

1961

(04)

R. COUSINET

*l'école nouvelle
française*



QU'EST-CE

QU'EXPLIQUER ?

90

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 428
UNIVERSITÉ PARIS 8

2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS



AVANT-PROPOS

Expliquer ! C'est la tâche noble du maître, celle dont il est fier, qu'il revendique comme la sienne propre. Sans doute il enseigne, mais bien souvent il délègue cette tâche au manuel qui peut s'en acquitter aussi bien que lui. Mais expliquer ! il en est seul capable. Expliquer pour aboutir à ce résultat d'une valeur incomparable, que l'élève comprenne. Car, bien sûr, l'élève vient en classe pour apprendre, mais il ne peut vraiment apprendre qu'en comprenant, et il apprend pour comprendre, et il ne peut comprendre que si le maître explique, et dans la mesure où le maître explique.

Voire ! Peut-être faut-il au moins essayer d'y regarder d'un peu plus près.

R. C.

QU'EST-CE QU'EXPLIQUER ?

Le maître a, en classe, deux activités auxquelles correspondent, ou doivent correspondre, deux activités complémentaires des élèves. Il *enseigne*, et les élèves *apprennent*, et ils apprennent parce qu'il enseigne. Il *explique*, et les élèves *comprennent*, et ils comprennent parce qu'il explique. Leur apprentissage dépend de leur attention, de leur application, de leur mémoire, quel que soit le sens de ces mots, mais dépend davantage encore de l'enseignement du maître. Leur compréhension dépend de leur application, de leur intelligence, mais plus encore de l'explication du maître.

Cette distinction des deux activités magistrales est d'abord une distinction de fait : l'enseignement et l'explication sont, en fait, des activités distinctes. Il n'y a enseignement pur, nettement distinct de l'explication, que quand le maître enseigne de l'inexplicable : que cet inexplicable soit un donné tel quel (un phénomène naturel), ou soit un donné conventionnel (un usage social, ou grammatical). L'enseignement comprend une quantité de ces donnés purs ou conventionnels (telle montagne a telle hauteur, tel corps a telle composition, etc.). Le maître les communique donc à ses élèves, les leur fait apprendre, sans leur demander de rien comprendre, puisqu'il n'y a rien à comprendre, et que la question à visée compréhensive, la question *pourquoi ?* ne pourrait que rester dans ces cas sans réponse.

Mais il s'accommode mal de cette attitude qui a l'air d'une résignation, et qui peut suggérer à l'élève l'idée d'un aveu d'impuissance. Ne rien expliquer est bien légitime quand réellement il n'y a rien à expliquer ; c'est moins légitime quand on n'expli-

que pas parce qu'on n'est pas capable d'expliquer. D'autre part, le faire comprendre avec sa valeur intellectuelle au moins apparente, est tenu pour une activité pédagogique supérieure au simple faire apprendre qui a je ne sais quoi de mécanique. C'est pourquoi on a toujours recommandé au maître la seconde activité, comme étant supérieure à la première. Et il en a été ainsi pour les élèves. On n'a cessé de répéter au maître qu'il ne devait pas seulement enseigner, mais qu'il devait expliquer. On n'a cessé de répéter à l'élève qu'il ne devait pas seulement apprendre, mais qu'il devait comprendre. Même quand la notion que le maître présentait aux élèves, le donné de son enseignement, n'était pas susceptible d'explication parce qu'il n'était pas explicable. Même quand ce donné appris par les élèves n'est pas susceptible de compréhension, parce qu'il est incompréhensible. Si bien que les maîtres se sont volontiers persuadés qu'il y avait effectivement explication et compréhension là où il y avait seulement présentation nouvelle ou mieux apparente. Combien de fois ont-ils dit à leurs élèves : « Je vais vous faire comprendre », ou leur ont-ils demandé : « Comprenez-vous ? » quand ils se contentaient d'écrire par exemple sur le tableau noir avec des craies de couleurs différentes le donné brut : b , $a = ba$.

La vraie explication apparaît en effet quand, à propos d'un certain objet d'enseignement, pourraient être posées, ou sont effectivement posées, par les élèves, les questions pourquoi ? et comment ? (Pourquoi y a-t-il eu aux Etats-Unis en 1861 une guerre de Sécession ? Comment fonctionne un poste de radio ?). Questions amenant à la recherche des causes de l'objet, ces causes ayant réellement existé et étant connaissables, ou de l'agencement des éléments qui permettent le fonctionnement, ces éléments pouvant être découverts.

Dans les deux cas, le procédé est le même : expliquer un phénomène, c'est, conformément à l'étymologie, le déplier, le développer, voir ce qu'il contient, et donc le décomposer en ses éléments. Il en est ainsi aussi bien dans la recherche du pourquoi que dans celle du comment. Une pédagogie simpliste a été et est encore souvent tentée de s'en dispenser au moment du pourquoi, et de présenter ou de faire trouver aux élèves *la cause* d'un phénomène, alors que nous savons bien aujourd'hui que la plu-

part des phénomènes ont plusieurs causes. Pour le comment, la question ne se pose pas. Nous pouvons donc affirmer qu'expliquer, c'est d'abord décomposer un tout en ses parties, c'est-à-dire procéder à une *analyse*.

L'analyse peut être *pratique* (explication d'une opération : nager, monter à bicyclette, confectionner une pâtisserie), *mécanique et technique* (explication d'un fonctionnement : automobile, poste de radio, appareil de télévision, téléphone), *scientifique* (explication d'un mode de vie, animal ou végétal, d'une action médicale ou d'une réaction chimique), *littéraire ou philosophique* (explication d'un objet qui ne fonctionne pas en présence de l'élève, mais qui a été construit par un fonctionnement mental : œuvre en prose, poème, œuvre artistique, pensée ou ensemble de pensées).

Dans tous les cas, le procédé explicatif analytique est le même. L'explicateur décompose le mouvement global de la natation en un certain nombre de mouvements simples dont la combinaison, l'agencement, suivant certaines règles, créent la natation. Il décompose le mouvement d'une automobile en un certain nombre de mouvements simples qui, produits d'abord par le constructeur, puis par le conducteur, permettent à l'automobile d'exister, d'avancer, de ralentir, de changer de direction, de s'arrêter. Il décompose le mouvement respiratoire en un certain nombre de mouvements élémentaires qui en s'unissant et en s'harmonisant, produisent la respiration. Il décompose un texte littéraire, artistique ou philosophique, en un certain nombre de mouvements, matériels, mais de plus en plus spirituels : choix des mots, des lignes, des couleurs, des formes musicales et des instruments, des pensées, dont l'agencement a produit l'ouvrage littéraire, artistique et philosophique.

Ce faisant, il a rempli sa tâche.

Si, en effet, comprendre, c'est apercevoir les éléments simples d'un objet complexe, et voir (car là l'explication du maître consiste surtout à montrer) que c'est l'interaction de ces éléments qui crée l'objet complexe, on peut dire alors, sans trop jouer sur les mots, que la présentation analytique en quoi consiste l'explication, aboutit bien à une compréhension (le sens du mot étant évidemment encore un peu vague), mais, c'est-à-dire

en somme, à une perception que quand deux ou plusieurs mouvements sont combinés, l'un peut être la cause de l'autre, ou des autres, et que la combinaison de ces mouvements produit le mouvement global. Le mouvement des pieds est cause du mouvement des pédales, le mouvement des pédales est cause du fonctionnement de la chaîne, le fonctionnement de la chaîne est cause du fonctionnement des roues, et tous ces mouvements, associés et tous nécessaires, sont causes de l'avancement de la machine. Si l'élève cycliste a bien *compris* l'agencement de ces mouvements il les exécutera, et si le mouvement global ne se produit pas, il examinera l'un après l'autre les mouvements individuels, et surtout les réactions de ces mouvements. Il n'a pas *compris* si, examinant la chaîne de sa bicyclette, il la trouve intacte, et déclare donc : « Je ne comprends pas » ; il a compris si, trouvant la chaîne intacte, et, cherchant tous les éléments de l'analyse, il découvre qu'elle s'enroule d'une façon défectueuse sur le moyeu de la roue.

A l'autre extrémité de l'échelle compréhensive, l'élève a compris, après analyse, une œuvre orchestrale, s'il voit que cette œuvre doit sa valeur et son originalité à tels procédés rythmiques, à l'emploi de tels modes harmoniques, de tels instruments, jusqu'à ce qui reste évidemment, à la limite, d'inexplicable dans toute œuvre artistique (l'analyse aboutissant d'un côté à des éléments inconnaissables tels que l'origine profonde et sentimentale de l'œuvre, de l'autre à une variété presque infinie, réactions des auditeurs, réactions dépendant de leur expérience musicale, et de leur nature originale). Et, dans le domaine philosophique, l'élève a compris si, après l'analyse faite par l'explicateur, il voit (au sens plein du mot) que le « système » de l'auteur est produit par l'existence en son esprit de pensées élémentaires (qu'il trouve toutes faites en d'autres esprits, ou qu'il a créées), et l'agencement, l'organisation de ces pensées en un tout grâce à un travail qui lui est propre. Combien de fois des professeurs de philosophie ont-ils proposé, et se sont-ils proposés, de « démonter » devant leurs élèves le système de Spinoza, ou celui de Hegel.

Ainsi présentée, il semble bien que l'explication sous forme analytique soit pédagogiquement justifiée, et demeure une con-

dition nécessaire et suffisante de l'explication. Mais peut-être faut-il y regarder d'un peu plus près.

★★

Une des premières conditions en effet de la validité et de l'utilité de l'explication du donné, c'est que *le donné soit perçu comme explicable*. Or c'est loin d'être toujours le cas. Ce n'est pas le cas du tout, d'abord dans l'histoire même de l'avancement des sciences. Combien d'objets ont été connus, pendant des siècles, avant que ces donnés, connus, acceptés, familiers, constituant des tous, soient perçus dans leur complexité, et donc dus à une causalité, à plusieurs causalités, que le progrès scientifique a eu surtout pour objet de découvrir. C'est alors seulement et avec quelle lenteur dans certains cas (felices qui potuerunt) qu'a commencé la recherche des causes : « Le donné n'est-il pas tel parce que ? » puis de causes de plus en plus profondes, de plus en plus secrètes, cette recherche aboutissant souvent à la substitution à des causes apparentes de causes réelles. Ce qui est particulièrement manifeste, et ce dont nous voyons toujours les preuves dans la constitution de la physique nucléaire, et dans le progrès des sciences biologiques. Si bien que le terme de l'explication paraît sans cesse repoussé, et que beaucoup de savants tiennent même l'explication exhaustive comme un mirage.

Mais ce qui est vrai de l'évolution scientifique ne l'est pas moins de l'évolution psychologique. Il y a là un parallélisme significatif.

L'enfant perçoit le donné comme tel, comme existant en soi, ou comme utilisable, bien avant de le percevoir comme explicable.

Par nécessité d'abord, et nous pouvons dire : heureusement. Car si l'enfant qui a tout à apprendre en venant au monde, n'utilisait un objet qu'après avoir « compris » comment il est fait, ou n'effectuait une opération qu'après en avoir analysé ou vu analyser le fonctionnement, il ne vivrait pas. Il accepte d'abord, parce qu'il faut qu'il accepte (c'est pourquoi le nombre et la vanité de ses pourquoi ? diminuent très vites), et pour qu'il analyse, ou qu'il accepte et même désire l'analyse, il faut qu'un événement imprévu rende l'objet inutilisable, ou une opération cou-

rante, usuelle, subitement impraticable : la balle de caoutchouc ne rebondit plus, le tourne-vis ne fait plus tourner la vis. C'est donc, comme on le sait depuis longtemps d'ailleurs, la suppression accidentelle d'un rapport entre l'individu et l'objet usuel qui crée le premier élément essentiel : le besoin d'une explication analytique. La balle ne rebondit plus, nous allons chercher pourquoi, c'est-à-dire essayer de trouver, parmi les causes d'ailleurs très peu nombreuses, du rebondissement habituel, celle qui a disparu. Le tourne-vis n'agit plus, nous allons chercher les causes de cette inaction (l'état présent de l'outil, l'état présent de la vis, l'interaction des deux éléments) : nous retrouvons là notre analyse antérieure.

Mais encore cette interruption d'une activité normale n'est-elle pas suffisante pour créer chez l'enfant le besoin de l'explication, l'intérêt à l'explication, et donc justifier l'intervention de l'explicateur. Il y a un âge où l'accident provoque seulement chez l'enfant l'appel à l'adulte, comme aux temps homériques, l'appel confiant à la divinité pour que la divinité remette les choses en état. Il lui est tout à fait indifférent de savoir pourquoi, il n'a pas besoin de savoir pourquoi, sa balle ne rebondit plus, il demande à sa mère de la faire rebondir (ou de la remplacer par une autre).

Ce n'est qu'à un stade ultérieur du développement, que, par l'effet de causes naturelles, et aussi, de la vie avec les camarades, apparaît le besoin de l'explication analytique (décomposition), ce besoin ayant évidemment d'abord comme substrat la prise de conscience du caractère décomposable du donné. « Je vais constater par une recherche à laquelle l'accident me convie, que tel mécanisme ne fonctionne plus, or, en l'examinant, et en me souvenant, je sais, ou je découvre, qu'il ne fonctionne pas parce que 1°, parce que 2°, parce que 3°, parce que 1° s'agence avec 3 ; je vais donc examiner l'une après l'autre ces actions partielles et ces réactions. »

Avant l'apparition de ce stade (que les psychologues nous font connaître en général, et l'observation de tel enfant en particulier), il est inutile d'essayer d'expliquer à un enfant un donné. Il ne comprendra ni l'explication, ni même l'utilité, la possi-

bilité d'une explication. Il est encore dans le domaine du donné, et non dans le domaine de l'explicable. Gesell prolonge ce stade plus longtemps que nous ne saurions disposés à le faire. « Un enfant de 10 ans, écrit-il, (1) a des difficultés à combiner ou relier deux faits. Il aime voir les choses simplement comme elle se présentent... Le point le plus faible de l'enfant de 11 ans est qu'il ne voit pas les rapports... L'enfant de 13 ans n'aime pas la grammaire. Il ne la comprend pas. »

Il y a un âge de l'explication et de la compréhension, ou, disons, plus exactement, des âges des explications et des compréhensions, une progression dans ces activités, progression causée (essayons à notre tour d'expliquer) par la progression de l'âge, les différences individuelles, la situation psychologique (intellectuelle et affective) de chaque élève en face des différents donnés et, bien entendu, la nature et la variété de ses intérêts.

Nous pouvons faire dater la première apparition de l'attitude compréhensive, justifiant donc de la part de l'adulte ou du maître l'attitude explicative, de l'âge où l'interruption accidentelle d'une activité dirigée vers un certain but, détermine chez le petit enfant, non plus un renoncement à l'activité, ou un comportement affectif se traduisant par un appel à l'adulte, mais par un arrêt plus ou moins durable, et une recherche, qui est d'abord une recherche des moyens de réparer l'accident, et de permettre la continuation de l'activité. Mais cette recherche aboutit à une première notion, plus ou moins distincte, de causalité. Un petit enfant court, sent que « quelque chose », à un de ses pieds, gêne sa course, il s'arrête, se déchausse, voit un caillou dans sa chaussure, et comprend qu'il y a un rapport de cause à effet entre ce caillou et le ralentissement de sa course. L'explication est ici inutile. Un autre enfant, un peu plus âgé, fabrique un objet quelconque, qu'il connaît très bien en tant que but à atteindre, absolument comme à un âge antérieur, il connaissait l'objet -- activité - course, et il voit surgir un empêchement tel qu'il ne peut progresser dans les activités constructives successives qui devaient le mener au but : l'objet construit. Il

(1) L'adolescent de 10 à 16 ans, trad. fr., P.U.F.

s'arrête, et il apparaît en lui une autre forme du besoin de compréhension : il cherche à bien voir la difficulté, puis à en comprendre la cause ou les causes, puis enfin, si c'est nécessaire, il demande une *explication* à l'adulte.

Mais l'explication qu'il demande, est, pourrait-on dire, pragmatique. Il souhaite d'abord que cette explication soit *assistante* : il consent que l'explicateur, ayant pris lui-même connaissance exacte de la difficulté, en fasse voir la ou les causes, et l'aide à apercevoir ainsi les éléments qui composent l'objet par leur nature et par leurs interactions, mais à condition que l'explicateur, lui aussi, perde de vue le moins longtemps possible, qu'il s'agit pour lui d'expliquer *utilement* la difficulté, de manière que la compréhension que crée chez l'élève cette explication d'abord constitue pour ce dernier un moyen de franchir la difficulté et de continuer la tâche. Non sans un bénéfice intellectuel vraisemblablement : possibilité de reconnaître en une autre occasion la même difficulté, et d'en triompher, parce que cette fois on en connaît les éléments. La compréhension est d'abord utilitaire, avant d'être intellectualisée. L'enfant veut d'abord comprendre pour agir avant de vouloir, et de pouvoir, comprendre pour avoir compris.

C'est dire qu'il y a un premier âge où l'explicateur ne doit pas vouloir présenter une explication complète aboutissant à une compréhension complète, une analyse exhaustive de l'activité. Cette activité se décompose, comme nous avons dit, en un certain nombre d'éléments, mais parmi ces éléments, quelques-uns sont plus particulièrement causes de la difficulté à résoudre — ce sont ceux-là que l'enfant recherche, ce sont ceux-là qu'il demande à l'explicateur de trouver. Tout est dans tout, c'est entendu, et une explication pour être complète, doit aboutir à une compréhension complète, mais ce n'est pas d'une compréhension complète qu'a besoin à un certain stade l'enfant. Il a besoin d'une certaine compréhension, fragmentaire, qu'il écouterait sans impatience, parce qu'il en tirera immédiatement profit. Mais ces explications fragmentaires, occasionnelles, finiront par aboutir à un état de compréhension générale qui fait que l'apprenti agissant procède lui-même à des analyses de plus en plus complètes créant à la longue

chez lui ce que nous pourrions appeler l'activité compréhensive : la recherche méthodique de tous les éléments d'une activité quelconque, l'activité analytique.

On voit que cette activité analytique que nous pouvons qualifier de dynamique, avec ses retours en arrière à la recherche des causes perdues, avec ses tentatives en avant, est une activité aisée qui devient vite naturelle aux enfants, à condition qu'elle soit libre et ne soit pas gênée par des explications prématurées ou mal adaptées. Expliquer, c'est satisfaire un besoin, celui du comprenant et non celui de l'explicant.

*
**

Mais quels sont les rapports de l'explication et de la compréhension quand il s'agit de ce qu'on pourrait appeler un donné statique, qui n'est pas l'aboutissement d'une dynamique de l'écolier, dans lequel n'apparaissent pas au premier abord les éléments qui le composent, et qui ne peut inciter à la recherche analytique, soit parce qu'il est à une première vue, inexplicable, soit parce qu'il paraît inintelligible.

C'est ce qui se passe dans l'explication et la compréhension d'un texte littéraire telles qu'on les rencontre dans l'école. Ici, comme nous l'avons vu dans le domaine de l'activité, l'explication est présentée par le maître, et même imposée, bien avant que l'élève ait pu prendre conscience qu'il se trouvait en présence d'un donné explicable. Ou bien à un premier examen le donné est compris, sans explication ; ou bien il est tel qu'aucune explication ne le rendrait intelligible.

Le maître distribue à chacun de ses élèves un exemplaire des Fables de La Fontaine, et leur dit : « Nous allons *expliquer* la Cigale et la Fourmi, ou le Corbeau et le Renard, ou le Chêne et Roseau (c'est-à-dire, je vais expliquer ces fables) pourquoi ? pour que vous les *compreniez*. » Mais, si les élèves rétorquent : « Mais, nous *comprenons* très bien ces fables : la Fourmi est très égoïste, le Corbeau est un imbécile, le Chêne est trop orgueilleux, et donc, il ne faut être ni égoïste, ni idiot, ni orgueilleux — alors que voulez-vous nous expliquer ? » Que répondra le maître ? S'il répond, il dira que son explication améliorera la compréhension des élèves. Ce qui n'est vrai que si le *comprenant*, a, dans le cas

particulier, et dans la mesure de ses forces, *besoin* de l'aide de l'explicant. Mais il fera connaître ce besoin précis à l'explicant, et l'explicant doit attendre cette information. Il n'y a aide explicative à la solution d'un problème (1), que si l'explicant sait en quoi consiste précisément, pour l'intéressé, le problème, sinon il y a contraire de l'aide. Combien de fois les représentants de l'éducation nouvelle ont-ils rappelé que le maître doit être à la *disposition* des élèves ! Quelqu'un tombe à l'eau, soyez prêt à l'aider à en sortir, mais à l'aider, non pas à le sortir. Comment voulez-vous qu'il apprenne ce qu'il devra faire la prochaine fois qu'il retombera à l'eau ?

— Mais si, dans tel ou tel texte, je ne fais pas remarquer tel trait aux élèves, ils le ne verront pas.

— Ils ne le verront pas davantage, s'ils n'ont pas vu qu'ils avaient besoin de le voir. Il n'y aura de votre part que pseudo-compréhension. Et expliquant avant que le besoin de l'explication se soit manifesté, là aussi vous privez l'élève de la prise de conscience de ce besoin, de l'exercice de la recherche et du bénéfice de la découverte. Et quand il sera une autre fois tombé dans un texte de Bossuet ou de La Bruyère, il s'y endormira paisiblement, sans même essayer de « s'en sortir ».

Car, encore une fois, il y a, ici, deux cas dans lesquels l'explication ne se justifie pas : à savoir quand l'élève comprend un texte littéraire, et quand il ne le comprend pas. Quand il le comprend, il n'a pas besoin de l'explicateur, quand il ne le comprend pas, l'explicateur ne peut rien pour lui. Attendez qu'il cherche, qu'il trouve, ou qu'il demande. L'explication est utile à qui a compris, et non à qui n'a pas encore compris. Car l'explication est une pièce introduite dans une compréhension en cours. Que le maître attende, attende, attende. Que l'école cesse enfin d'être un lieu où un enseignant enseigne à qui ne veut, ni ne peut apprendre, où un explicant explique à qui ne veut, ni ne peut comprendre.

(1) Ces quelques pages ne constituent qu'une préface. Dans le domaine particulier de l'enseignement des mathématiques, le problème de l'explication inadéquate, déjà étudié d'ailleurs par d'autres, pose des difficultés particulièrement graves.

Mes élèves ne verront pas seuls ce que j'ai vu, moi, le maître, dans ce beau sonnet de Hérédia. Ils ont peut-être vu autre chose qui a pour eux du prix, et que peut-être nous n'avez pas vu. Ils n'ont peut-être rien vu du tout, et vous pouvez expliquer et développer aussi longuement que vous voudrez *La Belle Viole*, ce sera inutile. Le contenant ne les a pas intéressés, ils n'ont nulle envie de connaître le contenu. Si vous êtes patients, si vous acceptez enfin que l'école soit un lieu où celui qui sait interroge sans cesse ceux qui ne savent pas, ce qui est proprement absurde, mais où ceux qui ne savent pas interrogent celui qui sait (qui donc seulement ainsi peut vraiment découvrir ce qu'ils ne savent pas, et surtout ce qu'ils veulent savoir). Ainsi ils prendront, ou plutôt ils reprendront l'habitude de poser la question précise qui, ayant reçu une réponse précise, leur permettra la compréhension dont ils sont à ce moment capables, et les préparera à d'autres questions et à d'autres compréhensions.

L'explication et la compréhension littéraire pourraient être un acheminement à l'explication et à la compréhension philosophique. Le littéraire s'attache à la forme des textes, le philosophe au fond, mais tout au long des classes de lettres, bien avant l'entrée dans la classe spéciale, les élèves ont maintes fois rencontré ce fond, ont pénétré (par les lettres), dans une première compréhension philosophique. Ils ont étudié La Fontaine, Molière et Boileau, mais aussi Pascal, La Bruyère, La Rochefoucauld, et Vauvenargues et Voltaire, qui sont des philosophes. Et dans des classes où ils peuvent poser des questions aux maîtres, ils ont, à propos de textes « empruntés » à ces auteurs, interrogé sur bien des problèmes qui ont déterminé chez eux une première compréhension morale et psychologique ? Ils ont fait de la philosophie, bien avant d'entrer en philosophie, sous ces deux premières formes, celles qui leur sont vraiment accessibles (car les professeurs de philosophie savent bien combien de leurs élèves restent fermés, même à l'esthétique, et à plus forte raison à la logique, et à la métaphysique, et ceci encore, malgré leur zèle et leur savoir, jusqu'à la fin de la classe philosophique) qui leur ont d'ailleurs été rendues accessibles, à la fois par l'explication et la compréhension mi-littéraires, mi-philosophiques, de ces auteurs classiques, et par leur propre expérience, qui est,

comme on sait, dès les débuts de l'adolescence, recherche et prise de conscience de soi-même dans son individualité (psychologie), et dans ses rapports avec autrui (morale).

En fait, l'explication (plus ou moins habile) et la compréhension philosophiques apparaissent dans la vie scolaire bien avant l'entrée dans la classe proprement dite de philosophie. Et on ne peut que regretter que, à la fois les programmes, la tradition, de vieilles habitudes, des raisons individuelles, fassent pour la plupart des adolescents de l'entrée dans la classe de philosophie l'entrée dans un monde nouveau, où l'érudition tient trop souvent plus de place que l'explication, et l'explication plus de place que la compréhension. Philosopher, c'est vivre, comme dit l'autre. Il semble donc que dans ce domaine, la progression devrait être du donné explicable représenté par la prise de conscience par l'adolescent de son état et de sa démarche, puis par ce que lui a déjà permis de comprendre l'explication de certains textes à visée philosophique, à d'autres donnés explicables représentés par ceux qui, philosophes plus proprement dits, se sont spécialisés dans l'examen psychologique et moral de ces donnés (Platon, Kant, Schopenhauer, après Cicéron, Sénèque et Diderot). L'explication philosophique étant ainsi fondée sur les besoins de plus en plus variés et de plus en plus nettement sentis d'une compréhension philosophique.

Par cette voie, évidemment très longue, mais dans laquelle les élèves pourront s'engager bien avant l'entrée proprement dite dans la classe de philosophie, ils pourront accéder à la connaissance et à la compréhension des grands systèmes philosophiques, où ils découvriront peu à peu, éclaircis, rassemblés et organisés, les donnés particuliers qu'ils ont appris à comprendre, et grâce à quoi ils pourront accéder, dans la mesure de leurs forces, à une compréhension générale.

Qu'est-ce que donc qu'expliquer ? C'est répondre avec précision à une question précise. Il faut que le maître s'y prépare. C'est difficile. Il est tellement plus facile de parler que de répondre.

Roger COUSINET.

SUJET DE RÉFLEXION

« La Sixième marque pour l'enfant une étape importante dans le domaine linguistique : celle de l'initiation à une langue vivante, au latin. Nul ne peut aborder avec chance de succès ces nouvelles études s'il ne possède une connaissance précise des tours grammaticaux du français. On multipliera donc les exercices d'analyse, etc. » (Instructions officielles).

Mais la connaissance de la grammaire française peut être nécessaire pour une initiation à la grammaire latine, mais pas au latin. Le latin est une chose, et la grammaire latine en est une autre. Comme l'enfant apprend d'abord sa langue maternelle, et puis ensuite la grammaire de cette langue, de même il apprendra le latin, et ensuite la grammaire latine — quand il saura le latin.

R. C.

NOTE

Nous avons le plaisir d'informer nos abonnés qu'à la suite d'un inventaire, ont été retrouvés un certain nombre de nos Cahiers anciens, qui sont dès maintenant disponibles. En voici la liste :

4. *Utilisation des musées à l'école active*, par DREYFUS-SEE.
5. *Une expérience de travail*, par G. LARY.
6. *Une école rurale belge*, par R. CHERON.
7. *L'apprentissage de la lecture*, par M. MANENT.
8. *L'étude du milieu*, par L. LEFEVRE.
9. *Bêtes et Plantes en classe*, par C. MARTIN.
11. *L'étude sociale*, par COUSINET.
12. *La Documentation dans l'éducation nouvelle*.
15. *L'Education musicale*, par R. COUSINET.
16. *L'utilisation des loisirs*, par Y. WIDMANN.
17. *Une école nouvelle : la Source, à Bellevue (S.-et-O.)*.
18. *Enfants déficients*, par le Docteur HOFFER, Mme LAUNAY.
19. *Etat présent de l'éducation nouvelle*, par R. COUSINET.
20. *Le Home de chez nous*, par A. FERRIERE.
21. *Exemple de travail libre*, par C. MOUZE.
22. *La Collection de timbres à l'école*, par M. IGOT.
23. *Expériences d'apprentissage de la lecture*, par M. BOUTRUCHE.

24. *La Petite Chronologie de l'éducation nouvelle*, par R. COUSINET.

25. *Un essai d'enseignement du dessin*, par F. LECLERC.

26. *Vers une rénovation de l'enseignement du latin*.

28. *Réflexions pédagogiques*, par COUSINET.

29. *Les Devoirs à la maison*, par P. CHAMBRE.

30. *L'intérêt*, par R. COUSINET.

31. *La Danse dans l'éducation nouvelle*, par M. LECOQ.

32. *Au jour le jour*, par C. ESCHAPASSE.

33. *Architecture scolaire*, par G. DREYFUS-SEE.

34. *Formation de l'élève agricole*, par N. YESOU.

35. *Le jeune travailleur dans la Mine*.

36. *L'Ecole nouvelle française, situation, activités*.

Chaque numéro : 2 NF.

Il reste également quelques exemplaires des ouvrages suivants faisant partie de notre collection :

ARMETT, *En regardant nos enfants vivre*.

R. COUSINET, *La culture intellectuelle*.

Id. *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.

Les commandes sont à adresser aux *Presses d'Ile de France*, 12, rue de la Chaise, Paris, 7^e.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

L'encyclopédie pratique de l'éducation en France, un volume de 1200 pages 21 x 27, 600 illustrations, 8 hors-texte en couleurs, publiée avec le concours et sous le patronage de l'Institut Pédagogique National, par la Société d'Édition de Dictionnaires et Encyclopédies.

On pourrait discuter le titre de cet ouvrage : il s'agit moins, en effet, d'une encyclopédie de l'éducation que de l'enseignement. On pourrait discuter de son plan et de mille détails : il n'en est pas moins certain qu'une entreprise de ce genre était indispensable et, quand on connaît quelque peu, par expérience personnelle, les difficultés de tout ordre que l'on rencontre dans la mise en œuvre d'un volume collectif, on ne peut que rendre un hommage chaleureux à ceux qui ont conçu et mené à bien cette encyclopédie, et notamment M. Majault qui en a été le rédacteur en chef.

Nous avons donc sous les yeux un tableau exhaustif de tout le système d'enseignement français. Une première partie

décrit les structures et l'organisation de l'enseignement; la seconde envisage les « méthodes et techniques » et c'est peut-être la partie la plus intéressante, car elle donne l'occasion à une pléiade d'inspecteurs généraux d'exposer la conception pédagogique des différents degrés et des différentes branches de notre enseignement. On ne les lit pas sans plaisir, car à les entendre, on croirait volontiers que les méthodes en usage, héritées d'une riche tradition, font merveille. Sans doute, leurs exposés sont-ils nuancés, et abondent, à titre d'information, les discussions classiques sur les problèmes traditionnels.

Par ailleurs, une comparaison minutieuse de ces textes, avec ceux qui furent écrits, sur les mêmes sujets, pour le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, montrerait sans doute les apports sédimentaires que les divers travaux pédagogiques de ce long demi-siècle ont laissé dans les méthodes officielles. Cela doit être un sujet de mélancolie pour les novateurs : si l'enseignement n'a pas fait la révolution qu'ils souhaitaient, il s'est, à plusieurs

reprises, remis à la mode, a emprunté çà et là des procédés, des techniques sans toujours — hélas! — modifier son esprit. Notons tout de même deux articles excellents qui témoignent d'une vive conscience de ces problèmes et d'us, l'un à M. Desses (Fondements de la pédagogie contemporaine), l'autre à Mme Hatinguais (les méthodes actives dans l'enseignement du second degré).

D'autre part, il est extrêmement intéressant de confronter, d'un chapitre à l'autre, les buts poursuivis et les méthodes employés dans l'enseignement classique et dans l'enseignement technique : je dirai même qu'il y aurait un immense profit à ce que les professeurs qui œuvrent dans l'une de ces deux branches s'informent de ce qui se passe dans l'autre. A cet effort de compréhension — qui doit précéder une souhaitable compénétration — cette encyclopédie peut apporter un aliment précieux.

La troisième partie de cet ouvrage est intitulée « l'éducation péri et post-scolaire ». Bien que certains de ses articles soient excellents (tels celui de A. Basdevant sur le scoutisme et celui de P. Poindron sur la lecture et les bibliothèques), c'est sans doute la partie la plus riche en ambiguïtés de toutes sortes. Dans son titre d'abord : sans doute reprend-il une étiquette traditionnelle, et l'on connaît la force des traditions au Ministère de l'Education Nationale. Que les administrateurs n'aient pas encore réussi à exorciser cet égocentrisme périel qui con-

siste à qualifier tout ce qui se fait en dehors de l'école (et quelquefois bien malgré elle) de « péri » et de « post-scolaire », cela est un peu pénible, en soi. Cela traduit également la volonté pour le Ministère de l'Education Nationale de privilégier, dans ce vaste secteur, les institutions et les groupements fédérés au sein de la Ligue Française de l'Enseignement. C'est une vision partielle des choses.

L. R.



J. HAMMERSCHLAG, Le Journal de J.-S. Bach ; J. VIGH, Le Journal de Haydn ; G. SCHULLER, Le Journal de Mozart ; J. HANKISS, Le Journal de Liszt ; J. VIGH, Le Journal de Tchaikowsky ; reconstitués à l'aide des documents de l'époque ; Paris, Boosey et Hawkes, 4, rue Drouot.

Dans une présentation à la fois originale et élégante, ces cinq petites biographies seront à la fois intéressantes pour la professionnel et pour l'amateur. Elles sont conçues d'après une même idée directrice : donner au lecteur une vue aussi fidèle que possible, par l'utilisation exclusive d'une documentation authentique, du déroulement de la vie de ces musiciens et des influences qu'ils ont subies.

La valeur historique de ces petits volumes écrits par des musicologues hongrois n'est donc pas contestable. Evidemment, il n'en pouvait être autrement, le résultat dépendait un peu de la documentation qu'ils ont pu avoir entre les mains, et qui est fort

variable selon les musiciens, particulièrement précise, par exemple, pour un Tchaikowsky, mais partout scrupuleusement authentique.

Mais nous sommes persuadés que cette collection (et nous souhaitons vivement qu'elle puisse être continuée) rendra les plus grands services à ceux qui souhaitent voir replacer chaque compositeur dans son climat de création artistique.

P. C.



A. MONTEALEGRE, Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie, Ed. Nauwelaerts, Louvain et Paris, 1959.

A premier examen, ce gros volume paraît un peu décevant pour les pédagogues que nous sommes. Dans un ouvrage de 340 pages, 300 à lire avant d'arriver à l'examen de la méthode expérimentale en pédagogie, cela ne peut manquer de paraître long, et un peu disproportionné. Cette première impression, d'abord fâcheuse, se dissipe vite à la lecture du livre, dans lequel l'auteur, à l'aide d'une érudition de premier ordre, a retracé toute l'histoire de la science expérimentale, depuis les tâtonnements de ses débuts avec un Roger Bacon et un Guillaume d'Ockham jusqu'à Claude Bernard. M. Montealègre donne l'impression, justifiée d'ailleurs, d'avoir tout lu, ses auteurs et ce qui a été écrit sur ses auteurs. Son exposé, grâce à cette érudition qui illustre une abondante bibliogra-

phie, est clair, ordonné, précis et complet. Il ajoute à l'histoire de la philosophie un chapitre de première importance, qui sera bien utile aux étudiants, et susceptible d'intéresser bien des classes de lecteurs.

Ceci dit, l'auteur me permettra encore une fois, de trouver trop courte la place faite à la pédagogie expérimentale. L'essentiel y est, clair et solide, mais j'aurais aimé un peu plus de développement. Et aussi, quoiqu'il soit bien naturel, pour diverses raisons, que l'auteur ait fait ici à R. Buyse la place que mérite un des meilleurs représentants de la pédagogie expérimentale, il me permettra bien de regretter que les noms de Dewey et de Claparède soient à peine prononcés, et que celui de Piaget ne le soit pas du tout.

R. C.



A. REY-HERME, Les Colonies de Vacances en France de 1906 à 1936, 3 vol. (I. L'Institution et ses problèmes ; II. L'Organisation des Initiatives ; III. Pièces annexes). Paris, Ed. Fleurus, 1961.

Nous avons rendu compte, en son temps, du solide ouvrage du même auteur (*La Colonie de vacances hier et aujourd'hui*) paru en 1955. Il a repris le même sujet, en insistant surtout cette fois sur l'aspect historique, et, comme il voulait la présenter comme thèse de doctorat, et comme il est fort consciencieux et fort savant, il nous présente en ces 3

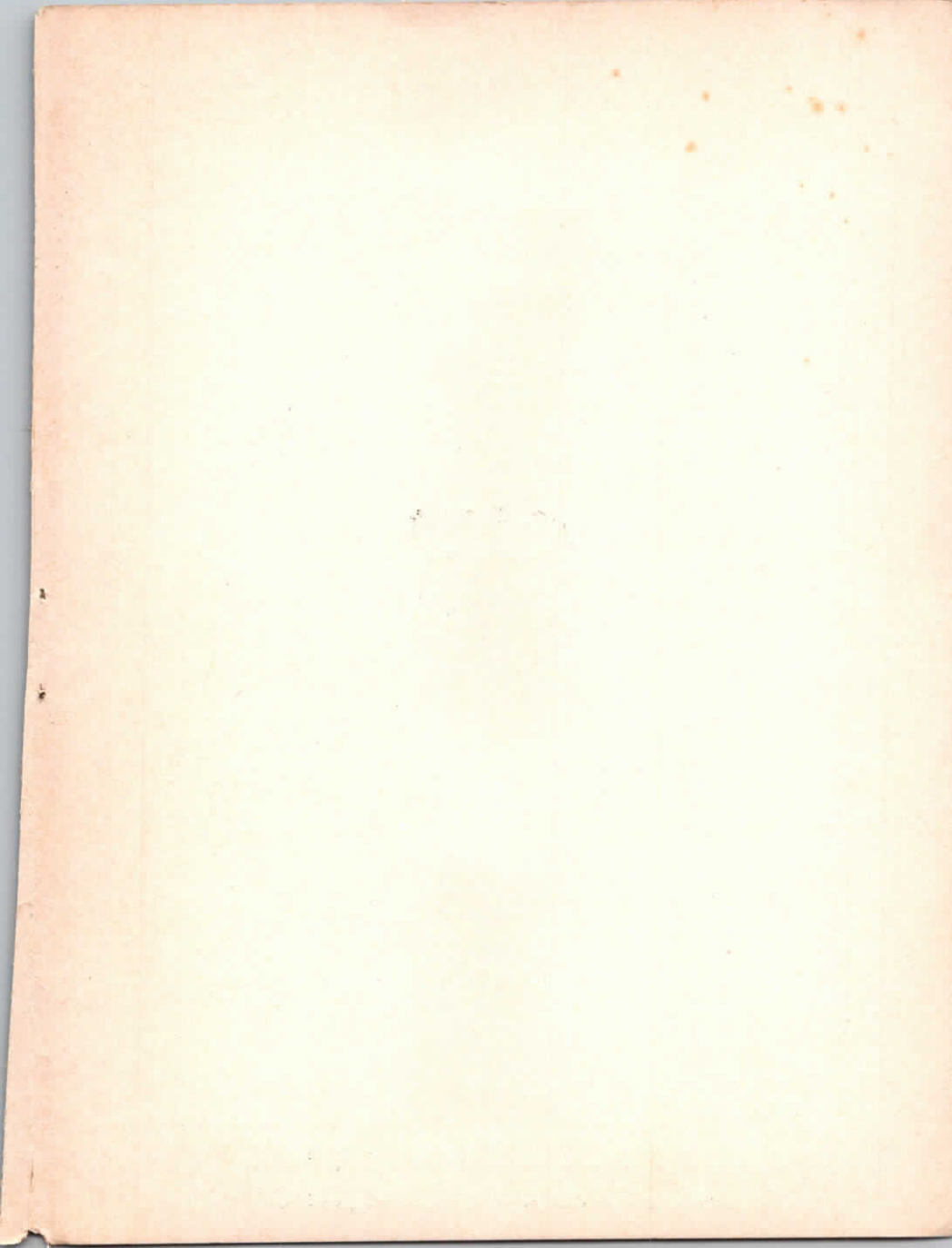
volumes un monument d'érudition. M. Rey-Herme a tout lu, tout ce qui a été imprimé, et même tout ce qui ne la pas été, et dont il a pu avoir connaissance. Et non seulement ce qui s'est passé chez nous. Il passe et analyse tout ce qui a été fait dans ce domaine dans d'autres pays que le nôtre. Il présente les faits avec exactitude et avec impartialité, avec, encore une fois, une connaissance complète de son sujet, et un ordre méthodique qui rend aisée la lecture de ces trois volumes.

L'histoire de l'origine et de la formation des colonies de vacances jusqu'à l'apparition des grands organismes d'aujourd'hui est bien curieuse, bien digne d'intérêts, avec ses tentatives généreuses, ses réussites, ses erreurs, ses retours en arrière, ses recommencements, ses efforts par moments presque surhumains (Tantae molis erat...).

Il faut lire ces 3 ouvrages. Il faudra les consulter souvent).

R. C.







L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)