainsi à se lever commencent par se coucher sur la table et restent, pour répondre, dans cette position mal définie.

Certains, il est vrai, ne peuvent s'exprimer commodément et répondre utilement qu'en étant debout; je pense qu'en pareil cas, une solution est de faire venir l'élève au tableau pour l'obliger à s'expliquer complètement.

## § VI. — LA SEPARATION

Et maintenant, la leçon va s'achever. Les élèves vont nous quitter. Cette séparation est un acte pédagogique important. Cependant, j'ai constaté plusieurs fois avec des stagiaires que ces jeunes professeurs ne savent même pas qu'il y a là un acte pédagogique. Au cours des épreuves pratiques du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du Second Degré, les stagiaires font devant le jury des leçons à des classes réelles. Il nous arrive donc de dire au candidat que nous voulons voir la leçon intégrale, telle qu'elle se déroulerait si nous n'étions pas là, avec ses diverses phases : la prise de contact,

l'interrogation initiale s'il y a lieu, la leçon du jour... et enfin la séparation. Or, quand l'heure prend fin et que la cloche sonne, cette dernière opération, en général, n'a pas lieu et le stagiaire ne s'en soucie pas : il nous regarde, il constate que nous restons assis comme si nous attendions quelque chose, il s'étonne intérieurement, puis dirige vers le jury des interrogations muettes; et, comme on lui répond qu'il faut mettre fin à cette classe, il se retourne vers les élèves et s'écrie : « C'est fini, vous pouvez partir », à moins que, s'efforçant de mieux répondre à nos désirs, il ne leur jette d'une voix forte le commandement : « Rangez. »

Un tel commandement n'est pas une *conclusion* et on ne peut pas dire que le professeur ait pris congé de la classe. Prendre congé d'une classe, c'est fixer le prochain rendez-vous et en préciser les modalités. C'est, en particulier, indiquer aux élèves le travail qu'ils auront à faire chez eux et le rendre possible. Ce dernier acte doit, pour cette raison, mettre en œuvre deux techniques importantes : le *manual* et le *cahier de textes*.

## § VII. — EMPLOI DU MANUEL

Tous les enfants ont des livres de classe. Leurs parents le savent parce qu'ils les ont payés; mais la connaissance qu'ils en ont ne va pas beaucoup plus loin; parce que, de la plupart de ces manuels, les élèves, pratiquement, ne se servent pas.

Une preuve en est que ces volumes sont impérissables; ils ne connaissent pas l'usure; on se les transmet de génération en génération, et l'occasion vaut le neuf, un exemplaire d'occasion étant souvent plus propre qu'un livre neuf.

Comment d'ailleurs les élèves pourraient-ils se servir des livres si nous n'avons aucune doctrine sur leur emploi pendant et après la classe? On me dit volontiers : tous les livres sont mauvais. C'est exact en un sens; mais c'est dû à ce que le texte inerte qu'ils constituent n'a pas été animé par le professeur. L'action du maître, c'est sa parole; et un livre, en lui-même, n'est pas doué de la parole. Pour cette raison, on croit ne pas pouvoir en tirer parti; mais quand ces livres sont rendus vivants par la parole d'un maître, ils deviennent presque tous, sinon bons, du moins valables; à l'exception évidemment de ceux qui contiennent de trop nombreuses erreurs graves ou essentielles. Ceux-là devraient être brûlés, parce que, par l'intervention, malfaisante ici, de la mémoire visuelle, quand un enfant a vu une faute dans un livre bien imprimé, on est à peu près sûr que c'est justement cette faute qu'il va choisir de retenir pour toute sa vie. Sous cette réserve, la plupart des livres peuvent être utilisés, à condition de les animer. On assure parfois que les élèves ne peuvent retenir que ce qu'ils ont écrit eux-mêmes et on a prétendu justifier de la sorte l'abominable routine des cours dictés. Dans la mesure où il y a du vrai dans cette affirmation,

c'est dû à ce que ces cahiers de cours dictés ne sont pas simplement des textes écrits, mais conservent le souvenir et la trace de la parole plus ou moins vivante du maître dont ils sont, si l'on veut, le prolongement. Par conséquent, si nous conférons ce même caractère à des pages imprimées en les imbibant, pour ainsi dire, de notre parole, et il ne tient qu'à nous de le faire, nous pouvons en espérer les mêmes services. Voici, par exemple, comment on peut procéder.

Pendant le déroulement normal de la classe, le livre doit s'ouvrir ou se fermer au commandement du professeur : il est en principe fermé et les élèves l'ouvrent sur une indication précise du maître, chaque fois que celui-ci en a besoin (pour faire étudier une figure qu'il ne veut pas dessiner au tableau, pour faire lire à haute voix un passage important, pour disposer d'un énoncé d'exercice...). Il est anormal, au contraire, que les livres restent ouverts sans raison. Ces élèves qui écoutent en conservant un manuel à leur disposition constituent, en effet, un danger pour la collectivité ; parce qu'ils risquent de fausser tout le travail de redécouverte en faisant des réponses qui égarent le maître sur le véritable état de l'auditoire. En cherchant leur inspiration dans le livre, et non pas en eux-mêmes, ils nous trompent ; et c'est quand on nous trompe que nous nous trompons.

Dans ces conditions, au moment où la leçon s'achève, les livres, le plus souvent, sont dans la position « fermée » ; mais il faut maintenant les faire ouvrir, avant de se séparer des élèves, et prendre tout le temps nécessaire pour explorer le manuel avec eux, de façon exhaustive, paragraphe par paragraphe, figure par figure. Quelques minutes y suffisent. On est sûr de la sorte que les enfants auront regardé le livre au moins une fois et qu'il sera désormais pour eux le souvenir de notre parole. Au cours de cette exploration collective, le maître donne, en effet, des directives précises sur la leçon à étudier, sur ses limites et sur ses rapports avec ce qui vient d'être fait en classe : « Nous avons étudié ce paragraphe au cours de l'interrogation... ; cette figure est le schéma de l'expérience que j'ai faite à tel moment... ; cet autre paragraphe sera sauté... ; il faudra, au contraire, insister sur le suivant... ; la figure de droite est inexacte, vous ferez dans vos cahiers la figure correcte... ; dans cet exemple numérique, cette donnée est invraisemblable ; vous la remplacerez par celle-ci et reprendrez le calcul dans ces conditions, etc. » ; toutes choses qui supposent évidemment que le professeur a lui-même regardé le livre à l'avance, en relation avec sa propre leçon.

Celle-ci trouve dans cette exploration une véritable conclusion.

★ ★ ★

Il n'est pas question, bien entendu, de dicter un cours quand on dispose d'un ouvrage utilisable.

Celui qui dicte un cours est quelqu'un qui ronronne, alors qu'un professeur doit être un homme qui rayonne.

Il faut, en outre, que les élèves soient constamment disponibles ; et ils ne le sont pas quand ils écrivent sous la férule. Il faut, de façon plus précise, qu'ils soient dégagés de toute tâche matérielle pendant que le maître présente une partie importante de son exposé.

Qu'on ne m'objecte pas que les enfants ne peuvent pas fixer leur attention et se souvenir ensuite s'ils n'écrivent point. Ce serait confondre les causes et les effets ; car c'est, au contraire, en faisant écrire les enfants à la journée et à l'année qu'on les rend incapables pour toujours d'attention et de mémoire ; et c'est peut-être ainsi que l'on a fabriqué ces hommes, jeunes pourtant, comme nous en rencontrons sans cesse, qui ont besoin d'avoir sur eux un carnet et un crayon pour noter toutes choses, le moindre rendez-vous ou le plus futile renseignement, comme s'ils étaient incapables d'écouter ce que vous leur dites et d'en garder souvenir au besoin pendant quelques jours...

Les élèves peuvent cependant être amenés à prendre des notes dans quelques circonstances : un des chapitres du manuel doit être complété, rectifié en quelques points, ou même quelquefois entièrement refait ; ou encore : le professeur tient à faire un résumé, ou à faire enregistrer le plan d'une question, ou à faire écrire les énoncés de théorèmes ou de lois particulièrement importants.

Dans tous les cas, que ces notes soient brèves, nettes et claires, méditées par le maître et imposées à tous, les explications utiles ayant toujours précédé l'enregistrement du texte correspondant. On remédiera de la sorte à la tendance qu'ont les élèves de prendre des notes à l'aveuglette, notes qui sont ensuite bonnes à jeter, ou à faire de beaux cahiers inutiles en recopiant avec soin des livres imprimés.

★ ★ ★

Les limites de la leçon et les directives qui les ont précisées, au cours de l'exploration du livre ou dans les notes prises en classe, sont de toute façon dictées et inscrites dans tous les cahiers de textes simultanément, avec renvoi aux numéros des paragraphes ou pages du manuel.

## § VIII. — LES CAHIERS DE TEXTES

Les cahiers de textes sont, en effet, eux aussi, des documents importants.

Pourtant, un professeur, qui n'en avait cure, a pu me dire : « Je n'ai jamais compris à quoi ça sert » ; ajoutant, il est vrai, pour remédier à ma stupeur : « Oh ! évidemment, je vois bien que c'est un contrôle pour l'administration... »

Ce court dialogue montre que notre jeune collègue ne pensait qu'au *cahier de textes officiel*, et non pas aux *cahiers de textes individuels*; ce qui signifie qu'il se souciait de l'administration beaucoup plus que des élèves.

Puisqu'on nous oblige à regarder les choses un instant de ce point de vue étroit, affirmons au passage, mais sans réticence, que ce contrôle de l'administration est parfaitement légitime et qu'il est souhaitable pour tout le monde. Les intendants ou économes tiennent bien les livres de caisse, et d'autres registres encore, afin de pouvoir démontrer, s'il y a lieu, qu'ils respectent les règles de la comptabilité publique. Pourtant, leur responsabilité directe se limite aux deniers de l'Etat, qu'il serait assez facile de reconstituer s'ils venaient à se perdre; alors que notre responsabilité est autrement lourde, puisque nous sommes responsables des enfants de la nation, c'est-à-dire d'espèces ayant une valeur intrinsèque, et pour lesquelles, par conséquent, aucune dévaluation ou inflation n'est concevable. Dans ces conditions, je ne vois pas pourquoi les professeurs se refuseraient à tenir, eux aussi, des livres de caisse, même si on les appelle des cahiers de textes. Ces documents permettent d'assurer la continuité de nos règlements, qui sont tout de même une première approximation en fait de sagesse. Ils permettent aussi quelquefois à l'admi-

nistration locale de faire justice des réclamations erronées ou malicieuses.

Mais élevons le débat et pensons aux enfants qui nous sont confiés, plutôt qu'à l'administration. Le cahier de textes officiel n'est que le prototype des cahiers de textes individuels: si l'un est mal tenu, il en est de même des autres. Or, nous nous plaignons souvent que les familles ne nous aident pas; mais comment pourraient-elles nous aider si nous ne les renseignons pas? Comment veut-on qu'une mère de famille — car seules les mères ont maintenant assez de force nerveuse ou de dévouement pour aider les enfants — comment veut-on qu'une mère de famille, qui d'ailleurs a ses propres charges, devine quelle est la leçon à savoir et où il faut l'apprendre quand, par suite de la négligence du maître, l'enfant ne peut présenter qu'un cahier sur lequel ne figure aucune indication utile? Veillons donc à ces cahiers de textes; considérons-les comme participant au prolongement de notre action une fois la classe terminée; comme des messages, si vous voulez, que nous envoyons dans les foyers. Signons, en particulier, le cahier de textes officiel, auquel chacun doit pouvoir se reporter; et n'acceptons jamais, par conséquent, que figure sous notre signature une orthographe incorrecte ou d'autres fautes grossières.

## D. — LES TECHNIQUES COMPLÉMENTAIRES

Je viens de décrire le déroulement normal d'une classe; mais notre action trouve aussi sa confirmation dans les travaux des élèves, c'est-à-dire dans *les devoirs* qu'ils remettent, dans *les exercices* qu'ils préparent ou ne préparent pas, et dans *les compositions*. Ce sont ces trois techniques complémentaires, mais extrêmement importantes, que je voudrais examiner maintenant.

### § IX. — LES DEVOIRS SUR COPIE

Les devoirs et la correction des copies constituent, en effet, le problème douloureux de l'enseignement et il est facile de l'aborder verbalement dans le climat de fraternité qui règne ici; tandis qu'il est à peu près impossible de l'examiner complètement dans des instructions écrites, qui sont forcément sommaires et brèves. C'est probablement à cause de cette impossibilité que le problème est souvent traité par préterition ou en affirmant, par exemple, que sur ce point « le dévouement du personnel ne peut être mis en doute... »; ce qui est se payer de mots.

Certes, notre dévouement ne peut aucunement être mis en doute, pas plus sur ce point que sur les autres; mais il est incapable de faire que les journées aient plus de vingt-quatre heures ou les semaines plus de sept jours.

En outre, même si on fait fi du temps matériel, notre métier oral exige déjà en classe une dépense nerveuse extraordinaire, surtout quand on veut agir sur l'auditoire avec la précision que j'ai essayé d'analyser; et on peut se demander s'il est possible de cumuler semblable dépense avec cette autre tâche épuisante, la correction des copies, qui a en outre le désagrément d'être ingrate en apparence. J'ai observé quelquefois qu'aux environs de la cinquantaine il se produit chez certains des meilleurs, et des meilleurs seulement, une espèce de fatigue d'enseigner, qui est une fatigue intime d'ailleurs. Je pense que c'est dû en partie à ce qu'à cet âge, les bons professeurs atteignent dans l'exercice de leur profession une sorte de perfection technique — je n'entends pas ce mot de perfection au sens absolu — et que la perfection, quelle qu'elle soit, est un état très fatigant; mais je me dis aussi que ces maîtres sont en même temps fatigués de corriger des copies et qu'ils ne peuvent pas y renoncer pourtant; parce qu'ils ont pris à cet égard, dans leur passion d'enseigner, de mauvaises habitudes dont ils ne peuvent plus s'alléger; pas plus qu'un fumeur invétéré ne peut décider de cesser de fumer. On m'a raconté — mais je ne sais pas si c'est vrai — qu'un célèbre professeur de Khâgne, mort aujourd'hui depuis longtemps, disait à ses élèves au début de l'année scolaire. « Que

préférez-vous, un professeur qui viendra en classe en parfaite forme, mais qui n'aura corrigé aucune dissertation, ou quelqu'un qui en aura corrigé quelques-unes, mais sera de ce fait hors d'usage ? » Les khâgneux, paraît-il, choisissaient le premier homme. Il est vrai que le troisième ne s'était pas offert à eux : celui-là aurait trouvé le moyen d'enseigner tout en corrigeant les dissertations ; car on doit bien pouvoir y parvenir, puisque le métier le veut. Il reste qu'il y a du vrai dans cette boutade et qu'on peut parfois se demander s'il ne vaudrait pas mieux qu'un professeur arrivât au lycée en excellent état physique plutôt que d'avoir passé sa nuit à s'irriter sur des copies. Cependant, en l'occurrence, on ne m'a jamais opposé l'argument de l'illustre professeur de Khâgne dont je viens d'évoquer la mémoire.

★ ★ ★

On m'a dit une fois : « Si vous aviez de l'expérience, vous sauriez que les devoirs, ce sont les parents qui les font. » J'ai répondu que j'avais à ce sujet une assez grande expérience, au moins comme père de famille ; mais que, si j'ai parfois aidé un de mes enfants dans un devoir, c'est parce que j'avais constaté que *rien* n'avait été fait en classe pour rendre ce devoir possible. Mes autres sources le confirment : il est inexact, en règle générale, que les parents fassent les devoirs. D'abord, les devoirs que nous donnons maintenant sont trop difficiles. De plus, la vie est trop compliquée pour tout le monde et les parents n'ont plus les réserves nerveuses ou le temps suffisant pour décharger leur enfant du fardeau scolaire. Quand ils aident à le porter, c'est, comme je viens de le dire, parce que quelquefois l'élève n'a été mis *aucunement* en mesure de faire seul, *quel que soit son effort*, le problème qu'on lui a proposé. C'est aussi parce qu'il y en a décidément trop ; car il faut bien que jeunes et autres finissent par aller se coucher. Quand nos élèves ont consacré le bon de leur temps à de vains labeurs comme des comptes rendus abusifs de travaux pratiques — pour ne prêcher que dans ma paroisse et dans une autre limitrophe, où je ne crains pas d'être lapidé — il ne faut pas s'étonner si les parents finissent par intervenir au petit bonheur, pour mettre fin à une journée trop longue, puisqu'ils savent alors que leur fils ou leur fille ne peut plus manier utilement le dictionnaire ou ne peut désormais que se tromper dans les calculs numériques qu'il tentera.

Un autre m'a dit : « Les élèves copient entre eux ; et ma dignité ne me permet pas de corriger sous un nom d'emprunt un devoir qui a été fait par un tiers. » Cette échappatoire, en dépit de sa hauteur, ne vaut pas mieux que la précédente. Quand un professeur s'intéresse vraiment à la correction des devoirs, les élèves ne copient plus entre eux au sens propre. Il peut certes arriver qu'ils se dépannent les uns les autres ; mais cette collaboration larvée n'a aucun inconvénient, bien

au contraire, puisque la classe est une collectivité et parce que les explications données par un camarade sont souvent mieux assimilées, grâce à l'analogie des structures mentales, que celles du professeur adulte. Il vaut mieux, en outre, que les élèves fassent porter leur conversation sur le problème de mathématiques ou de physique, plutôt que sur bien d'autres sujets, frivoles ou sots. D'ailleurs, dans l'œuvre d'éducation, c'est une tâche primordiale et commune à tous les professeurs que d'obtenir que personne ne « triche » ; en sorte que le maître qui renonce à donner des devoirs sous prétexte que ses élèves copient, au sens condamnable, est en réalité quelqu'un qui renonce, un défaitiste, un déserteur de l'éducation ou un incapable.

★ ★ ★

Finissons-en avec ces faux-fuyants. Nous savons tous ici, parce que nous pratiquons l'honnêteté intellectuelle, nous savons tous que si nous sommes parfois tentés de ne pas donner de devoirs, c'est uniquement parce que la correction des copies exige un effort, un effort épuisant, qui par moments nous paraît excessif, et qui risque de nous rendre haïssable un métier que nous aimons et que nous voulons aimer.

Il faut donc aborder ce problème avec probité, pour le résoudre utilement, tout en gardant le goût de notre métier. C'est d'autant plus nécessaire qu'il est très difficile en cette matière de se défaire d'habitudes prises : celui qui, dans un établissement, a la réputation de corriger vraiment les devoirs n'est pratiquement plus libre de reculer sur ce point, à moins de changer de localité ; mais, ici encore, il serait vain de prétendre résoudre le problème avant de l'avoir posé.

1. LES OBJECTIFS. — Il est indispensable de donner des devoirs écrits, quand les élèves ont le temps de les faire, et c'est un point sur lequel je reviendrai. Ces devoirs doivent être rédigés sur des copies remises au professeur (ou sur des cahiers, pourvu que ces cahiers puissent être corrigés *exactement* comme des copies). Les objectifs que l'on peut ainsi atteindre sont en particulier les suivants, et cette justification est suffisante :

1° Apprendre aux élèves à chercher et à trouver, mais surtout à combiner les divers chapitres du programme ; alors que les exercices, plus ou moins rapides, que nous pouvons faire en classe ne comportent pas en général cet effort de combinaison.

2° Apprendre aux élèves à rédiger. La rédaction d'un devoir de mathématiques, de physique ou de sciences naturelles vaut une composition française à bien des points de vue, et parfois même vaut mieux puisqu'il s'agit, avec les mots propres, tous les mots nécessaires, et sans mots

inutiles, d'exprimer une pensée que nous ne sommes pas libres de choisir à la mesure de nos possibilités d'expression, mais qui nous est imposée du dehors.

3° Permettre au professeur de se rendre compte de la manière dont son enseignement a été assimilé jusqu'ici.

4° Enfin, et c'est peut-être le plus important, par la correction sérieuse des copies nous donnons aux élèves avec certitude la sensation que nous pensons à eux en dehors de nos heures de cours. On peut ainsi exercer sur une classe, sur cette collectivité qu'est une classe, une espèce d'action spirituelle au sens le plus large. Les enfants *attendent* alors notre correction; ils l'attendent avec espérance, parfois avec inquiétude, bien souvent avec passion; et cette attente collective contribue à rendre la classe une entre nos mains. Celui qui corrige sérieusement les devoirs ne peut pas être « chahuté »; il le sera peut-être accidentellement au début d'une année scolaire; mais les choses se rétabliront très vite d'elles-mêmes. Il n'est même pas indispensable que les intéressés puissent lire facilement les corrections à l'encre rouge qu'on a mises sur leurs copies; elles peuvent être presque illisibles — bien que ce ne soit pas spécialement souhaitable — car le signe visible de l'effort que nous avons fait pour eux a en lui-même son effet. Les enfants, et les jeunes gens aussi, finissent alors par travailler pour nous faire plaisir et pour mériter que leur devoir soit corrigé. Ils deviennent sensibles aux moindres nuances qu'ils discernent dans notre contentement ou notre mécontentement; et vous savez bien que ce genre de sanctions est seul efficace, les retenues et tous vestiges semblables ne pouvant avoir que des effets très momentanés ou nuls.

Si on est d'accord sur ces quatre objectifs, la manière d'opérer en résulte, presque dans tous ses détails.

2. LES ÉNONCÉS. — Par exemple, les énoncés proposés doivent comporter un véritable effort de recherche et un effort de combinaison des diverses parties du cours déjà traitées ainsi que, autant que possible, quelque difficulté de rédaction dans la solution. Il y aurait donc intérêt à ce que ces énoncés fussent composés par le maître lui-même, suivant l'état d'avancement du programme, suivant les aptitudes des élèves et les incompréhensions déjà rencontrées, qu'ils fussent composés sur mesure pour tout dire, à la mesure de la classe.

Or, souvent, les professeurs se bornent à prélever un énoncé dans des annales sans prendre toujours le temps de choisir : ce n'est plus du *sur mesure*, c'est de la *confection*, parfois même de la *fripierie*. Comme les devoirs donnés en cours d'année et les épreuves d'examen n'ont pas les mêmes intentions, il serait étonnant que l'on pût résoudre de la même manière, et correcte-

ment dans les deux cas, ces deux problèmes essentiellement différents.

Assurément, on ne peut pas demander à un professeur débutant de réaliser en quelques mois l'énorme labeur que constitue la rédaction d'énoncés sur mesure; la mise au point des leçons qu'il doit faire étant déjà une charge accablante. Il est possible d'y parvenir progressivement, à raison de quelques énoncés chaque année, qu'on peut d'un an à l'autre repenser, remanier, améliorer ou réadapter, pour finalement les reconduire plus ou moins; en s'aidant d'ailleurs, bien entendu, des idées fragmentaires que l'on peut trouver dans les ouvrages classiques ou les annales d'examens. L'important est d'acquiescer cette conviction qu'étant donnée une classe particulière en un point de sa progression, l'énoncé qui lui convient n'est pas quelconque, mais est presque déterminé. Quand on travaille dans cet état d'esprit, on s'aperçoit qu'il suffit d'un assez petit nombre de devoirs pour confirmer l'ensemble du programme et couvrir toutes les difficultés; ce qui allège la charge des élèves et, par conséquent, celle du maître.

Il sera bon pourtant de proposer de temps en temps des énoncés qui n'auront pas été rédigés par le professeur lui-même, parce qu'il faut entraîner les enfants aux habitudes verbales les plus diverses, et même à l'imperfection dans cet ordre d'idées. Si les élèves ont toujours connu le même verbalisme, ils risquent, quand ils se trouvent devant un texte rédigé par un autre, de ne plus rien comprendre, même si les phrases sont simples et sûres. Il est important d'ailleurs de savoir comment ils réagiront quand ils se trouveront aux prises avec une rédaction imparfaite; ne serait-ce qu'en vue des examens.

3. LES MODALITÉS. — Il y a intérêt, bien entendu, à ce que les devoirs soient périodiques, c'est-à-dire proposés, remis et rendus à jour et à des dates fixes. Il n'est pas bon de laisser aux élèves un trop grand nombre de jours pour les faire; mais il est mauvais aussi de leur en laisser trop peu : c'est une cause de surmenage. S'il est prévu un devoir tous les quinze jours, par exemple, ce n'est pas une raison pour laisser à chacun quinze jours pour le faire : une semaine suffit; la semaine suivante restera sans devoir et sera employée autrement.

4. LA CORRECTION DES COPIES. — De toute façon, les devoirs ayant été remis, il faut les corriger. Cette correction individuelle des copies est le point douloureux, dont nous avons souffert ensemble il y a quelques instants; mais peut-être ressentons-nous cette souffrance de façon excessive parce que le problème, une fois de plus, est mal posé ou n'est nullement posé. On perd de vue, en effet, que, comme j'ai essayé de le rappeler, notre enseignement est à caractère collec-

tif et que, par conséquent, il s'agit de corriger, non pas *les copies* des élèves pris individuellement, mais *le devoir* d'une collectivité qui s'appelle la classe. La notion de l'élève considéré comme un moyen a ici cette conséquence que chacune des copies que nous avons recueillies est un moyen dont nous disposons pour préparer la *correction collective* que nous ferons ensuite, au cours d'une leçon, quand la classe sera de nouveau rassemblée. Dès lors, il n'est pas nécessaire de corriger profondément toutes les copies, comme on le ferait dans un enseignement par correspondance. Vous voyez que notre tâche s'éclaire et, par conséquent, s'allège. Il est probable que, pour une composition française ou un thème latin, la correction individuelle de chaque copie est plus utile; mais en sciences, l'espèce est différente; et voici, je crois, ce qu'on peut attendre de cette première correction, compte tenu des objectifs généraux que nous voulons atteindre au moyen des devoirs, objectifs que nous avons identifiés.

a) La correction des copies doit permettre au professeur de se rendre compte des fautes commises (dont certaines seront inattendues) de leur étiologie, des difficultés qui devront être reprises dans un énoncé ultérieur, etc.; lui permettre en somme de préparer la correction collective à laquelle il procédera en classe.

b) Elle permet aussi d'obtenir que les élèves s'intéressent vraiment à leurs devoirs en nous y intéressant nous-mêmes; ce procédé est infail-  
lible.

c) Elle donne aux enfants l'impression que nous pensons à eux en dehors de nos classes. Cette action, de l'ordre affectif et dont la correction des copies est un des signes visibles, est le procédé pédagogique le plus efficace. Je l'ai déjà signalé avec insistance, et en plusieurs points, au cours de cet entretien.

De ces trois considérations résultent immédiatement les *règles pratiques* à respecter :

1° Il faut examiner les copies, avec quelques annotations sommaires au besoin, pour notre propre commodité, de manière à découvrir toutes les fautes possibles sur le sujet proposé. Cette découverte devant être exhaustive, il faut examiner toutes les copies; mais il suffit de les parcourir, en s'aidant d'un brouillon : nous avons une feuille de papier à côté de nous, sur laquelle nous inscrivons, à mesure que nous les décelons, les fautes commises et les réflexions qu'elles suggèrent. Ces notes prises en vrac constituent un avant-projet de correction collective. Nous les mettrons au net et en bon ordre quand nous en aurons terminé avec les copies.

Il n'est pas utile de commenter sur tous les devoirs les fautes les plus souvent rencontrées : on peut se borner à les signaler par une lettre ou tout autre signe distinctif, dont le sens sera expliqué au cours de la correction collective. On pourra d'ailleurs, à ce moment-là, renvoyer les

intéressés aux quelques copies, s'il y en a, sur lesquelles la faute considérée aura été complètement expliquée.

2° Il est bon, en effet, que chaque élève voie dans le courant de l'année quelques-uns de ses devoirs complètement redressés (trois ou quatre par exemple). C'est utile parce que, ces enfants n'étant pleinement sensibles qu'au concret, il faut qu'ils aperçoivent de temps en temps le signe matériel de notre effort. C'est nécessaire aussi dans la mesure où un devoir scientifique est une composition française. Ces corrections systématiques, qui ont quelque chose d'un peu exceptionnel, doivent être positives, et non pas seulement négatives. On lit sur des copies prétendues corrigées : « Trop long... » C'est une *correction négative*; quand on se borne là, elle est peu utile : si l'enfant a rédigé trop longuement, ce n'est pas pour son plaisir, ou pour nous ennuyer; c'est parce qu'il n'a pas su faire autrement; il faut donc lui apprendre à faire autrement, lui signaler les mots ou propositions à supprimer et refaire au besoin toute sa phrase : il y a, en ce cas seulement, *correction positive*. Les « mal dit », « peu clair », etc., appellent la même réflexion. Ne parlons pas des « vous n'avez rien compris... », qui sont de véritables délits, puisque de la sorte on outrage un enfant, de façon injuste et comique à la fois; car, si l'élève n'a rien compris, le professeur y est évidemment pour quelque chose. Une vraie correction positive ne pouvant pas être faite sur toutes les copies, on se contentera de la réaliser chaque fois sur quelques-unes.

3° En outre doivent être corrigés en profondeur et abondamment les devoirs qui témoignent d'un effort inhabituel; parce que l'élève ayant voulu nous faire plaisir, il faut lui faire plaisir en retour : il faut qu'à son effort, peut-être accidentel, réponde aussitôt, et de façon visible, notre propre effort. Si nous n'agissons pas de la sorte tout de suite, nous risquons de perdre pour toujours cet enfant qui venait vers nous. Si, au contraire, nous comblons immédiatement son attente, il nous est acquis définitivement. Par conséquent, ces copies exceptionnelles devront être, pour ainsi dire, couvertes d'encre rouge, puisque ce rouge sera le signe certain de notre vigilance. Vous savez bien que les élèves ne se rendent pas compte au cours d'une classe que nous leur donnons notre substance. Nous enseignons avec joie, nous avons en tout cas le devoir absolu de créer cette sensation pour l'auditoire, et cette impression ou cette réalité les trompe : ils croient que notre enseignement oral est un plaisir ou un jeu, ne comportant pour nous aucune fatigue. Au contraire, ils ne peuvent pas ignorer, ils savent, et leurs parents savent, et savent de mieux en mieux, qu'en corrigeant effectivement les devoirs, un professeur se donne véritablement à ses élèves par tous les renoncements auxquels il consent pour eux; et c'est ce qui explique

l'action, d'abord invisible, mais finalement infaillible, que nous exerçons par là.

5. LA CORRECTION COLLECTIVE EN CLASSE. — Et voici maintenant l'achèvement, c'est-à-dire l'heure de la correction collective en classe. Tout ce qui précède, la mise au point de l'énoncé, l'étude des copies... n'est que l'infrastructure de ce couronnement.

Ce dernier acte doit avoir lieu le plus tôt possible après que les élèves nous ont remis le devoir, faute de quoi ils ont tout oublié et ne s'intéressent plus à cette histoire ancienne. Il faut cependant que nous ayons eu le temps de préparer la correction collective, donc d'examiner les copies ; et il est anormal, par exemple, d'établir un corrigé dès que celles-ci viennent d'être recueillies. C'est une question de juste milieu.

Toutes précautions étant prises à cet égard, encore faut-il conduire l'opération utilement. Or, trop souvent, on se borne à envoyer au tableau un ou des élèves, des « bons », pour résoudre le problème, question par question, devant des camarades qui ont le droit de penser à autre chose ou qui écrivent on ne sait quoi, comme s'ils craignaient de s'endormir. Cette manière de faire a tous les défauts déjà constatés à propos d'une forme vicieuse de l'interrogation initiale : rien de collectif ; aucun objectif ; rendement horaire dérisoire. D'ailleurs, pourquoi, dans ces conditions, le professeur s'est-il usé à corriger des copies, puisqu'il n'utilise pas les informations qu'il s'est ainsi procurées ?

Je crois que, pour réaliser une correction collective efficace, le maître doit prendre lui-même la barre et la direction de la manœuvre ; parce que sa parole a seule l'autorité qu'il faut pour intéresser tout son monde à un devoir, qui appartient déjà au passé, et parce qu'il détient seul tous les éléments de cette correction collective, éléments qu'il n'a pu découvrir qu'en se penchant sur les copies et qui sont, par exemple : les fautes importantes, en se limitant à l'essentiel ; les causes de ces fautes ; le moyen de les éviter à l'avenir ; et, par suite, les rectifications à faire dans le cours s'il y a lieu... Il se peut que pendant ce travail, le professeur ait besoin d'appeler des élèves au tableau : mais ceux-ci ne doivent être que des auxiliaires épisodiques et très momentanés.

Les copies corrigées ont été restituées aux élèves avant le début de la correction collective, de manière que le maître puisse ensuite renvoyer aux annotations ou aux signes qu'elles portent, toutes les fois que ce sera utile au cours de son exposé ; car il s'agit, comme on le voit, d'un véritable exposé, méritant d'être préparé avec autant de soin, sinon plus, qu'une leçon au sens ordinaire. Il n'est pas mauvais que la distribution des copies ait lieu avec une certaine solennité. On peut, par exemple, les grouper en trois lots : un premier, le *pilori* en quelque

sorte, constitué par les élèves auxquels il convient d'adresser un avertissement ou une discrète réprimande : le second, le *palmarès*, formé par ceux qui appellent au contraire un encouragement ou un éloge public ; le troisième, ou *tout-venant*, est l'ensemble des copies qui n'ont pas spécialement attiré notre attention. Le maître peut appuyer sur ces nuances, en rendant lui-même, de façon nominative, les deux premiers lots, puis en confiant à des élèves la distribution du troisième. C'est du théâtre, si l'on veut ; mais c'est aussi, et par là même, une manière de rendre concrètes, donc directement assimilables, nos moindres intentions.

On peut parachever le travail en proposant ensuite à la classe un exercice de contrôle, pour s'assurer que les idées fausses ou possibilités d'erreurs que l'on voulait détruire ont bien été exterminées ; mais ce contrôle pourra être fait ultérieurement si on n'a pas le temps d'y procéder le jour même.

Ainsi méditée, cette effroyable tâche que constituent les devoirs devient possible sans découragement, tout en ayant pour celui qui l'accomplit plus d'intérêt que beaucoup de routines très répandues et tout en étant, d'autre part, profitable à tous.

On constatera que les *devoirs sous surveillance*, « en temps limité », dont on abuse quelquefois, ne se prêtent pas à une exploitation aussi complète. L'intention est peut-être excellente : on veut éviter l'intervention des parents ou des camarades ; mais j'ai montré que ces craintes sont illégitimes. Le recours *exclusif* — je dis exclusif — aux devoirs « en temps limité » a au moins deux inconvénients :

a) Tous les élèves ne travaillent pas avec la même vitesse, surtout dans les premiers mois scolaires ; et c'est précisément une des préoccupations de les amener en fin d'année au même rythme. Or, pour apprendre à trouver, il faut qu'un enfant prenne d'abord tout son temps pour chercher, pour chercher à loisir, pour chercher tout son saoul ; et l'un trouve en deux heures, alors qu'un autre n'aura besoin que d'une heure, et qu'un troisième, au contraire, aura besoin d'une journée entière. Dans ces conditions, ce temps limité imposé à tous uniformément est sans signification.

b) Une fois écoulé le temps prévu, les élèves se désintéressent du problème proposé, même s'ils ne l'ont traité que très fragmentairement, ou point du tout ; ils ont accompli, en effet, tout leur devoir, puisque le temps leur était limité ; il en résulte que les copies recueillies nous apportent très peu de renseignements et ne nous permettent pas de préparer une correction collective valable. Il faudrait au moins que les élèves fussent invités à poursuivre le devoir normalement, une fois achevée l'épreuve en temps limité ; mais ce serait réduire fortement les prétendus avantages du système.

En outre, l'horaire d'un professeur peut être mieux employé quand le temps consacré à ces exercices est pris sur les heures de classe, les devoirs en temps limité de longue durée faisant alors double emploi avec les compositions. Cette réflexion ne s'applique pas aux exercices ou interrogations écrites de courte durée, n'exigeant que quelques minutes.

Tout ce que je viens de dire à propos des devoirs écrits concerne surtout les classes d'examen ou celles d'un niveau voisin dans lesquelles l'entraînement au devoir est nécessaire. Dans les autres classes de l'Enseignement technique, en effet, il faut tenir compte de l'horaire énorme imposé aux élèves, de leur retour tardif chez eux, des conditions souvent impropres au travail qu'ils y trouvent, et il est difficile ou impossible de leur demander de faire après la classe des travaux écrits.

Nous sommes donc obligés de remplacer les devoirs sur copies par le succédané que constituent les *exercices préparés*. C'est pourquoi la technique de l'exercice préparé, dont je vais m'occuper maintenant, me paraît avoir une énorme importance dans notre enseignement.

## § X. — LES EXERCICES PRÉPARÉS

A côté des devoirs sur copie ou à défaut de devoirs, on pratique donc beaucoup les *exercices préparés*. En pareil cas, les élèves résolvent l'exercice pour leur compte, sur un cahier de brouillons ou un cahier « ad hoc », qui n'est pas systématiquement examiné par le professeur. La tâche des élèves est en principe allégée; la nôtre l'est certainement. Cet usage est parfaitement légitime quand il ne dégénère pas en abus, et laisse subsister les devoirs sur copies, s'ils sont possibles, ou quand ceux-ci sont impossibles par la force des choses; mais deux dangers sont à éviter :

1° Le maître risque de mesurer inexactement, et toujours par défaut, l'effort qu'il demande en réalité aux élèves. Ces exercices ne correspondant pour lui à aucun travail de correction, il a tendance parfois à proposer un trop grand nombre d'énoncés, un si grand nombre même qu'il arrive qu'on ne trouve plus ensuite le temps de les contrôler en classe. Le résultat est que, dans l'enseignement masculin surtout, les enfants prennent l'habitude de n'en préparer qu'une partie et la correction devient illusoire. Dans l'enseignement féminin, où les élèves sont en général plus acharnées, on s'efforce de tout faire, mais on n'y parvient pas. Dans le premier cas, il y a laisser-aller; dans le second, il y a surmenage; mais la cause est la même : le travail proposé a été mal évalué.

2° Le second danger est une correction collective mal conduite. On assiste, par exemple, au spectacle suivant : un élève est appelé au tableau, et désigné au hasard, résout le premier

exercice; un autre lui succède, qui résout le second... et c'est fini quand le dernier énoncé a été traité de même, ou quand on n'a plus le temps de poursuivre. Cette technique est mauvaise : elle n'a rien de collectif; les objectifs que l'on peut se proposer ne sont pas atteints, puisqu'on n'a pas décelé les insuccès et leurs causes; le rendement horaire est déplorable. De plus, les élèves appelés au tableau ont été désignés au hasard, ou parce qu'on ne les avait pas interrogés depuis longtemps... Il n'y a donc aucune raison pour qu'ils soient précisément ceux dont on avait besoin en l'occurrence.

La difficulté est que nous abordons ici la correction collective sans aucun renseignement sur la manière dont la classe s'est comportée vis-à-vis de l'exercice; tandis que, si le devoir avait été fait par écrit, nous serions pleinement renseignés par la correction des copies. En d'autres termes, une source d'informations nous manque : il faut y suppléer.

Il faut donc faire d'abord une enquête très brève; trente secondes y suffisent. Par exemple, envoyons au tableau un élève qui nous servira de secrétaire provisoire et qui peut être désigné au hasard, car il n'est pour le moment qu'un porte-craie. Puis, de notre place, réclamons et faisons *enregistrer au tableau* les divers résultats obtenus (quand c'est possible) : le secrétaire provisoire inscrit le premier son propre résultat pour amorcer le phénomène; et nous demandons alors : « Qui a obtenu ce résultat? » « Qui a trouvé autre chose? » « Combien? », etc. Cette enquête, pendant laquelle nous avons pu apprécier l'attitude de chacun, la manière dont les résultats ont été annoncés, ainsi que les abstentions, cette enquête nous renseigne sur la conduite à tenir pour la correction et détermine notamment les élèves qu'il convient d'utiliser, s'il y a lieu. Nous pourrions d'ailleurs découvrir que la correction est inutile ou peut se réduire à peu de chose, et c'est alors du temps gagné. — Puis, une fois la solution correcte établie, une *contre-enquête*, ou *enquête a posteriori*, est nécessaire. Il ne suffit pas, en effet, de demander : « Qui avait trouvé le résultat exact? » D'ailleurs, même si ce renseignement nous était fourni de façon sûre, il serait sans intérêt. Les gens intéressants sont, au contraire, ceux qui se sont trompés; et il est plus intéressant encore de savoir pourquoi ils se sont trompés.

Ce qui importe, c'est l'*étiologie* des échecs rencontrés par les élèves.

Il faut donc, dans cette seconde enquête, rechercher *tous* les insuccès et *toutes* leurs causes. Comme les résultats annoncés *a priori* figurent encore sur le tableau (quand le résultat est de ceux qu'on peut ainsi enregistrer), les élèves ne peuvent plus se dédire et il nous est facile d'obtenir rapidement les noms de ceux qui ont trouvé 10, alors qu'il fallait trouver 12, et de ceux qui ont trouvé 18, etc. En outre, comme

la solution correcte figure également sur le tableau, chacun doit pouvoir, le plus souvent, nous dire très vite en quel point il a déraillé ou comment il s'est trompé. Il nous appartient d'exploiter ces nouvelles informations, c'est-à-dire d'apprécier si les fautes ainsi décelées méritent qu'on s'attarde, ou si elles nous révèlent une idée fausse dans l'auditoire, ou quelque lapsus que nous aurions commis... Cette contre-enquête demande rarement plus d'une minute; et, s'il arrive qu'on doive lui consacrer plus de temps, on peut en conclure qu'elle était particulièrement nécessaire, en sorte que c'est encore du temps gagné.

L'importance de l'exercice préparé me paraît si grande dans l'Enseignement technique que je veux me répéter, et ce sera un résumé :

1° L'exercice préparé doit être contrôlé ;

2° Ce contrôle comporte, par exemple, trois phases :

a) Enquête préalable pour savoir comment la classe s'est comportée vis-à-vis de l'exercice ;

b) S'il y a lieu, résolution complète ou partielle de l'exercice ;

c) Contre-enquête, ou enquête *a posteriori*, ou enquête étiologique pour déterminer les causes d'insuccès.

## § XI. — LES EXERCICES NON PRÉPARÉS

L'idée qu'un exercice doit être contrôlé est valable également pour les énoncés traités en classe sans préparation préalable.

Ces exercices doivent illustrer, éclairer et confirmer le cours, de façon continue, à mesure qu'il se développe, et en appui direct; je veux dire que l'exercice doit être traité au moment utile, le jour même, et non pas « la prochaine fois ». En d'autres termes, il doit être intégré dans l'enseignement et de ce point de vue les séances dites « d'exercices » sont injustifiées.

L'exercice non préparé diffère en deux points de l'exercice préparé, que je viens d'étudier :

1° L'enquête préalable est impossible ;

2° La seconde phase — résolution de l'exercice est au contraire indispensable; alors qu'en exercice préparé, il peut arriver qu'elle soit inutile.

Quant à la contre-enquête étiologique, elle est aussi indispensable que pour l'exercice préparé.

Dans ces conditions, la technique peut être la suivante.

Un élève et plusieurs élèves successivement sont envoyés au tableau pour résoudre le problème; mais ils nous serviront aussi de secrétaires et constitueront un frein, qui nous empêchera d'aller trop vite.

C'est dire que les élèves restés à leur place ne doivent pas *suivre* ce qui se fait au tableau, mais *précéder*... Bien entendu, il est fait appel à leur collaboration. En tout cas, ces élèves se signalent à mesure qu'ils obtiennent le résultat cherché et leurs résultats sont enregistrés au tableau (si c'est possible) comme dans l'enquête qui précède la correction d'un exercice préparé. Puis, lorsque enfin la résolution au tableau est achevée, on procède à la contre-enquête étiologique finale, exactement comme pour un exercice préparé.

## § XII. — LES COMPOSITIONS

Les devoirs écrits et les exercices trouvent une confirmation dans les compositions, les compositions trimestrielles par exemple. Posons ce nouveau problème. La composition diffère du devoir en ce qu'elle est faite en temps limité, sous la surveillance du professeur en principe. Elle s'insère donc dans l'ensemble des devoirs de l'année et doit constituer un des éléments de cette progression; mais le professeur a en outre là une occasion de *voir* comment ses élèves travaillent quand ils sont seuls en face de la difficulté. D'autre part, la composition donne lieu à un classement, qui pédagogiquement importe peu, mais auquel les élèves et les familles sont très sensibles, et qui risque de réagir sur le résultat des examens par le jeu des livrets scolaires. Les familles s'intéressent à ce classement à juste titre parce qu'il est pour elles un renseignement clair et d'interprétation facile.

Les conséquences sont :

1° La surveillance d'une composition est un acte pédagogique important. Il est donc anormal qu'elle soit parfois confiée à un professeur d'une autre discipline, ou d'une autre classe, ou à tout autre suppléant du maître directement intéressé ;

2° Le sujet proposé doit être établi avec un soin particulier, en tenant compte du temps imparti, pour ne décourager personne, et en évitant toute possibilité de malfaçon dans le classement qu'il faudra faire ;

3° Il faut que les élèves bénéficient de la correction collective le plus rapidement possible, plus rapidement encore que pour un devoir si c'était possible. Quant aux copies, il faut qu'ils aient la liberté de les emporter, au moins provisoirement, afin que les corrections qu'elles portent ne soient pas perdues, ces corrections individuelles ayant d'ailleurs moins d'importance que pour les devoirs ordinaires.

## E. — CONCLUSION

Mes chers Collègues, arrêtons là notre voyage. Je me suis borné à réfléchir à haute voix devant vous. Que cet exemple vous encourage dans un effort semblable, étant entendu qu'il ne suffit pas de réflexions épisodiques, ou d'une réflexion faite une fois pour toutes; car nos techniques exigent une réflexion permanente. Il faut, en particulier, que nous consacrons à cet effort de réflexion tout le temps nécessaire chaque fois que nous rencontrons l'échec; et, malheureusement, dans l'enseignement, il y a deux sortes d'échecs.

L'un pourrait être appelé *l'échec noir*, parce qu'il donne envie de pleurer, le mot n'est pas trop fort. C'est une leçon qu'on croit bien connaître et qu'on a préparée pourtant très laborieusement; qu'on a polie et repolie, au point semble-t-il de la renouveler complètement; dont on s'est réjoui à l'avance et qu'on aborde enfin en classe dans un esprit de fête : et alors, contrairement à notre attente, sans qu'on puisse sur le moment savoir pourquoi, l'auditoire n'adhère pas... Ou bien, il s'est d'abord donné; mais bientôt nous avons eu la sensation qu'il décrochait, que chacun se mettait à penser à ses propres affaires; et très vite nous nous sommes trouvés devant un public indifférent à notre parole ou même rebelle à notre action. Nous nous sommes sentis alors aussi maladroits qu'un débutant; nous avons essayé de rétablir la situation en interrogeant de-ci de-là, suivant le meilleur mode; mais les réponses, et peut-être les ricanements ou les impertinences, que nous avons obtenus n'ont fait qu'aggraver notre malaise et le sentiment de notre échec; parce que, dans notre désarroi ou notre affolement, nous n'avons pas su les exploiter; et quand la cloche a enfin sonné, nous nous sommes retrouvés seuls avec notre amertume, les élèves ayant quitté plus vite que d'habitude cette salle où ce jour-là on s'est ennuyé. Ces échecs noirs sont infiniment douloureux; mais ils n'ont aucune gravité, bien au contraire, parce qu'ils constituent des avertissements brutaux. Cette leçon que nous avons manquée, nous savons qu'il faut la refaire; mais elle est désormais notre ennemie et nous sommes sûrs qu'elle ne résistera pas longtemps à notre rancune; en sorte que finalement notre maîtrise est faite de ces échecs.

Bien plus redoutable est l'autre type d'échec, que j'appellerai *l'échec gris*, parce qu'il passe facilement inaperçu et a quelque chose de neutre. Celui-là est insidieux. Il peut même exister depuis longtemps dans une classe à l'insu de tous et c'est une circonstance fortuite qui le

rèvélera. Une leçon, par exemple, s'est déroulée normalement, dans la joie mutuelle; nous nous sommes séparés des élèves contents d'eux et de nous-mêmes, convaincus que toutes nos explications sont parfaitement acquises, au point que nous n'y pensons plus; mais, à quelque temps de là, un étranger à la maison, un barbare au sens latin si vous préférez, vient dans cette même classe et interroge sur cette leçon qui nous a donné tant de satisfaction, et nous sommes très vite épouvantés par les réponses que nous entendons, ces réponses démontrant de façon objective qu'aucun de ces enfants n'a compris quoi que ce soit au sujet qui avait été si bien exposé. Ou bien, c'est à l'occasion d'une épreuve de concours que la classe unanime tombe dans un piège, ménagé par quelque auteur d'énoncé, alors que nous étions convaincus d'avoir plus de cent fois signalé ce piège. Souvent même, les vacances arriveront et les mois passeront sans accident; et c'est un autre professeur qui, bien des années après, devra solder notre échec. Soyons donc heureux quand nous découvrons nous-mêmes et en temps utile, au cours d'une interrogation, les idées fausses ou incompréhensions que nous avons semées sans le savoir. Oh! il se trouvera peut-être des professeurs, ou se disant tels, pour prétendre qu'il n'y a aucun échec pour eux, que c'est la faute des élèves, ou plutôt du barbare, qui a mal interrogé, ou de l'auteur de l'énoncé...; mais si le maître est doué, comme il se doit, d'objectivité et d'honnêteté, il reconnaît ces échecs gris et il les accepte comme des faits, dont il faut absolument tirer parti et auxquels il faut porter remède toutes affaires cessantes; d'autant plus qu'en certaines circonstances, comme on vient de le voir, ce gris, que beaucoup distinguent mal, vire brusquement au noir.

Je crois qu'on peut éviter les échecs gris, ou tout au moins y remédier presque immédiatement, si on observe toutes les précautions que j'ai signalées à propos de l'interrogation initiale, du travail avec l'auditoire, des devoirs écrits et des exercices. Quand on s'abandonne à des techniques moins précises, l'échec gris, au contraire, est grandement à craindre.

★ ★ ★

Je me souviens avoir assisté, il y a quelques années, à une leçon de mathématiques où l'on abordait la notion de puissance en arithmétique, dans une classe analogue à nos classes de qua-

trième. Le professeur était un jeune délégué débutant qui avait une grande vivacité et beaucoup d'entrain : il éprouvait avec évidence la joie d'enseigner ; mais, par défaut d'expérience, — ce qu'on ne pouvait aucunement lui reprocher — il commentait à peu près toutes les fautes de technique que nous avons rencontrées aujourd'hui sur notre route, et c'est pourquoi ce récit peut me servir de conclusion. Le début de la leçon avait été totalement abstrait et, dès lors, je savais que nous marchions vers l'échec. Pourtant, en apparence, tout se passait très bien. Le maître était heureux. Il sollicitait sans cesse son jeune auditoire par des questions collectives ; et, comme tout le monde répondait à la fois, il croyait la classe vivante. Il est vrai que ces réponses simultanées étaient : quelques-unes exactes, d'autres fausses, d'autres absurdes ; mais le professeur, tout à son plaisir, entendait uniquement les réponses justes que le flot lui apportait, comme d'autres s'amusaient à cueillir l'écume à la crête des vagues ; tandis que j'entendais, pour ma part, le bruit de fond de ces mêmes vagues, et il ne disait rien qui vaille. J'observais, en particulier, qu'un même élève faisait rarement deux réponses exactes à la suite l'une de l'autre. L'ensemble de la classe vivait manifestement sur une idée fausse, dont tel ou tel ne s'écarterait que par moments et par accident. Nous étions devant un échec gris généralisé ; le diagnostic était facile à poser. Pourtant, dans l'allégresse générale, le cours allait son train de poste, en épuisant en moins d'une heure un sujet qu'il aurait fallu au contraire confirmer, pas à pas, au moyen d'exercices nombreux et entièrement contrôlés. J'étais désolé. Je m'interrogeais sur la conduite à tenir, car j'étais obligé d'intervenir. Pour l'avenir immédiat, à cause des enfants, et, pour un avenir plus lointain, à cause du maître, il fallait que je rende cet échec sensible ; et, pourtant, je ne pouvais pas casser cette joie d'enseigner, puisqu'elle était la promesse de demain, une promesse pour très bientôt. Fort heureusement, comme il restait encore quelques minutes, et pour cette seule raison d'ailleurs, le professeur a de lui-même appelé un élève au tableau pour traiter un exercice numérique, qui consistait à calculer un produit de puissances en utilisant un des théorèmes qui venaient de défiler. Or, quand la cloche a sonné, on allait se séparer en considérant l'exercice comme terminé ; alors qu'il était encore en friche sur le tableau, puisque personne n'avait calculé la valeur numérique finale du produit considéré, l'élève requis s'étant borné à grouper convenablement les exposants. Il a été facile dans ces conditions d'exiger de chacun l'exécution du calcul numérique et de procéder ensuite à la contre-enquête, ou enquête *a posteriori*, telle que je l'ai décrite à propos des exercices. L'enregistrement au tableau des résul-

tats annoncés a d'abord montré qu'un seul était exact. Puis, la phase étiologique, c'est-à-dire la recherche des causes de tous ces succès, a révélé que l'on continuait à penser, dans cette classe, que 3 à la puissance 4, par exemple, est égal à 4 fois 3, c'est-à-dire à 12... Nous avons constaté aussi que les élèves pouvaient répéter l'énoncé du théorème que l'exercice prétendait illustrer, mais qu'ils n'avaient pas aperçu son utilité pratique éventuelle et qu'ils étaient incapables de l'appliquer dans ce cas-là... J'ai reçu aussitôt après le jeune délégué. Nous nous sommes regardés ; et j'ai eu l'extraordinaire satisfaction de l'entendre parler le premier, pour dire simplement : « Oui..., il faut recommencer. » Et alors, ensemble, nous aidant l'un l'autre, nous avons reconstitué toute la leçon, telle qu'elle avait eu lieu, mot à mot pour ainsi dire ; et nous avons pu, en plein et vrai accord, sans erreur possible par conséquent, localiser avec précision les instants où la classe, dans sa rumeur, avait averti qu'elle ne comprenait pas, qu'elle entraînait bien dans le jeu puisqu'on le voulait, mais qu'elle ne suivait plus, qu'il fallait s'arrêter, et qu'elle n'était classe vivante qu'en apparence, vivant de vie physique et non point de vie intellectuelle.

Cette histoire confirme la nécessité absolue de l'exercice d'application et de contrôle : aucune notion nouvelle ne doit être introduite dans notre enseignement sans que des exercices d'application, comportant un résultat contrôlable, soient faits immédiatement, et non pas la fois prochaine ; car la fois prochaine, il sera trop tard. Elle nous montre aussi comment, avec la meilleure volonté du monde et tous les dons pédagogiques essentiels, on peut quand même échouer sans le savoir. Elle nous invite donc à une inquiétude systématique et à repenser tous les échecs que nous aurons la chance de discerner. Quand on prend cette habitude, on s'aperçoit que les élèves n'ont jamais tort. Pour ma part, je suis tout à fait sûr de pouvoir leur rendre ce témoignage que je suis bien souvent sorti de ma classe mécontent de moi, mais que jamais je n'en suis sorti mécontent de mes élèves. Je veux dire que, lorsque j'ai connu l'échec — et j'en ai connu comme vous tous, que j'étais dans mon tort ; parce que, prenant et des noirs et des gris, — j'ai toujours constaté aussitôt après le temps de réfléchir sur ce qui venait de se passer, je me suis aperçu que j'avais commis une faute de technique, ou que j'avais méconnu un des principes fondamentaux de la pédagogie générale, et que ces erreurs expliquaient complètement mon échec.

Si cette espèce de confession publique peut vous entraîner dans les mêmes voies et vous conduire un jour au même témoignage, je n'aurai pas ce matin perdu mon temps tout à fait.