

Extraits choisis de "L'école active expérimentale" d'A. FABRE, certes assez long mais extrêmement instructif pour les enseignants, entraîneurs, formateurs qui iront au bout (on a rien sans rien...) et qui souhaitent faire un pas de côté pour mieux comprendre.

La place occupée par la pensée spéculative, les conditions de la pensée rationnelle, le rôle joué par la technique « *façon de faire séparée de la raison de faire* », la raison pour laquelle il n'y a pas de liberté pédagogique possible, les raisons pour lesquelles l'attitude expérimentale est si difficile à adopter y sont remarquablement bien expliqués. Ce texte a été écrit en 1972 !

## **L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE = EMPIRISME**

### **EXPERIENCE - EXPERIMENTATION**

(paru dans *Enfance*, P.U.F.)

par A. FABRE

<b>I - L'EMPIRISME ET L'EXPERIENCE.....</b>	<b>2</b>
A) L'EMPIRISME EN GENERAL.....	2
B) L'EMPIRISME PEDAGOGIQUE.....	2
1° Moment.....	3
2° Moment.....	3
3° Moment.....	4
4° Moment.....	4
<b>II - L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE.....</b>	<b>7</b>

“S’il me fallait définir la condition essentielle de la rénovation de l’enseignement français, je dirais qu’elle consiste moins dans l’adoption d’une nouvelle loi scolaire que dans celle d’une attitude expérimentale en pédagogie.” C’est ainsi que M. Debesse commence un récent article sur “L’attitude expérimentale en pédagogie”. La même idée avait été déjà exprimée il y a, près de quarante ans par Binet dans son ouvrage toujours actuel : “Les Idées modernes sur les enfants” “ ce qu’il faut demander aux maîtres, disait-il dans sa conclusion, c’est de prendre avec décision l’attitude expérimentale ... L’étude critique de l’évolution de l’école publique nous a conduit à la même conclusion.

Le problème est donc nettement posé ; mais affirmer la nécessité d’une action ne suffit pas. Il faut la rendre possible. Or, rien n’est plus difficile à réaliser que ce qu’on demande au maître. Tout s’y oppose : sa formation, la nature de la fonction enseignante, la complexité de la nature enfantine et plus encore une structure mentale solidement organisée.

Si l’attitude expérimentale est difficile à prendre en effet, c’est qu’elle trouve le terrain occupé par d’autres attitudes. Celles-ci, malgré la diversité du comportement individuel, sont issues de deux ordres d’activités naturelles à l’esprit humain. La première représente le jeu de l’intelligence pratique et s’exprime dans l’empirisme. La seconde consiste dans le jeu de la pensée spéculative dont le produit, le réalisme conceptuel, exprime le penchant qu’a l’esprit de croire à la réalité de ses conceptions.

Ce sont ces deux formes d’activité de l’esprit, diversement combinées, qui entrent dans la structure de l’éducateur et qui, en lui imposant des attitudes déterminées, l’empêchent d’en prendre une nouvelle. C’est ce conflit général dont nous allons essayer de comprendre la signification pour aider à sa solution.

## **I - L'empirisme et l'expérience**

### **a) L'empirisme en général**

Pour comprendre l'empirisme il faut le considérer dans l'enfant du premier âge ou dans l'homme des sociétés, sinon primitives, du moins anciennes, avant que la science ne soit venue lui disputer son domaine. Ce ne sera point le défigurer, car il reste identique à lui-même étant le mode naturel et spontané d'action de l'esprit humain devant le monde.

L'empirisme représente en effet le jeu de l'intelligence pratique aux prises avec le réel pour définir l'action efficace. Entre le sujet et l'objet, s'institue un rapport, fait d'échanges réciproques : le sujet apporte son intention qu'il veut imposer à l'objet et celui-ci lui oppose les résistances qu'il tient de sa nature même. Le sujet, obligé de tenir compte de ces résistances, à mesure qu'il les éprouve, est amené à modifier le thème général de son dessein jusqu'au moment où il met fin au conflit en le liquidant par l'acte. Dans celui-ci entrent ainsi en parts variables l'intention du sujet, des expériences antérieures et des aspects de la nature réelle de l'objet : c'est le processus de l'adaptation.

Par nature, parce qu'il est issu d'une intention de connaissance et d'une attitude de vigilance et d'adhérence au réel, l'acte adapté est créateur et novateur. Mais dans la mesure où cette intention et cette attitude ne semblent pas requises du fait de la stabilité relative du réel, l'acte déjà adapté tend à opposer la rigidité de sa structure aux changements extérieurs. L'empirisme est toujours menacé de tomber dans l'automatisme par défaut de vigilance, par retrait d'esprit.

Le jeu de l'intelligence pratique est ainsi fait de deux tendances contradictoires l'une qui ouvre la voie à une création permanente, l'autre qui la ferme. Ces deux tendances expriment deux besoins, l'un qui exige une adaptation permanente et l'autre qui demande la possession d'un jeu de réponses immédiatement disponibles. Ces deux besoins, tout en étant antagonistes sont également complémentaires, car c'est dans la mesure où le sujet peut se distraire des situations habituelles en s'en remettant à des réponses organisées qu'il peut se montrer attentif aux situations nouvelles : sa puissance d'attention est fonction de son pouvoir d'abstraction.

Mais la position de l'individu est profondément modifiée par le fait social. Celui-ci pèse sur lui de deux manières : par la technique et par l'idéologie. La technique est l'expérience individuelle dépersonnalisée, transmise et capitalisée, une manière de faire séparée de ses raisons de faire, l'acte dépouillé de ses motifs. La technique, par sa rigidité, s'oppose ainsi directement au caractère novateur de l'activité individuelle d'adaptation.

Par le second facteur, l'idéologie, il faut entendre les produits de la pensée spéculative appliquée à satisfaire ce besoin qu'a toujours eu l'homme de comprendre pour agir, de placer les données d'une situation actuelle dans les perspectives d'une situation générale et permanente qui lui donne son sens. Par la pensée spéculative également dépersonnalisée et organisée en mythes ou systèmes, l'homme a construit une représentation du monde en projetant hors de lui ses besoins, ses tendances et ses désirs, et c'est ce monde imaginé substitué au monde réel que l'homme social trouve devant lui quand il veut agir dans le monde réel. Par l'intermédiaire du statut social, la technique est subordonnée à l'idéologie.

La fonction novatrice de l'intelligence pratique, dans l'empirisme individuel, se trouve ainsi bloquée par un empirisme général dépendant à la fois de l'idéologie et de la technique et rigoureusement traditionnel. C'est dans la mesure où il peut se libérer de l'empirisme général que l'empirisme individuel peut retrouver son pouvoir créateur. Ce sont les transformations du milieu social qui libèrent l'homme. Rejetant la pression de la technique, l'homme se retrouve devant le monde réel avec son intention et son pouvoir de connaissance pour produire une action adaptée plus exactement aux situations nouvelles.

La voie est ouverte à l'organisation d'une nouvelle technique. Mais le jour où la science acquiert les moyens et le pouvoir de donner une signification à l'acte est celui où cette technique s'organise comme art d'application. La science satisfait alors aux deux besoins de l'esprit : une explication générale et une pratique efficace.

La pensée spéculative, avec le réalisme conceptuel, et l'intelligence pratique avec l'empirisme, qui avaient solidairement jusque là rempli ces deux fonctions, se trouvent par cela même éliminées. C'est ce dernier acte du combat qui se joue aujourd'hui sur le terrain de l'éducation. Il est nécessaire d'en définir le sens général pour comprendre ses aspects particuliers afin de hâter son dénouement.

### **b) L'empirisme pédagogique**

Au moment où elle s'organisa de 1880 à 1887, l'École publique française se trouva grevée de deux lourdes hypothèques qu'elle tenait du passé : une conception métaphysique du monde et une technique pédagogique qui en était déduite.

La première s'exprimait, sur le plan de l'éducation, ainsi que nous l'avons déjà vu, par l'affirmation de l'existence autonome d'un esprit substance pourvu de tous les pouvoirs nécessaires à la connaissance du monde. Cette conception *a priori* tirait sa justification d'une longue tradition historique.

La pratique pédagogique pouvait se réclamer d'une tradition aussi ancienne. Si loin qu'on remonte dans le passé, on trouve toujours un maître qui détient le savoir et qui le transmet à un disciple. Quels qu'aient été les temps et les lieux, le rapport fondamental de maître à élève est resté inchangé : la transmission du savoir s'est faite par la parole. Ce qui a changé au cours des temps c'est seulement la nature et la quantité du savoir et l'usage qui devait en être fait par le disciple. La tâche du maître a pu devenir ainsi plus complexe, mais ses rapports avec l'élève n'ont pas été pour cela modifiés. Il a été seulement conduit à diviser la difficulté en imaginant des exercices mais dans chaque degré, au moment de l'acte d'enseignement, le rapport initial est resté invariable.

Il est donc exact de dire qu'il y a eu dès l'origine de l'École publique un empirisme traditionnel fondamental dépendant d'une conception métaphysique traditionnelle du monde et de l'homme. Tel est le point de départ dont il faut bien mesurer toute la signification.

C'est cet empirisme traditionnel fondamental dont le nouveau maître s'est trouvé armé ; c'est lui qui a été transmis, car ce nouveau maître ne pouvait enseigner que ce qu'il était. L'élève, devenu maître à son tour, renouvelait la solution. L'éducation a donc été le moyen essentiel et permanent de la transmission et de la conservation de l'empirisme traditionnel dans sa forme initiale.

On a vu cependant l'École publique se transformer dans ses institutions, dans ses programmes et dans ses méthodes. Il a donc fallu que la tendance conservatrice cédât devant une autre tendance créatrice de changement. Nous avons trouvé celle-ci dans des transformations rapides et profondes du milieu social. Pour expliquer les modifications de l'empirisme dans l'esprit de l'éducateur, il faudrait donc les reporter à leurs causes dans ce milieu. Pour la clarté de l'exposé nous isolerons cependant ces modifications, étant entendu qu'il s'agit d'effets. De plus, pour représenter le changement qui modifie, dans la pratique pédagogique, les rapports entre le maître et l'élève, nous retiendrons quatre "moments" caractéristiques de ce mouvement continu. Enfin, pour préciser encore, nous dirons que ces moments correspondent sensiblement, dans l'ordre historique aux Instructions de 1887, de 1933 de 1938 et au mouvement de l'Éducation nouvelle.

## 1° Moment

Nous sommes encore près du point de départ. L'activité du maître est déterminée, non par l'enfant réel et concret, mais par l'idée qu'il se fait de lui. C'est cette idée qui guide l'éducateur : cela veut dire que dans le couple sujet-objet, ou maître et élève, le premier est décidé à imposer son point de vue et à n'accorder au second que la part strictement nécessaire à la réalisation de son dessein prémédité. En procédant empiriquement, l'éducateur met en œuvre des procédés qui lui permettent d'atteindre plus sûrement le but qu'il s'est assigné. "C'est en enseignant, écrit Binet, que les maîtres ont fait des observations dont ils ont tiré parti pour modifier leur enseignement, puis ces observations ont été pour la plupart du temps oubliées et il n'est resté que certaines règles de conduite, des usages, des habitudes."

Pour chaque moment de la vie scolaire, pour chaque matière d'enseignement, pour chaque leçon, il y a eu ainsi un code de règles dont l'application devait suffire à atteindre le résultat voulu. Pendant cette première période on voit ainsi se constituer un empirisme secondaire qui en s'organisant en techniques vient renforcer l'empirisme fondamental qui l'avait inspiré et dirigé. Le maître qui est muni de cette technique est dit expérimenté, possédé de l'expérience. Cela veut dire que le maître est pourvu d'un ensemble de réponses qui lui donnent le savoir-faire dans toutes les situations, pour réaliser sûrement le type abstrait et général d'esprit et l'homme qui lui est donné pour modèle par le thème initial de l'empirisme fondamental. Le point de vue particulier de l'enfant concret n'entre en ligne de compte qu'en tant que résistance qu'il est légitime d'éliminer ou tout au moins de réduire par la contrainte.

Ainsi, ce premier moment de l'organisation de l'École publique est caractérisé par l'hégémonie incontestée du point de vue du sujet ; c'est un empirisme subjectif. Le système éducatif qui en résultait possédait une cohérence parfaite. Les maîtres puisèrent dans cette unité une grande confiance dans leur action, car ils n'eurent jamais autant conscience de leur pouvoir. Ils purent ainsi établir solidement les assises de l'École publique. Cette période ne fut pas sans grandeur, et beaucoup de maîtres en gardent encore la nostalgie. Mais l'histoire ne se laisse pas fixer : elle crée des conditions nouvelles et l'éducateur se trouva obligé de tenir compte de ses créations.

## 2° Moment

La situation a changé dans l'acte éducatif, c'est-à-dire dans le rapport des deux termes sujet-objet de l'empirisme, la part du second est la plus grande, ce qui oblige l'éducateur à relâcher la rigueur de son intention, c'est-à-dire à rompre la rigidité de la contrainte. L'éducateur veut obtenir de l'enfant qu'il consente à accepter les fins qu'il a choisies pour lui, et pour cela il doit accorder davantage à son dessein. Le

bon éducateur est le maître libéral, qui, par l'artifice de ses procédés, obtient cette adhésion, la contrainte devenant un signe d'échec, un aveu d'impuissance.

De là, pour l'éducateur, l'obligation d'une attention permanente et d'une observation vigilante de l'enfant. La technique générale, au lieu d'être un code, devient un cadre à chaque instant rompu par l'invention de nouveaux procédés. Des deux tendances de l'empirisme, celle qui conserve et celle qui crée, la seconde l'emporte à chaque instant. Mais il s'agit toujours d'un empirisme, c'est-à-dire de solutions actuelles particulières et strictement personnelles. C'est ce caractère que Binet relève lorsqu'il écrit : "J'ai connu des maîtres merveilleux qui imaginaient sans cesse de nouvelles manières d'enseignement. Mais ces enseignants ne pouvaient presque rien nous apprendre sur l'histoire, les aptitudes, les caractères de leurs élèves, et par conséquent ce qu'ils savaient restait leur propriété personnelle et incommunicable. "

Ce sont bien là les caractères et les effets de l'empirisme. Mais dans ce nouvel empirisme secondaire, tout en tenant compte plus largement de la nature de l'enfant réel, l'éducateur continuait à être dirigé par son intention de réduire la résistance que cette réalité opposait à son intention de réaliser le type permanent d'esprit et d'homme du thème initial. Cela explique que, malgré ses nouveaux caractères, cet empirisme secondaire, parce qu'il restait subordonné à l'empirisme général fondamental, ne parvint pas à affranchir l'École publique de son caractère traditionnel.

Mais il arriva que l'empirisme secondaire, dans la mesure où il tenait compte de la nature de l'enfant réel, refusait de s'intégrer dans l'empirisme général qui visait un enfant abstrait. De là le conflit qui s'institua entre eux, que l'éducateur approuva, sans cependant parvenir à le définir dans sa conscience. Suivant en cela les instructions officielles, l'éducateur se trouva dans l'obligation de tenter à chaque instant une conciliation impossible. Ses tentatives mêmes pour suivre l'enfant réel, dans ses desseins, aggravaient le conflit et éloignaient la solution. Le conflit qui s'installa ainsi dans l'acte éducatif fut générateur d'inquiétude. La confiance que l'éducateur avait dans son action s'en trouva ébranlée. Les changements qui intervenaient sans cesse dans l'organisation de l'École publique en plein effort d'adaptation pour satisfaire à de nouveaux besoins, en obligeant l'éducateur à faire face à de nouvelles situations, ne pouvaient qu'aggraver son état.

### 3° Moment

Les contours de cette période sont moins bien dessinés que ceux des périodes précédentes. C'est une période de transition et de passage où l'on voit l'achèvement du mouvement qui portait l'éducateur à accorder une place de plus en plus grande à l'enfant réel. Le terme de ce mouvement ne pouvait se trouver que dans la reconnaissance des droits de cette réalité, ce qui entraînait l'abandon par le maître de toute prétention à lui imposer son point de vue. Cet effacement du sujet, le maître, et cette affirmation de l'objet, l'élève, définissent l'empirisme objectif.

En refusant de se subordonner à l'empirisme général, l'empirisme secondaire devient autonome et liquide ainsi le conflit qui s'était institué entre eux. Mais cette libération n'est ni complète, ni générale. Dans l'esprit de l'éducateur, comme dans les instructions de 1938, elle ne porte que sur certains secteurs de la pratique pédagogique. Les secteurs autonomes de l'empirisme objectif se juxtaposent à d'autres où l'empirisme traditionnel continue à affirmer ses droits. C'est le moment de la phase aiguë du conflit, celui où il devient conscient à l'esprit de l'éducation et où sa solution s'impose. C'est le "moment" actuel de l'École publique.

### 4° Moment

Le moment, que nous allons considérer maintenant, n'occupe cette place que dans l'ordre logique. Historiquement, il se développe parallèlement aux deuxième et troisième "moments". Dans le mouvement général du passage de l'empirisme subjectif à l'empirisme objectif, il représente une anticipation. Il s'applique aux éducateurs qui, très tôt, résolurent le conflit entre l'empirisme fondamental traditionnel et l'empirisme secondaire en rejetant le premier et en instituant l'empirisme objectif. Le mouvement de l'Éducation nouvelle, qu'ils créèrent ainsi, possède une assez longue durée historique pour qu'il soit possible de définir les vicissitudes de l'évolution de l'empirisme objectif.

En droit, dès le moment où l'éducateur décidait de se soumettre à l'objet, c'est-à-dire à la nature réelle de l'enfant, il n'y avait aucune raison pour que cette attitude objective n'ouvrit pas la voie à une pédagogie scientifique. Ce fut là en effet l'intention de l'éducateur : dans les expériences qu'il institua, il se donna l'image d'un enfant dont les traits essentiels étaient dessinés par ce qu'il savait des données de la science psychologique du moment. L'Éducation nouvelle se déclara scientifique.

La voie scientifique fut cependant manquée. Cet échec s'explique par trois ordres de causes. Le premier concerne le motif de la conversion de l'éducateur. Il faut reconnaître que les premiers pionniers de l'Éducation nouvelle n'étaient pas préparés au rôle d'expérimentateurs qu'ils allaient avoir à remplir. Ils n'avaient pas reçu de formation particulière et ils n'avaient pas été initiés plus que d'autres à la connaissance

des résultats des sciences et aux exigences de la méthode scientifique. Ils ne comptaient pas nécessairement parmi les maîtres les plus expérimentés ni les plus cultivés.

Pour le plus grand nombre, parmi les pionniers qui se libérèrent de l'empirisme traditionnel, le motif de la conversion fut la préoccupation sociale. Par leur adhérence au milieu social, et par le désir de participer, à leur place, et par leur action propre, à la solution des problèmes qu'il posait, ils furent conduits à prendre conscience de la contradiction qu'ils entretenaient entre leur action pédagogique et les besoins sociaux. En particulier ils ressentirent intensément combien étaient contradictoires une éducation traditionnelle d'essence et de forme "monarchique" et la société démocratique qui s'organisait. Ce fut donc une double exigence d'action et d'unité d'action qui les décida.

Si leur décision fut juste, il faut admettre cependant qu'ils ne pouvaient d'emblée définir exactement les nouvelles fins de l'éducation, et que leurs conceptions personnelles pesèrent sur cette définition. Ce qui est certain, du moins, c'est que ce n'est pas la considération de l'objet, c'est-à-dire de l'enfant avec toute sa réalité, qui détermina et orienta leur activité. Leur attitude objective devant l'enfant fut une conséquence et non une cause ; et cette attitude, pour cela, ne pouvait être pure de tout apport subjectif.

Ces maîtres furent vite rejoints par d'autres qui, à l'opposé, étaient exempts de toute préoccupation sociale et peu sensibles à une rigueur logique, et que la seule considération de l'enfant entraîna. Ils suivirent l'enfant sur son terrain, soit par intuition parce qu'ils le comprenaient et l'aimaient, soit parce que leur esprit concret et inventif les libérait de la technique traditionnelle. L'instauration d'un empirisme objectif ne rencontrait en eux aucune résistance.

Quoi qu'il en soit, et malgré l'intervention par la suite de motifs secondaires, il faut constater que la motivation scientifique ne joua d'abord qu'un faible rôle. L'argumentation scientifique intervint comme justification. Il fut trop tard ensuite pour lui faire jouer un rôle directeur, car l'empirisme s'était déjà emparé du terrain.

Le second facteur de définition de l'Éducation nouvelle fut le travail logique que l'esprit de l'éducateur dut effectuer au lendemain de sa conversion. En abandonnant l'empirisme traditionnel, l'éducateur rejetait à la fois les techniques et les principes qui instituaient un système éducatif cohérent. Placé devant l'enfant réel, l'éducateur aurait accepté de se satisfaire de techniques provisoires incomplètes, mais il lui fallait, pour les découvrir et les organiser, un système éducatif cohérent et complet. Pour répondre à ce besoin, la pensée spéculative, comme toujours en pareil cas, prit les devants et, sans s'embarasser d'une analyse du réel qui aurait troublé son jeu, procéda à la définition du nouveau système éducatif. Elle opéra logiquement. Par opposition au système détrôné, elle se donna les conditions de l'éducation, liberté, activité, adhésion, culture, altruisme, et abandonna les contraires, contrainte, passivité, soumission, dressage et égoïsme à l'ancien système. L'esprit prenait aussi sa revanche du tourment qui l'avait obsédé et liquidait radicalement le conflit en éliminant les contraires. Dans un second temps, tombant dans le piège de son penchant naturel, le réalisme conceptuel, il affirmait que cette opposition logique était une opposition réelle.

Dès lors l'Éducation nouvelle s'engageait dans la voie d'un nouveau dogmatisme qui réintroduisait l'empirisme subjectif. L'histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle montre ensuite l'éducateur, sous la pression de l'expérience, occupé à réparer sa faute originelle en réintégrant dans les notions absolues, déclarées réelles, les contraires qu'il avait éliminés. "Plus de livres, plus de leçons, plus de contrainte du maître", avait-il dit d'abord. Il lui fallut ensuite réintroduire ces facteurs dans la pratique pédagogique, car la solution d'un conflit n'est pas dans l'exclusion des contraires, mais dans leur union "la pensée avance en réunissant ce qu'elle avait séparé, étant bien entendu que cette séparation a elle-même un fondement dans les différences et les multiples aspects du réel" (H. Lefebvre). Ce travail de révision, par l'action pédagogique, aurait pu aboutir à la définition de la liberté et de l'activité réelles et concrètes de l'enfant et du rôle du maître, s'il n'avait pas été contrarié et même empêché par deux circonstances ; la lutte et l'esprit de système, qui vinrent renforcer la tendance au dogmatisme et à son produit, l'empirisme subjectif.

L'Éducation nouvelle, dès le premier jour, dut être militante. Certes, il faut louer et admirer ces maîtres modestes et courageux qui, par une haute conscience de leur fonction, et par amour de l'enfance, et plus blâmés qu'encouragés, osèrent se libérer pour ouvrir des voies nouvelles à l'action pédagogique. Mais il faut reconnaître aussi qu'ils travaillèrent dans des conditions très éloignées de cette sérénité d'esprit sans laquelle une activité scientifique n'est pas possible. Ils connurent l'inquiétude de la recherche, le désir de la réussite, l'enthousiasme de la découverte et la passion de la défense. Constamment mis en état d'accusation par la loi de la majorité, quand ce n'était pas par celle de l'autorité, dans les expériences qu'ils instituaient et dans l'expérience qu'ils vivaient intensément, ils étaient plus préoccupés de démontrer et de prouver que d'éprouver.

Or, c'est là le péché majeur de l'expérimentateur. "Les hommes, écrit Cl. Bernard, qui ont une foi excessive dans leur théorie ou dans leurs idées, sont non seulement mal disposés pour faire des découvertes, mais ils font aussi de très mauvaises observations. Ils observent nécessairement avec une idée préconçue... "L'expérimentateur qui continue à garder son idée préconçue tombe nécessairement dans l'erreur, parce qu'il néglige de constater ce qu'il n'avait pas prévu, il fait alors une observation incomplète."

Cette situation de l'Éducation nouvelle fut encore aggravée par la formation de systèmes éducatifs différents. Dans les groupes de travail qui s'étaient institués, certains éducateurs, parce qu'ils avaient une forte personnalité et un esprit de synthèse, coordonnèrent les résultats déjà obtenus et conçurent des

systèmes complets d'éducation. Ce qui caractérise un système, c'est le choix d'une hiérarchie dans les fins de l'éducation et dans les techniques propres à atteindre ces fins. Là aussi le réalisme conceptuel fit son œuvre : les éducateurs furent portés à croire que le système conceptuel choisi représentait réellement l'Éducation nouvelle, oubliant ainsi que les systèmes ne sont pas dans la nature, mais seulement dans l'esprit des hommes" (Cl. Bernard).

Les conséquences du fractionnement du mouvement de l'Éducation nouvelle en différents systèmes éducatifs furent multiples. Par les conflits qui s'instituèrent entre eux et par un désir accru de justification, la tendance au dogmatisme se trouva renforcée. Mais la conséquence la plus grave fut la chute de l'empirisme. Chaque système s'attachait à se différencier par ses techniques, et la voie du perfectionnement des techniques conduit à une impasse. La préoccupation de la technique fait passer l'enfant au second plan. L'éducateur s'applique à obtenir de l'enfant un mode d'activité défini au préalable par la technique et son intention est de posséder un corps de techniques indépendantes des situations. Le processus éducatif devient de nouveau extérieur à l'enfant. Le moment approche où le maître, prisonnier des techniques, ne pourra avoir d'autre ambition que celle de conserver et de transmettre : la tradition s'amorce ; le mouvement dynamique initial s'achève dans le statique et l'expérience s'enferme dans l'empirisme.

Tel est le terme vers lequel le mouvement de l'Éducation nouvelle se dirige. De nombreux éducateurs sont aujourd'hui conscients du danger. Pour libérer l'Éducation nouvelle du dogmatisme et de l'empirisme dans lesquels elle s'est laissée enfermer, ils lui demandent de revenir aux expériences ouvertes du début et de prendre cette fois la voie de l'expérimentation. C'est encore en éliminant les produits de la pensée spéculative et en se détournant de l'attraction des techniques que l'esprit de l'éducateur pourra retrouver son indépendance et se diriger vers la science.

L'histoire de l'école publique a montré que l'empirisme traditionnel était arrivé au même point de son évolution sans parvenir non plus à aller plus loin. Il faut donc admettre qu'un même obstacle se dresse devant eux et les empêche de passer de l'empirisme objectif à l'attitude expérimentale libératrice. Pour aller plus loin il faut comprendre ce que sont et cette attitude expérimentale et cet obstacle.

## II - L'expérimentation pédagogique

L'empirisme objectif n'est pas encore la science ; il n'en n'est que l'antichambre. L'attitude objective est la condition nécessaire de la science. Il ne suffit pas que le sujet se place devant l'objet sans prévention et avec une intention décidée de soumission tout ce qu'il pourrait faire alors ce serait de recueillir les messages de l'objet, accumuler des faits. Dans l'attitude scientifique, l'esprit n'est ni humble, ni vide ; l'esprit humain actif est toujours conquérant car il est toujours animé par une volonté d'action. Sa soumission n'est que temporaire et apparente. Difficile position que la sienne. Dépouillé d'intention, il est impuissant ; et s'il quitte cette posture, il risque de mutiler l'objet. Empirisme ou finalisme.

C'est dans cette situation paradoxale qu'apparaît la solution. Puisque l'esprit a besoin d'une idée qui le dirige sans cependant attenter à l'objet, il faut et il suffit que cette idée lui vienne de l'objet lui-même, c'est-à-dire de la connaissance qu'il a de lui. Il faut aussi qu'il sache utiliser les éléments que ses prises sur l'objet lui fournissent, c'est-à-dire qu'il sache se conduire correctement. L'esprit scientifique est fait de la conjonction de ces trois facteurs une attitude objective, une connaissance suffisante et l'observation des règles d'une conduite correcte.

L'éducateur, dans l'empirisme objectif, est arrivé à prendre une attitude objective, mais à partir de là il n'a pas tenu compte des deux autres facteurs. Il faut donc commencer par se tourner résolument vers la connaissance de l'enfant. La science psychologique est capable, en ce moment, de le munir de connaissances générales suffisantes, pour qu'il puisse, sinon conduire, du moins amorcer et diriger dans la bonne voie pédagogique. Or, cet effort de connaissance n'a pas encore été fait ni par l'éducateur de l'école traditionnelle, ni par celui de l'école nouvelle. Tant qu'il n'aura pas eu lieu, l'éducateur piétinera dans l'empirisme objectif ou retombera dans l'empirisme subjectif. Le devoir de l'éducateur est donc nettement tracé.

Mais la difficulté la plus grande l'attend après cette préparation à l'action. Si la science psychologique était, sinon achevée, ce qui est impossible, du moins assez avancée, il pourrait, pour l'essentiel, s'en tenir modestement à un art d'application. Mais la connaissance de l'enfant étant encore très imparfaite, il doit, conjointement à un travail d'application, se livrer à un travail d'investigation et de découverte. A chaque instant il doit prolonger l'idée scientifique certaine par l'idée expérimentale, cette question qui cherche une réponse dans un domaine nouveau. Cette exploration c'est l'expérimentation.

Pour prendre et conserver l'attitude expérimentale, l'éducateur doit observer rigoureusement deux conditions une observation exacte et complète et une interprétation correcte de ses données. L'interprétation par le raisonnement expérimental, c'est l'effectuation, au compte de l'idée, d'une opération où s'inscrivent à l'actif ce qui l'accepte, et au passif ce qui la refuse. Nous sommes ici au cœur du problème de l'expérimentation pédagogique. L'éducateur institue une expérience véritable chaque fois qu'il fait agir l'enfant en créant pour lui des conditions bien déterminées et dans une intention nettement définie. Cette intention peut être soit la découverte d'une réaction de l'enfant, soit la preuve de la valeur d'une des conditions de l'expérience. Dans le premier cas, il voudra "faire surgir une première observation imprévue et indéterminée d'avance, mais dont l'apparition pourra suggérer une idée expérimentale et ouvrir la voie à la recherche" (Cl. Bernard). Dans le second cas, il voudra éprouver cette idée expérimentale, mais dans les deux cas l'éducateur est d'abord et essentiellement un observateur. Tout repose sur l'observation.

Dès qu'il a institué l'expérience, l'éducateur "doit se transformer instantanément en observateur ... L'expérimentateur force la nature à se dévoiler en l'attaquant et en lui posant des questions dans tous les sens ; mais il ne doit jamais répondre pour elle, ni écouter incomplètement ses réponses" (Cl. Bernard). En bref, dans l'expérimentation pédagogique, l'éducateur doit s'appliquer à observer les règles de l'investigation scientifique.

Il faut cependant reconnaître que l'étendue du terrain à explorer et les possibilités limitées de l'institution d'une expérimentation complète ne permettront pas à l'éducateur de trouver des réponses de valeur certaine aux questions qui se poseront à lui. Seule la confrontation de ces réponses dans une expérimentation collective permettra aux maîtres de les éprouver. Par les relations qui se découvriront entre les variations concomitantes des conditions et des résultats, ces réponses, dépouillées de leurs éléments accidentels et subjectifs, pourront acquérir le degré de généralité et de certitude qui leur conférera une valeur scientifique.

C'est dans une expérimentation pédagogique individuelle d'abord, puis collective, que peut se trouver la solution des problèmes qui se posent aujourd'hui à l'éducateur. Mais il n'y a encore là qu'une solution théorique. Quelle est la situation de fait ?

On peut dire, en règle générale, que les éducateurs sont engagés dans des structures mentales qui les empêchent de prendre l'attitude expérimentale. Les uns, sont encore attardés dans le premier moment de l'empirisme, dans l'empirisme subjectif. Contre les exigences d'un monde nouveau, ils continuent à dresser les prétentions d'une pensée spéculative qui feint de les ignorer. Prisonniers de la structure mentale qu'ils ont reçue, ils s'attachent, parfois avec un zèle touchant, et souvent par habitude, quand ce n'est pas par indifférence, à former des esprits et des hommes pour un monde disparu. Par leur action à contre-courant, ils freinent l'évolution historique et retardent la rénovation inéluctable des méthodes pédagogiques. Seul

l'attachement à leur fonction pourra permettre à certains de réaliser le mouvement de conversion qui les fera accéder à l'attitude expérimentale.

Le plus grand nombre se répartit entre les 2ème et 3ème moments de l'empirisme traditionnel. Livrés aux contradictions qui caractérisent ces moments et également retenus par des structures mentales acquises, ce sont des prisonniers qui aspirent à une libération qui redonnerait à leur esprit l'unité et la quiétude dont il ressent le besoin. La facilité de leur libération dépend de la force de ce besoin. Leur état, qui prouve la perméabilité de leur esprit aux exigences du moment, permet de penser qu'ils seraient également sensibles aux leçons de l'expérience et à la démonstration.

Enfin les plus avancés, groupés dans les différents systèmes éducatifs qui constituent le mouvement de l'Éducation nouvelle, après être arrivés au seuil d'une pédagogie scientifique, ont été trahis par les structures mentales qu'ils tenaient de leur formation : les anciens cadres ont joué à leur insu et même malgré eux. En revenant à leur posture objective du début et en s'appliquant à observer les règles de l'investigation scientifique, ils pourront parvenir facilement, à prendre l'attitude expérimentale. Il leur sera donné ainsi d'être le ferment et les guides de la rénovation pédagogique. C'était là leur secret dessein ; mais il faut qu'ils soient bien persuadés qu'ils ne le réaliseront que dans la mesure où ils abandonneront la voie dans laquelle ils s'étaient engagés.

Il faut s'arrêter sur cette répartition des maîtres. Elle met en relief deux notions : celle de posture ou d'attitude et celle de structure mentale. Nous avons là, dans ce facteur commun, l'obstacle enfin dégagé et isolé, qui s'oppose à la réalisation d'une pédagogie scientifique.

Une posture ? Le "physique" peut éclairer le "mental".. On dit "une posture de départ, une posture d'attaque ou de défense, etc." On entend pas là une position particulière du corps et une disposition des différentes activités musculaires et physiologiques en vue d'une action imminente. Il s'y ajoute les idées d'unité et d'organisation sous l'effet d'une intention, et de tension ou de potentiel.

Tous ces caractères sont applicables mutatis mutandis à la posture mentale. Le terme attitude par une atténuation et un effacement de l'idée de potentiel, semble cependant évoquer un état statique : ainsi, par exemple, les expressions, "bonne ou mauvaise attitude", attitude "debout ou assise". Dans l'expression attitude expérimentale on trouve d'abord ce sens statique dans la mesure où on veut dire que le sujet se place devant l'objet sans autre intention que de s'en remettre à lui. C'est dans ce sens qu'on a parlé d'attitude objective. Mais ce n'est pas suffisant : le sujet décide en même temps d'observer un ordre déterminé marqué par les temps, observation, expérimentation et raisonnement expérimental. Entre chaque temps et dans chacun d'eux, cet ordre se développe selon un enchaînement rigoureux instituant un mouvement continu de l'esprit de l'attitude initiale à l'acte.

C'est cette idée de mouvement, de dynamisme, que l'expression de posture expérimentale veut traduire. On entend par là une organisation de l'esprit antérieure à l'acte et prête à se manifester une structure mentale.

Cette expression demande explication. La notion de structure mentale est en effet une de celles qui se laissent saisir le plus difficilement, tant est ancrée en nous l'idée d'un esprit identique dans chaque individu et toujours prêt à fonctionner sur commande et selon un même ordre. Si on admet qu'il y a des différences dans la facilité et l'étendue de son jeu, on ne met pas en doute que toutes ses démarches ne soient homologues et indépendantes des circonstances. Or, cet esprit immobile et en attente, vide et cependant complet, n'a jamais été saisi : c'est un postulat. Seul est connu l'esprit en activité, l'esprit fonctionnel. Lorsqu'on considère la vaste réalité des esprits en activité, on constate une extrême diversité de leur jeu. En même temps, si on considère une activité déterminée, on les voit se ramener à quelques types. Dans l'activité de connaissance qui nous occupe ici, ces types sont définis par les rapports qui s'instituent entre le sujet, l'idée et l'acte. Le but est l'acte. Par quel chemin le sujet va-t-il vers lui ?

Dans l'esprit de l'adulte, organisé selon une structure rationnelle, nous avons vu que le chemin ne se construit pas, pas à pas au moment de l'acte, il est déjà défini dans la structure elle-même. Il en est de même pour les autres structures. Celles-ci se ramènent à trois types.

L'intelligence pratique organise une structure mentale originale ainsi que nous l'avons vu dans l'empirisme. Le sujet va à l'acte par le jeu des interactions entre l'objet et lui sans passer par la motivation des concepts et de l'idée définie. Ici aussi, il y a une posture initiale par rapport à l'objet et une structure qui par son organisation même appelle la posture d'où elle est sortie : entre elles, le lien est également rigoureux. On peut démontrer au paysan la valeur et la nécessité d'autres pratiques que la sienne, fondée sur la science ; la démonstration ne l'atteint pas : son esprit est imperméable au fait scientifique et insensible à l'argument logique : la posture expérimentale lui est interdite par sa structure mentale. La pensée spéculative opère de deux manières. Dans sa forme primitive mythique, elle consiste dans une relation particulière entre le sujet et l'objet la participation qui exclut tout rapport logique. Mentalité primitive et mentalité rationnelle sont imperméables l'une à l'autre. Elles partent d'une attitude radicalement opposée. Alors que dans la seconde le sujet prend le plus grand soin à se détacher de l'objet, dans la première, il tend à se confondre avec lui jusqu'à l'identification. La structure ici encore commande à la posture : l'acte est toujours préformé.

La pensée conceptuelle spéculative, dégagée de la pensée mythique, organise également une structure mentale cohérente dans laquelle l'idée s'interpose entre le sujet et l'objet, de sorte que l'esprit n'atteint



celui-ci qu'à travers elle. Nous avons appelé attitude subjective cette activité dirigée par le point de vue du sujet sur l'objet avant la considération complète de celui-ci.

L'éducateur qui possède *a priori* une idée de la nature de l'esprit de l'enfant organise ses pratiques pédagogiques en fonction de cette idée. Entre l'idée et la pratique déduite, il n'y a aucun intervalle. Tout élément concret, tout fait, qui menacerait de rompre l'unité de cette structure, est écarté par l'esprit. L'éducateur n'ignore pas l'existence de données scientifiques sur l'enfant, mais il est insensible à leurs suggestions. Il refuse de considérer le fait, témoin cet inspecteur primaire qui, invité à visiter une classe d'Éducation nouvelle, répondait "Je m'en garderais bien." Preuve encore cet autre qui, après avoir parcouru une exposition de travaux d'enfants de classes d'Éducation nouvelle, concluait : "Oui, c'est très bien, mais je ne suis pas convaincu, je n'y crois pas."

En résumé, intelligence pratique, pensée mythique, pensée conceptuelle spéculative, et pensée rationnelle organisent des structures mentales complètes et des conduites cohérentes parce qu'elles représentent chacune un moyen original de considérer l'objet. Chacune est un instrument d'adaptation. La structure mentale, c'est l'adaptation passée, solidement organisée ; la posture, c'est l'adaptation actuelle au moment de sa réalisation. Dans les rapports qui existent entre les deux termes dans l'esprit adulte, c'est le premier qui commande. La posture ne s'impose pas du dehors, ne se décrète pas et ne se décide pas par un libre choix du sujet, elle est nécessité. Le rapport rigoureux qui relie la posture à la structure, en résistant à la dissociation, tend à interdire l'adoption d'une nouvelle posture.

Lorsque, sous le coup de la nécessité, le sujet est amené à opérer un changement de posture, il réalise une conversion, laquelle inaugure l'organisation d'une nouvelle structure mentale. Les structures mentales issues du jeu de l'intelligence pratique, de la pensée mythique et de la pensée spéculative, séparément ou diversement partagées, et se prêtant un mutuel appui, constituent l'irrationnel et s'opposent ensemble à la pensée rationnelle. Cet irrationnel, c'est l'obstacle qui fait surgir un conflit entre lui et la pensée rationnelle c'est là le conflit général et permanent auquel se ramènent tous les conflits particuliers.

Des deux adversaires qui s'affrontent, l'un, la pensée rationnelle, est bien connu ; mais l'autre, l'irrationnel, ne l'est pas.

Il est généralement admis, sous la foi de l'idée vague de progrès, que l'esprit de l'homme contemporain est un esprit rationnel. Rien n'est moins exact pour la grande majorité des hommes.

Il est vrai que le progrès général de l'esprit humain, considéré dans son développement historique, a consisté dans le refoulement de l'irrationnel sous l'effet de l'organisation d'une structure mentale rationnelle. La constitution des différentes sciences du monde physique d'abord, puis du monde vivant, marquent les étapes successives des victoires de la pensée rationnelle. Mais chaque fois que le domaine d'une de ces sciences a été attaqué, la pensée rationnelle a trouvé devant elle le terrain solidement occupé par l'irrationnel. Il ne pouvait en être autrement, car il fallait agir. Aujourd'hui les combats se livrent sur le terrain des sciences humaines et, d'abord, sur le premier, celui de la psychologie.

L'adversaire est toujours le même, et non diminué par ses défaites antérieures. Dans la recherche d'une action plus efficace, qu'il s'agisse de l'éducateur dans sa classe ou de l'homme dans le milieu social, l'irrationnel refuse d'abandonner le pouvoir de direction qu'il a exercé jusque-là sans contestation.

L'irrationnel n'est donc pas une survivance ancestrale, un pouvoir diminué qui arrive à extinction, c'est un pouvoir toujours renaissant et toujours actuel parce qu'il représente les formes élémentaires, instinctives et naturelles, et en quelque sorte nécessaires, de l'activité psychique ; ce sont ces formes qui, en s'organisant en structures mentales, s'imposent d'abord et définissent les conduites. La pensée rationnelle, qui est une création récente de l'homme, n'intervient ensuite contre ses structures mentales irrationnelles que dans la mesure où l'éducation vient s'imposer : "en chaque homme l'humanité recommence" (J. Rostand).

Nous allons examiner l'irrationnel dans ses deux aspects essentiels, l'empirisme issu de l'intelligence pratique et l'idéalisme dû à la pensée spéculative.

L'empirisme est la forme la plus spectaculaire de l'irrationnel. Il n'y aurait pas lieu d'y revenir si les rapports entre l'intelligence pratique et la pensée rationnelle ne devaient pas être précisés. Il n'y a pas de différence de nature entre les deux : ensemble elles constituent les deux seules sources de la connaissance et de l'expérience ; toutes les deux partent de la considération de l'objet et ont en vue l'acte adapté. Mais alors que l'intelligence pratique est toujours actuelle et agit dans l'immédiat, la pensée rationnelle opère en vue d'un futur plus ou moins lointain. C'est pour cela que la première ne prend pas le temps d'organiser une observation méthodique, ni de définir les concepts, ni d'établir le raisonnement ; et cependant elle retient d'une manière inconsciente ce qu'il y a d'essentiel dans ces opérations. Sous sa forme plus parfaite elle constitue ainsi cette intuition, ce sens pédagogique et cet esprit de finesse dont on a voulu faire une faculté mystérieuse : il n'y a là qu'une réaction rapide de l'esprit concentré qui, dans un temps très court, rapproche un ensemble d'observations inconscientes passées et actuelles et, par des raisonnements implicites et immédiats, court à la conclusion.

On peut donc dire que la pensée rationnelle est incluse en puissance dans le jeu de l'intelligence pratique. L'histoire en a bien décidé ainsi, car c'est de la considération des réussites répétées de l'intelligence pratique que la pensée rationnelle, un jour se dégagait. Depuis, "le miracle grec" se perpétue. L'intelligence pratique reste la complice et l'aide de la pensée rationnelle en faisant à sa place tout ce qu'elle

ne peut pas faire, soit par impuissance temporaire, soit parce que l'action presse. L'éducation a et aura encore pendant longtemps, beaucoup à compter sur l'intelligence pratique. Par elle la pédagogie ne sera pas de longtemps un simple art d'application produisant des actes identiques ; elle conservera le caractère d'un art personnel dépendant de la personnalité de l'éducateur. Cette considération est destinée aux "esprits géométriques" qui, par une confiance mystique dans la science, seraient portés à lui demander ce qu'elle ne peut encore donner. Il est même permis de penser que, devant une réalité si complexe qu'est la nature enfantine, l'éducateur aura toujours à compter sur la vigilance de l'intelligence pratique, c'est-à-dire sur lui-même.

Mais ce tableau a son revers. Nous en avons vu un aspect dans les effets de l'empirisme, c'est-à-dire dans cet entêtement de l'intelligence pratique qui la porte à conserver ses réactions et à trouver sa perfection dans l'automatisme. Ce danger ne serait pas sans doute si réel si l'intelligence pratique opérait seule, car l'appel de l'objet viendrait la libérer. Mais tant que la pensée rationnelle ne l'a pas prise sous sa protection, c'est la pensée spéculative qui la met en tutelle. En interposant entre elle et l'objet une image *a priori* de celui-ci, elle l'induit en erreur et l'incite à persévérer en la justifiant.

C'est cet empirisme fondamental qui s'oppose directement à la pensée rationnelle, de sorte que si l'intelligence pratique crée constamment de l'irrationnel, au sens exact du terme, cet irrationnel ne devient dangereux pour le progrès de l'esprit humain que par l'intervention de la pensée spéculative.

Il reste cependant que l'activité de l'intelligence pratique, quels que soient ses caractères, organise un système de réactions, une structure mentale qui, par la posture qu'elle impose au sujet, s'oppose d'une manière permanente à la posture expérimentale et ainsi à la pensée rationnelle.

Avec la pensée spéculative, on arrive à la forme "essentielle" de l'irrationnel. Entre la pensée spéculative et la pensée rationnelle, c'est le combat sans merci ; et l'issue de la lutte ne peut être obtenue que par l'élimination de l'un des deux adversaires.

Les différences essentielles entre la pensée conceptuelle rationnelle et la pensée conceptuelle spéculative peuvent être posées d'emblée. La première est faite de l'observation de trois conditions : une définition exacte des concepts qui représentent l'objet dans les opérations de l'esprit, une correction rigoureuse dans l'énoncé du jugement et dans la conduite du raisonnement, et l'administration de la preuve par l'expérimentation qui confronte la conclusion avec l'objet.

La pensée spéculative ne satisfait à aucune de ces conditions. Elle se dispense d'abord de former des concepts justes par une analyse du réel et ne se soucie pas de la preuve. L'esprit délesté du réel, malgré qu'il prétende observer les règles formelles du jugement et du raisonnement, n'étreint jamais que lui-même. Le jugement et le raisonnement, au lieu de tenir de leur contenu la nécessité de leur mouvement, résultent de courts-circuits permanents qui s'instituent entre les instincts, les besoins, les états affectifs, les intérêts ou les désirs, et les actes qu'ils sollicitent. De là, cette facilité de jeu de la pensée spéculative. De là aussi cette prétention du sujet à régler ses rapports avec l'objet sans se croire obligé de rendre compte de ses décisions et en se mettant à l'abri de toute exigence de justification et hors de portée de la pensée rationnelle. Le sujet, sous le couvert du terme équivoque d'idéalisme, arrive même à tirer vanité de son éloignement du réel et de toute compromission avec lui. Aberration étrange : Voilà un être tissé dans la trame du réel, n'existant que par lui, dont le destin est de se mesurer à lui pour s'en libérer et lui imposer sa loi, et qui commence par se refuser à entretenir tout commerce avec lui, sans pour cela renoncer à la prétention de le commander des hauteurs où il s'est placé.

Le sujet se donne ainsi l'illusion d'un pouvoir autonome, qu'il appelle sa liberté, et qu'il déclare constituer un droit absolu, malgré les démentis permanents des faits lorsqu'il s'acharne à plier à ses desseins un réel rebelle, qui l'ignore dans la mesure exacte où il l'a d'abord ignoré.

Tels sont les caractères de cet irrationnel fondamental qui se trouve inclus dans la structure mentale de l'homme contemporain.

Le conflit qui s'institue dans son esprit entre la pensée rationnelle et la pensée spéculative ne peut être résolu par une conciliation, car les deux formes d'activité psychique sont issues de deux postures contradictoires du sujet : celle de l'action et celle de la contemplation. Il faut remonter vers le point de départ aux confins de l'animalité et de l'humanité pour saisir les rapports qui s'établissent entre ces deux ordres de réactions psychiques dont l'une, l'intelligence pratique, émerge de l'animalité, et l'autre, la pensée spéculative, est nouvelle.

Dans la première, par l'action, le sujet réalisait un accord de fait avec l'objet en acceptant ses exigences. Dans la seconde, placé entre le monde extérieur des apparences sensibles et le monde intérieur des images et des émotions, le sujet portait son choix sur le second, le plus immédiat et le plus pressant, et le projetait hors de lui dans l'autre, pour lui donner un sens.

L'homme se trouvait ainsi avoir enfermé une partie de lui-même et du monde dans chacune des deux solutions. Rétablir l'unité de l'un et de l'autre et réaliser en même temps leur accord est ainsi devenu le problème permanent de l'esprit humain. Pendant des millénaires, l'homme s'est acharné à chercher la solution dans la subordination du point de vue de l'objet à celui du sujet : pensée mythique avec les pratiques magiques et les rites religieux, et pensée conceptuelle spéculative avec les métaphysiques, racontent l'histoire de ses tentatives.

Mais pendant que se développait cet effort, la solution est venue du “point de vue” de l’objet, non point par exclusion de l’autre mais par son intégration. C’est en réalisant l’accord entre l’idée et l’objet que le sujet et le monde retrouvent leur unité et leur accord. Ce qui est exclu, c’est la prétention de la pensée spéculative de présenter des solutions valables pour l’action dans le réel.

Pour rejoindre la pensée rationnelle, la pensée spéculative ne peut pas procéder par degrés. Bien qu’elle s’exerce, par mimétisme, à prendre son allure et son visage, il arrive toujours un moment où la différence de plan se révèle et où éclate leur opposition irréductible. La pensée spéculative ne peut rejoindre la pensée rationnelle que par une conversion, c’est-à-dire par un renversement du rapport sujet-objet par lequel le sujet, renonçant à imposer son point de vue, accepte de s’en remettre à la considération de l’objet.

C’est dans ce renversement du rapport entre maître et élèves que consiste la conversion qui fait passer l’éducateur de l’École traditionnelle à l’École active rationnelle et qui l’oblige à prendre l’attitude expérimentale.

Le problème actuel de l’éducation est en effet dominé par le conflit entre la pensée rationnelle et l’irrationnel inclus dans certaines parties des programmes, dans les pratiques et dans les esprits des éducateurs. Chaque éducateur prétend faire choix d’une conception, d’un système éducatif, de méthodes, de procédés, comme si les lois du monde, en s’exprimant dans l’enfant et en s’imposant, n’avaient pas d’abord décidé. Il n’y a pas de liberté de choix pour l’éducateur, de même qu’il n’y en a pas pour l’ingénieur et le médecin depuis que sont connues les lois essentielles qui régissent le monde matériel et le monde vivant et que la science a appris qu’on ne commande à la nature qu’en obéissant à ses lois. La liberté de choix du sorcier et du thaumaturge était faite de leur ignorance et de leur incertitude sur la valeur de leur action. Nul ne songe plus à défendre cette liberté. Il en est de même pour l’éducateur d’aujourd’hui. Le droit à l’erreur pouvait lui être reconnu lorsqu’il devait se confier à ces instruments imparfaits que sont l’intelligence pratique et la pensée spéculative et qu’ainsi tout le poids de la décision retombait sur lui. Il n’en n’est plus de même, aujourd’hui que les progrès des sciences biologiques et psychologiques lui garantissent l’efficacité de l’action par l’emploi de cet instrument de précision qu’est la pensée rationnelle. Dès lors l’obligation qui est faite à l’éducateur est impérative. Le progrès humain étant dans l’accession d’un nombre d’hommes de plus en plus grand à la pensée rationnelle, et le sort de l’homme se jouant dans l’enfant, l’éducateur ne peut se dispenser d’organiser une activité pédagogique scientifique, seule capable de donner à l’enfant une solide structure mentale rationnelle. Il ne peut se maintenir dans cette contradiction qui consiste à conserver une activité irrationnelle qui perpétue l’irrationnel dans l’enfant, et à vouloir être en même temps un artisan du progrès humain.

Il est certain cependant que l’éducateur éprouve une grande difficulté à réaliser la conversion qu’on lui demande, car l’adversaire qu’il doit maîtriser est inclus dans l’intimité de sa structure mentale. Enfant, il n’a pas appris à penser en partant de l’objet. Il n’a pas appris à lui devoir révérence et à lui demander sa loi. Il n’a pas connu le doute suspensif, l’attente et l’inquiétude, ni l’analyse patiente qui forme des concepts justes, ni la rigueur de la preuve qui dans l’illumination de l’idée vient éclairer le chemin parcouru et conclure le pacte avec l’objet. Sans doute a-t-il appris beaucoup de choses, des idées qu’il a retenues, d’autres qu’il a comprises et faites siennes. Mais ces idées il les doit à l’activité logique et raisonnante de l’esprit, et sans qu’il lui ait été permis d’éprouver la validité des données du jugement et du raisonnement. De là, sa confiance dans cette activité autonome de l’esprit pour former des idées nouvelles devant de nouvelles situations, c’est vers cette même forme d’activité qu’il se tourne. La posture enseignante qu’il prend signifie que son but c’est l’idée et non l’objet, l’idée qu’il possède et qu’il veut faire apprendre, et non l’enfant qui serait capable de former cette idée à la mesure si la liberté lui en était donnée et s’il était aidé et soutenu dans son effort. C’est donc, bien, l’irrationnel, dans sa structure mentale, qui l’empêche de prendre la posture expérimentale et d’organiser ainsi une conduite rationnelle de son esprit.

Mais l’effort de conversion qui est demandé à l’éducateur n’est pas nouveau. Sans qu’il s’en doute, l’irrationnel n’a cessé de refluer sous la pression du besoin et sous les coups patients de l’intelligence pratique appliquée à les satisfaire. C’est ce recul que traduit le passage de l’empirisme subjectif du “1<sup>er</sup> moment” à l’empirisme objectif des “3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> moments” de l’évolution de l’école publique de 1887 à aujourd’hui. C’est également ce qu’expriment les instructions officielles successives par l’abandon progressif de la conception métaphysique, donc irrationnelle, de l’esprit pour une conception scientifique, donc rationnelle. En définitive, l’éducateur a moins à créer les éléments d’une conversion nouvelle qu’à prendre conscience de celle qu’il n’a cessé d’entreprendre et qui arrive aujourd’hui à son terme.

Pour achever ce mouvement et opérer sa conversion, il n’aura qu’à considérer les facteurs qui l’ont conduit jusque-là et en particulier la nécessité d’ajuster les pratiques pédagogiques sur les fins de l’éducation dans le moment actuel. Il faut reconnaître cependant que l’éducateur est arrêté devant ce dernier geste, qui doit libérer et lui faire prendre la posture expérimentale, par un malentendu sur la signification de ce geste. Il croit qu’on lui demande de se renier et de renoncer à tout ce qui avait tenu jusque-là son activité. Il se refuse à cet abandon. Sa résistance est soutenue par deux ordres de sentiments. D’une part, en se référant à son expérience, il a conscience de ne pas avoir fait une œuvre vaine ; il a vu les enfants qui lui étaient confiés se définir et devenir des hommes ; il sait tout ce que cela a coûté d’efforts, de désintéressement et de peine, et il ne peut se résoudre à le désavouer. D’autre part, il redoute, en renonçant à ses pratiques, de se trouver dans

un état de dépouillement et de nudité qui le laisserait désarmé et impuissant. Il se défend et se rebelle au nom même de l'intérêt de l'enfant et de son œuvre.

Les craintes de l'éducateur sont vaines, car choisir la science n'exige ni ce renoncement, ni ce dépouillement. L'éducateur n'aurait à faire table rase du passé que si une science psychologique achevée permettait de faire de la pédagogie un art d'application rigoureusement déductif et si l'empirisme d'hier était sans valeur. Ces deux conditions sont bien loin d'être remplies.

Ce qui est demandé à l'éducateur, c'est seulement une attitude nouvelle devant l'enfant et devant le fait de l'éducation. En adoptant le point de vue de la science l'éducateur n'a pas à abandonner, au départ, les pratiques pédagogiques dans lesquelles des générations de maîtres ont accumulé des observations justes et des connaissances réelles et efficaces. Mais au lieu de les adopter comme des moyens définitifs, il doit les considérer comme des réponses provisoires. Pour éprouver leur validité il les soumettra à l'épreuve de l'expérimentation individuelle et collective. Mais, étant donné l'infinie complexité de la vie enfantine, il lui restera toujours à faire entrer dans un acte personnel les multiples combinaisons de ses éléments ce sera toujours à l'intelligence pratique à définir l'acte concret. C'est dire que la valeur de cet acte dépendra de la valeur de l'homme. Cette valeur sera faite, certes, de ses connaissances scientifiques et de la conduite correcte de son esprit, mais aussi, essentiellement, du pouvoir créateur de l'intelligence pratique, en bref, de son intuition.

Mais, ainsi que nous l'avons vu, il n'y a pas d'opposition entre l'intuition et la pensée rationnelle. La première n'est que le premier moment de la seconde. Si, par nécessité, elle anticipe sur la réponse, elle fournit à la seconde des idées, des questions et la matière de ses opérations. Pour passer de l'intuition empirique à la pensée rationnelle, l'éducateur n'aura qu'à soumettre ses résolutions à l'épreuve de l'expérimentation pédagogique. Ainsi, ce que l'intuition, dans sa précipitation, aura oublié ou mal interprété se trouvera complété ou corrigé.

Choisir la science et prendre l'attitude expérimentale, n'est donc point, pour l'éducateur, renoncer ou abandonner, mais se libérer et s'enrichir. La libération, c'est le rejet de l'irrationnel sous ses deux aspects, l'empirisme figé qui empêche l'esprit d'exercer son pouvoir d'adaptation et l'idéalisme prétentieux qui l'égare. L'enrichissement, c'est la prise de possession progressive, par une expérience vécue, d'une conduite de l'esprit selon les règles qu'il a forgées au cours des siècles pour s'assurer une action efficace.

Si l'éducateur hésite au seuil de cette voie, nouvelle pour lui, c'est parce qu'il ne connaît pas encore les actes nouveaux qu'il doit organiser pour s'y engager. Il reste donc à définir pour lui, concrètement, par des exemples réels, les différentes formes de l'expérimentation pédagogique.