HAL
open science

Rôles et limites de la psychologie dans la formation des enseignants d'après les Conférences sur l'éducation de W. James

Bernard Jolibert

To cite this version:

Bernard Jolibert. Rôles et limites de la psychologie dans la formation des enseignants d'après les Conférences sur l'éducation de W. James. Expressions, 1993, 02, pp.169-188. hal-02399782

HAL Id: hal-02399782

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399782

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÔLES ET LIMITES DE LA PSYCHOLOGIE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'APRÈS *LES CONFÉRENCES SUR L'ÉDUCATION* DE W. JAMES

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

L'associationnisme anglo-saxon est souvent présenté comme le repoussoir, à la fois empiriste et atomique, des psychologies continentales de la conscience. Suivant l'associationnisme, nos états de conscience ne seraient que le résultat fortuit d'attractions, d'associations involontaires d'éléments isolés. Les lois de contiguïté, de ressemblance, d'opposition entraîneraient la combinaison d'états psychiques élémentaires et constitueraient la vie mentale dans son intégralité.

Paradoxalement, W. James prend exactement le contre-pied de cette représentation : les associations ne sont possibles que sur le fond préalable d'un « champ » de conscience dont la mobilité fait la force. C'est le flux de l'activité psychique qui rend possible les associations et non l'inverse.

Éduquer ne consiste pas alors seulement à créer chez l'enfant de bonnes associations et à détruire celles qui sont socialement et moralement inacceptables, mais à donner à l'enfant le maximum de vigueur associative possible. La mobilité des flux de conscience va bien au-delà des contenus sociaux actuels ; l'exigence d'une adaptation toujours plus riche à la vie invite à cultiver la mobilité associative, condition de possibilité des associations d'idées toutes conjoncturelles et qui sont destinées à être plus ou moins vite dépassées.

La découverte des *Conférences sur l'éducation* risque de désorienter plus d'un lecteur nourri des thèmes auxquels on réduit habituellement le pragmatisme anglo-saxon en général et la pensée de William James en particulier.

Ce dernier se présente lui-même comme spécialiste de psychologie, ardent défenseur de cette discipline nouvelle ; c'est même à ce titre qu'il est invité à prononcer une série de quinze conférences devant un public de futurs enseignants. I1 n'hésite pas, cependant, dès le premier chapitre, à prendre ses distances vis-à-vis de cette science quand elle prétend à une modernité tapageuse et surtout dès qu'il s'agit d'en faire la discipline souveraine dans la formation intellectuelle et pédagogique des futurs enseignants. Il pousse même le goût du para-

doxe jusqu'à affirmer que la bonne psychologie ne fait pas plus le bon pédagogue que le verbiage pseudo-scientifique ne fait la qualité du psychologue. L'enseignement relève d'abord du *tact*, terme difficilement traduisible qui désigne à la fois le sens du contact, la finesse pratique mettant en jeu à la fois l'expérience et l'ensemble des facteurs composant la personnalité globale, l'attention bienveillante envers autrui. Beaucoup d'excellents pédagogues le resteront sans comprendre la psychologie théorique ; de grands psychologues ne sauront jamais prendre une classe en main. Que les psychologues évitent donc d'abord de culpabiliser les enseignants et ils auront déjà fait beaucoup pour la pédagogie.

Il se réclame, contre l'introspection, d'une méthode purement descriptive, objective, poussant, comme on le voit au chapitre sur 1'habitude, son refus des hypothèses métaphysiques jusqu'aux limites du behaviourisme le plus strict ; il exige l'associationnisme éducatif le plus rigide, mais affirme en même temps la liberté individuelle la plus absolue chez l'élève et le maître, en rupture avec ce déterminisme strict, comme condition même de l'acte volontaire, but et fin de l'éducation véritable. La liberté reste le seul fondement possible de tout acte d'enseignement qui ne réduise pas le disciple à l'état de mécanique manipulable ou à celui, guère plus enviable, d'animal tout juste bon à dresser.

W. James se présente enfin lui même comme co-fondateur du pragmatisme, courant philosophique qu'on n'hésite pas à tirer vers l'utilitarisme le plus intransigeant dans sa volonté de justifier le capitalisme libéral triomphant de la fin du XIXe siècle. Or il garde curieusement, tout au long des conférences qu'il donne aux futurs enseignants, la plus expresse méfiance à l'égard des tentations de réduire l'enseignement à l'utile, entendu comme l'économiquement rentable à plus ou moins long terme, ou à l'adaptation entendue comme outil de réussite sociale.

Difficile donc de comprendre, c'est-à-dire de rassembler en un tout cohérent, à la fois nos habitudes de penser concernant le pragmatisme de W. James et le texte que nous proposons aujourd'hui. Peut-être le plus simple et le plus éclairant est-il tout simplement de suivre la démarche même de W. James : partir du plus évident en apparence, du plus connu, l'expérience même de l'auteur pour remonter progressivement vers les fondements théoriques originaux de sa doctrine. Autrement dit, passer de la psychologie à la pédagogie pour enfin mettre les deux domaines en perspective à partir des principes philosophiques qui les justifient. Commençons par suivre l'itinéraire même de W. James.

William James et le texte des *Conférences*

Avant de s'intéresser à la philosophie et aux problèmes nécessairement méta-

physiques qu'elle pose, W. James commença ses études par la médecine et la physiologie. En ce sens, la psychologie apparaît comme une étape intermédiaire encore très influencée par les principes d'observation stricte des sciences du corps et de la nature. Il étudia à l'Université de Harvard, fondée par les puritains anglais en 1636, devenue avec le temps très tolérante et large d'esprit. Docteur en médecine, professeur de physiologie, puis de psychologie, enfin seulement de philosophie, W. James aborde toujours les disciplines qu'il approche avec la rigueur d'observation exigée dans les sciences naturelles. En psychologie, ce principe méthodologique restera constant et guidera toutes ses démarches. Sa méfiance devant les hypothèses invérifiables (facultés intellectuelles réifiées, âme, atomisme mental) justifie son refus de tout ce qui tend à dépasser l'observation et le constatable expérimentalement. Aussi W. James aborde-t-il la psychologie comme une science naturelle : il abandonne aux philosophes et aux théoriciens de la connaissance le soin de spéculer sur la signification métaphysique du rapport sujet-objet dans la connaissance, ainsi que la question ontologique du lien des processus cognitifs et du réel. Son souhait est d'abord de décrire le plus précisément possible ce qu'il appelle des « états de conscience » et les « connaissances » qu'ils nous procurent. Mais cela entraîne aussi un choix épistémologique premier : on ne pense jamais sans modèle et W. James en est conscient. Où trouver ce modèle ?

Sa formation de biologiste – il fut l'élève et l'ami du naturaliste Agassiz qu'il accompagna même dans son voyage d'étude au Brésil – l'incite à choisir ses postulats du côté de l'évolutionnisme darwinien. D'où les principes qui vont justifier son refus de la métaphysique.

Nos capacités sont adaptées à ce qui se passe dans notre environnement de manière à nous permettre d'y subsister le mieux possible. Ces aptitudes, plutôt que facultés, sont, par le biais des émotions et des idées, soumises à des ajustements constants permettant la sécurité et la survie. Les idées les plus abstraites, y compris les idées religieuses, visent à cette adaptation. L'organisme humain, au même titre que les autres organismes qu'étudient les sciences de la vie, a pour finalité biologique ultime de survivre et de se reproduire. L'ensemble de ses comportements vise cette dernière fin essentielle, condition de tous les autres buts réfléchis que l'on pourrait assigner à nos conduites.

Or, si on prend modèle sur les sciences de la vie, il faut d'emblée rejeter l'hypothèse atomique des psychologues qui cherchent dans des données de la connaissance des faits élémentaires et primitifs. L'observation ne nous fournit pas des atomes psychiques simples, se combinant pour produire des états complexes. Le seul donné psychologique, ce n'est pas tel ou tel élément, mais un ensemble complexe, organisé, qu'il appelle « champ de conscience » ou « flux » incluant des faits multiples en connexion directe, inséparables et continus. Ce champ doit être compris comme un tout en adaptation constante à l'environne-

ment. Voilà pour le principe : c'est à sa lumière que se comprennent aussi bien le *Manuel de psychologie* que les *Conférences sur l'éducation*.

W. James est sensible, dans ces dernières, au fait de l'échec scolaire, échec dans l'efficacité de la transmission des modèles de comportements d'une génération à l'autre, dû au fait qu'entre l'enseignant et l'étudiant bien des facteurs psychologiques peuvent créer une épaisse barrière d'incompréhension. Quel est le maître, à quelque niveau que se situe l'enseignement, qui peut prétendre n'avoir jamais rencontré l'échec ? « Quand je me tourne vers mes trente-cinq ans d'enseignement en ces lieux, je frémis à 1a pensée de l'instruction déplorable qu'il m'a été donné de proposer parfois. »[1] Lors de la conférence qu'il prononce pour son départ de Harvard en 1907, W. James insiste sur le fait qu'enseigner est une tâche ardue, un art difficile. D'où vient cette difficulté singulière ? D' abord d'une insuffisance dans la connaissance des mécanismes psychologiques qui président aux apprentissages. Les enseignants ignorent les principes élémentaires de la psychologie tant cognitive qu'affective. Cette lacune paraît très grave à W. James.

Pour fonder la pratique éducative, il ne se tourne ni vers une réflexion sur la communication, ni vers une psychologie propre de l'enfant, mais vers une véritable psychologie de la connaissance dont il s'agit de décrire les traits principaux. L'université d' Harvard montrait, à la fin du XIXe siècle, un intérêt marqué pour 1es questions touchant la pédagogie et l'éducation. Dès 1891 se crée la chaire d'histoire de l'éducation ; suit en 1906 la section « Éducation » incluse à la Faculté des arts et des sciences ; enfin le Département des sciences de l'éducation devient autonome en 1920. Ce progrès dans la réflexion éducative reflète l'intérêt que les Américains manifestent, depuis la fin de la guerre civile, aux questions touchant l'éducation. Cette dernière doit être celle de la nation tout entière ; telle est la condition de la puissance même de l'Amérique régénérée, ainsi qu'en témoigne le début des conférences de W. James. D'où l'importance de la formation des enseignants à tous les niveaux de l'instruction. Or, cette formation ne saurait mieux prendre un nouveau départ qu'en s'appuyant sur cette science nouvelle qu'est la psychologie. À côté des professeurs d'histoire des théories éducatives et de méthodologie appropriées aux diverses disciplines, W. James assure les cours de psychologie pure. Ces cours sont le fruit des suggestions contenues dans le rapport de la *Commission des programmes et d'instruction* de Harvard (1890) : il apparait souhaitable aux membres de cette commission que les points de psychologie pouvant intéresser les enseignants soient développés et étudiés durant leur formation[2].

1. Hans von Kalterborn : "*W. James at Harward*", *The Harward Illustrate Magazine*, février 1907.
2. H.W. Holmes : "*The graduate school of education*", *in* S.E. Morison, *Three centuries*

I1 ne fait aucun doute que les cours rejoignent les conférences publiées ici. Ils leur sont contemporains et recouvrent le même sujet de préoccupation : quelles sont la place et les limites de la psychologie, et de quelle psychologie, dans la formation des futurs enseignants ?

Ces cours eurent un tel succès que W. James prononça une série de conférences devant les enseignants de Cambridge en 1892, conférences publiées en feuilleton dans l'*Atlantic Monthly*, avant de se voir réunies dans un ouvrage complet en 1899 sous le titre complet : *Talks to teachers on psychology*. Cet ouvrage, sans doute un exemple parfait de ce qu'on pourrait appeler la réflexion éducative complète et concrète puisqu'il présente le travail soutenu d'un psychologue réfléchissant au rôle et à la pertinence des concepts de sa discipline, la psychologie, dans le champ des pratiques pédagogiques, connut d'emblée un succès considérable. Sa première traduction française est de 1903[3].

Malheureusement, cette traduction reste fragmentaire. Nombreux sont les passages omis. Ces lacunes rendent parfois le texte obscur. De plus, le titre choisi, *Causeries pédagogiques*, est discutable. Il ne s'agit pas en effet de bavardages faits de futilités ou de banalités mais bien de conférences construites et magistrales. À un ami qui lui écrivait qu'il avait été touché par le charme, la fraîcheur de ton de ces textes probablement écrits avec la plus grande liberté, W. James répondit :

> « Je n'ai jamais espéré de remerciement pour mes conférences et je suis heureux de ce que vous dites. Non, je n'ai pas bâclé ce travail, pas plus que n'importe quel autre ; il m'a coûté du sang et de la science, des gémissements et des lamentations pour aboutir au vœu sincère que je n'écrirai jamais plus quoi que ce soit ensuite. »[4]

De p1us, l'objet du discours, c'est-à-dire la place que peut occuper la psychologie dans la formation des enseignants, est occultée par ce titre banalisé. Dans l'esprit de W. James, même si son propos reste toujours d'être compris par un large public de non-spécialistes, il s'agit de présenter de manière construite et rigoureuse une application possible de la nouvelle psychologie scientifique de la connaissance à l'éducation en général, et pas seulement à la pédagogie, afin d'en améliorer les résultats. Le discours reste donc toujours scientifique et conceptuel. D'ailleurs, ces *Conférences* sont, comme le dit lui-même W. James, une reprise, parfois fidèle au mot près, des développements contenus dans ses propres *Principes de psychologie*, parus en 1890. Sa démarche originale consiste seulement à introduire cette psychologie objective et descriptive dans 1a

of Harvard, Harvard University Press, l946.

3. W James : *Causeries pédagogiques*, Payot, Lausanne, l909. Traduction Pidoux.

4. Cité par Perry : *The Thought and character of W. James*. Lettre de W. James à J. Ward du 4 WIII 1899 (II, 645).

réflexion éducative. Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les chapitres portant sur les instincts, l'habitude, l'attention ou la mémoire dans les *Principes de psychologie* à ceux qui traitent des mêmes sujets dans les *Conférences sur l'éducation* : même argumentation. même vocabulaire, mêmes exemples. Tout se passe comme si W. James se contentait d'appliquer sa psychologie rigoureuse à la pratique éducative. D'où le portrait, sans aucun doute hâtif et sommaire, de W. James comme du psychologue impérialiste introduisant en force la psychologie dans les c1asses, prônant l'application des procédés psychologiques formels aux problèmes pédagogiques singuliers et concrets.

Cette représentation reste discutable car, si W. James montre bien l'utilité de la réflexion psychologique pour l'enseignant, il en montre aussi les nécessaires limites. Examinons de plus près sa conception propre de la psychologie.

La psychologie en question

Pour ce qui touche à la compréhension des comportements humains, W. James fait appel à la doctrine psychologique qui laisse le moins de place possible aux phénomènes conscients. Dans une conférence intitulée « L'Évangile de la détente »[5], il nous éclaire à la fois sur le but et la méthode souhaitables dès qu'il s'agit d'appliquer un modèle psychologique à l'action éducative.

Sa préférence, contre l'atomisme mental qui conduit au sensualisme, contre l'introspection impossible, contre la doctrine des facultés séparées qui brise le courant de la vie, va à une théorie dont il partage la paternité avec Lange. Le psychologue danois, C.G. Lange, rédigea en 1885 un article qui rejoignait la conception des émotions de W. James, formulée dès 1884, mais dont Lange ignorait l'existence[6], d'où le double baptême. Cette conception, connue habituellement sous le nom de théorie de James-Lange, se présente, reliée au modèle réflexe et à celui des associations, comme le point de départ du behaviourisme. Le mieux est de laisser la parole à W. James :

> « Selon cette théorie, nos émotions sont surtout dues aux ébranlements organiques éveillés en nous de manière réflexe par la stimulation d'objets ou de situations précises. L'émotion de peur par exemple, celle de surprise, ne sont pas l'effet direct de la présence de l'objet dans l'esprit, mais l'effet d'un effet préalable le-

5. "*The Gospel of relaxation*", *in Talks to teachers or psychology*, p. l17-131, HUP, 1983, Cambridge / Londres.

6. Plus qu'une influence réciproque entre W. James et Lange, peut-être faut-il voir dans la construction de leur découverte leur mutuelle connaissance de l'œuvre de Darwin, *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*, où l'on voit déjà les émotions de peur ou de colère n'être que la traduction de modifications corporelles primitives destinées à l'adaptation et dont la prise de conscience n'est que dérivée.

quel consiste dans l'ébranlement que l'objet provoque soudain dans l'organisme. Ainsi, là où l'ébranlement corporel est supprimé, nous ne ressentons pas plus la peur que nous ne disons la situation effrayante. Nous n'éprouvons pas de surprise, mais reconnaissons froidement que l'objet est simplement étonnant. Un disciple a été si loin dans cette conception qu'il affirme que c'est parce que nous pleurons que nous éprouvons du chagrin, parce que nous fuyons que nous avons peur et non l'inverse. Certains d'entre vous connaissent déjà la formule paradoxale. Pourtant, quelle que soit la part d'exagération contenue dans cette formule (mais est-elle grande ?) il reste certain que le noyau de la théorie est vrai : rien que laisser libre cours aux larmes ou à l'expression de colère entraîne sur le champ un accroissement de peine ou de colère.

En conséquence, il ne saurait y avoir de meilleur précepte éducatif, vis-à-vis des enfants et de soi-même, que celui qui nous commande d'être d'abord attentifs à ce que nous faisons et exprimons plutôt qu'à ce que nous ressentons. Par exemple, lorsque nous contenons un moment de panique à temps, ou lorsque nous retenons le coup ou l'explosion d'insultes que nous risquons de regretter toute notre vie, nos sentiments eux-mêmes deviennent vite plus calmes et bienveillants, sans intervention spéciale et directe sur eux. L'action paraît suivre le sentiment alors qu'en réalité l'action et le sentiment marchent de pair : en réglant l'action qui est plus facilement accessible à la volonté, on le règle indirectement le sentiment qui, lui, ne l'est pas.

Aussi, le chemin volontaire de la bonne humeur, si tant est qu'on l'ait perdue, est de manifester les signes extérieurs de belle humeur, de regarder le monde et les autres avec bonheur, d'agir, de parler comme si la joie était déjà là. Si cette conduite ne nous rend pas plus heureux, alors rien n'y parviendra ! Dès lors, pour vous sentir courageux, agissez comme si vous étiez brave ; mobilisez toutes vos volontés dans ce but et l'acte courageux remplacera l'accès de peur. Pour vous sentir bienveillant à il l'égard de qui vous êtes hostile, la seule issue est de sourire plus ou moins de bon cœur, de poser des questions aimables et de parler de manière cordiale. Un rire complice réunit parfois des ennemis dans une communion plus étroite que des heures de colloques où chacun lutte avec ses vieux sentiments hostiles.

Pourquoi engager un combat sans issue contre des sentiments mauvais en fixant son attention sur eux, en les conservant sans cesse à l'esprit, alors qu'en agissant comme si vous éprouviez de meilleurs sentiments, les mauvais s'empressent de plier la tente comme un arabe et disparaissent silencieusement dans le désert. »[7]

Partant de cette position théorique tranchée, on pourrait considérer W. James comme partisan d'une psychologie des sentiments distincts provoqués par autosuggestion. L'éducation résiderait dans la constitution d'associations souhaitables entre des sentiments et des objets, des émotions et des idées. Puisque la vie, dans son ensemble, n'est que la mise en œuvre d'habitudes adaptées à la

7. "*The Gospel of relaxation*", *op. cit.*

survie et puisque l'enfant est capable de comprendre cette exigence et de la vivre très tôt, il faut installer au plus vite les modèles de conduite, les habitudes socialement souhaitables.

On doit reconnaître que W. James est parfois tenté par cette conception facile, par exemple dans le chapitre sur les habitudes. Pourtant, ce serait oublier que l'objet de la psychologie reste plus complexe qu'un composé d'éléments isolables comme ceux cette à dont s'occupe la réflexologie ou l'associationnisme.

La psychologie, qui s'occupe d'humains, a d'abord pour objet immédiat des états de conscience complexes et mobiles. W. James parle de « courants », de « champs », de « flots », de « vagues » où les sentiments, les idées, les émotions, les images, les désirs, les volontés passent et glissent les uns vers les autres sans qu'il soit toujours facile de marquer des frontières bien nettes. La nature et l'origine de ce qu'il faut appeler « esprit » sont des questions insolubles qui dépassent nos possibilités de connaissance. En revanche, il nous est possible d'en décrire les successions habituelles, les organisations répétitives, d'en analyser la composition intime. W. James va du tout aux parties et non l'inverse. Il ne reconstitue en rien la conscience à partir d'éléments hétéroclites ; il tente d'analyser ce qu'elle laisse percevoir par une méthode d'observation objective tirée des sciences naturelles. Enfin, contrairement à ce qu'on croit souvent, il voit clairement que les divers composants d'un champ de conscience interférent. Ainsi, les volontés, les idées, les concepts se mêlent aux émotions, qu'ils influencent directement, exactement de comme nos émotions agissent sur notre état mental. La conscience est peut-être une fonction explicable par le physiologiste, à tout le moins, elle n'est pas un pur épiphénomène, reflet secondaire et inefficace de mécanismes inconscients ; elle agit, quoique d'une manière détournée, sur nos comportements physiologiques, rendant, de ce fait, l'action de soi sur soi possible.

Mais, même replacées dans un contexte plus fidèle et prudent, les découvertes psychologiques de W. James ne sauraient directement aider le pédagogue. Il est lui-même très conscient du fait que sa psychologie ne peut s'adapter, pas plus que n'importe quelle autre psychologie, à la pratique directe de la classe.

Le premier chapitre des *Conférences* confesse sa méfiance à l'égard du psychologisme scolaire déjà influent. Non seulement la « nouvelle » psychologie, selon l'appellation à la mode, ne veut rien dire, mais il vaut mieux éviter d'imposer aux enseignants une psychologie qu'ils ne dominent pas et dont ils ne perçoivent pas les limites méthodologiques. Ils risquent de prendre pour procédé mécanique ce qui n'est qu'hypothèse de comportement. Enfin, l'art d'enseigner s'apprend par la pratique directe, la culture générale qui donne le sens du contact, l'attention à autrui où se mêlent le cœur et l'esprit, plus que par la psychologie qui reste toujours coupée de la pratique réelle.

Pourquoi cette coupure ?

C'est que la psychologie est une science qui procède par concepts de plus en plus abstraits, comme toute science visant à 1'unité et à la cohérence, alors que 1'éducation reste un art qui ne peut s'appuyer, de ce fait, que sur une expérience de plus particulière, voire singulière. On le voit, W. James ne se contente pas d'opposer l'exigence théorique de la psychologie à l'exigence pratique du pédagogue, l'être au devoir-être, la description des mécanismes psychologiques à leur utilisation plus ou moins pertinente en fonction de fins extérieures à ces mécanismes mêmes, il montre que la démarche intellectuelle de la psychologie s'oppose radicalement à celle de la pédagogie. I1 va même jusqu'à affirmer que l'étude de la psychologie non seulement ne rendra pas compétent un maître inapte à sympathiser avec sa pratique, mais qu'elle risque de le rendre plus dangereux encore. On le voit, dans l'art de l'éducation, W. James fait plus confiance au sens du contact humain et à la culture générale qu'aux règles strictes d'une méthodologie psychologiquement fondée.

Plutôt que d'imposer 1'obéissance à un nouveau culte psychologique, il vaut mieux, dit-il, développer chez les futurs enseignants l'esprit critique afin de leur permettre de ne pas gober naïvement toutes les innovations plus ou moins scientifiquement justifiées. Ainsi demande-t-il à ses auditeurs, tout au long des conférences, d'être moins dociles, moins obéissants, plus critiques à son égard et à l'égard de sa psychologie dont on a vu pourtant la prudence méthodologique.

Lors de l ouverture de la section « Éducation » rattachée à l'Institut des arts, il prononce cette mise en garde :

> « L'expérience m'a appris que les enseignants composent le groupe socioprofessionnel qui possède le moins de liberté d'esprit parmi tous ceux que je connais. Mes théories demandent une certaine souplesse philosophique et un regard naïf sur 1a vie. L'enseignant utilise toute son énergie à comprendre notre propos et, dans le cas où il y parvient, il s'en empare comme d'un dogme indépassable, indiscutable, gravé en lui comme une cicatrice jusqu'au tombeau. Espérons que les nouveaux instituts les aident à acquérir un peu d'esprit critique, mieux et plus en tout cas que les écoles normales. »[8]

Enfin, et c'est sans doute là qu'apparaît la limite même de la psychologie dans l'esprit de W. James, l'enseignant (maître d'école, professeur, éducateur, instructeur, formateur, etc.) ne saurait se contenter d'un point de vue partiel et mécanique sur la nature humaine. C'est le tout de l'homme qu'il instruit et éduque. Or le point de vue de la psychologie reste, pour des raisons de méthode et d'objectivation du champ d'analyse, étroit, analytique et mécaniste.

> « Si j'ai adopté le point de vue moderne de la psychologie et considéré l'homme comme une mécanique, c'est parce que ce point de vue scientifique est le plus

8. Harvard University, *Houghton Library*, b. MS. Am 1092. 9 (1047).

> utile pour le sujet. Pourtant, je ne pense pas que ce soit le seul. Il doit être complété par la métaphysique. De plus, dans la pratique, l'enseignant peut approcher l'humaine nature par le canal sentimental. Bien des esprits métaphysiques ou doués de sympathie naturelle ont contribué au progrès de l'art d'éduquer. »[9]

Qu'en est-il alors de cet art propre ? Qu'est-ce qui fait la spécificité de la réflexion éducative par rapport à la psychologie ?

L'originalité de l'éducation

La position éducative de W. James se présente de manière tout aussi ambiguë que sa doctrine psychologique. L'humanisme foncier de sa démarche est voilé par le parti-pris systématique objectiviste quasi scientiste de sa méthode associationniste et la référence mécaniste de son vocabulaire. À la lecture des *Conférences*, il semble concevoir l'esprit de l'élève comme une organisation de petits éléments associés et l'éducation comme la maîtrise tactique de cette organisation qui n'est autre que l'assemblage d'habitudes et de tendances à destination pratique. En utilisant adroitement ces deux lois de l'habitude que sont la loi de contiguïté et celle de ressemblance (chap. IX), et en les associant aux réactions primitives de l'enfance (chap. VII), l'enseignant doit pouvoir constituer les attitudes intellectuelles, affectives, motrices, sociales qui paraissent souhaitables. Éduquer reviendrait donc à mettre en place des nouvelles associations permettant l'adaptation des étudiants au monde qui les entoure et qu'ils vont devoir affronter dans une lutte difficile. Pour ce faire, il faut, au besoin, commencer par détruire les associations néfastes.

Partant de ce résumé, on pourrait voir dans la pédagogie de W. James l'expression du mécanisme et de l'associationnisme les plus élémentaires, préfigurant le behaviourisme le plus rigide. Le maître enseignerait par des procédés mécaniques répétitifs des comportements définis en fonction d'objectifs sociaux utilitaires. À la limite, l'éducation se ramènerait à une socialisation conçue comme ajustement de l'enfant aux rôles qui l'attendent, socialisation rendue efficace par la mise en œuvre de processus associatifs révélés par la psychologie descriptive.

Mais cette vision, pour évidente qu'elle puisse paraître à la lecture rapide des *Conférences sur l'éducation*, n'est pas le dernier mot de W. James en ce qui concerne l'éducation et ses finalités. Tout comme Bergson dont il partage bien des positions psychologiques et philosophiques, il s'oppose au mécanisme sous toutes ses formes. S il reconnaît qu'il y a en nous une part mécanique que l'enseignant aurait tort d'ignorer ou de mépriser dans l'apprentissage des comporte-

9. *Journal of education* : 34 (1891), 35 (1892).

ments physiques, affectifs et intellectuels, si son tempérament naturaliste l'invite à décrire ce mécanisme de manière rigoureuse et analytique, il indique constamment que ce ne sont que des outils qui touchent certains comportements élémentaires et surtout qui ne valent que par rapport aux finalités qu'ils servent. De plus, ce sont des instruments secondaires, des prothèses pour ceux qui échouent dans le contact direct aux élèves. La première et la dernière conférences indiquent clairement qu'en deçà du mécanisme procédurier, l'enseignant doit d'abord tenter de comprendre par sympathie directe la vie mentale de son élève, c'est-à-dire qu'il doit tenter de reproduire affectivement et intellectuellement les préoccupations essentielles sur lesquelles les élèves s'appuient. Pour ce qui est des finalités, W. James rappelle sans cesse que la liberté est au bout, liberté entendue comme aptitude au choix volontaire, autonome, individuel, et non comme ajustement à une fonction sociale précise. Quand bien même elles se rencontrent sur bien des points, la formation professionnelle est différente radicalement de l'éducation en tant que le but de « l'éducation est de permettre à chaque individu de ne jamais cesser son éducation », comme le disait Dewey[10], elle ne saurait se décrire en termes d'objectifs stricts, mesurables et observables.

Pour W. James, la véritable adaptation est une adaptabilité ouverte à la vie en général et non un ajustement à tel ou tel modèle social, historiquement et géographiquement situé. Elle implique création, dynamisme, spontanéité, c'est-à-dire une liberté exactement inverse du mécanisme clos. L'opposition radicale de W. James rejoint encore une fois celle de Bergson : la véritable éducation est celle qui propose des modèles ouverts et non des stéréotypes. On pourrait, à son propos, opposer l'éducation close à l'éducation ouverte exactement comme il existe une morale ouverte qui brise barrières des morales closes. Si tous ne peuvent devenir des « saints » ou des « héros », pour éduquer des hommes, il vaut mieux néanmoins prendre modèle sur ces derniers que sur les mécanismes comportementaux des oies, des babouins ou sur les automatismes des machines.

Ce n'est pas dans la rigidité des associations que réside la bonne éducation mais au contraire dans la diversité, la variété et la multiplicité à l'infini de leurs possibilités adaptatives. Quant à la démarche didactique du maître, W. James la souhaite par conséquent aussi souple, variée dans ses techniques comme dans ses procédés que l'infinie variété des situations réelles d'adaptation à la vie en offre l'exemple. S'il se méfie de l'abus de la technique psychologique dans la formation des enseignants, c'est aussi parce qu'il craint que cette science ne se transforme en procédé paralysant par son dogmatisme. Un peu de psychologie mal digérée éloigne de la juste pédagogie ; beaucoup de réflexion y ramène ! Telle est peut-être la conclusion éducative des *Conférences*.

10. J. Dewey : *Démocratie et éducation* (*Democracy and education*), traduction Deledalle, Armand Colin, 1975, p. 100.

I1 faut donc prendre garde de ne pas oublier toutes ces limitations à la théorie automatique des apprentissages si on veut tenter de rester fidèle à la réflexion qui fonde la doctrine éducative de W. James. Ainsi que l'écrit G.E. Myers :

> « La leçon fondamentale des *Conférences sur l'éducation*, c'est qu'on doit user des pratiques éducatives les plus flexibles et les plus créatives afin de stimuler chez les étudiants les réponses les plus flexibles et les plus créatives. C'est là le principe de l'éducation véritable. »[11]

Un être humain, enfant, adolescent ou adulte, ne se réduit pas à cet enchaînement plus ou moins bien réglé d'associations accidentelles, d'éléments disparates ou d'objectifs reliés abstraitement qu'étudie le psychologue. Même si les associations peuvent entraîner des rapprochements inattendus, l'être humain reste un « champ », un « courant », un « flux », un « flot » dont la mobilité est essentielle par rapport aux éléments. Cette mobilité en fait la richesse adaptative à la vie, laquelle va bien au- delà du contenu social actuel. C'est cette mobilité qui doit d'abord être préservée et cultivée par l'éducation et c'est peut-être à propos de la connaissance que W. James est le plus clair.

L'univers de la connaissance qui se constitue dans l'acte d'aperception doit être considéré comme une succession de champs de conscience qui se font et se défont au fil de l'expérience, dont certains éléments rentrent dans des connaissances nouvelles. Ce que doit organiser l'enseignant, c'est l'expérience de l'enfant de telle sorte que les états singuliers organisés se fassent et se défassent au fil de sa pratique scolaire. L'expérience d'associations ne se forme que sur le fond de l'unité et de la continuité du courant de la conscience. Une pédagogie réflexe ou atomiste est aussi étrangère à W. James qu'une psychologie associationniste. C'est l'unité de la conscience qui fait l'unité de l'expérience. Une véritable association réussie serait d'une richesse infinie.

Qu'est-ce alors que savoir, connaître quelque chose dans ce flux en perpétuelle mobilité de l'expérience changeante et de la conscience mouvante ? Je connais véritablement quelque chose, une idée, un objet, une théorie, une pratique concrète, lorsque je suis capable de faire la série des opérations mentales ou physiques qui me mèneront de mon expérience actuelle, par une série ininterrompue d'opérations continues, à une expérience qui me met en présence la plus complète possible d'une chose nouvelle. La connaissance, n'est pas l'adéquation de l'esprit à la chose, la révélation d'une évidence aveuglante, le résultat d'une expérimentation scientifique, c'est l'expérience au sens empiriste.

"To experiment" désigne l'adhésion complète et concrète à la vie. Pour reprendre le vocabulaire à la mode, il s'agit à la fois du savoir, du savoir-faire et de l'être. "*To experience"* veut dire « éprouver », « sentir en soi-même » et pas

11. G.E. Myers : *Talks to teachers on psychology*, HUP, Cambridge / Londres, 1983, introduction, XV.

seulement « connaître abstraitement »[12].

En ce sens, aucune vérité ne peut se transférer d'un esprit dans un autre esprit. L'apprentissage ne consiste pas à recevoir un savoir théorique ou technique, mais à vivre en soi-même et pour soi-même une expérience complète. Un être qui ne fait pas la découverte propre d'une notion ne la connaît jamais vraiment. C'est I expérience qui donne valeur objective au savoir, non la cohérence interne ou l'adéquation à une réalité nouménale insaisissable. Ces deux critères classiques de la vérité sont trop « abstraits », pour reprendre l'opposition entre le philosophe « délicat » et le philosophe « barbare » du *Pragmatisme*[13]. La connaissance ne consiste pas dans une vision théorique pure, mais dans la participation indissociable de l'affectif, du pratique, de l'intellectuel à la vie du monde dans son ensemble. L'émotion est un facteur essentiel de la rencontre de l'enfant avec la vie. Tout apprentissage est une réponse active d'une personne à une situation. L'éducation sera donc active, globale, et la tâche du maître sera d'abord d'organiser les situations où l'élève fera « l'expérience », au sens plein, et se fera par cette expérience même.

La pédagogie de W. James correspond bien à ce que E. Bréhier écrit de sa philosophie : souci objectif et empirique du détail, sensibilité aux associations d'un côté mais surtout croyance vitale, émotionnelle, en l'unité de l'action de l'organisme ![14] Le but de la connaissance est donc de constituer des champs de conscience ou, mieux, une aptitude à la mobilité kaléidoscopique de ces champs qui se font et se défont, rentrant dans des combinaisons nouvelles. C'est l'ensemble de ces rencontres qui compose notre expérience associative globale, celle qui nous sert à appréhender des situations nouvelles et à nous y adapter véritablement.

Instruire, éduquer, former l'enfant, c'est le rendre apte affectivement, moralement et intellectuellement à cette souplesse combinatoire pour affronter un univers en perpétuel changement.

Or W. James voit vite que cette exigence passe par l'acquisition d'automatismes. Ces derniers, en apparence étouffants, sont en réalité libérateurs. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'apprentissage de la liberté va commencer par l'acquisition de mécanismes stricts, d'habitudes rigides.

La mobilité, en effet, n'est pas incompatible avec les automatismes dont le but est de nous libérer pour des activités plus hautes et plus complexes. De plus, il ne faut pas oublier que le système nerveux lui-même est loin d être aussi rigide que le prétendent ceux qui le méprisent ; il possède une plasticité certaine

12. E. Boutroux : « W. James », *Revue de métaphysique et de morale*, novembre 1910.
13. W. James : *Le Pragmatisme. Le dilemme de la philosophie moderne*, Flammarion, 1968, p. 29.
14. E. Bréhier : *Histoire de la philosophie*, tome III, PUF, 1986, p. 905.

qui lui permet une adaptation qui demande à être travaillée. Or les apprentissages successifs lui apportent cette souplesse qui, finalement, s'acquiert par le travail de l'éducation. Ce n'est pas l'absence d'automatismes qui libère, c'est leur multiplicité, au contraire. S'il faut s'intéresser au corps et le discipliner, ce n'est ni par souci d'expiation ou d'ascèse, encore moins dans un but politique totalitaire, mais tout simplement parce que c'est grâce à la richesse de ses associations que se libère la volonté.

La volonté libre commence par l'acquisition d'habitudes utiles dont la maîtrise du corps est la première étape. Ce n'est peut-être pas gratuit si cette question de la liberté de la volonté est celle qui clôt la série de conférences. Pour W. James, les conceptions mécanistes et fatalistes ne permettent pas de justifier l'exigence pédagogique, encore moins de comprendre les conduites humaines et d'en exposer le fonctionnement. Elles permettent de faire l'économie de complications spéculatives inutiles dès qu'il s'agit d'organisation utile ; elles ne sauraient rendre compte de l'intégralité de nos conduites, principalement des conduites les plus hautes comme les actes de volonté qui impliquent que l'on accepte le libre arbitre individuel comme rupture d'avec la nécessité. Or ce sont ces actes mêmes que doit rendre possible l'éducation. Pas plus que les automatismes associatifs souhaitables, ils ne sont innés et spontanés ; ils constituent la finalité ultime de l'éducation et s'appuient sur des automatismes divers et bien dominés.

Un mot sur cette conception de la liberté qui conditionne la volonté est ici nécessaire puisque c'est à elle qu'est suspendue la pédagogie même de W. James. Comment quelqu'un qui prétend se méfier de la métaphysique et des conceptions spéculatives en vient- il à faire reposer sa théorie de l'éducation sur une question si sujette à querelles abstraites et invérifiables ?

D'abord certains étudiants lui poseront de manière directe la question du choix entre le déterminisme absolu pour expliquer les comportements humains, et de la part plus ou moins grande qu'il est souhaitable d'accorder à une liberté possible entendue comme pouvoir spontané de commencer une série causale, c'est-à-dire comme rupture dans l'ordre de la nécessité et affirmation du libre arbitre.

Surtout, W. James a réfléchi largement au problème qui est au cœur de la question éducative. Pourquoi éduquer si tout est joué d'avance ? L'élaboration de sa réponse l'indique. Non seulement il n'est pas pris au dépourvu mais l'arrière-fond de son argumentation montre qu'il a en tête l'intégralité de la querelle du libre-arbitre, jusqu'à la solution kantienne qui lui servira de référence implicite.

Pour éviter ici tout malentendu, W. James précise qu'il admet, à titre d'hypothèse ou de croyance, 1'existence du libre-arbitre pour expliquer certains actes qui impliquent l'indétermination dans leur principe même, tel l'acte volon-

taire, tout comme le psychologue admet à titre de postulat le déterminisme pour se comporter en homme de science. À propos du libre arbitre et de l'effort de la volonté, le mieux est peut-être de citer W. James s'adressant en psychologue à des psychologues. I1 distingue deux points de vue : celui de la psychologie dont les descriptions empiriques ne sauraient avoir prise sur un objet par définition aussi insaisissable que le libre arbitre et celui de l'action pratique qui laisse entière liberté d'accorder foi à la liberté.

> « Le problème du libre arbitre est insoluble au point de vue de la psychologie pure. Nous sommes, en effet, capables de fournir un certain effort d'attention, mais lorsque cet effort s'est exercé à propos d'une idée, il est manifestement impossible de dire : la quantité d'énergie dépensée aurait pu être plus ou moins considérable qu'elle l'a été. Une assertion pareille devrait reposer sur une exacte connaissance de toute la série des antécédents de l'effort considéré, sur une définition absolument mathématique de ces antécédents et sur la preuve que la seule quantité d'effort qui résultait d'eux est précisément celle qui a été fournie. Cette preuve devrait être faite par le moyen de lois dont nous ne savons pas le premier mot. L'esprit humain sera probablement toujours incapable de mesurer ainsi les phénomènes psychiques ou nerveux et d'établir les raisonnements éducatifs que cette preuve exige et implique.
>
> Au surplus, une raison importante influe sur l'esprit du psychologue et tend à le rendre partial dans les recherches qu'il serait tenté de faire pour découvrir scientifiquement la liberté humaine. I1 a d'avance le désir de croire au déterminisme, car il veut construire une science, et la science est un système de relations immuables. Là où elle rencontre les « variables indépendantes » des mathématiques, la science s'arrête. Aussi longtemps, par conséquent, que nos volitions peuvent être de ces variables, le psychologue doit les ignorer ; il ne les considère que dans la mesure où elles sont des fonctions fixes. En d'autres termes, la science doit s'en tenir exclusivement aux lois générales de la volonté, à l'étude des caractères impulsifs et inhibitifs des idées, des conditions qui déterminent l'effort, de l'effet produit par les idées sur l'attention, etc., mais elle doit renoncer et mesurer la quantité précise de l'effort fourni par la volonté, car si cette dernière est libre, il est impossible de supputer mathématiquement cette quantité. La science fait donc abstraction de la volonté libre, sans pour cela nier nécessairement sa réalité. Pratiquement, cependant, une pareille attitude équivaut à un rejet du libre arbitre et la plupart des psychologues contemporains n'hésitent pas à s'en débarrasser.
>
> Quant à moi, je laisse à la métaphysique le soin d'éclaircir le mystère. La psychologie ne sera sûrement jamais assez habile pour découvrir, dans les décisions d'un individu, quelque divergence entre ses calculs scientifiques et le fait qui s'est réellement produit...
>
> La psychologie sera, du reste, toujours digne de son nom et la science restera ce qu'elle est ici-bas, que la volonté soit libre ou qu'elle ne le soit pas.
>
> La science psychologique peut donc ignorer le problème de la liberté. L'œuvre spécifique de la volonté libre, si cette volonté existe, consiste à tenir un objet idéal, ou une portion de cet objet, au foyer du champ de conscience, de fa-

> çon qu'il agisse sur l'esprit pendant une durée plus longue et avec une intensité plus vive. Parmi les alternatives qui se présentent à l'esprit comme possibles, l'effort volontaire en rend une effective. Et, bien que ce renforcement de vitalité fourni à une idée puisse être moralement et historiquement d'une incalculable portée, la psychologie pure le considère dynamiquement comme une quantité infinitésimale qu'elle est en droit de négliger. »[15]

Du point de vue psychologique, la liberté est donc négligeable ; du point de vue de l'éducation, en revanche, qui est pour l'instant le nôtre, il est difficile de ne pas croire à une volonté libre et à une action possible de soi sur soi qui implique la liberté. D'où la conclusion pédagogique : « En envisageant chacun de nos élèves comme un organisme doué de sensibilité, d'élan propre, capable d'associer des idées et de réagir, en partie déterminé, en partie libre, vous les comprendrez beaucoup mieux. »

C'est bien en héritier de Kant que W. James pose le problème de la liberté dans le champ de l'éducation : l'homme est l'animal qui est à la charnière de deux mondes, celui du déterminisme comme être de la nature dont le postulat est la nécessité, celui de la volonté libre dont le postulat reste le libre arbitre. À lui d'étendre la part de responsabilité libre ou celle de mécanisme, le paradoxe de l'éducation restant que le mécanisme libère et qu'il n'y a peut être pas de liberté véritable sans maîtrise des automatismes premiers.

W James, en dépit de son souci d'empirisme et du refus de la métaphysique, peut-être à cause d'eux, pose donc dans toute sa clarté la question de la liberté comme la question fondamentale de toute pédagogie. De même que la question psychologique se voyait débordée par la question pédagogique, cette dernière renvoie à une problématique directement philosophique : celle de la liberté.

L'éducation peut-elle se contenter d'agir en fonction d'objectifs partiels, à plus ou moins court terme, utilitaires, immédiatement pragmatiques en considérant les ' élèves comme des machines à association, politiquement et économiquement rentables ? La réponse de W. James est claire : si l'enfant est bien un organisme qui agit par association et dont la psychologie peut aider à percer les mystères, du point de vue éducatif on ne saurait l'y réduire. C'est avant tout un être que l'on éduque à la liberté. De ce fait, qu'on le veuille ou non, passant de la psychologie pure à l'éducation, on passe du descriptif au normatif, de la science à la morale qui implique, comme le voit bien W. James, des choix métaphysiques, un choix contre la liberté étant, lui aussi, un choix de cet ordre, qu'on le veuille ou non.

15. W. James : *Text book of psychology*, p. 456.

Annexe

Afin de donner au lecteur un avant-goût des *Conférences* de W. James, qui seront publiées par nos soins aux éditions Klincksieck fin 1993, voici le texte de sa première intervention.

La psychologie et l'art d'éduquer

Quiconque possède le moindre sens de l'observation des faits à propos de ce qui se passe dans la vie américaine, de son activité générale, de la montée de ses intérêts idéaux, discernera qu'il n'existe peut-être pas de trait plus prometteur que la fermentation intellectuelle qui se manifeste depuis une douzaine d'années et plus, parmi les enseignants. Dans quelque sphère de l'éducation que leurs fonctions les entraînent, force est de reconnaître parmi eux un réel et sincère mouvement de recherche pour ce qui touche à leur profession. Toute réforme de la nation commence par le haut, au sein des forces intellectuelles de l'État ; elle ne s'étend ensuite que lentement dans les autres classes. Les enseignants de ce pays ont l'avenir entre leurs mains. L'empressement qu'ils montrent actuellement à parfaire leurs formations est un signe heureux des progrès de la nation dans toutes les directions idéales.

L'organisation administrative dont nous bénéficions aux États-Unis est peut-être, globalement, la meilleure qui existe. Les systèmes particuliers des États régionaux offrent une diversité et une souplesse, une occasion d'expérimenter et mettre en compétition, qui ne sauraient se trouver nulle part ailleurs à si grande échelle. L'autonomie des collèges, celle des universités, les échanges d'étudiants et de professeurs qu'elles pratiquent, leur émulation et les liaisons organiques qu'elles entretiennent avec les écoles élémentaires, les traditions pédagogiques issues de la vieille méthode américaine de récitation (si éloignées de la pure leçon magistrale qui prévaut en Allemagne ou en Écosse et ignore l'individualité de l'étudiant, sans pour autant tomber dans les excès du tutorat anglais), toutes ces caractéristiques (sans parler des bénéfices de la mixité), tous ces traits, dis-je, sont des éléments heureux de notre système éducatif à partir desquels on peut attendre l'avenir le plus confiant.

Bénéficiant d'une organisation si favorable, tout ce dont nous avons besoin est de la féconder avec des intelligences supérieures, d'attirer à elle des hommes et des femmes désireux d'œuvrer toujours plus pour elle. Alors, dans une génération ou deux, l'Amérique sera le modèle éducatif mondial. C'est ce que j'attends avec la plus grande confiance.

La fermentation intellectuelle dont je parlais à propos des milieux pédagogiques a surtout profité à nous, psychologues. Les instituteurs désirant posséder une formation professionnelle plus complète et aspirant et apporter à leur travail l'esprit professionnel réclamé par leur vocation, ont été conduits à se tourner de plus en plus vers la psychologie pour y chercher la lumière sur les principes fondamentaux de la pédagogie. Ces quelques heures de conférence fourniront peut-être sur les opérations de l'esprit des informations vous permettant de travailler avec plus d'aisance et de succès dans vos écoles.

Loin de moi l'idée de dénier à la psychologie les titres qui ont fait naître de grandes espérances chez les éducateurs. Elle doit, je le reconnais, leur être d'un grand secours. Et

pourtant, je crains fort qu'à la fin de mes petites causeries plusieurs d'entre vous ne soient un peu surpris en constatant les conclusions. En d'autres termes, je crains que vous n'attendiez de notre science une aide qu'elle est incapable de fournir. Il n'y aurait là rien d'étonnant, car nous avons assisté à un véritable engouement : des laboratoires ont été fondés, des chaires créées, des revues lancées ; l'air s'est rempli de rumeurs. Les éditeurs de revues éducatives et les organisateurs de colloques ont dû se montrer hardis et soucieux de se mettre au goût du jour ; quelques professeurs d'université n'ont pas montré de mauvaise volonté à coopérer ; même les éditeurs se sont intéressés à la question. La « psychologie nouvelle » est dès lors devenue un mot qui évoque souvent des idées de mauvais augure. Quant à vous, enseignants dociles, réceptifs et désireux de comprendre, vous vous êtes retrouvés plongés dans une atmosphère de bavardage confus à propos de notre discipline qui semblait finalement apporter plus obscurité que de lumière.

Tout se passe comme si un nécessaire charabia convenait aux enseignants aujourd'hui. L'objet du travail des psychologues, déjà suffisamment concis par lui-même, se voit simplifié dans les revues et les cours au point de se réduire à de grandes lignes porteuses de la plus immense incertitude. Là où les disciples n'ont pas assez d'esprit critique et d'indépendance (et je pense que, si les enseignants débutants ont un léger défaut – le plus léger du monde – c'est bien celui d'être un rien trop dociles) on est absolument certain de passer à côté de la précision, de l'équilibre et de la mesure quant à l'évaluation juste des règles que leurs aînés sont chargés de leur transmettre.

À propos de la psychologie, il me faut donc immédiatement dissiper le malentendu que fait naître l'expression « psychologie nouvelle ». À mon humble avis, il n'y a pas de psychologie digne de s'appeler nouvelle. Il n'existe que la vieille psychologie, apparue au temps de Locke, et à laquelle se sont ajoutés un peu de physiologie du cerveau et des sens, la théorie de l'évolution et quelques subtilités sur l'examen introspectif. Tout cela est, en grande partie, sans adaptation aux besoins de l'éducateur. Il est vrai que seules les conceptions fondamentales peuvent lui être de quelque utilité, et ces conceptions – à part la théorie de l'évolution – sont loin d'être nouvelles. J'espère qu'on en jugera mieux à la fin de ces conférences.

J'ajoute qu'on se tromperait fort si l'on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des programmes et des méthodes directement applicables dans la salle de classe. La psychologie est une science, l'éducation est un art, et les sciences ne produisent jamais les arts directement d'elles-mêmes. C'est par le canal d'un esprit inventif, mettant en œuvre son originalité, que se font les applications de la science.

La logique, comme science, n'a jamais fait raisonner personne avec justesse et la science morale, si elle existe, n'a jamais donné à personne une bonne conduite. Tout ce que ces sciences peuvent faire, c'est de nous aider à nous surprendre en faute, c'est de nous arrêter quand nous commençons à mal raisonner ou à nous mal conduire. Elles nous permettent de nous critiquer nous-mêmes en connaissance de cause lorsque nous nous sommes trompés. Une science délimite l'espace dans lequel doivent être placées les règles d'un art, elle fixe les lois que l'artiste ne doit pas transgresser, mais elle laisse au génie personnel le soin de savoir ce qu'il faut faire rentrer dans ces cadres. Le succès, pour un génie pédagogique, se trouvera sur telle voie, pour un autre sur une route différente. Simplement aucun d'eux ne devra sortir des limites tracées par la science.

L'art d'enseigner s'acquiert en classe par un contact direct et par l'observation sympa-

thique des faits et des données de la réalité, et, lorsque l'homme de l'art est également psychologue (comme ce fut le cas pour Herbart), pédagogie et psychologie marchent d'un même pas. La première ne dérive pas du tout de la seconde. Elles vont de pair, sans que l'une soit soumise à 1'autre. Une méthode éducative doit donc être d'accord avec la psychologie, mais elle n'est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes divergents peuvent respecter également bien des lois psychologiques.

La connaissance de ces lois n'est donc pas suffisante pour faire un bon éducateur. Il faut aussi posséder un don supplémentaire, un sens heureux du contact, une habileté telle qu'on saura comment parler et comment agir en présence d'un élève. Cette faculté de saisir l'âme d'un enfant, ce tact nécessaire dans une situation donnée, sont l'alpha et l'oméga de l'art éducatif, et la psychologie ne nous aide pas le moins du monde à l'acquérir.

En fait, la psychologie, comme tout système de pédagogie générale construit sur ses bases, ressemble assez à la science de la guerre. Quoi de plus simple et de plus défini que les principes de l'une et de l'autre ? À la guerre, tout ce que vous avez à faire, c'est de pousser l'ennemi dans une position d'où les obstacles naturels l'empêcheront de s'échapper, puis de le surprendre avec des forces supérieures au moment où vous lui aurez fait croire à votre éloignement. De même en éducation. Il faut arriver à placer votre élève dans un état où l'objet de votre enseignement l'intéresse à tel point que tout autre objet d'attention soit banni de son esprit. Révélez-lui alors le savoir d'une manière si impressive qu'il s'en souviendra jusqu'à son dernier ; enfin, remplissez son esprit d'une curiosité si dévorante qu'il recherchera de lui-même les connaissances se rattachant à votre sujet. Avec des principes aussi lumineux, le maître dans sa classe et le général sur le champ de bataille ne devraient remporter que des victoires. Mais les tournures d'esprit de nos adversaires sont étonnamment diverses et il faut compter avec elles. L'esprit de l'enfant vous échappe avec autant de promptitude que celui du chef de la partie adverse se dérobe au calcul du subtil général. Il est aussi difficile à l'éducateur qu'au chef d'armée de savoir ce que veut, ce que pense, ce que sait et ne sait pas son vis-à-vis. L'imagination et la sensibilité sont ici les seules aides, et non pas la psychopédagogie et la théorie stratégique.

Mais, si l'usage des principes psychologiques est plus préventif que positif, il ne faut pas conclure à son manque d'utilité. Ces principes rétrécissent, certes, le champ des expériences et des difficultés. C'est ainsi que nous connaîtrons d'avance, si nous sommes psychologues, la défectuosité de certaines méthodes. Notre psychologie nous gardera de certaines erreurs. Elle nous permettra surtout de nous faire une représentation plus exacte du but et atteindre. De plus, nous avons une confiance plus grande en une méthode qui nous semble avoir pour elle la théorie aussi bien que la pratique. Enfin et surtout, notre indépendance est fortifiée et notre intérêt rallumé quand, voyant notre sujet sous deux éclairages différents, nous avons, pour ainsi dire, une vue stéréoscopique du jeune organisme de l'adversaire et quand, tout en abordant nos élèves avec art du contact et sympathie, nous sommes capables, en même temps, de nous faire une idée des éléments intérieurs si curieux qui forment son mécanisme mental. Tout éducateur doit s'efforcer d'acquérir cette connaissance, à la fois intuitive et analytique, de ses élèves.

Heureusement, les é1éments de l'organisme inte1lectuel de l'enfant et leur fonctionnement peuvent être facilement appréhendés. Et, comme ce sont justement ces éléments généraux et ce fonctionnement qui sont de la plus grande utilité, la somme des connais-

sances nécessaires à tout éducateur n'est pas très considérable. Ceux d'entre vous qui ont du goût pour ce sujet peuvent aller aussi loin qu'ils le voudront et devenir, par leur étude, des éducateurs qui ne seront pas les plus mauvais. On peut cependant redouter à juste titre un manque d'équilibre provenant de cette tendance, observable en chacun de nous, à mettre trop d'accent sur certaines parties spéciales d'un sujet que nous étudions intensément et abstraitement. Pour la grande majorité d'entre vous, une vue générale suffira largement, pourvu qu'elle soit exacte. Elle tiendra en si peu de mots qu'ils pourraient s'écrire sur la paume de la main.

En tant qu'éducateurs, évitez encore de considérer comme un devoir de fournir des contributions à la psychologie, des observations psychologiques faites méthodiquement et dont vous auriez la responsabilité. Je crains que certains enthousiastes de la connaissance de l'enfant vous aient imposé à cet égard un bien lourd fardeau. Ces études avancent ; elles renouvellent notre compréhension de la vie enfantine. S'il y a des enseignants qui ont un plaisir intense à remplir des formulaires, à inscrire leurs observations, à compiler des statistiques, à calculer des pourcentages, qu'ils le fassent. L'étude de l'enfant enrichira certainement leur esprit. Et, même si les résultats, examinés à la lumière des statistiques, paraissent, après tout, de peu de valeur, les anecdotes et les observations recueillies nous feront cependant entrer plus avant dans la compréhension de nos élèves. Nos yeux, nos oreilles deviennent ainsi habiles à discerner dans l'enfant placé devant nous des processus semblables à ceux que l'observation a permis de noter chez d'autres. Ils seraient sans cela demeurés inaperçus. Mais, pour l'amour du ciel, la grande masse des éducateurs doivent, s'ils le désirent, pouvoir demeurer de purs lecteurs passifs et se sentir libres de ne pas apporter leur contribution à la psychologie.

Qu'on ne prêche donc pas comme un devoir impérieux la nécessité de s'occuper de recherche psychologique et qu'on n'aille pas l'imposer comme règle à ceux pour lesquels cette étude est un poids insupportable, et qui ne se sentent en rien la vocation de psychologues. Je ne puis assez me déclarer d'accord avec mon collègue, le professeur Münsterberg, lorsqu'il affirme que l'attitude de l'enseignant envers l'enfant doit être vivante et moralement engagée. Elle est fermement opposée à l'attitude abstraite et analytiquement neutre du psychologue. Et, bien que chez plusieurs d'entre vous, ces attitudes coexistent heureusement, il y aura cependant conflit chez la plupart.

Ce qui peut arriver de pire à un bon enseignant, c'est de sentir chanceler sa vocation parce qu'il se découvre irrémédiablement nul comme psychologue. Nos enseignants sont déjà surmenés, et quiconque ajoute sans nécessité le moindre poids à leur fardeau est un ennemi de l'éducation. Or une mauvaise conscience augmente le poids de tous les fardeaux ; et je sais que l'étude de l'enfant, comme celle d'autres parties de la psychologie, a jeté dans plus d'un cœur innocent le trouble d'une conscience inquiète. Je serais vraiment heureux si ces quelques mots pouvaient dissiper le trouble de quelques-uns d'entre vous, trouble qui est le résultat de la mystification plus ou moins systématique que j'ai dénoncée plus haut. Le meilleur enseignant peut être un piètre chercheur dans l'étude de l'enfant, et le plus habile psychologue un bien pauvre enseignant. Rien n'est plus facile à constater.

J'en ai dit assez pour montrer quelle est la manière la plus prudente d'envisager le sujet proposé à votre attention.

Talks to teachers on psychology, chap. I (traduction : B. Jolibert).