



Mémoire de recherche

PRAGMATISME & PEDAGOGIE

La question des acquisitions nouvelles ou
Des bonnes dispositions dans l'éducation

Auteur : Juliette LANGLAIS

Master MEEF de philosophie

Année 2019-2020

Sous la direction de Mme Aline Wiame.

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Wiame qui a su m'accorder sa confiance et m'accompagner tout au long de mes recherches mais aussi de la rédaction de ce mémoire. Ses conseils autant que ses remarques ont favorisé l'actualisation de ce travail. Néanmoins, si quelques erreurs ou inexactitudes venaient à entacher cet écrit, je voudrais signaler qu'ils ne seraient nullement de son fait mais du mien seulement.

Je remercie également M Montebello pour avoir accepté de prendre connaissance de mon travail.

En outre, je tiens à remercier mes collègues et amis Sophie Campana, Julie Navarro, Elias Samrakandi et Philippe Dieudonne pour le soutien constant, l'attention et l'engagement qu'ils ont eu à mon égard.

Je remercie enfin ma famille pour son dévouement.

Liste des abréviations

>Pour les *Causeries pédagogiques*, nous pourrions noter les initiales **CP**

>Pour le *Précis de psychologie* (ou *Principles*), nous pourrions noter les initiales **PP**

>Pour les *Essais d'empirisme radical*, nous pourrions simplement noter **Essais**

Les mots inscrits en caractères italiques sont des termes que nous voulons souligner.

Table des matières

Remerciements	2
Liste des abréviations	2
Introduction	4 - 17
Travail du texte de James <i>Causeries pédagogiques</i>	18 - 30
Questions et approfondissements que soulève le texte	30
Chapitre 1 – L'association, un fait de la conscience	31 - 43
Chapitre 2 – De l'intérêt, l'intérêt et l'intéressant	44 - 73
Chapitre 3 – L'habitude, permettre l'agir	74 - 98
Conclusion	99 - 102
Bibliographie	103 - 105

INTRODUCTION :

Tout le monde sait combien il est vital pour l'homme d'avoir des croyances vraies à propos des questions de fait. Notre monde est fait de réalités qui peuvent être infiniment utiles ou infiniment nuisibles. Les idées qui nous permettent de savoir à quoi nous en tenir là-dessus sont les idées vraies de ce premier cercle de vérification, et l'un des premiers devoirs de l'homme est de les rechercher. Mais loin d'être une fin en soi, la possession de la vérité n'est que la première étape vers l'obtention d'autres satisfactions vitales. Si je me perds dans la forêt, que j'ai faim, et que je trouve un sentier, il est de la plus haute importance que je me dise qu'il y ait une habitation au bout car en me disant cela, je suivrai ce chemin et serai sauvé. La pensée vraie est utile en l'occurrence car son objet – la maison – est utile. Ainsi, la valeur pratique des idées vraies est en premier lieu fondée sur l'intérêt pratique que revêtent pour nous leurs objets.

William JAMES, *Le pragmatisme*, Sixième leçon "Conception pragmatiste de la vérité"¹

Le courant du pragmatisme – et le pragmatisme de William James en particulier - peut laisser à penser qu'il en va de chaque être humain comme d'un cheminement personnel *tendu vers* la réalisation de ses fins ou vers sa *satisfaction*. Nous aurons bien entendu l'occasion de revenir sur cette représentation du pragmatisme et de nuancer et préciser son sens.

Il ressort, en tout cas, que nous avons, d'une certaine manière, *besoin de la vérité*, chacun pour soi. **C'est un impératif, une nécessité vitale, un moyen de nous sauver. Il en va du caractère vrai de nos idées et de l'utilité de ses objets.**

Sommes-nous alors *déjà parés* pour l'existence ?

Cette appréhension de l'être humain pose un certain nombre de problèmes notamment dans l'éducation : faut-il pousser l'élève à *se réaliser* ? Faut-il lui donner les outils nécessaires à sa *construction* ? Qu'en est-il alors des *apports* – du professeurs et qui se font aussi dans la salle de classe ? Il nous faudra bien comprendre ce que signifie en réalité *la réalisation de soi* - la formulation est nôtre - et quelle est la *nature* des apports de l'enseignant et de la salle de classe. Il pourrait en effet s'agir *d'inviter* l'élève à une ouverture d'esprit ou à une conception

¹ JAMES, William, *Le pragmatisme*, trad. Nathalie Ferron, Editions Flammarion, Paris, 2007, Sixième leçon "Conception pragmatiste de la vérité", p. 227-228

plus *complète* de la réalité. Toutefois, il en va de la période de l'enfance et de l'adolescence comme de périodes *charnières* - nous en conviendrons aisément mais cela n'était sans doute pas si évident dans le contexte de la fin du XIXe siècle qui nous occupe. L'être humain *se forme* tout particulièrement dans ces temps *déterminants*. L'enseignant doit donc être extrêmement (ré)actif, dans ses ambitions et certainement surtout dans son *activité* même : il doit saisir ce qui se passe dans la salle de classe. L'activité de l'élève et l'activité de l'enseignant sont importantes, William James ne manque jamais de le relever. La psychologie étant une discipline neuve et pleine de promesses, il en va d'un contexte où les enseignants peuvent penser qu'il faut *connaître la psychologie pour mieux éduquer*. Nous reviendrons sur l'importance de la psychologie dans le cheminement de James et pour les enjeux pédagogiques qui nous occupent. Mais l'enseignant doit-il *sans cesse* – puisqu'en effet, on ne cesse de faire de *nouvelles découvertes* - emmagasiner de nouvelles connaissances touchant à la psychologie de l'enfant ou du jeune adulte ? Le "*tact nécessaire dans une situation donnée*"² constitue en réalité la tâche essentielle de l'enseignant et, encore plus, du bon pédagogue. Cela exige un sens de l'observation, une attention aiguisée, des "contenus" de cours *bien trouvés*. La tâche semble être donc assez ambitieuse en elle-même. Aussi William James va-t-il entreprendre de montrer à l'enseignant *ce qu'il lui faut*. Paradoxalement, il va *dédramatiser* la tâche de l'enseignant en montrant l'importance des circonstances, de la personnalité et du *bon moment* dans l'enseignement. L'œuvre de William James nous apparaît ainsi *intéressante*. *Préparer l'élève à ce qui l'attend* est essentiel, dans l'œuvre philosophique et pédagogique de William James. Il en va bien d'une conception *totale* de la réalité tandis qu'immanquablement, elle *a lieu*.

Puisqu'il semble qu'il faille tout faire pour *préserver* ou *pousser* l'élève dans l'optique de James et du pragmatisme, **nous avons choisi de nous demander essentiellement ce que peuvent être les *acquisitions* nouvelles dans l'éducation**. Cette question ne nous conduira pas à dresser une liste exhaustive de toutes les acquisitions *possibles* de l'élève dans la salle de classe ; nous verrons qu'il en va d'une tension constante et *profitable* entre l'ancien et le nouveau, chez l'élève et chez l'être humain en général.

Nous traiterons ainsi de ce que nous convenons d'appeler : les bonnes *dispositions* dans l'éducation.

² JAMES, William, *Causeries pédagogiques*, trad. L.-S. Pidoux, Bibliothèque scientifique, Payot, Paris, 1934, Chapitre I "La psychologie et l'art de l'éducation", p. 15.

Pour ce faire, nous nous attacherons à une lecture attentive des *Causeries pédagogiques* de William James, œuvre se voulant être assez succincte car étant pensée comme *un manuel de réflexion* à l'usage des enseignants. Notre lecture fera notamment écho à notre lecture préalable du *Pragmatisme* et, en particulier, à la conception de la vérité qui y est exposée. Enfin, c'est dans l'œuvre de James *Essais d'empirisme radical* que le pragmatisme peut apparaître véritablement comme une *marche* dans la réalité et *vers* la vérité. Cette œuvre aura donc aussi une importance certaine pour notre travail dans la mesure où elle nous permettra de bien voir que chacun *se conduit* dans la vie, avec toutes les conséquences morales que cela implique.

Notre travail se compose de trois chapitres faisant un écho direct aux titres des chapitres de James dans ses *Causeries pédagogiques*, et d'un travail de réflexion consistant en un aperçu et déroulement premier des enjeux du pragmatisme pour l'éducation. Nous nous concentrerons sur trois questions qui nous ont paru essentielles dans l'œuvre pédagogique et philosophique de William James : l'association, l'intérêt et l'habitude. Nous soulignons que ce dernier chapitre – L'habitude – a fait l'objet d'une attention particulière car il nous est apparu comme étant extrêmement *riche*, en raison des *fondements* physiologiques sur lesquels repose le phénomène de l'habitude et surtout en raison de ce que nous appellerons le *dessin* de l'habitude. En effet, la *vie entière* peut être aperçue, d'une certaine manière, en considérant bien l'habitude. Nous sommes bien “pris en étau” entre une appréhension *totale* de la vie et une considération de la *marche* qu'elle signifie.

I. Le pragmatisme : une conception particulière et un état d'esprit

Nous allons tâcher ici de présenter le courant du pragmatisme. Pour ce faire, nous considérerons, bien entendu, l'originalité de la démarche, la volonté de *dépasser* la philosophie et ses traditionnelles oppositions, ses points communs et divergences avec le “*transcendantalisme*”, mais encore et peut-être surtout sa réception, et donc l'appréhension ordinaire que l'on a du pragmatisme – de la simple idée de “pragmatisme”.

Comment définir le pragmatisme ? Une simple définition paraîtra toujours insuffisante car elle manquerait son caractère essentiel d'*effort* et donc d'appréhension de plus en plus *riche* de la réalité. Le pragmatisme est, en tout cas, une méthode. La méthode, ici, ne consiste pas à

revenir à nos connaissances fondamentales, aux *idées premières*. Il s'agit d'une méthode pour mieux appréhender ce qui se passe, ce qui *arrive*.

Pour ce faire, le pragmatisme doit *éliminer les fausses questions*. On voit que si un élément reste touchant à l'esprit de *méthode*, c'est la nécessité de balayer les questions illusoires et, surtout, *inutiles*. Le pragmatisme veut se libérer des controverses métaphysiques interminables : "Le monde est-il un ou multiple ? Est-il soumis à la fatalité ou bien est-il libre ? Est-il matériel ou spirituel ? Autant de conceptions du monde qui peuvent être ou non valable et qui sont l'occasion de débats interminables. En pareil cas, la méthode pragmatique consiste à entreprendre d'interpréter chaque conception d'après ses conséquences pratiques. [...] Qu'aucune différence pratique ne puisse être aperçue, on jugera que les deux branches de l'alternative reviennent au même et que toute discussion serait vaine. Dès lors qu'une controverse est sérieuse, on devrait être capable d'indiquer une différence pratique découlant nécessairement de la vérité de l'une ou l'autre des branches"³. Il y a donc manifestement, à l'*œuvre*, un travail d'interprétation, une introspection à mener. James ajoute, quelques pages plus loin, que l'attitude pragmatiste consiste à se "détourner des choses premières, des principes, des catégories, des nécessités supposées, pour se tourner vers les choses dernières, les résultats, les conséquences, les faits"⁴. On se (dé)tourne vers ce qui est *dernier*, c'est-à-dire, essentiellement, les "faits". On se (dé)tourne vers ce qui est dernier, c'est-à-dire, essentiellement, vers les "faits". Le regard est donc radicalement changé, apparemment. Nous relèverons ici l'importance de *la perspective* dans l'esprit du pragmatisme.

Mais pourquoi et comment remettre en cause la dichotomie traditionnelle existant entre la théorie et la pratique ? Ne faut-il pas connaître avant de *passer à l'action* ? Il nous apparaît que le problème, en réalité, vient du fait de signifier une *différence*, plutôt qu'une distinction. C'est le philosophe John Dewey qui a entrepris d'éliminer toute différence entre théorie et pratique. C'est certainement pour cette raison que nous avons coutume de penser à lui lorsque nous sommes quelque peu familiers avec le courant pragmatiste. Dans son ouvrage *Qu'est-ce que le pragmatiste ?*, Benoît Gaultier souligne même : "La séparation entre la théorie et la pratique se trouve même entièrement éliminée pour Dewey par cette "version logique du pragmatisme" qu'est "l'instrumentalisme" qu'il défend car, selon sa "théorie béhavioriste" de la pensée et de la connaissance, celles-ci ne sont pas seulement pratiques en vertu de leurs

³ JAMES, William, *Le pragmatisme*, trad. Fr. N. Ferron, Flammarion, Paris, 2007 (1907), Deuxième leçon "Qu'entend-on par pragmatisme ?", p.113.

⁴ Id., p 119,120.

conséquences mais aussi en vertu de leur nature même : “connaître est, littéralement, quelque chose que nous faisons” car nos opérations de connaissance sont des réponses (naturelles ou artificielles) de notre organisme à certaines situations de doute ou d’insatisfaction - autrement dit, des méthodes de comportement vis-à-vis des faits problématiques que nous rencontrons.”⁵

Le pragmatisme de John Dewey est donc largement influencé par la théorie behavioriste, selon laquelle les actions de l’individu sont essentiellement ses interactions avec son environnement. C’est *la nature même* qui fait que nos actions sont pratiques. Ce ne sont rien d’autre que des réponses à des situations problématiques rencontrées. Il y a, conséquemment, une évidence ou *une naturalité* de la pratique. Cette conception de la pratique est sans doute à l’origine du succès de Dewey ; en effet, cela vient légitimer toute velléité de *se tourner tout à fait* vers la pratique, en tant qu’il en va de notre adaptation et de notre survie. Ainsi, Benoît Gaultier note que “nous cherchons à connaître les caractéristiques générales de l’expérience pour pouvoir faire certaines choses ou agir avec succès dans un grand nombre de circonstances”⁶. La connaissance sert l’action. Il en va alors, dans le pragmatisme de John Dewey, de *pratiques sociales* qui sont au cœur de l’expérience humaine. Ainsi, “contre un certain mélange d’intellectualisme et d’idéalisme linguistique, il faut (leur) reconnaître l’importance philosophique ; en quoi le pragmatisme est censé s’opposer à la “pseudo-neutralité technique” de la philosophie analytique et constituer, par opposition à elle, une tradition vivante plutôt qu’un système de thèses, sinon déductivement, au moins argumentativement connectées”⁷. Nous comprenons l’intérêt de cette conception du pragmatisme : elle est un vrai positionnement contre “l’intellectualisme” en tant qu’il prétend apporter toutes les réponses à la réalité, tandis que nous devons *produire* des réponses, et donc connaître *immédiatement* la réalité. En témoigne la création d’une *école-laboratoire* par John Dewey, se voulant, à proprement parler, *ouverte vers l’extérieur*, pensée comme un accès *direct* vers une appréhension concrète des problèmes de la vie⁸. Mais nous entrons alors dans une certaine tension regardant le pragmatisme : entre pragmatisme axiologique et philosophie. Peut-on regarder la pratique comme étant *supérieure* à la théorie ? Avec William James, nous verrons qu’il s’agit de véritablement *dépasser* la philosophie et son opposition entre théorie et pratique. David Lapoujade, dans son ouvrage *William James Empirisme et pragmatisme*, entreprend d’examiner ce qu’il faut exactement

⁵ GAULTIER, Benoît, *Qu’est-ce que le pragmatisme ?*, Vrin, Paris, 2016, “Le pragmatisme : un état d’esprit et une axiologie ?”, p. 13.

⁶ Id., p. 14.

⁷ Id., p. 15.

⁸ Figure du pragmatisme en philosophie, John Dewey fut aussi le promoteur outre-Atlantique de l’éducation nouvelle et de ses méthodes, qu’il considérait indispensable à la démocratie.

entendre dans la *pratique* chez William James : “Tout d’abord, il est une *méthode d’évaluation pratique*. Il examine les idées, les concepts, les philosophies, non plus du point de vue de leur cohérence interne ou de leur rationalité, mais en fonction de leur “conséquence pratique”⁹. Les idées sont *retenues ou éliminées* selon leurs conséquences, c’est-à-dire selon où elles nous *mènent*. En effet, les idées n’ont pas, en elles-mêmes, de conséquences néfastes, mais elles nous conduisent d’une manière plus ou moins appropriée dans la réalité : “Nous devons évaluer les idées en tant qu’elles ont pour but de nous faire agir ou penser. Cela revient très exactement à poser la question suivante : qu’est-ce qui fait la vérité de nos idées ? [...] La méthode pragmatique est donc inséparablement, en second lieu, un *outil de construction* (ou une théorie génétique de ce qu’on entend par vérité, suivant les termes de James). Le pragmatisme répond ainsi à la question : comment fabriquer des idées pour agir ou penser ? La seule chose qu’il puisse faire, en tant que méthode d’évaluation, c’est nous aider à choisir, parmi les philosophies, les religions, les idéaux sociaux, ceux qui favorisent le plus notre action ou notre pensée”¹⁰. Nous pouvons dégager de ce commentaire le fait que le pragmatisme entend redonner à l’être humain le pouvoir d’agir, lui rendre l’action. Pour ce faire, il nous faut considérer ce qui permet d’arriver - avec le plus d’aisance possible - à l’action ou à “notre pensée”. Cette appréhension nous conduira à mieux “fabriquer” les idées pouvant servir l’action ou la pensée, et nous conduire même à la *création*.

Il en va donc, chez William James, d’une pensée *du mouvement*. Il y a, chez James, une “nouvelle” conception de la vérité comme processus – de *vérification* et de *validation*. Nous sommes toujours *tournés vers* l’avenir, ou plutôt le *devenir*. Nos idées nous *assurent* et doivent parfois être *modifiées*. Ainsi, David Lapoujade note : “Ces (le pragmatisme comme outil de construction et le pragmatisme comme outil de création) deux aspects inséparables renvoient à deux formulations qui se superposent souvent chez James : la réalité se fait ; la réalité est à faire”¹¹. Il en va de notre *élan* dans la vie, l’éducation devant lui (re)donner, le plus possible, son souffle vital, et parfois “secouer”- pour employer ici un terme utilisé par James lui-même dans ses *Causeries* - en nous les forces à l’œuvre. L’activité est bien au cœur de la conception pragmatiste de William James, en tant que *mise à l’épreuve* mais aussi en tant qu’il faut *favoriser notre tendance à l’action*. Il faut lutter contre notre tendance à l’immobilisme. Cette dernière idée est assez centrale dans toute l’œuvre jamesienne.

⁹ LAPOUJADE, David, *William James Empirisme et pragmatisme*, Les empêcheurs de tourner en rond / Le Seuil, Paris, 2007, Introduction, p. 14-15.

¹⁰ Id., p. 15.

¹¹ Id., p. 16.

S'agit-il, pour autant, chez James, d'un *culte de l'action* ? Nous allons ici prêter la voix aux commentateurs-détricteurs du pragmatisme de William James en particulier et à la réception globale qui a été celle du pragmatisme, également. Dans le chapitre VI du *Pragmatisme*, on trouve l'affirmation suivante : "*Lorsque nos idées sont validées, on y gagne*"¹². En réalité, "nous avons le devoir de chercher la vérité dans la mesure où nous avons le devoir en général de faire ce qui est rentable"¹³. La vérité *nous permet d'aboutir* - la formulation est nôtre. Elle n'est pas un gain dont on peut jouir mais une *économie pour l'action* que nous appelons de nos vœux. Mais, comme l'observe David Lapoujade dans l'introduction de son ouvrage *William James Empirisme et pragmatisme*, "il suffit de renverser la définition pour ne plus voir dans le pragmatisme que la caricature du symbole de la réussite à l'américaine : le profit, la santé, la force sont les seules vérités"¹⁴. C'est certainement le rapport au *profit* qui a engendré un renversement de la définition de la vérité dans le pragmatisme. Il semble alors refléter "l'esprit de la culture des affaires alors dominante et précisément cette même attitude du "soyons pratiques" à l'opposé de quoi l'on avait conçu la méditation philosophique proprement dite"¹⁵. Le renversement voulu - apparemment - par le pragmatisme tourne alors en sa défaveur. Il est l'idée d'une philosophie américaine. Nous soulignerons, quant à nous, que le pragmatisme est une *réaction* -justement, - plutôt qu'une attitude. La pensée de James est un *pluralisme*, c'est-à-dire une reconnaissance du caractère multiple et inconnaissable des chemins qui nous guident judicieusement dans la vie. Ceux qu'on appelle les "néo-pragmatistes" - Richard Rorty, notamment - ont voulu voir dans le pragmatisme de James la promotion d'une valeur américaine. Le contresens ne tient donc pas seulement au *public* au sens large. En outre, nous noterons que William James dénoncera, à plusieurs reprises, "les ambitions impérialistes des Etats-Unis, son mercantilisme généralisé, son culte de l'argent et de la réussite financière"¹⁶. Il convient de bien comprendre ici que, le fait qu'une idée "*paie*" ne signifie pas qu'elle doive *à tout prix* "marcher". On ne cherche pas à faire valoir son idée au détriment des autres et au détriment de l'expérience même. Pour James, une idée est vraie à mesure qu'elle *résiste* à la réalité dans son caractère changeant et, surtout, imprévisible. Nos idées doivent nous *garantir*, d'une certaine manière. Et nous permettre d'inventer, de créer. Aussi, l'action renvoie-t-elle au fait que le monde *est en train de se faire*. Le mouvement

¹² JAMES, William, *Le pragmatisme*, trad. Nathalie Ferron, Flammarion, Paris, 2007, Sixième leçon "Conception pragmatiste de la vérité", p. 249.

¹³ Ibid.

¹⁴ LAPOUJADE, David, *William James Empirisme et pragmatisme*, Introduction, p. 9.

¹⁵ Id., p. 10.

¹⁶ Id., p. 11.

n'aurait-il donc jamais été appréhendé en philosophie ? Il faut bien noter que ce fut le cas, notamment chez les néo-hégéliens. Mais James reproche aux rationalistes et aux absolutistes de “venir trop tard, après coup, “quand une forme de la vie a vieilli” et que le monde a rendu tout ce qu’il pouvait rendre”¹⁷. Il s’agit donc de se défaire d’une *philosophie du constat*, dirions-nous. Pour James, nous devons nous rendre capable *d’agir constamment* – et donc non pas seulement en vue de nous diriger vers une idée préconçue. Quand je suis perdue en forêt, je dois pouvoir me représenter la maison “théorique” vers laquelle je me dirige et en vertu de laquelle je continue de marcher. Je dois donc *élargir mon horizon*. Comment bien comprendre cette expression dans l’optique pragmatiste ? Cette *amplification du mouvement* se fait également dans la construction même de la philosophie de William James, avec les *Essais d’empirisme radical*, et l’hypothèse de travail que constitue donc *l’empirisme radical*. Il en va en fait d’un “nouveau” traitement des réalités psychologiques qui voit le jour à la fin du XIXe siècle - nous aurons l’occasion d’y revenir un peu plus loin. David Lapoujade relève : “La conscience ne se définit pas comme une réalité substantielle, ni même comme un acte réflexif ; elle est le mouvement de ce qui se fait conscient. On y montre en effet comment la conscience ne cesse de tracer ses limites dans la pensée, comment elle s’étend ou se contracte hors de l’inconscient qui la borde”¹⁸. Ainsi, notre *intérieurité* même est mouvement. Comment se forme alors l’être humain si la conscience – ce qui lui permet de se rapporter à lui-même - n’est que *flux* ? Cette question sera par ailleurs centrale dans notre travail.

Nous en arrivons ici aux points communs et divergences que l’on peut relever entre le pragmatisme et le “transcendantalisme”. Tandis que Emmanuel Kant considère les formes *a priori* de la sensibilité et de l’entendement, William James considère qu’il en va d’un *plan de pensée* “qui précède toutes les catégories psychologiques ou philosophiques traditionnelles et que ces dernières, loin d’être constitutives, doivent au contraire être constituées à partir de ce plan”¹⁹. Ainsi, le sujet, l’objet, la pensée sont “comme des processus qui se font dans la pensée ou hors d’elle”²⁰. Nous voyons que la *perspective* – empiriste, cette fois – implique “une critique des formes dans lesquelles on a coutume de répartir par avance les flux de vie, de pensée et de matière”²¹. Nous pouvons relever que la question du *préalable* est centrale pour qui entreprend de penser la constance et le mouvement. Pourtant, chez les *transcendantalistes*,

¹⁷ Id., p.12.

¹⁸ LAPOUJADE, David, *William James Empirisme et pragmatisme*, Introduction, p. 13.

¹⁹ Ib., p. 13.

²⁰ Ibid.

²¹ Id., p. 14

tout est mouvement, et ce mouvement est en quelque sorte légitimé par le recours à l'unité. Dans sa *Note sur le transcendantalisme et l'hégélianisme anglo-saxon*, David Lapoujade précise les grands principes du transcendantalisme, celui-ci tendant irrémédiablement vers la notion de *totalité* : "Toutes choses fusionnent, s'absorbent dans la grande unité Dieu-Nature. [...] L'usage que les Américains font de Hegel concerne principalement la notion de totalité - sous l'influence du transcendantalisme - tandis qu'ils délaissent le plus souvent les progressions dialectiques"²². Si cette aspiration à l'Unité est critiquée par James, c'est que, bien souvent, *nous avons du mal à agir*. Cette idée prend une place considérable dans les suggestions pédagogiques de James. L'action constitue souvent un problème. Il serait même plus exact de parler de *risque*. Aussi faut-il donner confiance à l'individu. Cette idée est aussi celle du transcendantalisme : l'individu doit avoir confiance dans lui-même, dans ses forces et dans la puissance de la Nature à laquelle il s'unit dans un sentiment de fusion, quitte à se garder du conformisme de la société et de la ville, à l'instar de Thoreau, notamment. Mais le pragmatisme prend acte du fait que l'harmonie entre l'homme et la Nature ou Dieu n'est plus garantie. Le développement des sciences révèle en effet que la structure de notre univers est *désordre et indétermination*. Il en va de moments de *crise* qui *brisent* nos connexions au monde les unes après les autres. La question est donc : *comment rendre l'action* ? Le pragmatisme brise l'unité au lieu de la reconstruire ou de la repenser à nouveaux frais. En cela, il nous "pousse" à voir les *signes*²³ qui nous permettent de croire et d'agir. L'empirisme radical doit redonner confiance à-en l'individu. Le préalable sera, en même temps, la fin dernière : l'expérience. Nous avons besoin d'une philosophie, non pas en laquelle croire, mais qui nous "*fasse croire*", pour reprendre le mot de David Lapoujade. A la différence du transcendantalisme, il y a donc, dirons-nous, *mouvement et embrasement*. Notre action réflexive doit en effet consister à voir tout ce qui est ou peut être *vrai*. Mais nous ne sommes pas tout à fait renvoyés à une dualité du vrai et du faux. Le "faux" ne manque pas de réalités. En témoigne le propos de James dans son œuvre *La signification de la vérité*, répondant à la question de savoir ce que recouvre le nom vérité : "[...] ce nom embrasse presque tout ce qui a de la valeur dans notre vie. Le vrai est le contraire de ce qui est instable, de ce qui est décevant en pratique, de ce qui est inutile, de ce qui est trompeur et inconstant, de tout ce qui est invérifiable et sans fondement, de tout ce qui est inconséquent ou contradictoire, de ce qui est

²² LAPOUJADE, David, *William James Empirisme et pragmatisme*, Introduction, *Note sur le transcendantalisme et l'hégélianisme anglo-saxon*, p. 16-17.

²³ Id., p. 20 : "De même lorsque nous disons que nous n'arrivons plus à croire dans ce monde, cela signifie en réalité que nous cessons de croire dans certains signes qui le font exister pour nous. Le pragmatisme nécessite en ce sens une nouvelle théorie des signes."

artificiel et excentrique, de tout ce qui est sans réalité, en ce sens il n'a aucune valeur pratique"²⁴. Le vrai nous permet donc de nous former, de nous *soutenir*. A ceux qui prétendraient que le pragmatisme est une quête désorientée et immodérée vers tout ce qui peut avoir de la valeur dans l'existence, le pragmatique répond que *je suis capable de parler, de nommer ce dont je fais l'expérience*. Dans *La signification de la vérité*, on trouve en effet une sorte de *crédit* de la vérité : "Toutes les sanctions d'une loi de vérité se trouvent à l'intérieur du tissu même de l'expérience. Qu'il y ait ou non un absolu, la vérité concrète *pour nous* sera toujours la manière de penser dans laquelle nos différentes expériences se combinent avec le plus d'avantage"²⁵. Il y a ainsi une exigence ou une *valeur* qui est essentielle à la perspective pragmatiste. Mais celle-ci tient à quelque chose de solide et d'imperceptible en même temps : le *tissu* de l'expérience. La singularité et la construction permanente sont donc pensés. Ce qui est vrai a une certaine *étendue* : je peux décrire ma relation au monde – en faire l'expérience - la nommer. Nous ne manquons toutefois jamais à l'événement, ou plutôt au *faire*. Dans *La signification de la vérité*, James souligne en effet que "La vérité *survient* à une idée. Elle *devient* vraie, elle est *rendue* vraie par des événements"²⁶. Les choses *se faisant*, je dois faire des hypothèses, me *risquer*. Si je marche sur une route de campagne, je crois dans le bon chemin que j'ai emprunté. Ma vérité est fondée sur une probabilité, et cela est le cas dès lors que *nous faisons un pas* dans l'existence. Notre réponse est la croyance, plutôt qu'un *regain d'activité*. C'est la condition du progrès. Il comprend le *risque*. La conscience consiste en une *limite*, souligne James. Il en découle une conception de la psychologie extrêmement dynamiste, voire, dirons-nous même, *combative*. Nous allons à présent nous efforcer de situer, dans le parcours de James, son intérêt pour la psychologie et de dégager son lien avec sa philosophie.

II. William James : sa philosophie et sa psychologie

Notons tout d'abord que William James fut psychologue avant d'être philosophe. De ce fait, nous avons lu ce qui touche à sa psychologie – le *Précis de psychologie* ainsi que les *Causeries pédagogiques* - comme portant en germe sa philosophie *à venir*. Pour être bien exact, William James fut d'abord instructeur en physiologie à Harvard, en 1872. Il travailla à sa

²⁴ GAULTIER, Benoît, *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Vrin, Paris, 2016, "Trois thèses centrales du pragmatisme", p. 47.

²⁵ Id., p. 48-49.

²⁶ Id., p. 49.

rédaction de ses *Principles of psychology* et introduisit le concept de “courant de pensée” en 1884. Il devint ensuite professeur de philosophie, puis professeur de psychologie. Ses *Principles of psychology* furent publiés en 1890. L'ébauche de l'“empirisme radical” s'ensuivit - ce qui n'est pas sans conséquence dans notre travail faisant dialoguer les *Principles of psychology* (ou *Précis de psychologie*), les *Causeries pédagogiques* et les *Essais d'empirisme radical*. Le terme “pragmatisme” fut introduit en 1898 et les *Causeries pédagogiques* (ou *Talks to Teachers*) parurent juste après, en 1899. Le travail de James en tant que psychologue a certainement eu pour bénéfice la découverte et l'approfondissement de la *réalité* de la conscience, permettant de penser, *en connaissance de cause*, un empirisme radical. Les *Causeries pédagogiques* peuvent témoigner, nous semble-t-il, d'une ambition *directive* du pragmatisme : indiquer une *manière de procéder* par rapport à la réalité, plus exactement par rapport *au fait*. Observons ici qu'il en va essentiellement - pour l'enseignant et pour l'homme en général - de pratiques à ne pas adopter, et d'expériences à *permettre*. Mais il en ira toujours d'un *tact*, d'une *saisie* des faits qu'on ne pourrait rapporter en termes philosophiques et, à plus forte raison, en directives pédagogiques. Soulignons ici que les propositions de James présentent cette originalité d'être *vigoureuses et méditatives*²⁷.

James “découvre” le concept de *courant de conscience*. Nous ne développerons pas ici ce concept de façon exhaustive, mais nous entreprenons de faire voir quels problèmes il fait apparaître. S'il en va de la conscience comme d'un *flux* – ou un fleuve –, nous pouvons dire que le développement (de l'enfant) est conditionné par son *interaction* avec l'extérieur. Nous devons en effet admettre que des traces sont “laissées” dans la conscience. Ainsi, des théoriciens du *développement*, comme Jean Piaget, conçoivent le développement comme résultant de *sources* à la fois internes au sujet (la maturation du système nerveux, la capacité à assimiler le réel et à s'y accommoder, les émotions), et externes (les apprentissages issus de l'interaction avec les objets, les proches, la culture) d'où résulte une réorganisation de la pensée. Il nous semble que la psychologie de William James se comprend assez dans cette optique. Mais comment comprendre le caractère extrêmement “malléable” du développement de l'enfant et sa détermination - ou tout du moins sa grande importance – pour l'avenir ? Nous voudrions ici faire un point sur une découverte capitale pour bien comprendre la psychologie de James : la *plasticité* du cerveau. Ici encore, nous envisagerons davantage ses conséquences. Dans un article de la revue “Cerveau&Psycho”, Olivier Houdé, professeur à l'Université

²⁷ Le choix des qualificatifs ici est nôtre.

Sorbonne-Paris-Cité et directeur du LaPsydé au CNRS, s'intéresse à la géométrie²⁸. Il relève que, si les mathématiques ont tendance à ne plus être "en odeur de sainteté" dans l'éducation - on souligne en effet qu'elles ne présentent pas d'utilité réelle pour la vie quotidienne - la géométrie, notamment, est en fait "un excellent moyen de structurer leur (les élèves) perception de l'environnement". Les neurosciences montrent que les mathématiques - et notamment la géométrie - "sont un exercice qui profite à une fonction essentielle de nos neurones : la perception organisée et la compréhension de l'espace qui nous entoure, via l'action". Il en va d'une voie double dans le cerveau qui correspond aux systèmes de codage égocentrique et/ou allocentrique des trajets. Avec le codage égocentré, nous nous rappelons un trajet. Avec le codage allocentré, nous pouvons *décrire* un trajet sur une carte, notamment. Ce dernier est extérieur au corps propre. Des neurones dits "de lieu" ont en effet été découverts. Quel est l'intérêt d'une telle découverte et d'une telle considération regardant les mathématiques ? Notre auteur en dégage une conclusion fine et originale : la pratique des mathématiques et de la géométrie présente l'avantage de permettre de se décentrer de son point de vue pour aborder les relations entre les dimensions de l'espace d'un point de vue plus abstrait. Il en va d'un *apprentissage de la perspective* "qui est une façon de poser des cadres stricts sur le point de vue égocentré, comme des lignes de fuite". Si nous avons relevé cette proposition, c'est qu'il nous semble que se dessine ici un paradoxe de la psychologie telle qu'a pu la concevoir William James et qui se retrouve sans doute dans sa philosophie : faire qu'un individu soit assez *fort et rivé* à son expérience pour qu'il puisse *être désaxé sans être ébranlé* - la formulation est nôtre. L'auteur de notre article conclue en effet son propos de la façon suivante : "Être esclave du point de vue égocentré expose à bien des erreurs de jugement aux conséquences funestes". Cette dernière observation nous semble faire écho avec beaucoup d'acuité à la fin du pragmatisme ; la considération des conséquences vise la capacité à *être droit et vif*²⁹ quand les circonstances l'exigent. Ainsi, le fait de se centrer sur le sujet ne signifie pas un égoïsme à l'œuvre mais *une pensée de la perspective*.

Le perspectivisme est en effet au cœur de la psychologie et de la philosophie de William James. L'existence de *plans* de conscience donne une nouvelle acuité à la question de savoir "comment croire et agir ?". Les cheminements multiples et indéfinis qui existent pour se conduire dans la vie - nous parlons ici du *pluralisme* de William James - pourraient conduire à croire à une séparation radicale. Mais chacun se demande, pour soi, comment croire et agir.

²⁸ Revue "Cerveau&Psycho", n°102, sept. 2018, "Vaincre la phobie sociale", Rubrique Vie quotidienne, "La géométrie à quoi ça sert ?" par Olivier Houdé.

²⁹ La proposition est nôtre.

Il en va d'une méthode pragmatique qu'on peut définir à bon droit comme "démocratique". Qu'en est-il de la perspective qu'offre le concept de courant de conscience, puisque nous parlons effectivement d'un perspectivisme ? La question que pose David Lapoujade dans son introduction à son ouvrage *William James Empirisme et pragmatisme* est la suivante : "En quoi le problème de la confiance réclame-t-il une psychologie de la conscience conçue comme un flux ?"³⁰ Le *flux* de la conscience semble plutôt nous laisser en proie au changement perpétuel et à la modification continue de nos connaissances. Mais la définition du flux de conscience est étroitement corrélée à notre capacité à *être sensible à quelque chose*. David Lapoujade poursuit en effet : "Par définition, le flux ne cesse de varier, de passer par des montées, des descentes, et les champs de conscience qui correspondent à ces variations qui l'affectent franchissent un certain seuil ; d'où une psychologie qui étudie les variations du champ de conscience, une psychologie de l'intensité"³¹. Nous "passons" sans cesse de la concentration à la rêverie, dans des degrés variables mais dans un flux continu qu'il nous est, par conséquent, impossible à déterminer tout à fait, si ce n'est *dans ses lignes*. C'est dans cette perspective que s'inscrit tout à fait les *Causeries pédagogiques*. Le problème est alors le suivant : comment distingue-t-on des *signes* pour agir dans ce flux continu et suivant quelles règles s'organisent-ils ? Cette question aura une part assez importante dans les *Causeries pédagogiques* et constituera l'objet des *Essais d'empirisme radical*.

III. Présentation des *Causeries pédagogiques* et enjeux du pragmatisme

Dans la préface aux *Causeries pédagogiques* de Jules Payot, recteur de l'Académie d'Aix, on peut lire : "W. James est un psychologue vigoureux et pénétrant. Il possède une originalité assez rare : celle de se mettre candidement en face des réalités et de les étudier en elles-mêmes. Comme il advient à ceux qui regardent directement les choses, il rapporte de ses observations une belle moisson de vérités fécondes"³². De ce commentaire, nous dégageons essentiellement l'importance de l'observation dans l'éducation et dans l'émergence de la perspective pragmatiste, ainsi que la considération des conséquences *directes*. Il en va en effet d'une acuité de l'éducateur, d'une réactivité, d'une inventivité. Est-ce à dire que l'enseignant

³⁰ LAPOUJADE, David, *William James, Empirisme et pragmatisme*, Introduction, p. 22.

³¹ Ibid.

³² JAMES, William, *Causeries pédagogiques*, trad. L.-S. Pidoux, Bibliothèque scientifique, Paris, 1934, Préface de Jules Payot, p.5.

se trouve *en face* d'une réalité étrangère qu'il doit *saisir* ? Il y a pourtant des connaissances préalables que doit avoir l'enseignant et qui relèvent exactement de son *art*. Nous pensons ici aux périodes *charnières* de la vie, à la conscience comme *flux*, aux tendances instinctives, aux dispositions à l'attention et, enfin - et peut-être surtout - à la *contraction* d'habitudes. Nous voulons préciser ici que, si l'enseignant doit être attentif aux périodes charnières de la vie, c'est qu'il est un moment où la personnalité "prend comme du plâtre", pour reprendre une formulation imagée et suggestive de William James lui-même.

Mais il en va surtout d'une *familiarité* dans l'éducation. Cette affirmation vaut de part et d'autre ; pour le professeur et l'élève. Celle-ci ne saurait faire l'objet d'indications générales ou même d'une entreprise philosophique à proprement parler. Elle *se fait*, comme se font nos connaissances, à ceci près que le *sentiment* de familiarité nous reste attaché à jamais. C'est *le faire* – et le faire *déterminant* - qu'il faut privilégier et accentuer de part et d'autre, par conséquent. Il en va de la construction de la *personnalité*, qui est sans doute le tenant et aboutissant du pragmatisme et de la pédagogie. Elle détermine en effet notre tendance à l'action et jusqu'à nos penchants pour tel ou tel *système* philosophique...

Travail du texte de William James *Causeries pédagogiques*

Nous relèverons ici les aspects essentiels de cet écrit singulier de William James touchant bien à la pédagogie - comme le titre l'indique - plutôt qu'à l'éducation à proprement parler. Mais nous touchons toujours à des limites chez James : le bon psychologue est-il un bon pédagogue ? L'art (d'enseigner) consiste en une manière de faire irréductible à l'explication définitive et à l'éclairage psychologique. Il en va de principes moteurs, chez l'élève comme chez l'enseignant.

Ce que l'enseignant ne doit pas oublier ou La question du préalable

Une pratique qui doit laisser des impressions

Il va s'agir de bien comprendre le déploiement, chez William James, de trois enjeux essentiels relatifs à la tâche de l'enseignant. La première idée, fondamentale, consiste à souligner que l'activité éducative est un *art*. L'enseignant doit faire preuve d'un "tact"³³ de la situation concrète, c'est-à-dire qu'il doit gérer son interaction avec l'élève. La deuxième idée consiste à rendre compte d'une dimension *associationniste* de l'apprentissage. Il s'agit de considérer le "fonctionnement" de l'élève dans la situation d'apprentissage afin de prodiguer un enseignement qui s'inscrit dans la dynamique de l'élève. Enfin, il y a chez James cette idée que l'élève réagit *comme un tout*, comme un être global : des impressions de l'élève découlent directement des actions. Cette dernière considération dépasse bien sûr le seul cadre de l'enseignement mais constitue peut-être un point qu'il convient de bien expliciter afin de sensibiliser l'enseignant à sa pédagogie et de comprendre que l'élève est un *être d'intérêts*, la pratique de l'enseignant devant par conséquent *imprégner* l'élève afin de lui permettre de répondre avec la plus grande perspective de réussite aux exigences du monde de l'école, mais surtout, plus largement et plus exactement, aux exigences de son environnement et du monde à venir. L'enseignant doit *préparer* l'élève au monde extérieur et faire ainsi – *le plus possible* – que l'ensemble des connaissances de l'élève constitue un moyen d'avoir avec le monde des relations toujours plus *riches* et plus *profitables*. Il en va ainsi d'une pratique de l'enseignant qui doit répondre d'une pratique de l'élève.

³³ JAMES, William, *Causeries pédagogiques*, trad.L.-S. Pidoux, Bibliothèque scientifique, Paris, 1934, p. 15, nous soulignons : "Cette faculté de pénétrer dans 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 les acquérir".

Construction et observation :

Soulignons que, relativement aux propositions de James touchant à la psychologie de l'homme et de l'élève et à celles insistant sur le fait qu'enseigner n'est rien d'autre qu'un art, nous pouvons être tentés de défendre deux théories de l'éducation opposées : celles relatives à ce qu'on appelle les *pédagogies nouvelles*, s'appuyant sur le fait que l'élève est un être *perpétuellement en train de se construire*, et celles relatives à une approche tout à fait directive de l'enseignement, considérant que l'élève est fondamentalement un être de *réactions*, réactions qu'il faut par conséquent comprendre dans son enseignement, mais qu'il faut aussi provoquer, "solidifier", pour ainsi dire, dans l'élève. La question est : la pratique de l'enseignant doit-elle reposer entièrement sur ses observations ? Quelle est exactement la nature de cette observation de l'enseignant ? Il conviendra de voir que l'enseignant ne s'arrête pas à considérer la psychologie de l'élève ; l'important est de bien voir ce que la psychologie met au jour quant à tout ce qui nous conduit à une appréhension de l'élève comme *être pratique*. Mais comment l'enseignant composera-t-il avec la velléité de saisir l'élève *comme une mécanique* ?

Pouvoir connaître :

D'abord, il convient de souligner que l'enseignant ne doit pas connaître parfaitement la psychologie de l'enfant ; il doit avoir une *vue d'ensemble* de la psychologie de l'enfant. Regardant la pratique spécifique qui nous intéresse - à savoir la tâche du professeur de philosophie - il convient d'observer que cette *vue d'ensemble* pourrait se révéler fort utile, même si l'enseignant en philosophie a en effet affaire à de jeunes adultes à la psychologie *plus solidifiée*, dirons-nous. Il s'agirait, dans notre idée, de bien partir des problématiques propres au jeune adulte qu'est l'élève mais de mettre au jour les problèmes, tensions qu'elles renferment avec une approche sensible, et, le plus possible, *expérimentable* pour l'élève. Il s'agirait de faire en sorte que l'élève puisse comprendre un problème philosophique *d'une manière fondamentale*, cela afin de lui permettre de *suivre son déploiement* dans des situations de plus en plus complexifiées qui sont celles qu'il rencontrera tant dans son cursus scolaire que dans sa vie particulière. Il s'agira en outre de faire apparaître à l'élève qu'un problème philosophique est soulevé - ou qu'un repère est convoqué - dans une perspective de *succès* présente et à venir pour lui-même et pour le monde qu'il s'emploie à bâtir. Notre monde sera en effet d'autant plus stable et assuré que nous sommes en mesure de le soutenir avec nos

connaissances qui sont autant de moyens d'appréhender la complexité et la diversité des situations. Telle est l'idée que nous aurons à exemplifier et à déployer. Il serait pertinent de s'employer à voir ce qui fait qu'une tâche ou une situation est "complexe", notamment.

Ecueils de la psychologie – Apports de la science – L'art de l'enseignant revient à se mouvoir dans le cadre de la science :

L'enseignant ne doit certes avoir qu'une *vue* d'ensemble de la psychologie de l'élève pour exercer son art, ce même si les situations rencontrées lui apparaissent à lui-même de plus en plus complexes. La tâche n'en est pas moins ardue : l'enseignant doit saisir exactement les grands principes de la psychologie, de sorte que la connaissance de ces grands principes puisse consister en quelques mots écrits sur la paume de la main - "*Elle tiendra en si peu de mots qu'ils pourraient s'écrire sur la paume de la main*"³⁴. Il en va de plusieurs écueils quant au rapport de l'enseignant à la psychologie, notamment celui de considérer la connaissance de la psychologie comme un *devoir* de l'enseignant. Toutes les petites anecdotes et observations recueillies sont toutefois évidemment les bienvenues, dans la mesure où elles permettent de "*nous faire entrer plus avant dans la compréhension de nos élèves.*"³⁵ Il en va en fait d'une *habilité* de l'enseignant à discerner chez les élèves *des processus à l'œuvre*. Selon le mot du professeur et collègue de William James Mr Munsterberg, l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'élève doit être "*concrète et vivante*"³⁶. L'enseignant ne saurait s'attacher à considérer des grilles de lecture de l'élève. Par ailleurs, étant donné un certain emballement autour de la psychologie de l'enfant (fondation de laboratoires, création de chaires, lancement de revues) il est très probable, note William James, qu'un certain nombre d'enseignants attende de la psychologie une aide qu'elle ne peut en réalité leur apporter. Comment rendre compte de cet intérêt et de cette attente autour de la psychologie ? On considère généralement qu'une "tête bien faite" vaut mieux qu'une "tête bien pleine". Cette considération touche en premier lieu les élèves mais aussi les professeurs, aujourd'hui, desquels on attend une gestion de la situation concrète, ce qui suppose un esprit souple et affûté. Mais cette *souplesse* attendue n'a rien d'inné. L'enseignant a d'autant plus besoin de *clés* - qui semblent apparemment être fournies par la psychologie - qu'il doit dispenser un cours auquel l'élève puisse *adhérer le plus*

³⁴ JAMES, William, *Causeries pédagogiques*, trad. L.-S. Pidoux, Bibliothèque scientifique, Paris, 1934, Chapitre I "La psychologie et l'art de l'éducation", p. 18.

³⁵ Ibid.

³⁶ Id., p. 19.

facilement possible. L'écueil essentiel et généralisé revient à penser que tout apport nouveau dans cette discipline devient le *point* crucial – qu'il faut scruter, donc – chez l'élève et qu'il en va alors d'une conception de la psychologie comme d'un *guide pratique* devant permettre à l'enseignant de reconnaître en l'élève la manifestation de cet apport et de composer avec lui. On a alors tendance à confondre ensemble *apport* de la psychologie et *approche psychologique*, si tant est que cette dernière ne soit pas une fantaisie brouillant les véritables cartes de la pédagogie de l'enseignant. Cette confusion est d'autant plus dommageable à l'enseignant qu'il doit *instiller de la nouveauté* dans l'élève. Il faudra voir dans quelle mesure cela est possible et désirable. William James souligne notamment qu'il en va d'une confusion qui naît de l'idée d'une *psychologie nouvelle*. Il n'y a en réalité que quelques apports en plus relativement notamment à la physiologie du cerveau et des sens. Il convient d'observer que seules les *conceptions fondamentales* peuvent être de quelque utilité à l'enseignant. Surtout, il s'agit de dire qu'on ne saurait tirer de la psychologie des *théories et des méthodes* qu'on pourrait directement appliquer dans la salle de classe. ***“La psychologie est une science, l'éducation est un art, et les sciences ne font jamais naître les arts directement d'elles-mêmes. C'est par le canal d'un esprit ingénieux, mettant en œuvre son originalité, que se fait l'orientation de la science.”***³⁷ Il convient de bien voir que la science est *la délimitation d'un espace* au sein duquel le *génie* de l'enseignant peut s'exprimer. La science fixe les lois que l'enseignant ne doit pas transgresser, mais les règles de son art appartiennent à l'enseignant. Du reste, le succès de l'enseignement variera d'un enseignant à l'autre et dessinera autant de routes qu'il est possible d'emprunter, l'idée étant d'engager effectivement une *dynamique*. Il semble qu'il faille observer qu'un certain *génie de la science* chez l'enseignant soit déterminant. Le bon enseignant ne s'inscrit pas seulement dans le cadre que délimite la science ; il perçoit *l'orientation* que la science donne à son cours. Ainsi, William James note que le bon enseignant saura ponctuer son cours par l'anecdote ou le récit de vie qui convient, sera en mesure de faire des digressions profitables et vivifiantes. Le talent de l'enseignant consistera à capter et retenir l'attention de ses élèves par des moyens qui lui sont propres en même temps qu'ils sont propres à la dynamique de l'élève. Il s'agit donc idéalement pour l'enseignant de trouver en soi-même les ressources adaptées aux besoins de la situation. Il semble que le bon enseignant ait une certaine facilité, un don peut-être même, pour faire prendre à un propos original un tour universel. Il y a, chez l'enseignant talentueux, une démarche originale et engagée. On peut souligner ici que *l'originalité* de la démarche de l'enseignant est une condition pour que son

³⁷ CP, "La psychologie et l'art de l'éducation", p. 14.

cours s'inscrive tout à fait dans une dynamique. Un propos original retient l'attention de l'élève en générant en lui *des connexions inattendues*.

De la nécessité de recevoir :

“Aucune réception sans réaction, aucune impression sans expression corrélatrice. C'est la grande règle que le pédagogue ne doit jamais oublier.³⁸” L'enseignant doit sans doute tenir compte de cette règle dans sa pratique d'enseignant, mais encore regardant l'élève dans sa conduite générale. L'idée essentielle est que l'élève n'est en aucune façon passif : il fait le lien entre ce qu'il reçoit et sa propre expérience et en éprouve un certain sentiment. En réalité, c'est là ce qui doit se produire. William James énonce moins un principe psychologique propre à l'élève dont l'enseignant doit tenir compte qu'une règle qui doit orienter le déploiement de l'art de l'enseignant. Il y a ainsi, certainement, une responsabilité de l'enseignant quant au fait de véhiculer un enseignement *qui fasse son chemin dans l'élève*. L'art de l'enseignant consiste en fait à *incorporer quelque chose de nouveau aux capacités acquises de l'élève*. Comment l'enseignant procède-t-il avec la *nouveauté* ? Les impressions *les plus actives* sont celles qui produisent une parole ou un acte, c'est-à-dire qui produisent un “*ébranlement intérieur*”. Il en va du fait de nous donner les moyens de réagir sur nos impressions. Dans ce sens, la récitation par cœur ou à voix haute – et qui relève de la *vieille pédagogie* - a cet intérêt de se graver dans l'esprit et de nous laisser donc des impressions durables...Ce qui nous donne la possibilité de réagir par rapport à elles. Il semble donc que tout enseignement dispensé doit donner à l'élève la possibilité de *réagir*. Il doit faire écho à une situation rencontrée par l'élève dans laquelle il s'est trouvé *mal à son aise*, c'est-à-dire que cela doit faire écho à un problème rencontré, et ce avec une certaine acuité. Il ne s'agit pas de mobiliser en tant que tel un problème rencontré par l'élève, mais d'inscrire son enseignement dans un impératif dans lequel est pris l'élève et le futur adulte, à savoir le fait de produire la réponse adaptée dans une situation donnée. Dans ce sens, la récitation par cœur offre à l'esprit une *réponse toute trouvée* pour parer à certaines urgences de la vie ; celles consistant à devoir *donner la bonne réponse au bon moment*. Comment l'enseignant peut-il éveiller chez les élèves une conscience d'un problème rencontré ? L'enseignant doit donner à l'élève les moyens adéquats pour pouvoir réagir par rapport à ses impressions. Il doit lui *laisser le champ libre*. Cela ne signifie pas que l'enseignant doive s'effacer. Il apparaît, au contraire, qu'il doive être d'autant plus directif. Des connexions ne

³⁸ CP, Chapitre V “La nécessité des réactions”, p. 34.

sauraient se faire en effet sans un *cadre* donné au préalable. La rigidité du cadre donné peut être proprement de nature à faire apparaître à l'élève *un élément intéressant*. Par exemple, en récitant des vers de poésie, et en ayant donc pour principal souci de restituer un texte *à la lettre*, je dégage en quelque sorte mon esprit du souci de comprendre le texte dans une histoire, d'en saisir le sens *stricto sensu*. Mon esprit pourra établir une connexion – certes hasardeuse, mais scrupuleuse – entre le mot ou passage récité, par exemple, et une urgence à laquelle j'ai eu à parer ou à laquelle je vais devoir parer dans ma vie. Le texte récité prendra alors une toute autre tournure. Il faut en appeler aux *réactions actives* de l'élève pour que cette connexion puisse se faire. Pour reprendre l'exemple que nous avons pris – celui de la récitation par cœur - il convient de noter que certains passages *se détacheront* de l'ensemble (comme lorsqu'on écoute un morceau de musique), permettant ainsi à l'élève d'établir de *nouvelles connexions* dans l'avenir, dans la diversité des situations qu'il pourra rencontrer. Essentiellement, il revient à l'enseignant de donner à l'élève, dans l'apprentissage théorique comme dans l'apprentissage pratique, quelque chose qui soit susceptible d'éveiller en lui – maintenant et dans l'avenir - un sentiment de *familiarité*. Pour ce qui regarde l'enseignement en philosophie, l'apprentissage par cœur ne semble pas a priori présenter un grand intérêt. Cependant il convient de remarquer que les élèves attachent une importance certaine à l'apprentissage de citations en philosophie, et même de thèses philosophiques...

Mettre à l'épreuve pour produire :

Qu'est-ce qui fait naître chez l'élève un sentiment de *familiarité* ? Il faut revenir aux *réactions actives* de l'élève. Le champ des réactions actives renvoie à tout ce qui touche à la *fortune de soi* chez l'élève. Ce champ des réactions actives aurait été agrandi par ce que William James nomme les "leçons de choses concrètes"³⁹. On invite en fait les élèves à *faire leur* ce qui leur est donné - en leur faisant tenir des cahiers, dessiner des cartes, travailler en laboratoire - étant donné qu'il semble insuffisant ou infécond de s'en tenir à leurs réactions verbales par rapport à l'enseignement dispensé. Il faut faire faire aux élèves des activités qui mettent leurs conceptions à l'épreuve. William James observe, du reste, que seule cette méthode éducative peut rendre possible, dans l'avenir, "*un travail original*"⁴⁰. Mettre à l'épreuve ou pratiquer ses conceptions permet sans doute d'en voir exactement les limites et

³⁹ CP, Chapitre V "La nécessité des réactions", p. 35.

⁴⁰ Ibid.

d'envisager une suite, c'est-à-dire une *réponse originale*. Cette idée d'une *réponse originale* de l'élève trouve un écho particulier dans la philosophie générale de William James qui parle effectivement sur le fait que de la nouveauté peut survenir dans le monde et en premier lieu dans l'expérience de l'élève. Mais la nouveauté relève-t-elle seulement de l'invention ? La nouveauté survient plutôt dans l'expérience même de l'élève. Il faudrait voir comment cela se fait en général et dans le cadre de la classe.

Pratiquer – Organiser – Mener à bien :

William James entend bien montrer ce qui constitue l'intérêt de l'introduction des travaux manuels par l'école moderne. Ce dernier ne réside pas dans le fait de former des hommes plus adroits, plus habiles de leurs mains. Le travail en laboratoire entraîne "*des habitudes d'observation*"⁴¹. Le courant de pensée pragmatiste en général insiste en effet sur l'importance des sciences expérimentales. James signifie que ce travail fait voir clairement aux élèves "*la différence entre une idée exacte et une idée vague*"⁴². Il s'agit surtout de faire voir "*à quel point l'idée abstraite est incapable de recouvrir d'une manière adéquate le phénomène concret*"⁴³. Il s'agit donc non seulement pour l'élève d'éprouver les limites d'une idée par rapport à la pratique *réelle*, mais encore et surtout de mesurer la complexité du phénomène par rapport à l'idée non adéquate, c'est-à-dire par rapport à l'idée abstraite. Il faut bien noter que seule la connaissance qui embrasse le phénomène concret peut rester gravée dans l'esprit pour la vie. Ce travail engendre la précision, car quand on fait une chose on ne peut que la faire *bien ou mal*, et engendre en outre l'honnêteté, étant donné qu'on ne saurait dissimuler une chose que l'on a mal faite en *se servant de mots*. Enfin, il est intéressant de noter que ce travail habitue à ce que William James appelle "*la possession de soi-même*"⁴⁴. En effet, il n'est nul besoin pour le maître de rappeler l'élève à l'ordre régulièrement afin de capter son attention : par ce travail, l'élève est maintenu naturellement dans une attention continuelle qui ne se fatigue pour ainsi dire pas étant donné qu'il est naturel, inné de vouloir amener une œuvre jusqu'à son terme.

Impression et Expression :

⁴¹ Id., p. 36.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

Il faut ainsi veiller à ce qu'une impression chez l'élève mène toujours à une expression, selon cette conception évolutionniste de l'esprit. On peut encore noter que l'expression produit chez l'élève une impression nouvelle : "*l'impression d'avoir agi*"⁴⁵. En travaillant manuellement, l'élève peut vérifier, constater immédiatement dans les yeux d'autrui le succès ou l'insuccès de sa conduite. L'expérience est ainsi tout à fait complète car elle mène l'élève à un retour vers lui-même. On serait facilement tentés de penser qu'il faut alors laisser l'élève à ses impressions une fois le travail effectué, qu'il faudrait le laisser apprécier le caractère bon ou mauvais de ce qu'il a fait. Mais on observe qu'un système éducatif qui n'évaluerait pas l'élève, ou qui ne le distinguerait pas de quelque façon en raison de son travail, prive en réalité l'élève de la possibilité d'éprouver *l'impression d'avoir agi*. L'élève éprouve souvent le sentiment de quelque chose d'incomplet et d'imparfait. Les données psychologiques font apparaître que l'avidité avec laquelle l'élève cherche à savoir ce que vaut son travail fait partie des fonctions mêmes de son activité mentale. Il faut ainsi donner des notes, des rangs, sauf cas spécial dispensant d'agir ainsi.

Pratique - Familiarité – Richesse :

William James relève qu'il y a chez l'enfant - à partir d'un certain stade - *un besoin de construire*. C'est une *tendance instinctive* dont le pédagogue doit se servir. L'enfant, petit, construit et déconstruit sans cesse les objets autour de lui. Cette activité manuelle signifie en fait *produire des effets* dans les objets. Il en résulte pour l'enfant une familiarité intime avec son environnement qui est au fondement de la conscience de soi. C'est un fait que notre conception des objets autour de nous est déterminée par la notion de ce que nous pouvons en faire. Par exemple, une canne est un objet grâce auquel je peux m'appuyer ou grâce auquel je peux frapper. En général, un objet ne signifie pas autre chose pour nous. Plus nous connaissons d'objets - et notamment l'enfant - plus nous tissons avec le monde des relations *nombreuses et intimes*. On comprend que la connaissance d'un objet signifie enrichir sa relation au monde. Il convient de laisser à l'enfant le temps de découvrir les objets et d'en tirer les leçons. Cette activité laisse en lui des "*impressions durables et profondes*"⁴⁶. On observe qu'un enfant qui puise toute sa science dans les livres conserve toute sa vie durant une certaine ignorance de la

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ CP, VII "Les réactions instinctives", p. 54.

réalité et éprouve souvent un sentiment de mélancolie, “*dont une éducation plus positive aurait pu le délivrer.*”⁴⁷”

Principe d’association : assurer la *variation* de l’intérêt :

L’enfant arrivera certainement dans la salle de classe avec des *intérêts*, c’est-à-dire avec une conception de la réalité qui a retenu son attention. Il s’agit ensuite de voir comment les “*intérêts artificiels*”⁴⁸, c’est-à-dire ceux provoqués dans la salle de classe, peuvent “*entrer en connexion*”⁴⁹ avec les intérêts que l’enfant apporte dans la salle de classe. Il s’agira ainsi de traiter de la différenciation entre les intérêts innés de l’enfant et les intérêts acquis et des moyens pouvant faire que ceux-ci entrent en connexion.

Une loi existe, selon William James, mettant en relation les intérêts innés et les intérêts acquis et renvoyant à un principe clé de la psychologie nouvelle qui est celui de l’association des idées. Grâce à ce principe, un objet qui n’est pas à l’origine intéressant peut le devenir en empruntant cet intérêt à l’objet intéressant et c’est le principe d’association des idées qui permet cela. William James observe qu’avec ce principe, deux objets n’en forment plus pour ainsi dire qu’un. La partie intéressante d’un objet “*déverse ses qualités sur le tout*”⁵⁰, de telle sorte que l’intérêt acquis devient “*aussi réel, aussi puissant*”⁵¹ que l’intérêt d’origine. Il y a même surtout à noter que ce principe d’association des idées produit enfin un intérêt d’ensemble qui est plus puissant que ne l’était l’intérêt d’origine. L’objet non intéressant prend la coloration de l’objet intéressant et ce phénomène produit un ensemble puissant relativement à son intérêt. On voit ainsi que la condition pour qu’une idée devienne intéressante est qu’elle soit associée à une idée originellement intéressante, c’est-à-dire se caractérisant par un “*intérêt émotionnel*”⁵². Il en résulte, observe William James, une certaine variété quant à la façon dont un intérêt dérivé peut être produit. Nous pouvons ici augurer qu’il en va d’une certaine liberté quant à la façon dont le pédagogue peut procéder en classe, liberté toutefois bornée par une loi ou principe psychologique dont il faut effectivement permettre la réalisation. Bien souvent – c’est l’exemple le plus fréquent - des objets empruntent leur intérêt à “*notre situation*

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ CP, Chapitre X “L’intérêt”, p. 78.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Id., p. 79.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

personnelle”⁵³. William James note : “*L’objet auquel un homme trouve le plus d’intérêt propre, c’est sa propre personne et le sort qui l’attend.*”⁵⁴ Nous sortons donc du seul cadre des objets qui constituent notre environnement et qui peuvent présenter un intérêt à un instant t et dans certaines circonstances données. Ces objets présentent sans doute un intérêt artificiel. Un objet a un intérêt propre dès lors qu’il est voué à durer et à résister au monde extérieur, à ses impératifs et à ses contingences. Par suite, on peut augurer que tout objet qui vient solidifier, pour ainsi dire, notre personne présente un intérêt. Des objets deviennent intéressants dès lors qu’ils s’associent “*au sort du moi*”⁵⁵. William James observe notamment qu’il y a une différence significative chez l’élève selon qu’on lui prête ou qu’on lui donne un livre ou tout autre objet scolaire. L’élève va prendre du livre ou objet qu’on lui a donné un soin particulier. Sans doute que cet objet donné prend désormais la dimension d’*outil* pour l’enfant lui permettant de tisser une relation intime au monde. Tout ce qui est lié *au sort de notre personne* nous occupe de telle sorte que, plus tard, dans notre vie adulte, des objets en apparence *ennuyeux* peuvent prendre une *importance vitale*. Un indicateur de chemin de fer concentrera toute l’attention du voyageur occupé à préparer un voyage. Un objet va prendre une importance extrême dès lors qu’il sera lié au sort de notre personne. Il semble que les objets aient un *intérêt* dès lors qu’ils nous permettent de nous améliorer ou d’avoir une relation plus riche avec le monde, et que les objets aient une *importance* dès lors que le succès de notre entreprise en dépend.

Assurer les transitions ou Inventer :

Il résulte de ces observations “*un programme abstrait très simple*”⁵⁶ : Il faut commencer par éveiller, chez l’enfant, ses intérêts innés. Des objets qui ont un rapport direct avec ces derniers concentrent l’attention des enfants, de telle sorte que le maître n’a plus à se soucier de faire respecter la discipline et de réclamer l’attention des enfants. Les jardins d’enfants, entre autres, sont une illustration de cette vérité. Il s’agit ensuite de mettre en relation ces objets avec les objets et idées nouvelles que l’on souhaite inculquer aux élèves, et ce pas à pas. Il s’agit “*d’associer le nouveau à l’ancien d’une manière naturelle et frappante, de sorte que, l’intérêt se déversant de point en point, finisse par envahir tout le système des objets de la*

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Id., p. 80.

*pensée*⁵⁷. On voit donc que le principe d'association des idées est un principe dont l'enseignant doit se saisir avec un certain talent. Reste à savoir comment l'enseignant peut réaliser concrètement cette association. Que signifie le fait même *d'associer* des idées ou des objets ? William James observe que la différence entre les maîtres résultera de "*la facilité d'invention*⁵⁸" avec laquelle un maître provoquera des connexions et des associations dans les idées par rapport à un autre maître qui ne réalisera ces connexions que de manière lente et laborieuse. Il semble donc que la liberté et le talent de l'enseignant consistent dans l'inventivité dont il saura faire preuve pour faire que *quelque chose se passe dans l'élève*. Dans le cas du maître captivant, il provoque effectivement ces connexions dans l'élève. Dans le cas du maître fastidieux, il "*découvre ses transitions*"⁵⁹, c'est-à-dire qu'il opère en fonction des connexions qu'il voit effectivement se produire chez les élèves. Il s'agit, dans l'idéal, d'être pleinement opérant chez l'élève. Le fait d'être familier avec le principe d'association des idées chez l'élève et d'en connaître en quelque sorte le moteur qui est l'intérêt de sa propre personne permet au maître de découvrir des relations entre la nouvelle leçon et les circonstances propres à la vie de l'élève. La mise en évidence de relations entre la leçon et la vie de l'élève donnera lieu effectivement à un "*va-et-vient*"⁶⁰ de l'intérêt, "*tissant ensemble le nouveau et l'ancien d'une manière vivante et captivante*"⁶¹. On comprend que l'enjeu pour l'enseignant dans la préparation de sa leçon est de rendre son propos **vivant**. Cela signifie qu'il doit concentrer l'attention des élèves - en s'attachant à provoquer des connexions entre les idées nouvelles et les idées acquises, celles-ci devant bien consister en des intérêts chez l'élève - et veiller à faire que l'élève développe effectivement cette capacité de mise en relation. William James relève que quand des disciplines telles que l'histoire, la géographie et l'arithmétique "*se font des emprunts et se prêtent un intérêt mutuel, tout devient singulièrement plus vivant*"⁶². On comprend ainsi que l'intérêt de l'élève est, en quelque sorte, le matériau de base à partir duquel l'enseignant doit travailler et qu'il convient en même temps de faire apparaître une certaine unité entre des intérêts a priori divergents, qu'il s'agisse des élèves mais également des disciplines enseignées.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Id., p. 81.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

Le préalable, ce sont les relations mêmes :

Le professeur devant partir de l'intérêt des élèves, il doit veiller à être certain, avant de commencer son cours, que les élèves ont bien une idée à l'esprit, un "*quelque chose*"⁶³ où il *attachera* ce qu'il va dire. En fait, il est plus exact de dire que le professeur doit tâcher de voir ce qui, dans l'élève, est *intéressant*, au lieu de partir des intérêts des élèves comme s'il s'agissait d'une évidence. Les intérêts acquis sont en effet, à n'en pas douter, sensiblement différents d'un élève à l'autre. Il convient ainsi de voir et de relever tout ce qui chez les élèves présente la *marque* de l'intérêt : les "*idées intéressantes par elles-mêmes*"⁶⁴. L'idée étant que les objets nouveaux puissent former avec ces dernières "*un tout systématique et logiquement associé*"⁶⁵. On comprend que l'enseignant doit *partir des idées* au lieu d'exprimer des idées, et que la nouveauté n'a de sens que si elle trouve à s'inscrire chez l'élève, c'est-à-dire à contribuer à une vision de la réalité consistant en un tissu de relations. William James souligne que "*heureusement, presque toutes les relations suffisent à éveiller l'intérêt.*"⁶⁶ Faire le lien entre une leçon de géographie et une guerre actuelle rend à coup sûr la leçon de géographie plus réelle et plus digne d'intérêt. William James observe que des enchaînements entre différents objets d'étude ont une utilité égale à celle de "*chaînes plus profondes et plus logiques*"⁶⁷. Il observe en effet que "*l'intérêt, une fois attiré sur un objet, est capable de lui demeurer attaché pour toujours*"⁶⁸. Susciter l'intérêt pour un objet chez un élève est donc une activité à part entière pour le professeur et qui revêt une importance capitale. Intéresser les élèves, c'est les intéresser à des objets, c'est-à-dire à des choses dont ils pourront de ressaisir dans des moments ultérieurs au moment proprement éducatif. Les objets intéressants constituent pour ainsi dire la personnalité de l'élève : ce sont des *acquisitions*. Les liens sans cesse tissés entre ces acquisitions nous rendent plus familiers avec elles. Ils nous permettent de consolider le système de nos idées. De cette familiarité que nous entretenons avec nos acquisitions émergent des intérêts dans certaines de nos idées.

Le tissu de l'expérience ou la création de liens :

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Id., p.82.

⁶⁸ Ibid.

Chez l'adulte, les intérêts sont tous "*intensément artificiels*"⁶⁹. La raison est qu'ils ont été "*édifiés lentement*"⁷⁰. Les intérêts de l'adulte sont le résultat d'un long travail d'association entre ses idées. C'est la connexion entre ses idées qui a fait d'objets naturellement répulsifs l'objet de ses préoccupations. Notre histoire individuelle est faite de moments où un objet nouveau a été coloré d'un intérêt nouveau car associé à un intérêt déjà présent. Ce sont de petits événements qui ont déterminé cet intérêt nouveau et que nous avons totalement oublié. Les objets de notre pensée sont ainsi rattachés les uns aux autres par "*des réseaux d'association*."⁷¹ Mais à l'origine de l'intérêt contenu dans chacun de ces objets est l'intérêt inné. C'est l'intérêt inné contenu dans chacun de ces objets qui a déterminé leur association.

Questions et approfondissements que soulève le texte :

→ William James ne manque pas d'affirmer que les élèves seraient de "*petites machines à associations*"⁷². Que signifie le fait d'*associer* deux idées ou deux objets entre eux/elles et qu'est-ce qui en découle quant à la tâche de l'enseignant ? Il apparaît que cette loi objective détermine en grande partie la pratique de l'enseignant et l'évolution de l'enfant jusqu'à sa vie adulte.

→ Qu'est-ce qui constitue *de bonnes habitudes* que l'enseignant aurait à "solidifier" ou à instiller chez l'élève ? Et qu'est-ce que l'enseignement peut mettre en place pour permettre à l'élève de développer de *bonnes habitudes* ?

→ L'élève arrive dans la salle de classe avec ses "intérêts", desquels l'enseignant doit partir afin d'apporter de la nouveauté de sorte qu'elle s'intègre tout à fait au système des idées de l'élève. Comment l'enseignant peut-il mettre au jour et reconnaître une *idée intéressante* chez l'élève ? Que signifie pour l'enseignant le fait de *partir de* l'idée intéressante de l'élève ?

→ Enfin, comment l'enseignant peut-il éveiller l'intérêt des élèves et répondre à l'exigence de préparer les élèves à affronter leur avenir ? Comment peut-on intéresser et préparer ?

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Id., p. 83.

⁷² CP, Chapitre IX "L'association des idées", p. 71.

Chapitre 1 : l'association, un principe de la conscience :

William James ne manque pas d'affirmer que les élèves seraient de "*petites machines à associations*". Que signifie le fait d'*associer* deux idées ou deux objets entre eux/elles et qu'est-ce qui en découle quant à la tâche de l'enseignant ? Il apparaît que cette loi objective détermine en grande partie la pratique de l'enseignant et l'évolution de l'enfant jusqu'à sa vie adulte.

L'association des idées : un phénomène qui découle d'une loi :

Pour William James, l'association des idées est un phénomène qu'il faut comprendre comme étant essentiellement régi par ce qu'il appelle *la loi de l'habitude*. Il en va effectivement d'une compréhension de l'habitude comme d'une loi physique. L'habitude consistant à effectuer des actions *de manière mécanique*, William James entreprend d'examiner exactement *ce qui donne corps* à cette réalité. Il s'est agi d'abord de considérer les habitudes motrices, c'est-à-dire les habitudes de notre conduite extérieure. "Mais la pensée et la sensation sont aussi largement soumises à la loi de l'habitude", observe James. La pensée et la sensation obéissant à *la loi de l'habitude*, "il en résulte le phénomène connu sous le nom d'*association des idées*"⁷³. C'est un fait que nous pouvons *observer* dans l'esprit.

Nous tâcherons de comprendre *ce que signifie* le fait d'*associer* ensemble deux objets d'expérience. Pour ce faire, il faut commencer par entreprendre d'examiner ce qui est à l'origine de ce phénomène. Nous pourrons ainsi mieux comprendre sa signification et, par suite, ce en quoi peut consister une pédagogie qui s'inscrive dans le respect de ce phénomène et qui puisse - sans doute dans une moindre mesure - *s'appuyer dessus*.

Le fleuve de la conscience : le principe de relation déjà à l'œuvre :

L'association des idées ne peut se comprendre que si on a à l'esprit *la description de la conscience*. La description que fait James de la conscience – et qui correspond à la notion de courant de conscience plus exactement détaillée dans son *Précis de psychologie* – laisse

⁷³ CP, Chapitre IX "L'association des idées", p. 69.

d'abord à penser que la conscience *rassemblerait* autant d'expériences qui font l'humain : "un flot continu d'objets, de sensations, de tendances impulsives"⁷⁴. Mais c'est bien à un *flot* que nous avons affaire, donc à quelque chose de *vivant* et qui prend toujours une certaine direction malgré les éléments apparemment tout à fait distincts qui s'y mêlent. Ce flot d'éléments distincts est un principe d'animation en l'homme. Ensemble, ces éléments dessinent la **conduite** de l'homme : "Ces phases ou ces pulsations sont semblables à celles d'un champ d'optique ou à celles des vagues d'un fleuve"⁷⁵. L'homme s'oriente en vertu même d'objets qui *ont dû devenir plus obscures* pour qu'un "point central"⁷⁶ puisse exister. On pourra penser ici au fait de conduire un véhicule pour se représenter ce qu'est la conscience et ce qu'elle signifie pour l'homme. Les objets qui occupent la périphérie de la conscience coexistent avec ce "point central", qui est "un centre où l'attention est vivante et qui dépend de l'objet occupant la pensée"⁷⁷. Que se produit-il dans chacune des *vagues* constituant la conscience pour qu'un objet soit retenu, pour qu'un "point central" *continue* de s'y trouver ? C'est l'objet occupant la pensée qui détermine le point central de la conscience, en réalité. James observe qu'on peut déterminer ce point central dans une certaine mesure : "L'attention montre pourtant, dans chacune des ondes, une constitution explicable jusqu'à un certain point par celles des ondes qui viennent de s'écouler"⁷⁸. Le point central de la conscience semble être la relation d'une vague ou d'une onde avec celle qui suit. La question qui se pose alors est : qu'est-ce qu'une onde va retenir de la précédente ? Elle retient *ce qui l'intéresse*. Mais ce principe est en lui-même trop flou pour pouvoir être retenu comme explication. Il faut tâcher de saisir *ce qui se produit entre deux vagues*. Il apparaît que des associations se font, et ce en vertu de deux lois fondamentales que sont *la loi de contiguïté* et *la loi de ressemblance*. On n'associe pas deux objets ensemble parce qu'ils se ressemblent ou sont contigus : il se produit, entre deux vagues, une mise en relation d'un objet de la vague précédente avec celle qui suit qui s'apparente, en définitive, à de la ressemblance ou à de la contiguïté. Il faut bien voir que les objets *apparaissent* dans la conscience en vertu du fait qu'ils ont été "une fois ou l'autre en *contact* avec ceux que contenait la vague disparue"⁷⁹. Quand je récite mon alphabet ou une fable, je m'en souviens car les lettres ou les mots *se retrouvent* dans une expérience passée. Ils ont laissé en moi une *impression*, de sorte que le champ de conscience disparu reste, d'une certaine façon,

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Id., p. 70.

actuel. La loi de ressemblance, quant à elle, se retrouve souvent “dans les états de conscience ou la fantaisie se donne carrière”⁸⁰. L’association se fait en vertu de quelque rapport d’identité qui existe entre les objets du champ de conscience actuel et ceux qui ont disparu avec le champ de conscience précédent. Celle-ci est donc assez hasardeuse.

Des acquisitions : faire ressurgir l’ensemble :

La présence d’un objet dans mon esprit trouve sa cause dans un objet précédent qui l’a introduit. Je peux réciter mon alphabet car j’ai appris une chanson consistant à réciter l’alphabet, par exemple. Il en résulte que “les acquisitions de la mémoire ne sont qu’une conséquence de la loi de contiguïté”⁸¹. Par conséquent, on peut observer avec exactitude qu’une seule partie d’une leçon suffit pour faire ressurgir l’intégralité dans mon esprit, car la répétition a gravé cette leçon de telle sorte qu’elle nous est connue comme un système défini, un groupe d’objets disposés dans un ordre fixé. Il en est ainsi de toutes les acquisitions de la mémoire : “les paroles d’un poème, les formules de trigonométrie, les propriétés des choses, les faits historiques”⁸². Ces apprentissages élémentaires sont autant d’acquisitions dont, pour chacune, une partie seulement fait surgir l’ensemble : “toutes les autres”⁸³. James observe que “dans les cerveaux prosaïques et réfléchis, presque tous les actes mentaux suivent la routine habituelle”⁸⁴. C’est-à-dire qu’un objet apparaît dans l’esprit parce que celui-ci s’est effectivement déjà trouvé dans l’esprit de sorte qu’on le *mobilise* dans la situation présente. Il en va autrement “des esprits imaginatifs et primesautiers”⁸⁵, chez qui, au contraire, “la routine est aisément rompue, à tout instant”⁸⁶ : “un champ de conscience en suggère un autre qui, peut-être, ne lui a jamais été accouplé dans l’histoire entière de la pensée humaine”⁸⁷. Chez certaines personnes, il y a de l’invention, c’est-à-dire de l’association proprement nouvelle : entre un champ de conscience et un autre champ de conscience.

L’association : un résultat qui doit tendre vers un système :

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Id., p. 71.

C'est souvent une analogie assez subtile qui lie ensemble les contenus successifs de la pensée. Des recherches approfondies ont été faites par les psychologues pour tenter de déterminer les causes de l'association des idées. Il semble qu'on en arrive à chaque fois à conclure qu'il y a de la *ressemblance* ou de la *continuité* entre les idées. James s'écarte de la question revenant à déterminer si l'une présuppose la présence de l'autre. Pour lui, l'enjeu essentiel consiste à bien voir que le phénomène de l'association n'est pas "une conséquence immédiate de la rationalité de notre nature"⁸⁸. Cela fait écho au propos qu'il tient dans le chapitre sur l'Association du *Précis de psychologie* : "la genèse des idées n'a rien à voir avec leur rationalité"⁸⁹. Le phénomène de l'association étant "un résultat de notre constitution cérébrale", la détermination des causes est sans doute vaine, en effet. Etant donné qu'on ne saurait déterminer les causes de l'association des idées - à moins que nous soyons de *purs esprits* - on ne peut voir dans ce phénomène l'exercice d'une rationalité *à l'œuvre*. Mais cette volonté de laisser de côté l'explication du phénomène de l'association des idées tient surtout au but qu'on se donne - nous ainsi que James dans ses *Causeries pédagogiques* - : **traiter de ce qui intéresse le pédagogue**. William James souligne : "C'est, en effet, le *fait* de l'association qui intéresse pratiquement le pédagogue, non sa cause spirituelle ou cérébrale, ou la question de savoir si ces lois se réduisent à une seule. Les élèves, quels qu'ils soient, sont en tout cas de petites machines à associations"⁹⁰. La psychologie éclaire la pédagogie sur l'activité chez l'élève. Le propos de James fait apparaître que la pédagogie est une pratique qui s'inscrit dans une dynamique à l'œuvre chez l'élève. Elle ne consiste pas pour l'enseignant à s'efforcer de saisir les causes qui déterminent une tendance générale chez les élèves : celle d'associer des objets en fonction de leur ressemblance ou en raison du fait qu'ils *touchent* à une expérience passée. La ressemblance et la contiguïté ne sont que des conséquences du phénomène d'association, souligne James. Il n'y a donc pas lieu de les expliquer. Comprendre l'association comme un phénomène dessine en réalité une pratique éducative spécifique : il va s'agir d'éduquer "de petites machines à associations". La question est : que peut et doit faire l'enseignant relativement à cette activité productive de l'élève ? En associant des objets entre eux, l'élève répond d'une nécessité physiologique. Le déroulement et la suite de ses associations ne saurait être déterminée par lui ou par l'enseignant. La métaphore des vagues successives ou du fleuve qui s'écoule pour comprendre ce que sont des champs de conscience

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ JAMES, William, *Précis de psychologie*, trad. E. Baudin G. Bertier, Marcel Rivière, Editeur, Paris, 1909, Chapitre XVI "L'association", p. 307.

⁹⁰ CP, "L'association des idées", p. 71.

et ce qu'est le courant de conscience est assez parlante pour illustrer cette idée d'une indétermination. Mais cette image est encore plus prolifique qu'on ne le pense. En effet, si le courant de conscience consiste en autant de vagues *successives*, il en ressort qu'un *point de liaison* existe entre les différents états de conscience. Si les états de conscience *se touchent* d'une façon ou d'une autre, il apparaît possible de tendre à ce qu'ils forment *une chaîne de conséquences*. Pour ce faire, il faut ***s'appuyer sur tout ce qui tend vers l'action et le renforcer dans cette tension***. Par exemple, quand je vois un triangle dessiné sur ma feuille, je vais probablement penser à un objet que je conçois comme ayant une forme triangulaire – une pyramide, par exemple. En quoi y a-t-il tendance à l'action dans cette association ? Dans cette association, je saisis notamment le fait qu'il faille qu'au moins deux des côtés du triangle soient égaux pour le constituer comme tel. Toute association qui dégage d'une association précédente une suite nécessaire et ordonnée vers *une plus grande compréhension* de l'objet considéré est une association qu'il faut relever chez l'élève et inscrire dans une continuité. Tout ce qui relève de *tendances à l'action* chez l'élève doit être organisé chez l'élève de façon à former *la plus grande chaîne de conséquences possibles*. Ainsi "les [les élèves] éduquer, c'est organiser en eux des tendances déterminées, s'associant les unes aux autres, les impressions avec leurs conséquences, ces conséquences avec des réactions, ces réactions avec leurs résultats, et ainsi de suite, indéfiniment."⁹¹ Il en va chez l'élève de la constitution d'un "système d'associations"⁹², lui permettant d'aborder chaque objet *nouveau* de son environnement ou chaque situation nouvelle comme autant de possibilités de le mettre à l'épreuve. L'élève devant de toute façon s'adapter au monde extérieur, il revient à l'enseignant de faire que, par sa pratique, ces adaptations soient les plus "complètes"⁹³ possibles. "Plus le système d'associations sera riche, plus les adaptations de l'individu avec le monde extérieur seront complètes."⁹⁴ Le système d'associations sera d'autant plus *riche* qu'il formera rigoureusement une chaîne de conséquences, nous l'avons vu. Tout nouvel objet d'expérience devrait constituer chez l'élève un réseau d'idées *adéquat*.

Le fait de l'association : de la bonne direction qu'on peut prendre :

⁹¹ Id., p.71-72.

⁹² Id., p. 72.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

La tâche de l'éducateur est ainsi la suivante : *“la construction de systèmes d'associations dans l'esprit de l'élève⁹⁵”*. William James observe que *“la chaîne de nos diverses associations a pour résultat normal des réactions acquises et une certaine conduite déterminée”⁹⁶*. Si les associations peuvent être hasardeuses, la suite que constitue nos diverses associations ne l'est pas. Elle donne lieu à des faits, c'est-à-dire à des choses dont nous ne faisons que trop l'expérience. Par exemple, on pense au fait que, bien souvent, la solution à un problème survient dans l'esprit au cours d'une rêverie, donc tandis que notre esprit est apparemment occupé à tout autre chose. Ainsi, *les choses arrivent* en général en vertu de nos systèmes d'associations. Avec le principe d'association des idées, on comprend comment il est possible qu'un objet fasse survenir en moi un objet tout à fait distinct. C'est que le premier objet a tracé en moi un sillon qu'a emprunté, pour ainsi dire, l'objet suivant. Suivant ces lois de l'association, un champ de conscience particulier – qui contient une résolution d'accomplir une certaine action, par exemple – est constitué d'autant de parties qui ont été autrefois présentes dans mon esprit. S'il y a une *persistance* de ces parties, c'est en vertu des lois de l'association qui sont comme des canaux pour l'esprit. L'intérêt se transporte ici ou là dans l'esprit en fonction de ces canaux. La tâche de l'attention sera de ne pas laisser l'esprit suivre une route trop *“en zigzag”⁹⁷*. Ainsi, j'ai de l'intérêt pour quelque chose parce qu'il a fait l'objet d'une association dans mon esprit. Selon *le tour que prennent* mes associations, mon intérêt ne sera pas le même. Mais comment des associations pourraient-elles être mauvaises ou prendre une mauvaise direction ? Nous soulevons cette question en vertu de la tâche principale de l'éducation qu'indique William James, mais la réponse se trouve en réalité dans la définition : *“La tâche principale de l'éducation est de briser les associations mauvaises et fausses et de conduire les tendances à l'association dans la direction la plus profitable.⁹⁸”* Il ne saurait s'agir de donner une définition définitive de ce qu'est une bonne association et de ce qu'est une mauvaise association. James s'en tient toujours à *ce que nous pouvons affirmer avec certitude*. Une tendance à l'association qui oriente l'esprit dans une direction qui ne lui est pas profitable est une mauvaise *“et fausse”* association. Si j'ai tendance à associer le triangle qui figure sur le papier à la pyramide, par exemple, *je réduis la signification possible du triangle*. Ici, j'empêche l'objet triangle de revêtir un sens qui soit dégagé de cette appréhension. Je l'empêche notamment de revêtir le sens de *danger* si profitable pour la conduite (routièrè).

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ib., p. 75.

⁹⁸ Id., p.73.

Comment conduire la classe vers son profit ?

Bien sûr, il en va d'une difficulté pratique pour l'enseignant : comment conduire les tendances à l'association dans la direction la plus profitable ? La direction la plus profitable sera sûrement celle qui permettra aux tendances à l'association de s'orienter vers un rapport de plus en plus *complet* à l'objet qu'on considère - et exactement à la ou les notion(s) qui nous occupe(nt), dans le cadre d'un cours de philosophie. Si mes tendances à l'association se font dans le sens d'une *réduction* de la notion d'Autrui à l'idée de différence - en associant l'autre aux personnes que je vois à travers l'écran de ma télévision - j'empêche cette notion de se déployer, pour ainsi dire, *vers moi-même* : les tendances à l'association devraient *m'être utiles en dernier ressort*. On voit qu'en philosophie il y a tout un travail attentif et progressif à mener : il faut commencer par dégager des notions abordées les *bonnes impressions*, c'est-à-dire celles qui génèrent *le plus de connexions* avec le monde extérieur. Dans le cas qui nous occupait - la notion d'Autrui - il s'agirait de ne pas la cantonner d'emblée à l'idée d'*autre*. Reste que, pour conduire les tendances à l'association dans la direction la plus profitable - ce en quoi consiste la tâche essentielle de l'enseignant - il faut également savoir sentir, à un moment donné, ce qu'il convient de faire (au-delà du fait de proposer telle ou telle activité particulière aux élèves en fonction du "*contexte*"). L'enseignant doué saura ponctuer son cours d'une anecdote distrayante et judicieuse en vertu de *ce qui se passe* dans la classe, c'est-à-dire en vertu du *fait*. L'enseignant ne peut insuffler une direction aux tendances à associer des élèves qu'en vertu d'un "tact" : il s'agit de savoir voir ce qui se passe dans la classe et d'agir *en conséquence*. C'est de cette pratique dont il est question en réalité lorsqu'on parle de la pratique dans l'enseignement. Le tact n'est pas qu'une qualité précieuse de l'enseignant, c'est-à-dire quelque chose lui garantissant de la mauvaise pente que pourrait suivre le cours : c'est, avec le talent, ce qui fait porter ses fruits à la psychologie. Cela fait écho à la conception de James de la psychologie ; pour lui, c'est une *science naturelle*. Elle consiste à s'intéresser au *monde vivant*. Aussi s'agit-il de considérer exactement ce qui fait advenir ce monde vivant et de voir ce qui constitue alors sa richesse.

Intérêt de l'association : passer d'un point à un autre :

L'indétermination dans le concret de nos associations va de pair avec "*l'uniformité de leur forme abstraite*"⁹⁹. James relève que c'est là ce qu'enseigne l'expérience générale et ces caractéristiques sont assez étonnantes. En effet, il suffit de partir d'une idée "et la série entière de vos pensées est virtuellement à votre disposition"¹⁰⁰. Il s'agit de toutes les *suggestions* qui viennent à l'esprit. Si je prononce le mot "bleu", toutes les idées qui vont venir à l'esprit auront *quelque rapport* avec le mot "bleu". Elles sont donc possibles à déterminer *dans l'abstrait*. Toutefois, le même mot prononcé comme *rappel* à des moments différenciés entraînera *une conséquence de l'association des idées* : celle-ci est, en elle-même, impossible à déterminer. Il convient de voir que cette indétermination dépasse le seul souci de déterminer, dans une certaine mesure, les idées nouvelles qui peuvent advenir dans l'esprit. C'est la *conséquence* de l'association des idées qui focalise l'attention. Si la conséquence de l'association des idées est impossible à déterminer, c'est qu'elle n'a pas d'*effet direct* ou, plutôt, elle n'est pas un effet de l'association des idées, précisément. Des associations se groupent autour de certaines parties du champ de conscience et la suggestion peut produire des *bifurcations*. Il ressort de cette indétermination apparente relativement à l'association des idées qu'on peut en fait "trouver *leur trace* dans le phénomène de conscience"¹⁰¹. Si nous ne pouvons prévoir *la suite de nos idées*, c'est en vertu du "rôle variable joué par le foyer et la périphérie - et leurs diverses parties - dans l'appel des idées nouvelles"¹⁰². Celui-ci "déroute nos prévisions"¹⁰³. Il est en effet impossible de déterminer un ascendant de l'un ou l'autre qui provoquerait *l'idée nouvelle*. Si tel était le cas, il y aurait bien un *effet* de l'association des idées et il s'agirait alors de bien le considérer pour remonter jusqu'à sa cause - l'association des idées - qu'on pourrait par conséquent anticiper. En réalité, une portion du champ de conscience peut être *mise en activité* en fonction de l'intérêt présent. Du reste, l'ascendant d'une portion du champ de conscience sur les autres ou son excitation se produira à un instant *t* qui fera "dévier de sa route primitive la marche de la pensée". Nous comprenons qu'il n'en va donc pas seulement de "l'activation" d'un champ de la conscience dépendant d'une situation particulière : il en va d'une *marche de la pensée*, d'un chemin emprunté par elle - comme lorsque nous nous attachons à réciter un poème en dépit de nos préoccupations présentes. Celle-ci ne dessine pas une ligne droite et parfaitement assurée, cela en vertu de l'intérêt qui n'a de cesse d'être *activé* dans l'effort même que je fais pour m'en écarter ou m'en *arracher*, même. En effet, quand je récite un poème, j'ai

⁹⁹ Id., p. 73.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Id., p. 74.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

à cœur de suivre le fil d'un texte et de détourner ainsi ma pensée de ce qui l'occupe, de ce qui la retient prisonnière en quelque sorte. Mais un mot du poème est susceptible de saper mon entreprise avec une vivacité certaine. Il active, pour ainsi dire, la périphérie de ma conscience *en faisant se poser sur elle l'intérêt*. Est-ce que cela signifie qu'un passage du poème est plus *intéressant* que les autres ? Il en va bien plutôt du fait qu'un passage du poème *produit en moi une activation*. L'intérêt vient se fixer sur la partie en moi qui était la plus susceptible d'être excitée par une émotion et détourne ainsi la pensée de son axe primitif. Si un passage d'une poésie peut produire en moi une "commotion électrique"¹⁰⁴, on comprend que les champs de la conscience n'ont de cesse d'être activés et *d'appeler à elles* l'intérêt. James dit : "Le jeu changeant des intérêts se fixant sur un point ou sur un autre imprime au courant de la pensée une direction en zigzag. L'activité mentale se manifeste tantôt ici, tantôt là. On dirait les étincelles qui courent sur du papier carbonisé."¹⁰⁵ On observe que c'est bien "le jeu changeant des intérêts" qui se fixe sur un point ou sur un autre, au lieu de l'intérêt lui-même. Attachons-nous exactement à l'exemple de William James. Je récite un poème pour détourner les cours de mes pensées car je songe avec anxiété aux dernières volontés d'un parent défunt. Mon attention est effectivement éloignée de mes préoccupations jusqu'à ce que j'arrive au passage suivant d'un poème : "Moi, l'héritier des âges, des temps qui se sont écoulés."¹⁰⁶ "Ces mots produisent en moi immédiatement une commotion électrique. Mon cœur se met à battre à la pensée d'un héritage possible. Je jette mon livre, j'arpente ma chambre en proie aux visions de la fortune future."¹⁰⁷ Ce passage du poème ne me fait pas prendre conscience que mon intérêt véritable est la possibilité d'une fortune à venir : il active une zone de ma conscience qui était très susceptible de s'activer ou de recevoir une décharge, perturbant ainsi ma marche – j'arpente ma chambre *en proie aux visions de ma fortune future*. Cela fait que mon intérêt est voué, pour ainsi dire, à passer d'un point à un autre, à présent que ce champ de la conscience a été activé. Faut-il en conclure à une indétermination nécessaire de la pensée et à une impossibilité d'agir, pour l'enseignant et surtout pour l'élève ? Nous sommes au moins sûrs que la pensée *emprunte une route* étant donné qu'elle se donne un but, et ce même lorsque l'activité réalisée s'apparente à une pure mécanique - la récitation d'un poème appris par cœur, notamment. Dans ce cas invoqué par James, il est intéressant d'observer que le but que se donne la pensée est *de se libérer de ses entraves*, de se donner une direction aussi résolument engagée que possible. Il

¹⁰⁴ Id., p. 75.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ James utilise deux vers de "Locksley Hall" : "I the heir of all the ages in the foremost files of times" et "For I doubt not through the ages one increasing purpose runs".

¹⁰⁷ Ibid.

apparaît toutefois qu'un mot en particulier - "un mot excitateur¹⁰⁸" - soit à l'origine d'un changement dans notre état intérieur.

Rendre nombreuses les associations, multiplier le rappel pour aller vers une appréhension complète :

Il s'agit alors de déterminer autant qu'il est possible de le faire ce *changement*. Il est possible de déterminer ce changement dans la mesure où l'association des idées est un phénomène. C'est-à-dire que c'est un fait que nos idées *se groupent* d'une certaine manière dans notre esprit. Nous l'avons vu : nous sommes en mesure de dire que nos idées se groupent *par ressemblance* ou *par contiguïté*. Il y a à ajouter que "chaque partie du champ de conscience tend à appeler ainsi les idées associées"¹⁰⁹. Que sont donc les *parties* du champ de conscience ? Ces parties sont formées essentiellement par le centre de la conscience et sa périphérie, c'est-à-dire qu'elles ont leur ancrage dans le fait que *nous nous concentrons sur quelque chose*. Nous concentrons notre attention sur quelque chose en particulier, faisant apparaître le rôle central de la conscience. Mais nous sommes toujours occupés de différentes associations d'idées. Si ces associations sont "nombreuses et divergentes"¹¹⁰, les champs de la conscience entrent alors en *rivalité*. Mais il n'en va pas tout à fait d'un conflit entre deux champs de conscience bien distincts, faisant apparaître l'un puis l'autre successivement au centre de la conscience. Si tel était le cas, on ne comprendrait pas qu'un simple mot récité puisse engendrer plus qu'une image ou une vague idée mais encore toutes les idées associées à ce simple mot : l'association dans son entier. Un simple mot est susceptible *d'appeler* les idées venant s'associer *autour de lui*. Il renvoie donc à une réalité dans la conscience, à quelque chose qui s'est *formé* : "Il se forme des sortes de constellations, où des portions du champ de conscience disparu entrent spécialement en jeu et jouent un rôle."¹¹¹ Il semble bien que ce soit *ce jeu du regroupement des idées* qui forme ces sortes de constellations, et non les idées elles-mêmes. Cela soulève un enjeu relativement important pour la pratique de l'enseignant, nous y reviendrons un peu plus loin. L'image de la *constellation* permet de souligner que ce jeu du regroupement des idées ne constitue pas une mémoire comme un *fond* éternellement à notre disposition, pour ainsi dire. Il y a des *endroits* dans notre conscience, une architecture d'idées qui est en elle-même mobilisée

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

dans certaines circonstances. Elle détermine *tout à fait* la suite, faisant de ce simple mot un véritable “*rappel*”¹¹². La phrase d’un poème récité appelle une *structure* dans son ensemble, dont tous les éléments s’appellent les uns les autres : aussi tous les mots de la phrase du poème me viennent-ils *dans l’ordre*. Quel est donc l’enjeu de cette possible détermination de nos idées, faisant qu’on puisse avoir effectivement *de la suite dans les idées* ? Cette saisie du *jeu* dans la conscience est précisément l’occasion de soulever ce que doit être la tâche essentielle de l’enseignant. Celle-ci est simple et requiert en même temps une inventivité et un effort constant de la part de l’enseignant : “La raison pratique pour laquelle je mentionne ces faits, c’est qu’en mettant en jeu chez les élèves l’association des idées, il ne faut pas s’en tenir à un seul rappel, mais les multiplier autant que possible”¹¹³. Les idées associées doivent pouvoir se regrouper toujours plus nettement autour du champ de la conscience mobilisé. Mais nous ne pouvons avoir de prise quant au fait de provoquer chez l’élève la réponse adéquate et définitive face à un problème donné. En effet, il y a du jeu dans la conscience en fonction de l’intérêt *se posant tantôt sur un point, tantôt sur un autre*, comme l’a illustré l’exemple de la récitation d’un poème. Les éléments qui ont le plus de chance d’appeler l’intérêt doivent être pour ainsi dire *renforcés* chez l’élève. Mais comment composer avec le jeu variable de l’intérêt ? Il nous faut considérer que l’intérêt détermine l’association de nos idées. Aussi faut-il “miser” sur sa manifestation et la *consolider* autant que possible. Qu’est-ce à dire ? James indique “Accouplez les réactions désirables avec un grand nombre d’antécédents”¹¹⁴. Il s’agit de multiplier les occurrences pour associer les idées. De cette façon, on garantit en quelque sorte l’intérêt de l’élève. Il en découle des directives claires pour l’enseignant et qui requièrent une souplesse ainsi qu’une maîtrise certaine relativement à son enseignement : “ne posez pas toujours les questions de la même manière, par exemple : ne donnez pas constamment les mêmes types de problèmes numériques - variez tant que vous pouvez vos illustrations.”¹¹⁵ Prenons ici pour exemple le travail préliminaire et collectif en philosophie relativement à la “découverte” d’une notion : une notion appelle certainement un problème essentiel qui fera l’objet d’une séance de travail se déployant sur plusieurs cours. Mais les questions qu’on soulève lors du travail préliminaire envisagé doivent être *nombreuses* pour répondre de cette activité particulière de l’association chez chaque élève. Plus cette tendance à associer sera satisfaite, plus l’élève aura de chances de ne pas être *dissocié* dans l’accomplissement de sa tâche. Par exemple, toutes les

¹¹² Id., p. 76.

¹¹³ Id., p. 76.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid.

questions posées - inscrites au tableau – relativement à la notion de travail seront moins des pistes de réflexion possibles que des moyens de *se saisir* de la notion de travail. Ce sont autant d'illustrations de la notion de travail. Il en va essentiellement du fait de rendre *fécond* une notion ou un problème philosophique. Peu à peu, la notion parle tout à fait à l'élève *par n'importe quel bout qu'on la prenne*. Il s'agit donc de satisfaire la tendance à l'association chez l'élève, cela afin de lui permettre la plus grande conduite possible dans son travail. En effet, l'élève ne se disperse pas lorsqu'il associe. Il s'agit bien d'accorder une idée avec son corollaire, de sorte que la tendance à l'action soit peu à peu de plus en plus déterminée. Mais si une notion, notamment, fait l'objet de nombreuses associations, comment cela peut-il déterminer l'élève à l'action ? Il semble plutôt intuitivement que cela amène à de la dispersion. Or ce sont les questions ou aspects fondamentaux de la notion qui sont nombreux, au lieu des associations. Elles doivent rendre l'élève de plus en plus familier avec la notion en provoquant chez lui des idées *de plus en plus près de l'intérêt*. Il faudrait donc, en philosophie, que les questions soulevées relativement à une notion abordée soient *suggestives*. Il peut s'agir par exemple de soulever la question suivante regardant la notion de travail : le travail est-il forcément une malédiction ? Le mot malédiction pourra être rapporté à l'idée d'un quelconque événement survenu dans la vie de l'élève - sur lequel il n'a pas eu de prise – et cette idée entraînera à sa suite toutes ses idées associées - chute, désespoir, impuissance etc. Mais aussi possibilité, émancipation, liberté - de sorte que les aspects fondamentaux du travail sont ainsi dégagés une fois pour toutes.

Sens de la dynamique à l'œuvre chez l'élève : avoir un rapport de plus en plus déterminé à la réalité :

Nous en arrivons à la *proposition* en apparence assez énigmatique de James : “L'éducateur doit considérer ses élèves comme de petites machines associant les idées.¹¹⁶” Cette proposition est intéressante en ce qu'elle est directive sans en appeler toutefois à un agir particulier de l'enseignant. L'éducateur doit avoir des points de repère stables pour pouvoir enseigner. Ces points de repère ne sauraient être des principes psychologiques en tant que tels, cela a été souligné dès le commencement de son propos sur l'enseignement. Ils *n'indiquent rien*, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent conduire l'enseignant à *moduler* son propos, à déployer le cours. L'idée de voir les élèves comme “de petites machines associant les idées” ne revient pas

¹¹⁶ Ibid.

à les réduire à une *dynamique opérationnelle*. Les résultats auxquels conduisent les associations ne sauraient être prévisibles, et cela n'est pas par ailleurs souhaitable car le cours manquerait précisément *le cours de l'élève*, c'est-à-dire la diversité des réactions possibles par rapport à une situation donnée. Or cette diversité des réactions possibles est importante car elle fait voir à l'enseignant la manière générale ou courante qu'a l'élève d'agir. Elle dessine effectivement une tendance chez l'élève. C'est ainsi qu'on peut voir "quels résultats pratiques on obtient"¹¹⁷. En associant les idées, l'élève a en effet *une adhésion de plus en plus nette* à la réalité. Dès lors que les premières idées ont enraciné, par le jeu de l'association, des idées *déterminées*, des rapports plus personnels à la réalité - et en même temps plus engagés - peuvent apparaître : "Celles-ci [des idées déterminées], à leur tour, entraînent des sentiments, des approbations ou des refus d'agir."¹¹⁸ Tout cela dessine le caractère de l'élève. Il y a autant de types de caractères que de conduite des idées vers un résultat pratique. Ce résultat pratique est toujours une étape essentielle : il conduit à penser ou repenser la réalité de manière adéquate. On peut penser par exemple au sentiment d'injustice ou au sentiment de réussite : ce sont là des moyens de comprendre une situation inhabituelle et anormale de façon à produire une réponse tout à fait adaptée.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Ibid.

Chapitre 2 : De l'intérêt - L'intérêt et l'intéressant :

Assurer le déroulement du cours

L'élève arrive dans la salle de classe avec ses intérêts, desquels l'enseignant doit partir afin d'apporter de la nouveauté de sorte qu'elle s'intègre tout à fait au système des idées de l'élève. Comment l'enseignant peut-il mettre au jour et reconnaître une *idée intéressante* chez l'élève ? Que signifie pour l'enseignant le fait de *partir de* l'idée intéressante de l'élève ?

L'objet de ce chapitre, qui prendra principalement appui sur le chapitre X des *Causeries pédagogiques* de William James consacré à *L'intérêt*, sera de rendre compte de la formation d'intérêts - ce que William James nomme les *intérêts acquis* - chez les élèves. L'enjeu de ce chapitre peut également être formulé de la manière suivante : *comment fondre de la nouveauté dans l'ancien ?* La formation possible d'intérêts chez les élèves est étroitement liée à la théorie de l'association des idées. Il en va encore d'un talent certain de l'enseignant pour faire qu'un objet nouveau se dote d'un intérêt qui lui demeure, pour employer la propre terminologie de James, "*attaché*"¹¹⁹. Le travail consistant à *éveiller l'intérêt* de l'élève est donc essentiel et, a priori, relativement simple à saisir. Sa mise en œuvre, en revanche, n'est pas innée : elle dépend d'une certaine aisance de l'enseignant à *tisser du lien* entre l'acquis et la nouveauté. La tâche de l'enseignant consiste-t-elle donc à veiller à rattacher tout objet *nouveau* de savoir à l'expérience de l'élève ? En philosophie particulièrement, quel peut être ce *point de départ* de l'enseignant pour permettre au cours de philosophie de *se dérouler*, et comment le discerner ? En va-t-il également d'une *habitude* qui doit être, autant que faire se peut, ancrée chez l'enseignant dans la conception de son cours et, surtout, dans le fait de *faire cours* ?

Le point de départ radical est l'instinct :

William James commence par préciser que, lorsqu'il parle de *tendances* de l'élève - c'est-à-dire de ce qui le pousse à agir - il parle en réalité de ses *instincts* : "En fait, j'ai parlé de ses instincts"¹²⁰. Les tendances seraient ce qui est étroitement conditionné : dans des circonstances données - et qu'on ne peut déterminer par avance -, l'enfant va avoir tendance à réagir d'une certaine façon. Les instincts, en revanche, sont attachés à l'enfant *d'une manière*

¹¹⁹ CP, Chapitre X "L'intérêt", p. 82.

¹²⁰ Id., p. 77.

plus définitive. Il conviendra d'éclairer cette proposition en nous appuyant notamment sur le chapitre de James intitulé L'instinct dans son *Précis de psychologie*. C'est certainement pour cette raison même qu'ils représentent un enjeu capital pour le pédagogue, c'est-à-dire surtout qu'ils mobilisent une attention et une activité spécifique de sa part. Ainsi, ils peuvent être *éveillés* dans des situations particulières. Il en est ainsi des *instincts spéciaux*, c'est-à-dire des instincts qui touchent directement à notre conservation. "Or, un certain nombre de situations éveillent dès leur apparition des instincts spéciaux. D'autres n'y parviennent que par des associations appropriées, organisées au cours de l'éducation.¹²¹" Dans la vie courante, nous arrivons assez facilement à concevoir des situations éveillant les *instincts spéciaux* : dans une situation de danger immédiat - le déclenchement d'un feu dans une salle bondée, par exemple - je trouve avec une étonnante facilité un recours sans que cela ne demande de ma part un quelconque effort - distinguer une issue de secours et m'y diriger dans le même temps, si on suit cet exemple. Mais qu'en est-il de situations dans la vie de classe ou dans le simple *cours* de philosophie, notamment ? Un cours peut-il prétendre à éveiller les *intérêts spéciaux* de l'enfant ou du jeune adulte ? Il en va en fait de l'organisation d'associations appropriées au cours de l'éducation susceptibles de faire que des situations éveillent effectivement les instincts spéciaux. Les situations éveillant les intérêts spéciaux sont celles qui mettent en jeu des circonstances ou des objets qui sont "intéressants en eux-mêmes"¹²² - "les objets et les circonstances de la seconde catégorie sont, par nature, sans intérêt, et notre tâche est de leur en donner"¹²³. Il en va donc, semble-t-il, d'objets qui sont, *en eux-mêmes*, intéressants ou indifférents. Avant de tâcher de voir comment peut-on reconnaître un objet intéressant ou un objet indifférent et en vertu de quoi un objet indifférent peut devenir intéressant, nous tâcherons d'exemplifier cette idée qui apparaît bien radicale.

De l'objet intéressant : Histoire, trace, expérience :

Un objet intéressant serait, par exemple, pour un enfant de 12 ans, *un livre d'aventures* - l'intérêt étant d'autant plus vif et concentrant naturellement l'attention que le livre déploie une action très resserrée et très animée - nous pensons ici à l'intérêt d'un nombre sensible d'enfants et adolescents pour le manga, notamment. A ce sujet, William James ne manque pas d'observer qu'un ouvrage proposant un déchaînement d'actions violentes et sanguinolentes

¹²¹ Ibid.

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid.

aura le plus de chance de retenir l'attention de l'enfant et certainement de l'homme en général - il prend pour exemple caractéristique l'œuvre *Les quatre mousquetaires*. Cet objet présente pourtant apparemment bien peu de similarités avec la réalité de l'enfant. Ce type de récit présente d'autant moins de similarités avec la vie de l'enfant que l'évolution a fait que nous sommes désormais très peu – voire pas du tout - confrontés au véritable sentiment de la peur dans notre vie. Il faut en effet bien souvent des circonstances telles que le dérangement de la santé mentale pour que nous l'éprouvions, observe James dans son chapitre *L'instinct* du *Précis de psychologie*. Comment comprendre alors cet intérêt naturel pour les actions et les récits rocambolesques, puisqu'il ne puisse pas sa source dans l'expérience réelle, ordinaire de l'enfant ? Il faut sans doute voir ici que l'expérience des hommes du passé a *inscrit* en lui une tendance à la *réaction* qui a perduré jusqu'à nous, de sorte que le sentiment de familiarité - ou de *déjà vu* - est premier par rapport à notre expérience de vie ou encore par rapport à l'expérience concrète que l'on peut faire d'un objet. Nous pouvons donc d'or et déjà comprendre ici qu'un objet intéressant n'est pas réductible à ce dont un enfant peut faire un usage immédiat - et immédiatement profitable - , mais qu'il se comprend comme tel de par son *histoire* au sens spécifique de l'expérience de la vie qui a été *première* chez l'homme et qui a tracé en lui des sillons qui lui ont été profitables – l'étude de la physiologie ayant effectivement une large place dans la psychologie jamesienne et dans ses déploiements au niveau de l'éducation.

Réduire l'intérêt :

Mais comment peut-on alors espérer *réduire* le champ des objets intéressants chez l'élève ? Il en va certainement d'une compréhension large et aigüe de l'expérience qui détermine en premier lieu ce que James nomme les *réactions natives* de l'enfant : intérêt pour le *moi*, instinct de propriété, crainte, désir etc. James observe très judicieusement que, si vous *donnez* un livre à un enfant, il montrera un grand enthousiasme et prendra de cet objet un soin tout particulier. Cette observation tend à montrer qu'il ne saurait s'agir pour l'enseignant de voir dans ces réactions une tendance à l'égoïsme ou à la superficialité qu'il conviendrait alors de *contrecarrer*. Tout l'art de l'enseignant consiste, outre l'inventivité dont il doit faire preuve pour retenir l'attention des élèves, à discerner un objet *profitable*, c'est-à-dire qui trouve son chemin dans les sillons tracés chez l'enfant de sorte qu'il *résiste* aux variations de la vie et laisse l'enfant *sensible* à son contact, à présent et dans l'avenir. *Donner* un livre à un enfant

nous apparaît être en effet un bon exemple pour comprendre l'aspect très pratique des apports de James à la psychologie et pour se faire une idée moins réductrice peut-être du *tact de la situation concrète* dont l'enseignant doit faire preuve.

L'intérêt est attaché :

Mais il en va également d'objets qui sont, en eux-mêmes, dépourvus d'intérêts et qui doivent "acquérir artificiellement leur intérêt"¹²⁴. Est-il légitime d'avancer une proposition aussi tranchée ? Et pourquoi des objets devraient-ils acquérir un intérêt ? James affirme pourtant par ailleurs qu'un objet a priori *ennuyeux* pourra être, dans certaines circonstances, éminemment important. James prend l'exemple - plus loin dans le chapitre L'intérêt - de l'indicateur de chemin de fer, objet parfaitement ennuyeux a priori mais qui deviendra le centre de mes préoccupations lorsque je prépare mon voyage et que cet objet conditionne sa *réussite*. Il en va certainement ainsi des objets de mon *environnement*. Au lieu d'y voir une proposition qui contredit le propos initial de l'auteur, nous pouvons comprendre quelle est la tâche spécifique de l'éducateur relativement à *l'intérêt des objets* : il doit essentiellement *attacher* l'intérêt aux objets qui n'en ont pas *en eux-mêmes*. Un objet qui n'a pas d'intérêt *en lui-même* est sans doute un objet qui n'éveille pas les intérêts natifs de l'enfant - que nous avons énuméré précédemment de façon non exhaustive. Nous pouvons envisager un exemple d'objet non intéressant en partant des intérêts natifs de l'enfant : "Les intérêts natifs de l'enfant se rencontrent tous dans le domaine de la sensation. De nouveaux objets à regarder, de nouveaux sons à entendre, le spectacle d'une action violente, voilà de quoi détourner toujours son attention des conceptions abstraites parvenant verbalement à son esprit."¹²⁵ Pour le nouveau-né, une chanson sera *intéressante*. Mais il s'agit là de considérations touchant à un être *en éveil*, pour lequel tous les *objets intéressants* se retrouvent dans le domaine de la sensation. Ces objets sont donc relativement faciles à identifier.

L'objet non intéressant est - par moments – intéressant :

Qu'en est-il de l'adolescent ou du jeune adulte ? Pour ce qui est de ce qui *capte* l'attention d'un élève durant un cours – peut-être à plus forte raison durant un cours de

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Id., p. 77-78.

philosophie – nous concevons facilement qu’un dessin fait par un camarade de classe ou un bavardage captivant concentre l’attention de l’élève *par rapport au cours qui est tenu*. C’est donc un propos trop théorique, trop *sérieux* qui serait en lui-même non intéressant. Nous pouvons au moins conclure de cette observation qu’il est déterminant de *faire vivre* son cours. Qu’en est-il cependant de l’objet non intéressant pour l’adolescent ? Est-ce un récit éloigné de ses préoccupations présentes ? Notre exemple de l’objet intéressant tend à montrer que non. Outre l’attrait manifeste pour le fantastique et pour le spectaculaire, nous constatons que, souvent, un professeur peut rendre son cours moins ennuyeux en y insérant une anecdote, un récit de vie bien choisi. Celui-ci est intéressant, ou du moins capte l’attention frivole des élèves et permet d’effectuer des transitions *naturelles* dans le fil du cours. Mais il s’agit moins d’un objet intéressant que d’une manœuvre appropriée à la tenue du cours. James souligne en effet qu’il s’agit là de ”méthodes¹²⁶” qui “sont bonnes pour des débuts et ne mènent pas très loin”¹²⁷. Nous avons vu en effet qu’un objet intéressant l’est *pour toujours*, en vertu de l’importance de l’habitude. L’intérêt est en effet *attaché* à un objet et l’enseignant est loin d’être un observateur passif de ce fait : il doit *en jouer*. Cette tâche paraissant déjà complexe pour l’objet intéressant en lui-même - requérant une finesse dans l’observation et dans la pratique -, comment donc s’y prendre pour l’objet non intéressant et qu’est-ce qui nous permet de l’identifier tout à fait comme tel ? Il va s’agir de *jouer sur* le mécanisme de l’association des idées. Les idées s’associent dans la conscience en vertu de principes que nous pouvons appréhender généralement comme de la contiguïté ou de la continuité. C’est-à-dire qu’un objet nouveau qui a quelque rapport d’identité avec ce qui occupe le *centre* de la conscience a toutes les chances de *se fondre* avec lui ou d’être teinté de la coloration particulière qu’il prend dans la conscience. Il est - pour reprendre la métaphore utilisée par James lui-même pour rendre compte du courant de conscience - *pris dans la vague*. Cette attention particulière accordée au mécanisme de l’association des idées indique bien qu’un objet non intéressant ne saurait être sans aucun rapport avec l’objet intéressant en lui-même - l’objet non intéressant dans un cours de philosophie ne sera pas un livre de cuisine, par exemple. L’objet non intéressant fait l’objet d’une association et est donc *proche* du réseau principal d’association dans la conscience. Peut-on déterminer comment cela peut se passer, en particulier dans un cours de philosophie ? Imaginons un cours traitant la notion du désir. Il s’agirait de travailler la notion de telle sorte que l’association dans la conscience de l’élève se fasse *de façon progressive et collective*. A

¹²⁶ Id., p. 78.

¹²⁷ Ibid.

partir de remarques préliminaires, nous serions amenés à mettre en évidence la signification du désir. Nous pourrions ainsi inscrire au tableau : “Je désire posséder quelque chose que je n’ai pas”. Nous dégagerions les conséquences d’une telle signification. Nous pourrions dire notamment que le désir n’est donc pas quelque chose de fondamentalement rationnel – je ne choisis pas de désirer, la conscience même de désirer quelque chose n’est pas évidente - c’est en effet quelque chose d’*assez instinctif*. Nous pourrions alors rapprocher le désir de quelque chose de vague et de familier : l’appétit. Nous ferons observer aux élèves que pendant le cours, chacun a tendance à penser à l’heure du déjeuner qui ne va pas tarder à sonner. Nous serons attentifs au fait de bien tirer les *conclusions* par rapport à cette observation. Ici, nous pouvons en effet conclure avec les élèves que le désir est lié au corps. L’idée du déjeuner était *proche* du cours sur le désir - encore faut-il bien le voir et invoquer ce rapprochement au moment opportun, les relations avec le quotidien étant nombreuses et certaines étant *judicieuses* par rapport à d’autres. Observons ici ce qui s’est passé *exactement*. D’une certaine façon, ce n’est pas le désir qui devient appétit, c’est l’appétit qui devient désir. En faisant cette distinction, nous voulons signifier le fait que l’association des idées, quand elle est effectivement *organisée*, ne conduit pas à *ramener une notion à une idée*. Ici, la notion de désir n’est pas réduite ou emprisonnée dans un rapport à l’intérêt immédiat de l’élève : elle *se colore* d’un intérêt propre qui l’enrichit et la rend plus *profitable* - je comprends notamment qu’on peut *nourrir* un désir grâce à l’invocation de l’appétit. On verra en effet que le désir se fixe tantôt sur un point, tantôt sur un autre - le déjeuner ne marquant pas en effet *la fin* du désir. L’enjeu réside sans doute dans le souci constant que l’enseignant doit avoir d’amener les élèves à des *observations* – assez fines, du reste - qui conduiront à terme à des conclusions. L’objet non intéressant est, dans notre exemple, le déjeuner. Il est banal, relativement indifférent, mais peut revêtir une certaine importance *dans certains moments*. C’est d’après cette caractéristique étrange que nous pouvons le reconnaître. A contrario, l’objet intéressant s’inscrit plus *durablement* dans l’intérêt propre de l’élève. Le livre *donné* à un enfant est appréhendé comme une *clé* pour comprendre le monde et *s’en sortir*. Nous avons vu comment un objet non intéressant peut *devenir* intéressant. Mais qu’en est-il de la fusion qui peut avoir lieu entre ces deux objets ?

Comment un objet non intéressant devient intéressant :

Dans notre exemple, nous avons vu comment un objet non intéressant peut être un précieux recours dans certains moments. Comment le tout formé par le jeu de l'association peut-il devenir d'un intérêt plus considérable et quel est-il exactement ? Peut-on faire se mêler deux objets dont l'un regarde notre intérêt propre tandis que l'autre non ? William James observe que "tout objet sans intérêt propre peut en emprunter à un objet intéressant grâce aux associations d'idées qui se forment entre eux. Les deux objets, pour ainsi dire, n'en forment alors plus qu'un : la partie intéressante déverse ses qualités sur le tout. Les objets sans intérêt en empruntent à ce contact et l'intérêt ainsi acquis devient aussi réel aussi puissant que celui des objets intéressants par nature"¹²⁸. James admet bien volontiers qu'il s'agit là d'une affirmation abstraite. Nous allons tâcher pour notre part de l'éclairer en l'exemplifiant et en montrant par ailleurs les difficultés que nous pouvons rencontrer par rapport à cette affirmation – qui est peut-être un fait primordial pour tout éducateur – en philosophie. Envisageons le cas du petit enfant. Un objet sans intérêt propre pourrait être pour lui l'alphabet. Il faut l'apprendre mais on conçoit bien qu'il ne saurait éveiller aucun intérêt chez l'enfant. Un objet intéressant pour lui serait un objet mobilisant ses sens : une chanson ou une comptine peut-être particulièrement intéressante car elle est dynamique et concentre son attention. Les associations d'idées se formant entre ces objets peuvent notamment donner ceci : une lettre de l'alphabet correspondra à une note de la chanson. L'objet sans intérêt - ici, l'alphabet - aura cette qualité "en plus" : la succession d'une mélodie. Qu'en est-il de l'intérêt acquis par l'élève ? Ce serait sûrement mal comprendre ce que cela signifie que de la ramener à l'acquisition d'une connaissance. L'intérêt acquis ici n'est pas la connaissance de l'alphabet mais la récitation, en tant que telle. Et, en effet, on considérera qu'on connaît une leçon si on est en mesure de la réciter. Nous voyons bien avec cet exemple que l'intérêt acquis est un intérêt *qui reste*. L'association des idées et le *déversement* de l'intérêt qui en résulte est une théorie dont on peut trouver assez facilement un exemple concret chez l'enfant, confronté à des objets qui peuvent être - avec une évidence certaine – sans intérêt. Il n'en est pas de même pour l'élève en philosophie.

Réflexion sur l'objet intéressant en philosophie :

En effet, il est difficile d'envisager des objets intéressants *par nature* pour un adolescent et encore plus pour un jeune adulte. Il y a tout de même des objets, nous semble-t-il, que l'élève

¹²⁸ Id., p. 79.

peut davantage *prendre à son compte* par rapport à d'autres objets plus dénués d'intérêt propre, c'est-à-dire étant moins directement liés à notre *moi* et à notre *sort*. Que pourrait donc être un objet sans intérêt propre en philosophie ? Nous pouvons ici penser au caractère trop abstrait que revêt le cours de philosophie pour un nombre sensible d'élèves, et à l'appréhension de la discipline en elle-même comme relevant d'une difficulté *sans fondement réel*. L'objet sans intérêt propre en philosophie pourrait alors être notamment la définition technique ou théorique des notions philosophiques. L'objet intéressant serait son exact pendant inverse, à savoir l'exemple concret - "*Vous auriez un exemple?*" étant une question qui rythme assez le cours de philosophie, qu'elle soit explicitement formulée ou signifiée à travers un devoir dans lequel l'élève répète le cours entendu mot pour mot, faute d'avoir "*assez de matière*". Mais il est difficile de ne pas réduire une notion en la faisant figurer dans des circonstances particulières, comme un personnage qu'on ferait intervenir vers le milieu d'une pièce de théâtre et qui serait tributaire d'une intrigue principale. Si je dis, pour illustrer un aspect du désir - *avoir ce que l'on n'a pas* - que c'est comme lorsque je souhaitais m'offrir un livre rare la semaine passée que je n'avais pas les moyens de payer, on voit que le désir est tributaire de circonstances matérielles : il dépend d'un objet et de ma possibilité ou de mon impossibilité de l'acquérir. Par suite, la conception qu'on peut se faire du désir risque certainement d'être *trop tranchée*, partielle et *non profitable car non riche*. Si l'objet intéressant semble être l'exemple pour l'élève en philosophie, ce n'est pas celui qui lui est le plus profitable, après examen. Il faudrait *cibler* un objet qui puisse faire comprendre une théorie philosophique ou le sens essentiel d'une notion avec un caractère d'évidence en vertu de son adéquation avec l'idée à l'œuvre que l'on devine dans une notion ou dans un texte philosophique. Qu'est-ce que serait alors un objet bien choisi en philosophie ? Il est possible de donner à l'élève un objet à manipuler pour comprendre le sens profond et évident d'une proposition en philosophie. Nous pouvons par exemple penser ici au pari pascalien, et au rapprochement de ce *geste* avec le fait de *lancer des dés*. Donner des dés à un élève et l'inviter à les lancer peut permettre de comprendre le caractère apparemment anodin et fort de la démarche pascalienne. L'objet *manipulable* ne semble toutefois pouvoir être mobilisé que dans des cas assez restreints. Une *image bien choisie* - qu'elle soit concrète (peinture, cinéma etc.) ou qu'elle figure dans la parole - semble le mieux coller à l'idée d'un objet intéressant. Dans un cours traitant la notion Travail et technique et abordant la question du progrès technique, il peut être pertinent d'invoquer l'image du train. Que donnera ensuite l'association des idées, entre deux objets qu'on aura dû *présenter* au préalable aux élèves ? Il est difficile de soutenir - pour se reporter à l'association des idées chez le petit enfant - qu'un terme d'une définition puisse correspondre à une image. Ici, l'association des idées sera sans

doute la formation d'une représentation dans l'esprit de l'élève. La définition du progrès technique couplée à l'image du train donnera lieu à une représentation que l'on peut traduire en ces termes : "Essayer d'arrêter le progrès de la technique, c'est comme essayer d'arrêter un train lancé à pleine vitesse". On voit que la représentation implique l'élève, dans une certaine mesure, et fait problème. Elle doit faire bien comprendre le problème et enjeu de la notion. Ici, il ne s'agit pas d'essayer *d'enrayer* le progrès de la technique : l'enjeu est ailleurs. Pour bien illustrer notre appréhension de ce que doit donner l'association des idées dans un cours de philosophie, voyons la représentation que l'on peut se faire du désir en mobilisant l'image du tonneau percé à côté de la définition du désir. Nous pouvons comprendre cette représentation en ces termes : "Satisfaire à tous ses désirs, cela revient à remplir un tonneau percé". Ajoutons ici que l'invocation des mythes peut sans doute beaucoup aider en vertu de cette théorie de l'association.

De l'acquisition en cours de philosophie : travailler la représentation, assurer les prolongements :

L'objet sans intérêt est la définition *de départ* du désir : le mouvement qui nous porte vers une réalité que l'on se représente comme une source possible de satisfaction. "S'ajoute" à cette définition une image *qui fait problème* : un tonneau (percé). Comment peut-on tendre vers une réalité et satisfaire tous nos désirs - *s'élever et s'abaisser* ? Nous concluons de notre examen que l'intérêt acquis par l'élève dans un cours de philosophie est une *sensibilité*, une aptitude à *voir les problèmes*. Notons toutefois qu'il n'est pas aisé de mobiliser *la bonne image* et de la maintenir vivace, pour ainsi dire, dans l'esprit de l'élève. Pour revenir sur notre dernier exemple, ce n'est pas tant l'image du tonneau qu'il faut invoquer ; c'est l'image de *l'incomplétude* qu'il faut montrer. *Tout* ce qui va venir permettre de *renforcer* cette image est bienvenu : passages de textes philosophiques, observations autour d'un récit mythologique, extraits cinématographiques etc. Ce ne sont pas tant les supports qu'il faut multiplier ; ce sont les associations qu'il faut rendre *nombreuses*. Plus les associations sont nombreuses, plus la conception de l'objet est *riche*, à présent et pour l'avenir. Il en va peut-être du fait de ne pas demeurer *pauvre d'esprit*. La question de la *richesse* et de la *pauvreté* d'esprit chez William James est une question qui mériterait par ailleurs de faire l'objet d'un traitement ultérieur. Il en va également beaucoup d'un certain type de *tempéraments*, nous y reviendrons plus loin. Nous avons tâché de faire saisir le principe de connexion chez James et ses conséquences : "[...] de

sorte que les objets pris dans leur ensemble deviennent d'un intérêt plus considérable que ne l'était primitivement la portion riche en intérêt propre.¹²⁹ La définition du désir couplée à une image bien sentie *devient* une représentation du désir, représentation qui dépasse le cadre de la restitution de la définition du désir au moment du contrôle. Cette représentation est susceptible *d'être prolongée* car on peut l'emprunter ; elle est *gravée* dans notre esprit - on peut penser ici aux cartes en géographie ou à l'usage des cartes mentales qui demeurent assez bien gravées dans l'esprit. Il convient bien sûr d'ajouter ici que la représentation n'est pas aisée pour tous.

L'objet intéressant est spécial :

Dégageons-nous à présent de nos propres exemples et voyons comment William James éclaire lui-même ce principe de connexion de l'objet *nouveau* à l'intérêt propre de l'homme. Cette idée a déjà été esquissée auparavant, mais nous verrons ici qu'elle jette une lumière nouvelle sur la difficulté de l'intérêt : il semble étroitement dépendre de périodes et de circonstances de la vie dans lesquelles l'homme est *pris*. Cette difficulté nous intéressera certainement en cours de philosophie. James affirme : "L'objet auquel un homme trouve le plus d'intérêt propre, c'est sa propre personne et le sort qui l'attend. En conséquence, dès qu'un objet s'associe au sort du moi, il devient par là même intéressant.¹³⁰" Cet "exemple concret"¹³¹ doit nous éclairer quant aux applications possibles de la loi de l'association des idées. Outre le fait de *mettre en relation* des objets non intéressants avec des objets intéressants, qu'en est-il de l'objet qui n'est pas un *outil* et qu'on aurait dû mal à rendre intéressant simplement en le mettant en rapport avec un objet intéressant ? Nous pouvons souligner ici que le fait de soumettre aux élèves l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire engage l'attention de l'élève mais non pas un regard spécial sur l'œuvre. "*Dès qu'un objet s'associe au sort du moi, il devient par là même intéressant*". Si je prête des affaires à un élève, il en usera d'une manière peut-être un peu superficielle et ne considérera pas que *ce sont ses affaires*. Un objet qui *devient* intéressant est un objet qui *engage* notre réussite. Ce n'est donc pas, pour l'enfant, le bulletin scolaire qui lui est remis à la fin du trimestre. Et ce n'est pas, pour l'homme mûr, le calcul des profits qu'il a réalisé à la fin du mois. Ce sont des résultats qui permettent seulement de "boucler la boucle", c'est-à-dire d'avoir une bonne impression de sa réussite. Revenons à l'exemple rapide et frappant de James – que nous avons esquissé auparavant dans notre

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ Ibid.

examen : “Prêtez à un enfant des livres, des crayons, des objets scolaires, puis donnez-le-lui, et vous pourrez constater qu’une lumière nouvelle brille dans son regard. Il prend de ces objets un soin tout nouveau.¹³²” Ce passage du prêt au don permet de penser le passage de l’utile *au spécifique* (c’est-à-dire ce qui a son caractère et ses lois propres). Aussi convient-il d’en user d’une certaine manière avec ces objets. Toutefois, en quoi est-ce lié au sort de notre propre personne, du moi ? Ces objets devenant *miens*, la réussite va dépendre de *ce que j’en fais* ; je dois moins les utiliser qu’*en user*. Les objets non intéressants deviennent intéressants dans la mesure où je dois en user. Qu’est-ce que cela signifie ? Je vais user d’un livre en étant attentif aux similarités et prolongements qu’il va pouvoir me présenter avec mon expérience personnelle. Il en va aussi des objets “*mortellement ennuyeux*¹³³” : “Qu’y a-t-il de plus mortellement ennuyeux qu’un indicateur de chemin de fer ? Et pourtant quel objet est de plus d’importance à l’heure du départ pour un voyage ? Il y a des instants où il absorbera toute l’attention d’un homme”¹³⁴. Ce passage rapide des objets scolaires donnés à l’enfant à l’indicateur de chemin de fer qui occupe l’homme affairé peut sembler un peu étonnant. En réalité, ce sont autant d’objets qui deviennent intéressants en vertu de leur connexion - à un *moment donné* - avec nos intérêts innés. Quand un objet est donné, on saisit immédiatement qu’il est une ressource. Dans les instants où nous *devons savoir*, l’intérêt peut se porter sur les objets les plus parfaitement indifférents. Aussi l’intérêt est-il fondamental pour avoir un *vrai* rapport aux objets, et extrêmement volatile, circonstancié tout à la fois.

Objet du cours – objet intéressant :

Tâchons de voir les enjeux pour le cours de philosophie. La place de l’objet en cours de philosophie est moins prégnante et moins évidente par rapport à l’enseignement pour le petit enfant. Imaginons, tout du moins, la constitution d’une ressource en philosophie – je pense ici à la constitution d’un abécédaire, initiative que j’ai vu à l’œuvre chez une de mes tuteurs en philosophie. Ici, l’objet est immédiatement constitué comme intéressant l’élève car il est d’emblée pensé comme une ressource. C’est la possibilité d’une connexion immédiate entre l’objet du cours et l’intérêt de l’élève qui est peut-être entrevue. En tout cas, il ne faudrait pas mal entendre la pratique consistant à faire que des objets empruntent leur intérêt à *notre situation personnelle*. Prenons la notion de bonheur. Celle-ci n’intéresse pas tout à fait

¹³² Ibid.

¹³³ Id., p. 80.

¹³⁴ Ibid.

l'adolescent parce que cela constitue une préoccupation pour lui. Le bonheur peut intéresser l'élève dans la mesure où il dépend de lui de *com-prendre* cette notion.

La question du fondamental : soutenir l'attention :

La connexion se ferait assez naturellement entre deux objets, intéressant et non intéressant ; c'est un principe. Si l'intérêt passe *naturellement* d'un point à un autre, peut-on délibérément le *fixer* ? Il semble bien en effet qu'il y ait des savoirs fondamentaux que le jeune enfant, notamment, va devoir acquérir. Mais, pour James et un certain nombre de pédagogues à sa suite, ce qu'il y a de plus fondamental encore est l'éveil de l'enfant, l'éveil de ses intérêts innés exactement. La question du *commencement* – de l'éducation, en particulier – est traitée d'une manière abstraite et précise dans le même temps : “ [...] commencez, pour conserver l'attention chez un enfant, par éveiller ses intérêts innés. Présentez-lui des objets d'études ayant une connexion immédiate avec ces derniers. Les méthodes de jardins d'enfants, celles des leçons de choses et des travaux manuels reposent toutes sur cette vérité.¹³⁵” Les objets doivent être, d'emblée, intéressants pour que la capacité à *être attentif* puisse exister et demeurer chez l'enfant. L'enfant devant faire une rosace en classe, par exemple, est en quête d'une reconnaissance, extérieure et vis-à-vis de lui-même. Il sera attentif à la précision de ses traits de crayon, à sa manière de tenir le compas etc. L'objet intéressant serait donc ce qui met à l'œuvre l'enfant *intéressé*. Il en va effectivement de “méthodes” qui “reposent toutes sur cette vérité”. La méthode est donc au cœur de la pratique éducative ; elle n'est pas la conséquence d'une éducation choisie. En effet, James ne manque pas d'observer tout à la suite que ces méthodes répondent d'elles-mêmes, et qu'il n'est nul besoin d'y *ajouter la discipline*, pour ainsi dire : “Les écoles où elles sont observées l'emportent sur les autres ; la discipline y est plus aisée, le maître a moins souvent à y réclamer impérieusement l'ordre et l'attention”¹³⁶. On peut bien observer en effet qu'être concentré en classe et être concentré à son travail n'est pas la même chose. Dans le premier cas, l'attention est sans doute mobilisée tandis que dans le second cas, l'attention *se soutient naturellement*.

Appeler l'impulsion :

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid.

Peut-on concevoir un commencement, une méthode en philosophie ? *Arrivés en classe* de philosophie, les intérêts innés de l'élève ne sont pas ceux du petit enfant. En fait, ils se sont développés - et ne sont donc pas tout à fait différents. Notons à ce sujet que les impulsions du jeune adulte sont *ambitieuses* par rapport aux impulsions du petit enfant. Parmi les réactions natives du petit enfant on trouve la peur, l'amour, la curiosité ou *l'impulsion vers une meilleure cognition*. Parmi les impulsions ambitieuses on trouve notamment l'ambition, la pugnacité, la fierté. Peut-on *trouver* des objets en philosophie qui permettent aux élèves d'exprimer ces impulsions ? La curiosité est certainement une qualité importante pour aborder la philosophie. Certains élèves ont peut-être pu "consolider" cette impulsion première grâce à des objets riches et divers qui leur ont été proposés durant leur éducation. Mais il semble plutôt, à lire notamment les propos de William James, que le meilleur moyen de *se garantir* l'attention des élèves est d'en appeler chez eux à ce qu'on peut appeler une *impulsion de combat*. James souligne en effet que l'enjeu de la pédagogie est aussi d'en appeler aux impulsions de l'élève au lieu de tâcher d'éviter la difficulté : "On a beaucoup parlé de la douceur à apporter à l'éducation. L'intérêt, dit-on, devrait être éveillé soigneusement partout et en tout, et les difficultés toujours écartées. Des systèmes pédagogiques ont mis ces idées au premier plan et les ont opposées aux vieilles méthodes plus sévères et réclamant beaucoup d'effort. Mais l'oxygène vivifiant a disparu de cette atmosphère de mollesse. C'est une erreur, en effet, de prétendre que, dans l'éducation, tout pas en avant peut être intéressant. L'effort de l'élève doit donc souvent être réclamé"¹³⁷. Il en va donc d'une méthode adéquate pour l'enseignant, c'est-à-dire de principes généraux qu'il faut avoir bien à l'esprit. Les impulsions ne sont pas en elles-mêmes des principes, nous semble-t-il. Elles seraient un indice quant à *ce qui intéresse les élèves*. Cela est relativement difficile pour ce qui est des *préférences* en philosophie – mais néanmoins possible dans une certaine mesure, nous y reviendrons plus loin. Quand on parle de ce qui intéresse les élèves, on parle des moyens adéquats pour enseigner. Ces moyens pourront être *tout ce qui valorise la production personnelle*. On peut, par exemple, confier aux élèves la rédaction d'un article de dictionnaire durant l'année scolaire pour une notion rencontrée. Il s'agit, nous le voyons, de maintenir l'attention d'une manière profitable. L'attention fait par ailleurs l'objet d'un chapitre à part entière des *Causeries pédagogiques* de William James.

¹³⁷ CP, Chapitre VII "Les réactions instinctives", p. 50.

Distinction du commencement dans l'éducation - Distinction entre la relation et la mise en relation :

Dans les écoles où les méthodes *appropriées* sont mises en œuvre, “la discipline y est plus aisée, le maître a moins souvent à y réclamer impérieusement l'ordre et l'attention”¹³⁸. Ce sont les écoles où “les méthodes des jardins d'enfants”, celles des “leçons de choses” et des “travaux manuels” sont observées. Elles sont essentielles mais elles sont une *étape* de l'éducation : elles dessinent les premiers objets et expériences des élèves dont le professeur va devoir *se saisir*. William indique le principe abstrait qui constitue *la suite du programme* : “Puis, pas à pas, mettez en relation avec ces premiers objets et ces premières expériences les objets et les idées nouvelles que vous désirez inculquer. Associez le nouveau à l'ancien d'une manière naturelle et frappante, de sorte que, l'intérêt se déversant de point en point, finisse par envahir tout le système des objets de la pensée.¹³⁹” *Mettre en relation* les premiers objets et les premières expériences avec les idées nouvelles apparaît être un principe assez abstrait – comme le note James lui-même - mais relevant d'une tâche assez aisée pour le professeur. L'enseignant en géographie pourra faire le lien entre sa matière et les mathématiques à l'occasion notamment de l'étude d'un graphique. Il semble que *mettre en relation* soit quelque chose que nous faisons de bonne grâce, pour ainsi dire, surtout peut-être en philosophie, la matière se présentant comme une discipline *nouvelle* et à part entière (il s'agit sans doute de rendre les élèves sensibles à une démarche). Les mathématiques, notamment, peuvent être d'une aide précieuse en philosophie. On pense ici à la rigueur du raisonnement, mais aussi aux conceptions métaphysiques à l'œuvre dans les mathématiques. Mais, à bien y penser, il y a relation pour le professeur plutôt que pour les élèves. Cette observation est sans doute également valable dans l'autre sens, par ailleurs : il y a relation pour les élèves et non pour le professeur.

Mettre en relation : un talent du pédagogue ? :

Comment l'enseignant peut-il mettre en relation *l'ancien et le nouveau* ? Il en va sans doute d'une observation assez fine des autres disciplines, et des intérêts qu'elles ont *permis*. Mais il s'agira d'une observation assez générale, et il en ira d'une aisance pour le bon pédagogue à *naviguer* entre les disciplines. La tâche paraît, en tout cas, vaste et idéaliste.

¹³⁸ CP, Chapitre X “L'intérêt”, p. 80.

¹³⁹ Ibid.

Détermination de la relation : la fonction de l'image, la fabrication de la connaissance :

Si l'on considère l'empirisme - radical - qui est celui de James et du courant pragmatique en général, il s'agirait bien plutôt de considérer les *expériences* des élèves. Mais les expériences ne sont-elles pas *irréductibles* ? A quoi exactement le professeur peut-il *se rattacher* - pour employer un terme en adéquation avec la psychologie jamesienne ? Ici, nous allons prêter attention à un passage de William James dans ses *Essais d'empirisme radical*. Dans son *Essai II* "Un monde d'expérience pure", James, considérant qu'il y a effectivement un *tissu* de l'expérience, entreprend d'identifier et de traiter les différents types de relations existant entre les choses. Il distingue essentiellement les relations *conjonctives* et les relations *cognitives*. Dans le passage qui nous intéresse, il s'agit pour James de traiter des relations cognitives après avoir traité des relations conjonctives. James s'arrête sur *l'image* : ce sur quoi nous pouvons a priori *tomber d'accord* dans la diversité de nos expériences respectives. En réalité, l'image *en elle-même* n'a pas beaucoup d'importance : "Imaginons que je sois assis ici dans ma bibliothèque, à Cambridge, à dix minutes de marche de "Memorial Hall", et que je sois en train de penser avec vérocité à ce dernier objet. Mon esprit peut n'avoir devant lui que le nom, ou bien il peut avoir une image claire, ou bien encore il peut avoir une image très floue du bâtiment ; mais de telles différences intrinsèques dans l'image ne changent rien à sa fonction cognitive. Ce sont certains phénomènes extrinsèques, des expériences spéciales de conjonction, qui confèrent à l'image, quelle qu'elle puisse être, sa fonction de connaissance"¹⁴⁰. Est donc en jeu la fonction cognitive de l'image dans *notre* idée. La diversité des images d'une chose a, elle, une fonction de *connaissance*. Le fait essentiel est que "*mon idée connaît la réalité*"¹⁴¹. Il s'agirait, par suite, de ne pas appréhender les expériences des élèves sous l'angle de leur *ressemblance*, car cela ne signifie rien. Cela nous donne une *myriade* d'expériences. Il faut plutôt considérer - à l'instar du projet de l'empirisme radical - que la connaissance est *faite*. Elle est *faite* par le tissu de l'expérience. Il en résulte que les élèves ont *quelque chose* à l'esprit.

Découvrir un "quelque chose" chez l'élève, c'est-à-dire une idée :

Il en découle, pour l'enseignant, une manière *sûre* de procéder. James poursuit ainsi dans son chapitre L'intérêt des *Causeries pédagogiques* : "Si donc vous voulez vous assurer

¹⁴⁰ JAMES, William, *Essais d'empirisme radical*, trad. Guillaume Garreta, Flammarion, 2017, Essai II "Un monde d'expérience pure", p. 65.

¹⁴¹ Id., p. 66.

l'intérêt de vos élèves, il n'y a qu'une manière de procéder : être certain, quand vous commencez à leur parler, qu'ils ont à l'esprit une idée, un quelque chose où vous attacherez ce que vous allez leur dire. Il faut découvrir en eux une ou plusieurs idées intéressantes par elles-mêmes. Les objets nouveaux pourront alors former avec celles-ci un tout systématique et logiquement associé.¹⁴² Nous en arrivons alors précisément à notre questionnement : qu'est-ce qu'une *idée intéressante* chez l'élève ? Comment la *découvrir* ? La proposition de James apparaît a priori bien abstraite. L'idée intéressante chez les élèves est-elle une conception de la réalité à laquelle ils ont été *habitués*, qui leur a été transmise et renforcée et dans laquelle ils *cheminent* ? Mais il y aurait alors sans doute autant d'idées intéressantes que d'élèves et la conduite d'un cours serait ardue. Du reste, le travail de l'enseignant n'est pas effectivement un travail d'enquête. James souligne plutôt qu'il y a une manière toute indiquée de procéder qui tient aux grands principes que la psychologie a permis de dégager.

La nature de l'idée - Ce que nous avons "en tête" :

Nous avons vu que "*mon idée connaît la réalité*". Donc, *je* ne connais pas la réalité. Mon idée est une représentation juste ou vraie de la réalité. Mon idée est exactement ce qui me permet de m'acheminer vers mon point d'horizon. Lorsque je dois me rendre à une exposition en ville, par exemple, je vais avoir en tête non pas tant l'endroit où je dois me rendre mais plutôt le plan du métro - par exemple - qui me permettra effectivement de m'*en sortir*. De même, les idées des élèves sont ce qui leur permet d'arriver à *leur fin*. Cette fin n'est pas nécessairement une réalité objective ; ce peut être une croyance. L'idée de l'infini est ce qui me permet de croire à ma liberté, à la possibilité de faire évoluer mes connaissances. L'idée, dans le courant pragmatique, est donc en quelque sorte ce qui nous permet *de nous porter, de nous soutenir*.

L'idée intéressante : élargissement, inclusion de la nouveauté :

Qu'en est-il de l'idée *intéressante* ? Elle serait a priori justement ce qui réunit des intérêts divergents, ce sur quoi tout le monde peut focaliser son attention pour progresser dans la réflexion. Elle a une certaine *valeur*. Quand un professeur soumet un sujet de réflexion à ses élèves et propose de faire un tour de table, il note au tableau les idées intéressantes, c'est-à-dire

¹⁴² CP, "L'intérêt", p. 81.

les idées qui témoignent d'un travail de réflexion adéquat par rapport au sujet. L'idée intéressante serait donc un rapport adéquat à la réalité, et, dans le même temps, quelque chose qui va nous permettre de *progresser*. Par exemple, dans un cours de géographie, une idée intéressante pour l'étude d'un pays sera non seulement une représentation globale d'un pays (superficie, population, PIB etc.) mais encore une représentation de ses grandes villes comme foyers d'inégalités, notamment. On pourra alors *élargir* notre expérience du pays et voir ses relations avec les autres pays par le biais de ses grandes villes. Pour bien comprendre le sens de l'idée intéressante par rapport à la *simple idée*, nous pouvons nous reporter à notre exemple du trajet. Mon idée de la réalité - le lieu de l'exposition où je dois me rendre - est adéquate si elle me permet d'y aller. Mon idée est intéressante si elle inclue, en quelque sorte, de la nouveauté - voyager à vélo au lieu de voyager *en* métro, par exemple. L'idée intéressante est aussi susceptible de se fixer en nous. Elle n'est pas *pure nouveauté*, pour ainsi dire. James affirme en effet : "Les objets nouveaux pourront alors former avec celles-ci un tout systématique et logiquement associé"¹⁴³. Les apports nouveaux viennent *s'inscrire* dans la nouveauté découverte. Comment se passe donc l'inclusion de la nouveauté dans l'expérience ? Pour l'enseignant ou pour le bon pédagogue, cela passe par *les relations*. Mais nous sommes tentés de revenir à *l'activité* même des élèves.

Des transitions dans l'expérience :

Aussi, nous soulevons la question : comment est-il possible *d'avoir de la nouveauté* dans ses expériences ? Nous pouvons nous reporter ici à la conclusion de l'Essai II "Un monde d'expérience pure". Il en va des expériences comme autant de "mosaïques"¹⁴⁴. Cette métaphore est particulièrement importante car elle signifie la *continuité* de l'expérience, qui nous ramène au projet de l'empirisme radical : "Dans les mosaïques réelles, les fragments sont maintenus par de la colle ; on peut considérer que les substances, les *egos* transcendants ou les absolus des autres philosophies en tiennent lieu. Dans l'empirisme radical, pas de colle ; c'est comme si les fragments se raccordaient par leurs bords, les transitions entre eux dont on fait l'expérience constituant leur ciment."¹⁴⁵. Notons que cette métaphore a la particularité de signifier la continuité de l'expérience "pure" et, en cela, elle doit inclure le *rattachement* de nos différentes expériences entre elles, qui n'est autre que nos transitions dont on fait encore

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ *Essais*, II "Un monde d'expérience pure", p. 58.

¹⁴⁵ Id., p. 83.

l'expérience. La question est alors : en quoi y a-t-il donc *séparation* entre nos différentes expériences, s'il n'est pas tellement évident de voir de ligne de démarcation, pour ainsi dire ? Cette question est importante car cela relève certainement de la vue d'ensemble que doit avoir le pédagogue. *Ces lignes de démarcations* entre nos expériences sont en réalité singulièrement importantes. Il en va en effet d'un *dessin* de l'Expérience : "Mais la métaphore sert à symboliser le fait que l'Expérience elle-même, prise globalement, peut croître par les bords. On ne saurait nier, dis-je, qu'un moment de l'expérience se prolonge dans le moment suivant au moyen de transitions qui, conjonctives ou disjonctives, continuent le tissu expérientiel. La vie se trouve dans les transitions tout autant que dans les termes reliés ; souvent, elle semble même s'y trouver plus intensément, comme si nos jaillissements et nos percées formaient la vraie ligne de front, semblables à l'étroite ligne de flammes qui progresse sur le champ sec que le fermier fait brûler en automne. Sur cette ligne, nous vivons tout à la fois prospectivement et rétrospectivement. Elle relève "du" passé dans la mesure où elle provient exclusivement de la continuation du passé ; elle relève "du" futur dans la mesure où le futur, quand il arrivera, sera sa continuation.¹⁴⁶". Ces "jaillissements" et ces "percées" que constituent nos "transitions" signifient-elles qu'il y a un *surgissement* de la nouveauté ? Il nous semble que cela veuille dire que, pour qu'il y ait nouveauté, il doit y avoir *fin de* quelque chose. James précise un peu plus loin que, s'il y a transition, c'est qu'une série d'expériences achève ce que les autres expériences précédentes "avaient en vue". Il y a "sentiment d'accomplissement (fulfillment)¹⁴⁷". Il semble bien que ce soit ainsi que de la nouveauté puisse advenir. Mais ce qu'il se passe essentiellement est de la *continuation*.

"Nous continuons" ou De la virtualité de la connaissance :

"*L'expérience croît par les bords*". Que signifie donc cette affirmation très imagée ? Que se passe-t-il au niveau de l'expérience - en général mais propre à chacun ? Il semble que, d'une certaine façon, nous repoussions la *perturbation* de nos connaissances. Aussi, notre expérience *perdure* tant que nos idées à l'œuvre n'ont pas été *vérifiées* ou ne nous ont pas mené à un sentiment d'accomplissement. Et James observe que cela est le cas la plupart du temps. Notre exemple du trajet à effectuer pour se rendre quelque part tendait à illustrer le caractère vrai de l'idée *que l'on a en tête*. Il n'est toutefois pas représentatif de "l'Expérience" dont traite

¹⁴⁶ Id., p. 84.

¹⁴⁷ Ibid.

James dans ses *Essais*. Globalement, le rapport que nous entretenons à la réalité est *continué*, c'est-à-dire qu'il reste inchangé quant à l'idée qui est à l'œuvre. Nous pouvons penser à cet exemple assez manifeste : l'idée que la terre est plate, comme exemple caractéristique de l'idée qui *continue* car vraie au sens où nous l'entendons, au sens de *notre* expérience. Si cette idée *continue*, c'est qu'elle me donne une direction pour orienter ma pensée - finitude, connaissance absolue, rectitude dans la conduite etc. William James observe, qu'en effet, il y a une *virtualité* de l'idée jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée. Et généralement, notre connaissance ne va pas au-delà de ce stade virtuel. Dans le chapitre "Un monde d'expérience pure" des *Essais*, au point V "La nature de la référence objective", James note cette réflexion fondamentale au sujet du *stade* de nos connaissances : "Mais dans son immense majorité notre connaissance ne va jamais au-delà de ce stade virtuel. Jamais elle ne se trouve achevée ou fixée. Je ne parle pas seulement de nos idées des choses imperceptibles, comme les ondes d'éther ou les "ions" dissociés, ou des "éjets", tels que le contenu de l'esprit de nos voisins ; je parle aussi des idées que nous pourrions vérifier si nous nous en donnons la peine, mais que nous tenons pour vraies bien qu'elles n'aient pas trouvé d'achèvement perceptuel, parce que rien ne nous dit "non", et qu'il n'y a pas en vue de vérité qui les contredise. *Continuer à penser sans rencontrer de contestation est, quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, ce que nous substituons en pratique au fait de connaître au sens achevé du terme.* Comme chaque expérience se jette dans la suivante par une transition cognitive et que nous ne ressentons nulle part de collision avec ce que nous comptons ailleurs au nombre des faits ou des vérités, nous nous abandonnons au courant comme si nous étions sûrs d'arriver à bon port.¹⁴⁸" Notons bien, donc, que les idées les plus familières sont justement celles qui sont *non vérifiées*. Nous pouvons alors encore relativiser la nouveauté : elle semble s'inscrire dans l'expérience - et dans l'expérience la plus familière qui soit, celle au travers de laquelle nous nous conduisons dans l'existence.

Peut-on partir de l'expérience ?

L'essentiel semble donc être *le préalable* pour l'enseignant : *partir de l'idée vraie* – au sens étroit et général de l'Expérience. S'agirait-il de découvrir les *contours* de l'expérience, c'est-à-dire la limite jusqu'à laquelle elle a fait son chemin ? Comment faire ? Cela apparaît être d'autant plus ardu que l'on se jette, pour ainsi dire, dans le *courant* de nos expériences, selon l'expression de James. Encore plus, nous le faisons bien volontairement, étant "sûrs" que

¹⁴⁸ Id., p. 73.

nos connaissances nous mèneront “à bon port”, c’est-à-dire vers notre réussite présente et à venir. Avant d’envisager une hypothèse relativement à la manière de procéder, en particulier dans la classe de philosophie, nous voudrions revenir à l’importance du rapport de l’idée à la vérité et à la manière dont le pragmatisme dégage cette importance.

De la valeur de l’idée vraie :

La démarche nous apparaît en effet extrêmement fructueuse quant à la manière dont l’enseignant peut interroger la valeur des idées de ses élèves et déterminer un “point de départ”. Quand nos expériences successives – nos expériences *cognitives* – nous mènent jusqu’à leur terme, il en va, nous l’avons vu, d’un sentiment d’accomplissement (*fulfilment*). Mais cela est rarement le cas ; James insiste à nouveau sur ce point dans la conclusion de l’*Essai 2* “Un monde d’expérience pure”. L’important est que “notre crédit reste solide¹⁴⁹”. S’il en va d’un certain sentiment d’accomplissement, “la connaissance, dans un tel cas, est vérifiée ; la vérité est “mise en conserve”¹⁵⁰. “La plupart du temps, cependant, nous vivons d’investissements spéculatifs, ou seulement de nos projets. Mais, tant que notre crédit reste solide, vivre de choses en puissance vaut aussi bien que vivre dans le réel. Il est évident que, dans la plupart des cas, notre crédit reste solide et que l’univers conteste rarement nos traites.¹⁵¹” La plupart du temps, l’idée est vraie tant que *notre crédit reste solide*. William James ajoute ici le fait que l’idée vraie nous *assure*. C’est cela qui détermine le fait qu’elle demeure en dépit de sa non adéquation avec le réel et qu’elle nous fasse vivre dans *notre monde à nous*, pour ainsi dire. *Ce monde à nous* n’est pas tant un amas de connaissances fausses que la solidification de connaissances qui nous ont permis et nous permettent encore d’avancer. De plus, nous sommes rarement *bousculés* dans notre assurance. Cela est un fait que constate James, et aussi sans doute une raison qui explique cet état de choses, c’est-à-dire le caractère généralement non achevé de nos connaissances.

De la bonne direction ou être au plus près de l’objet :

Mais l’idée vraie semble alors tout juste *nous faire tenir bon*. Nous proposons alors de revenir à la vraie question pragmatique pour déterminer exactement leur valeur : qu’est-ce que

¹⁴⁹ Id., p. 84.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Ibid.

cela change si ces idées *sont vraies* ? James répond qu'elles nous orientent dans la *bonne direction* : “*Sous quelle forme serait connue l’auto-transcendance censée exister avant toute médiation ou toute terminaison d’expérience ? Qu’en résulterait-il pratiquement, pour nous, si elle était vraie ? Elle ne pourrait aboutir qu’à nous orienter, qu’à tourner nos attentes et nos tendances pratiques dans la bonne direction ; et la bonne direction ici, tant qu’il n’y a pas encore de face-à-face entre nous et l’objet (ou dans l’hypothèse où il ne peut jamais y en avoir, comme dans le cas des éjets), serait celle qui nous a menés au plus près de l’objet. Là où la connaissance par familiarité fait défaut, la “connaissance indirecte” est le meilleur remplaçant ; et une familiarité avec ce qui environne effectivement l’objet, et avec ce qui lui est le plus étroitement relié, met une telle connaissance à notre portée. Les ondes d’éther et votre colère, par exemple, sont des choses auxquelles mes pensées ne vont jamais aboutir perceptuellement ; mais les concepts que j’en forme me mènent à leur bordure même, aux franges chromatiques, aux actes et paroles blessants qui sont véritablement leurs effets immédiats.*”¹⁵²

Etendre l’expérience - Découvrir l’environnement :

Notre idée est de souligner qu’il n’en va pas pour l’enseignant et pour l’enseignement d’une *vérification* des idées car elles ont un caractère vital. Cela n’est pas non plus une nécessité car une “connaissance indirecte” de l’objet est tout à fait bienvenue. Nous dirons donc plutôt que cela arrive en classe sans que cela soit poursuivi comme but et doit même être poursuivi comme but. Ou bien, nous dirons que *vérifier* est le processus que poursuit l’élève en classe grâce au jeu adéquat des associations organisées par l’enseignant. Quel est alors l’enjeu pour l’enseignant en philosophie se retrouvant face à des élèves qui ont de nombreuses connaissances en arrivant en classe ? S’agirait-il de pénétrer le rapport familier que l’élève entretient à l’objet ? Cela est plutôt un fait dont l’enseignant ne saurait *partir*. Il s’agit d’*étendre* l’expérience et de voir *où cela mène*. C’est bien “pas à pas”¹⁵³, comme le souligne James dans ses *Causeries pédagogiques*, que l’enseignant procède. Et nous noterons en outre ici que la philosophie consiste bien à travailler les concepts *autour* d’un objet. C’est donc une familiarité avec *l’environnement* de l’objet qui doit être nourrie.

¹⁵² Id., p. 75-76.

¹⁵³ CP, “L’intérêt”, p. 80.

Partir de l'idée - Partir de la manière d'en user - Découverte de relations :

Que signifie alors le fait de découvrir une idée intéressante en philosophie ? Que peut-on faire relativement aux idées si elles nous *guident* ? Il s'agirait peut-être de *partir d'*une idée générale qu'on se fait relativement à une notion. La question devrait interroger l'élève relativement à la manière *dont il en use* avec cette notion. Par exemple, pour ce qui est de la notion de liberté, l'enseignant pourrait facilement dégager l'idée que la liberté est quelque chose que l'on doit défendre. On pourrait alors se pencher sur une actualité étant en rapport étroit avec cette idée pour mieux interroger et *étendre* cette première idée. Nous irions ainsi, pour s'en tenir aux mots de James, jusqu'aux "bordures" de l'expérience, c'est-à-dire jusqu'à ses *effets*. Regardant notre exemple du travail de la notion de liberté, nous pourrions dégager en classe le fait que l'exercice de la liberté est tellement évident qu'on l'*oublie*, ce qui ouvre par ailleurs la voie à beaucoup d'enjeux - moraux, éthiques - et à beaucoup d'objets d'étude. Il faut, en tout cas, dégager l'idée intéressante, la découvrir, et ce, paradoxalement, par la relation. La notion de liberté pourra notamment être reliée au repère nature. Nous pouvons alors comprendre ce que signifie une idée intéressante "par elle-même" : elle l'est sans besoin d'un véritable apport extérieur.

De la fonction de l'idée - Possibilité d'une fonction de l'expérience :

L'idée est-elle une dépréciation de l'expérience ? A cette question nous pouvons répondre par la négative compte tenu des observations faites précédemment. Si elle nous oriente, c'est peut-être en cela que l'on peut parler d'une *supériorité* de l'idée. Elle nous mène d'expérience en expérience, lui conférant par là même une "fonction¹⁵⁴", à la différence de l'Expérience en général : "De mon point de vue, l'expérience prise comme tout est un processus qui se déroule dans le temps, et par lequel d'innombrables termes particuliers s'évanouissent et sont supplantés par d'autres.¹⁵⁵" James souligne en effet : "La seule fonction qu'une expérience peut remplir est de mener à une autre expérience ; et le seul accomplissement (*fulfillment*) dont nous puissions parler est l'atteinte d'une certaine fin dont nous faisons l'expérience. Quand une expérience conduit (ou peut conduire) à la même fin qu'une autre, elles concordent par la fonction. Mais le système entier des expériences, telles qu'elles sont immédiatement données, se présente comme un quasi-chaos à travers lequel on peut, en partant

¹⁵⁴ *Essais*, II "Un monde d'expérience pure", p. 65.

¹⁵⁵ *Id.*, p. 70.

d'un terme initial, suivre de nombreuses directions et cependant finir au même point d'arrivée, en se déplaçant de proche en proche par de très nombreux chemins possibles.¹⁵⁶ Se dégage alors une appréhension nouvelle de la métaphore de la mosaïque invoquée par James pour parler de notre expérience.

De la facilité qui doit résulter du travail de l'enseignant :

Revenons ici à notre première question découlant de la lecture du chapitre L'intérêt des *Causeries pédagogiques* de James et aux observations que nous avons fait en croisant cette lecture et le sort particulier que James fait à l'expérience dans ses *Essais*. Notre question était la suivante : comment l'enseignant peut-il mettre en relation l'ancien et le nouveau ? Nous avons vu qu'il en va du fait de considérer les expériences des élèves, c'est-à-dire des appréhensions de la réalité qui sont à chaque fois personnelles et qui sont en même temps les *miennes* - si l'on se reporte au déploiement de l'exemple du mémorial Hall dans les *Essais II*. Ces expériences de chacun dessinent autant de "mosaïques". Nous soulignerons ici que les parties qui composent la mosaïque sont autant de perceptions différentes, mais, surtout, plus véridiquement, autant de "chemins-de-pensée"¹⁵⁷ susceptibles d'être empruntés. Notre expérience est donc efficace, si l'on veut, et frivole dans le même temps. Nous en revenons à la tâche de l'association : le nouveau doit être associé à l'ancien et cela doit se faire avec une certaine *facilité*. C'est-à-dire que c'est sur l'intérêt que l'on agit, de sorte qu'il "se déverse de point en point"¹⁵⁸. Il faut "*continuer*"¹⁵⁹ les expériences des élèves. C'est-à-dire qu'il faut leur donner les moyens d'enchaîner les idées ou, pour le dire autrement, d'aller au but efficacement.

Du problème de la continuité - Réponse à l'objection du "transcendantaliste" - De l'expérience comme continuum :

Nous cherchons en effet à tout prix à éviter "gouffre et saut"¹⁶⁰. C'est justement là le reproche que peut faire le "*transcendantaliste*"¹⁶¹ relativement à la proposition de James selon

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Id., p. 71.

¹⁵⁸ *CP*, "L'intérêt", p. 80.

¹⁵⁹ *Essais*, II, p. 70

¹⁶⁰ Id., p. 74

¹⁶¹ Cf. Le mouvement du *transcendantalisme* pour lequel l'opération de connaissance reste, d'après James, une *tentative*, en vertu de la différence de nature existant entre le Sujet et l'Objet. James, quant à lui, s'emploie à

laquelle il y aurait une “référence objective” qui lie nos expériences. En mettant à jour cette inquiétude ou cette objection, James rend en fait singulièrement compte du fait que *l’homme a horreur du vide* regardant son rapport à la connaissance. Ainsi, toute transition entre nos expériences est en fait une progression, et non un déplacement de perspective *douloureux* : “ [...] C’est ce que je répons, en tant qu’empiriste radical, à l’accusation selon laquelle la référence objective – qui est un caractère si flagrant de nos expériences - comporterait un gouffre et un saut mortel. Une transition vraiment conjonctive ne comporterait ni gouffre ni saut. Puisqu’elle est l’original même de ce que nous entendons par continuité, elle produit un continuum partout où elle apparaît. Je sais très bien qu’un argument aussi bref n’ébranlera pas d’un pouce le transcendantaliste endurci¹⁶². Les expériences conjonctives *séparent* leurs termes, continuera-t-il à dire : ce sont des tiers qui s’interposent ; elles doivent elles-mêmes être jointes par de nouveaux liens, et les invoquer ne fait qu’aggraver infiniment notre cas. Il est impossible de “ressentir” notre mouvement vers l’avant. Le mouvement implique un point d’arrivée ; et comment un point d’arrivée peut-il être ressenti avant que nous soyons arrivés ? La moindre mise en route ou percée en avant, la moindre tendance à quitter l’instant comportent gouffre et saut”¹⁶³. Plus loin, James répond à l’objection en se reportant à l’hypothèse de l’empirisme radical : “La référence objective, disais-je donc, est un effet secondaire du fait qu’une si grande partie de notre expérience se présente comme inachevée et consiste en processus et transitions. Nos champs d’expérience n’ont pas de frontières plus nettes que n’en ont nos champs de vision. L’un et l’autre ont toujours pour frange un *plus* qui se déploie continûment et qui les remplace continûment au fur et à mesure de la vie. Les relations, généralement parlant, sont aussi réelles que les termes”¹⁶⁴. Les relations étant aussi réelles que les termes, il faudrait les mettre au jour en tant qu’expérience “en plus”. Il faudrait donc tâcher de voir ce “*plus*” dans l’expérience des élèves. Mais on ne peut pas comprendre l’expérience des élèves comme une perception – sauf quelques rares cas, peut-être, d’expériences pratiques menées en cours de philosophie. C’est une conception que l’enseignant considérera. Cela peut consister, par exemple, à voir ce qui, dans l’expérience artistique, *déborde du cadre* : la représentation interroge en elle-même, les relations sont *là*, de sorte même que ce qui est représenté compte moins en soi que les relations que cela tisse.

penser la *séparation* plutôt que la différence. Paradoxalement, une pensée de la séparation implique une continuité et non un *saut* entre nous et les choses.

¹⁶² Le transcendantalisme s’attache à concevoir notre *accès* au monde.

¹⁶³ Id., p. 74.

¹⁶⁴ Id., p. 75.

Problème de la référence objective - Hypothèses de travail quant au “noyau commun de perception” - Les relations peuvent être un résultat :

Mais qu'en est-il de l'expérience centrale, dirons-nous, ou de la *référence objective*, pour reprendre les termes exacts de James ? L'exemple de l'expérience artistique paraît commode mais peu réaliste pour traiter de l'expérience en général - les limites de l'expérience n'étant pas aussi nettes que les bords d'un tableau, notamment. La question demeure : *pouvons-nous tomber d'accord* ? Si l'on regarde bien notre expérience, il semble que nous puissions "seulement" dire : cette toile est la *mienne* tout autant que la *vôtre*. Toujours dans ses *Essais*, James considère qu'il y a bien un *noyau commun de perception* : “[...] De la même manière, mes expériences et les vôtres jouent librement, se balancent et aboutissent, il est vrai, à un noyau de perception qui leur est commun ; mais elles sont pour la plupart cachées à la vue, et elles sont sans rapport entre elles, inimaginables les unes pour les autres¹⁶⁵”. En outre, ces jeux de nos expériences ne finissent souvent en *rien*, et nous utilisons des substituts plutôt que de “suivre les enchaînements de la perception sensible¹⁶⁶”. Nous nous laissons en effet emportés vers nos “*points d'arrivée*” de la façon la plus économique qui soit : “Ce sont des raccourcis et des courts-circuits merveilleux que tracent les chemins-de-pensée. La plupart des chemins-de-pensée, il est vrai, ne sont des substituts de rien de réel ; ils finissent tout à fait en dehors du monde réel, dans des songes capricieux, des fictions, des utopies ou des erreurs. Mais quand ils reviennent dans la réalité et y ont leur terme, nous usons toujours de ces substituts ; et c'est avec ces substituts que nous passons le plus clair de notre temps¹⁶⁷”. Il ne faudrait donc pas compter sur une détermination ou une délimitation de l'expérience, mais travailler *à partir de* ce noyau qui est commun ou à partir de ce *point d'arrivée*, “à partir de” signifiant *compte tenu de lignes aperçues*. Il en va alors d'un engagement dans le travail philosophique à partir des frontières ténues de nos conceptions. Faut-il comprendre une possibilité d'*étendre* nos connaissances ? Est-ce l'occasion d'*étendre* son expérience ou de la recouper avec *les autres* ? Il s'agirait peut-être plutôt d'éveiller peu à peu une conscience des relations, ou une conscience que des termes ou états d'esprit se continuent les uns les autres. Ce travail est délicat et nous soulignerons ici avec James que les relations conjonctives et les relations cognitives “se valent” tout à fait en termes d'expériences. En témoigne cette analogie à la fin du chapitre

¹⁶⁵ *Essais*, II, II. Les relations conjonctives, p. 61.

¹⁶⁶ *Essais*, II, IV. Substitution, p. 71.

¹⁶⁷ *Ibid.*

L'intérêt des *Causeries pédagogiques* : "Les abeilles, en essaimant, s'attachent les unes aux autres en faisceaux et se relient au petit nombre des insectes qui adhèrent à la branche où l'essaim est suspendu. Il en est ainsi des objets de notre pensée. Ils sont rattachés les uns aux autres par des réseaux d'associations [...]"¹⁶⁸. L'essentiel est d'affirmer - ou de réaffirmer - que même les relations sont des expériences.

Problème de la nouveauté : constance et mobilité du flux :

Ajoutons qu'il y a, en quelque sorte, de la nouveauté perpétuelle ou *sans arrêt* chez James, de par sa psychologie dynamiste. Dans son article "Mémoire et héritage scientifique de William James", Jean-Claude Dupont note en effet : "Ainsi sa conception de la vie mentale comme *stream of consciousness*, réduite à une psychologie dynamiste rappelant vaguement Maine de Biran ou Bergson. Pour James, la vie de l'esprit est comparable à un fleuve dont les eaux toujours nouvelles s'écoulent sans arrêt, et dont les caractéristiques seraient la personnalité, la sélectivité, la continuité. La mobilité du flux commande toutes les autres propriétés, bien qu'il faille distinguer des phases mouvantes (*places of flight*) et des phases stationnaires (*places of rest*) dans le courant de conscience."¹⁶⁹ Le bon enseignant fait que l'intérêt *va-et-vient* ; il en va de quelque chose de tout à fait mouvant mais, pour autant, de bien orienté.

Evolution des conceptions - Nécessité d'agir ou d'influer :

Cela n'est pas sans nous rappeler le propos de William James dans son chapitre L'instinct du *Précis de psychologie*. James traite notamment de la *loi de caducité* des instincts - animaux et humains. Ce passage nous permettra de souligner le fait que l'intérêt est soumis au changement dans les instincts tandis qu'il semble qu'il puisse être *attaché* pour toujours à des objets, selon James dans ses *Causeries pédagogiques*. Où donc est le changement ? Nos conceptions de la vie évoluent radicalement, c'est un fait : "Combien différentes et "caduques" ne sont pas les conceptions successives que se font de la vie l'enfant, le jeune homme, et l'homme fait !"¹⁷⁰. L'évolution de nos conceptions est *naturelle* et ne détermine pas un

¹⁶⁸ CP, "L'intérêt", p. 83.

¹⁶⁹ DUPONT, Jean-Claude, "Mémoire et héritage scientifique de William James", Archives de Philosophie 2006/3 (Tome 69), pages 443 à 460, cairn.info, p. 3.

¹⁷⁰ PP, Chapitre XXV "L'instinct", p. 462.

véritable changement dans notre intérêt. Il en va de périodes de la vie, notamment, où la dynamique est particulièrement *vive* : “L'enfant ne voit dans la vie que jeux, contes de fées, révélation du monde extérieur et des propriétés des choses ; le jeune homme n'y cherche que sports, romans vécus, gaies compagnies et chansons, amitié et amour, communion avec la nature, voyages et aventures, science et philosophie : l'homme fait n'y trouve qu'ambition et politique, soif des richesses, responsabilité et protection des autres, saveur égoïste du struggle for life”¹⁷¹. Il semble que le moment de l'enfance est un moment de *désintéressement* certain, de sorte qu'il faille justement lui insuffler le goût de l'effort : “Si un enfant, arrivant à l'âge où des exercices physiques systématiques succèdent aux jeux fantaisistes, ne prend pas contact avec ses pairs, et n'apprend ni à lancer la balle, ni à ramer, ni à conduire une barque, ni à monter à cheval, ni à patiner, ni à pêcher, ni à chasser, il y a bien des chances pour qu'il reste casanier jusqu'à la fin de ses jours.”¹⁷²

Acquisition des habitudes – Impression du mouvement :

Il apparaît qu'il s'agit ici de faire acquérir à l'enfant, le plus tôt possible, de *bonnes* habitudes ou des habitudes *profitables*. “Le grand point en toute pédagogie est de battre le fer tant qu'il est chaud, ou, si vous voulez, d'utiliser avant leur reflux les vagues d'enthousiasme qui portent tour à tour les élèves aux différents sujets ; ainsi peut-on leur faire acquérir des habitudes de science et de savoir-faire, bref, leur garantir de vigoureux et durables courants qui portent et fassent avancer désormais leur barque. Il importe de ne pas laisser passer l'instant propice où les enfants acquièrent le tour de main en dessin [...]”¹⁷³. L'homme étant porté peu à peu au souci de sa propre personne – ou de son propre sort – une dynamique de l'ordre de la curiosité ou du renouvellement plus ou moins permanent des connaissances est à l'œuvre essentiellement chez le jeune enfant. Ce mouvement devrait être *imprimé* en lui étant donné que l'intérêt ou l'élan intellectuel, lui, ne demeure pas : “En toutes ces spécialités, nous arrivons vite à un point de saturation ; l'élan de notre ardeur proprement intellectuelle tombe. Et s'il n'y a pas alors, pour le relever quelque avantage précis et personnel, qui nous intéresse à notre tâche et aiguise sans cesse notre attention, nous sentons bientôt nos énergies se tasser ;

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Ibid.

incapables désormais d'acquérir, nous vivons sur l'acquis, sur les connaissances que nous a léguées la jeunesse d'un esprit autrefois actif comme un instinct [...].¹⁷⁴”

L'intérêt et le mouvement - Nécessité d'un travail :

Nous comprenons ici avec une nouvelle acuité la différence entre l'intérêt artificiel et l'intérêt inné. L'intérêt inné est-ce qui nous *ramène* au moi – et il faut effectivement y être *ramené* pour pouvoir être proprement *intéressé*. Si l'on a imprimé à l'enfant un *mouvement* – et le terme indique une *dynamique* à l'œuvre - il y reviendra sans que son attention n'aie particulièrement besoin d'être mobilisée, sans qu'il soit nécessaire de le *rappeler à l'ordre*. Et nous repensons ici au commencement du chapitre L'intérêt dans les *Causeries* de James. Il s'agit donc – nous avons déjà tâché de le souligner - de travailler à *éveiller* son intérêt inné - et non pas de se concentrer sur son intérêt inné, comme on pourrait facilement se le représenter. Nos idées, par la suite, demeurent à peu près identiques : “Si l'on omet tout ce qui concerne sa profession, un homme n'a, sa vie durant, que les idées de ses vingt-cinq ans ; passé ce temps des curiosités désintéressées et de la plasticité mentale, il n'a plus la force de s'assimiler des idées nouvelles ; en son esprit durci, tous les sillons sont irrévocablement creusés”¹⁷⁵. Il s'agit moins en effet d'assimiler, à proprement parler, que de *s'assimiler*. Quand nous découvrons de *nouvelles choses*, celles-ci peuvent se frayer un chemin *facile* jusqu'à nous : “ [...] Au contraire, nous ne cessons jamais de nous sentir chez nous dès qu'il s'agit de matières que nous avons étudiées quand notre esprit avait encore sa souplesse, sa fraîcheur et sa curiosité instinctives. Même si nous ne pouvons alors aborder les questions de front, je ne sais quel sentiment que nous sommes en pays connu et ami nous donne la conviction flatteuse que nous pourrions le faire, et nous empêche de nous sentir tout à fait dépaysés”¹⁷⁶. Cette observation nous semble moins anodine qu'il n'y paraît car il en va du fait de ne pas demeurer *en dehors* de l'événement. L'éducation nous semble devoir permettre cela. Regardant l'instinct, il s'agit pour l'éducateur “d'appliquer un instinct à son objet”¹⁷⁷ et son devoir est “de discerner quand cet instinct est prêt à fonctionner”¹⁷⁸.

¹⁷⁴ Ib., p.462-463.

¹⁷⁵ Ib., p. 463

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Ibid.

Difficulté quant au fait de partir de l'intérêt :

L'intérêt est naturellement éveillé ou artificiellement *maintenu*. Mais comment l'intérêt *se traduira-t-il* exactement ? On ne saurait se rapporter à l'intérêt comme on se rapporte à l'instinct. L'intérêt prend des *contours déterminés*, selon la manière dont il va être attisé. A la fin du chapitre L'intérêt dans les *Causeries pédagogiques*, nous comprenons que l'intérêt inné est ce que possède le premier objet. Travailler à partir de *l'intérêt lui-même* semble donc impossible. En effet, l'intérêt n'est pas égal à une idée. L'intérêt est à mettre étroitement en lien avec le courant de conscience et l'association, faits universaux mais propres à chacun quant à leur fonctionnement particulier.

Intérêt et Philosophie : la philosophie est ce qui intéresse :

Que peut donc signifier le rapprochement entre l'intérêt et la philosophie ? La philosophie porte en elle un intérêt *spécifique* : il y a, dans la démarche propre à la philosophie, un intérêt et une utilité. Cette démarche est elle-même portée par un *tempérament*. Cela est notamment souligné par Stéphan Galetic dans sa thèse "William James Le théâtre de la pensée" : "Ce second geste décisif de James consiste ainsi à désarmer les positions d'autorité en traduisant les conflits philosophiques en termes d'intérêts. On commence à percevoir la subtilité de la stratégie. Il ne s'agit pas seulement de revaloriser une forme commune de philosophie en l'articulant à ce qu'elle peut avoir d'intéressant. Il s'agit également de recentrer la philosophie autour de la question de l'intérêt, en reformulant l'intérêt comme ce qui « intéresse », ce qui intéresse « quelqu'un », c'est-à-dire un être qui peut être intéressé, non en général, non de manière abstraite, mais en fonction d'un tempérament. Les intérêts sont toujours chez James ceux d'un tempérament singulier. « L'histoire de la philosophie est dans une large mesure celle d'un conflit entre des tempéraments humains [...] Nos discussions philosophiques manquent donc de sincérité : la plus déterminante de nos prémisses n'y est jamais évoquée. » L'expertise technique, autrement dit, relève d'un intérêt spécifique, de l'amour que le professeur porte au discours. Elle est intéressante et utile, James ne manquera pas de préciser en quoi, mais il entend montrer d'abord qu'elle n'est jamais un point de départ, qu'elle est de part en part intéressée, sous-tendue par un tempérament.¹⁷⁹"

¹⁷⁹ GALETIC, Stéphane, Thèse "William James : Le théâtre de la pensée", sous la direction de Vinciane Despret, Université de Liège, année 2015-2016, p. 27 sur 302.

L'espace en commun, ce qui demeure :

En guise de conclusion à ce chapitre, disons que notre question est : peut-on travailler à partir d'un objet *en commun* ? Nous répondrons à cette question avec un passage des *Essais* II : "Nos esprits n'ont-ils finalement pas d'objet en commun ? Si, ils ont certainement *l'espace* en commun. Selon les principes pragmatiques, nous sommes obligés d'attribuer l'identité là où on ne peut attribuer de différence assignable. Si l'on nomme deux choses indiscernables quant à leurs qualités et leurs fonctions, localisées au même moment au même endroit, il faut les consigner comme étant numériquement une seule chose sous deux noms différents. Mais on ne saurait découvrir un test, pour autant que je sache, par lequel on pourrait montrer que les percepts eux-mêmes diffèrent ; mais, si on demande à chacun de nous d'indiquer où se trouve son percept, nous indiquons un point identique. Toutes les relations du Hall, qu'elles soient géométriques ou causales, naissent ou aboutissent en ce point où nos mains se rencontrent, et où chacun de nous commence à se mettre à l'œuvre s'il souhaite faire changer le Hall sous les yeux de l'autre.¹⁸⁰"

¹⁸⁰ *Essais*, II, VI. L'adjacence des différents esprits, p.82.

Chapitre 3 : l'Habitude, permettre l'agir :

Des lois de l'habitude :

Il est question ici de l'importance de l'habitude que le pédagogue doit connaître. Quand on parle de l'habitude, on parle en effet de *lois*. Il faut donc connaître ses grands principes, mais aussi mesurer l'étendue de son application. Il en va pour le pédagogue - et peut-être pour l'enfant lui-même - William James aura l'occasion de le souligner notamment dans son *Précis de psychologie* - d'une *attention* pour ce phénomène qui détermine *tellement* la suite, c'est-à-dire, pour James, la conduite de notre vie.

Considération des mauvaises habitudes ou De la confiance :

Notons que, contrairement à la théorie de l'association notamment, l'habitude est un "fait" qui nous est *connu*. Nous parlons en effet de bonnes habitudes et de mauvaises habitudes. Mais ce sont encore les mauvaises habitudes qui nous sont connues. Le fait de boire, de fumer, de jurer constituent de *mauvaises dispositions*. Il en va donc certainement du souci de ne pas s'entraver, ou de permettre le libre déploiement de ses forces. Mais nous n'avons pas coutume – loin s'en faut – de penser à des habitudes bonnes : "habitudes d'abstention, de modération ou de courage"¹⁸¹. Par suite, nous ne sommes pas portés à considérer leur importance, c'est-à-dire le fait qu'elles puissent avoir une influence considérable sur notre vie. Considérons-nous les bonnes habitudes comme naturelles ? Quelles sont les conséquences d'une telle vue ou, plutôt, d'une telle absence de vue ?

Vers une appréhension des effets de nos actions :

Relevons ici que nous sommes donc bien éloignés, finalement, d'un rapport à la vie qui la cantonnerait au seul souci du résultat - immédiat - de nos actions. Le pragmatisme de James a en effet été largement reçu comme étant un attachement au résultat de notre action. Ce sont en réalité les **effets** de nos actions qui importent, au lieu de leur résultat. C'est une idée

¹⁸¹ CP, Chapitre VIII "Les lois de l'habitude", p. 57.

essentielle qu'il convient de souligner pour bien comprendre l'importance de *l'acquisition* des habitudes, celle-ci constituant sans doute l'apport essentiel de James à la pédagogie.

Le fait de l'habitude : organisation et conduite :

Tout est *le produit* des habitudes. Même nos "vertus"¹⁸². S'agit-il alors, chez James, de défendre un matérialisme et de *couper court* notamment à l'idée d'une bonté naturelle¹⁸³ ? Cette question mérite d'être posée dans la mesure où nous avons effectivement à cœur de nous *distinguer*, notamment par de *bons sentiments*. Mais l'important, pour James, est *ce qui nous rend solide*. Dans ce sens, le *geste* a plus de valeur que le *pur sentiment* - nous aurons l'occasion d'y revenir. L'habitude ne saurait être ramenée à un ensemble de conduites adaptées aux circonstances *régulières* de notre vie – nous nous *pressons* chaque matin pour prendre le bus, par exemple. James s'attache "au *fait*" en tant que philosophe et psychologue plutôt qu'à l'évaluation du caractère adéquat de notre conduite : "Le fait est là, pourtant : nos vertus sont des habitudes aussi bien que nos vices et notre vie entière n'est, en définitive, qu'un faisceau d'habitudes - pratiques, émotionnelles, intellectuelles - organisées systématiquement pour notre bonheur ou notre malheur et nous conduisant irrésistiblement à notre destinée"¹⁸⁴.

L'Habitude nous maintient dans les bornes – Esquisse du caractère bon de l'Habitude :

James ne manque pas en effet de souligner jusqu'à quel point les habitudes peuvent se retourner contre nous. Cela signifie exactement qu'elles nous *cantonent*. Le caractère néfaste d'une habitude est justement considéré par James : cela nous maintient, pour le bien général, dans des *bornes*. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point grâce à l'étude de certains passages du chapitre L'habitude dans le *Précis de psychologie* de James. Faut-il conclure à un rôle déterminant que joue les habitudes ? Il est en réalité surtout question du fait qu'elles soient "*organisées systématiquement*"¹⁸⁵. On ne peut s'en départir facilement – c'est une observation que chacun peut faire assez aisément. Mais, encore, on ne peut concevoir de réponse aux circonstances et aléas de la vie *en dehors d'elles* ou, pour nous rattacher ici à une expression usitée, "hors des sentiers battus". Il en résulte des conséquences tout à fait déterminables :

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Voir la croyance en une *bonté naturelle* de l'homme dans le mouvement du transcendantalisme.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid.

bonheur ou malheur. Nous proposons alors également de soulever la question suivante : y a-t-il contradiction dans le fait de considérer le caractère bon des habitudes – bonnes ou mauvaises – et le fait qu’elles concourent à notre bonheur ou malheur, autrement dit notre *destinée* ? Nous verrons que le caractère bon des habitudes tient aux *dispositions* qu’elles permettent.

L’Habitude : une familiarité qu’il convient d’aiguiser :

L’habitude a ceci de particulier – nous avons déjà tâché de le souligner – que tout un chacun et les élèves en particulier peut en avoir une bonne idée : “Nos élèves peuvent comprendre cela à un âge relativement peu avancé. Et, comme cette compréhension augmente considérablement le sentiment de leur responsabilité, il est bon que nous puissions les initier à la philosophie de l’habitude”¹⁸⁶. Un élève pourra en effet aisément se représenter l’intérêt que représente le fait de s’accoutumer à prendre des notes en cours, par exemple.

Enjeu et difficulté de l’Habitude en philosophie – Esquisse de son importance :

Mais qu’est-ce que “la philosophie de l’habitude” et en quoi peut consister cette initiation ? Nous pouvons imaginer que la philosophie de l’habitude ne consiste pas en une étude de la philosophie à proprement parler ; il s’agirait plutôt de montrer les *liens* de l’habitude ainsi que leur dénouement. Nous verrons avec les élèves que nous exerçons des actions de manière répétée, voire de façon presque “mécanique”- suivre une routine précise pour se préparer le matin, notamment. Cela peut nous conduire à penser que nous sommes dans un certain sens des êtres dénués de sensibilité ou *rivés* à nos propres préoccupations. Pourtant, ce type d’action est la *réponse* à une réaction instinctive : le désir de plaire. En exécutant cette action quotidiennement ou mécaniquement, je ne m’en occupe plus le reste de la journée et je peux vaquer librement, aisément à mes occupations. *Je dois m’en délier en me l’arrimant au corps*, pour ainsi dire.

De la force des habitudes – Excitation, réponse, impression :

¹⁸⁶ Ibid.

On pourra ensuite montrer que de *nouvelles* habitudes sont possibles et souhaitables, mais qu'une initiative forte doit être prise et *tenue*. Il en va de ce qu'on appelle "la force de caractère"- dans le présent et dans l'avenir. Ce déploiement pourrait être "montré". Cette idée nous renvoie au chapitre L'habitude du *Précis de psychologie* et en particulier au passage traitant des initiatives liées au sevrage¹⁸⁷. On montrera ainsi l'intérêt et la *force* de l'habitude, des bonnes habitudes. Soulignons encore qu'il n'en va pas seulement des habitudes pratiques ; il en va aussi des habitudes "émotionnelles". Dans l'idée de William James, tout ce qui vient *exciter* le sentiment ne doit – surtout – pas demeurer sans réponse. Toujours dans son *Précis de psychologie*, on trouve une proposition étonnante et plaisante, que nous pouvons rapporter à peu près dans ces termes : après avoir assisté à un beau spectacle, il faut *apporter une réponse*. Il peut s'agir de simplement dire bonsoir ou de tenir la porte à sa grand-mère, par exemple. L'idée est de *ne rien laisser sans réponse*. On sort donc du cadre de la situation qui impose une réponse parfaitement adéquate, comme on peut le rencontrer dans le règne animal. La *réponse* - et non la réaction - est le *geste*.

La plasticité explique l'habitude - Possibilité du surgissement – Esquisse de l'impossibilité d'agir :

Revenons donc au corps, qui permet et explique l'habitude. C'est la plasticité, comme propriété fondamentale de la matière du système nerveux, qui rend compte du phénomène de l'habitude. C'est-à-dire qu'elle permet de comprendre le fait que nos habitudes puissent être *profondément* de nature physique et qu'elles puissent être, dans le même temps, quasiment *oubliées* par nous, pour ainsi dire. L'exemple du militaire retraité déployé par James dans le *Précis de psychologie* nous éclaire quant à ce que nous appellerons la *vivacité stupéfiante* de l'habitude : « On conte, dit Huxley, une histoire qui mériterait d'être vraie lors même qu'elle serait fautive : un mauvais plaisant, voyant passer un vieux soldat retraité qui portait chez lui son dîner, lui cria tout à coup : « Fixe ! » Aussitôt les mains du vieux de tomber « dans le rang », laissant glisser au ruisseau mouton et pommes de terre. Il refaisait l'exercice, tant il se l'était incorporé au système nerveux. ¹⁸⁸». Nous reviendrons un peu plus loin sur l'intérêt de cet exemple – qui est en réalité une anecdote - invoqué par James. Comment rendre compte du caractère *criant* de l'habitude ? Il en va certainement de notre préservation, de notre intérêt.

¹⁸⁷ Voir *PP*, X, p. 196.

¹⁸⁸ *PP*, Chapitre X "L'habitude", *Importance morale et pédagogique du principe de l'habitude*, p. 193.

Mais elle peut, comme tend à le montrer cet exemple, *nous jouer des tours, nous mettre dans l'embarras, nous jeter dans la stupeur*. Bref, l'habitude peut nous immobiliser. L'embarras du vieux militaire semble aussi résulter de son incapacité à *agir autrement*.

L'Habitude nous maintient en forme – L'Habitude nous accompagne :

Comment les habitudes peuvent être là et à côté en même temps ? L'explication est bien physiologique, encore. En effet, il convient d'observer que les habitudes n'occupent plus qu'une partie extrêmement périphérique de la conscience, faisant qu' "il peut arriver que nous n'en ayons plus conscience du tout"¹⁸⁹. Cette absence de conscience – et non pas de la conscience – n'est pas forcément un mal, on pourra se le représenter aisément. Pensons en effet à la conduite ; il est vital que nous ne soyons pas occupés par un rétroviseur mal positionné en conduisant et que nous réagissions vite et bien dans un tel cas de figure, somme toute bien ordinaire. La vivacité de la réaction va bien de pair avec le fait que cet objet se situe à la périphérie de ma conscience. Il y a donc comme une explication physiologique *heureuse* de l'habitude puisqu'elle signifie pour nous la possibilité d' "*être en forme*". James se saisit de la représentation du vêtement, notamment : " [...] comme une feuille de papier ou un habit froissés ou pliés tendant à reprendre ensuite les mêmes plis"¹⁹⁰. Cette représentation présente cet intérêt de faire voir la détermination de l'habitude en même temps qu'une certaine *souplesse* ou *volatilité* qui ne manque pas de venir aussi la caractériser. Le vêtement est en effet ce qu'on peut porter, manipuler, froisser, jeter sans que sa forme n'en soit altérée. Comment bien expliquer ce paradoxe ? Avec l'habitude, nous ne nous demandons *plus* comment allons-nous nous *arranger* en vertu de telle ou telle circonstance : c'est **l'exercice** même de notre système nerveux qui détermine nos *dispositions*.

Le développement dans la ligne :

L'habitude est en effet affaire d'exercice. Et James aura l'occasion, dans le *Précis de psychologie*, d'insister sur l'importance de maintenir en nous-même la *faculté de l'effort*. Cette proposition est sans doute assez intuitive, mais il en va encore d'une compréhension physiologique de cette explication : "Notre système nerveux s'est développé dans la ligne où

¹⁸⁹ CP, Chapitre VIII "Les lois de l'habitude", p. 58.

¹⁹⁰ Ibid.

il a été exercé [...]”¹⁹¹. Il en va donc de *voies de sortie* qui ont été emprunté *de façon continue*, creusant en nous des sillons. C’est ainsi qu’on peut en effet comprendre cette idée contre-intuitive de *se développer dans la ligne*. Après avoir fait mention de quelque exemple et représentation invoquée par notre auteur, tâchons d’en identifier un *à nous*. Prenons un exemple sans doute moins frappant que celui du vieux militaire rompu à l’exercice de l’armée mais plus général et fondamental car touchant à l’éducation dans la salle de classe.

Penser ce développement dans la classe : exercice - difficulté éprouvée - rapport à la nouveauté :

Nous allons essayer de penser *le développement dans la ligne* qui se produit dans l’habitude proprement intellectuelle, devinant qu’elle est en réalité plus *étendue* qu’il n’y paraît. On peut d’abord penser au calcul – qui se découvre tôt dans la salle de classe – et au fait de s’habituer au calcul complexe en “augmentant” progressivement et *continûment* la complexité des opérations mentales à effectuer. De la sorte, les opérations simples ou courantes passent ensuite, pour ainsi dire, *inaperçues*. Mais les premiers calculs sont sensiblement difficiles – pensons ici au calcul mental, notamment – et sont vécus comme pénibles, même parfois douloureux. Cela est justement dû à la plasticité de la matière nerveuse. C’est que la *ligne de conduite* est *travaillée*, que des sillons se creusent – au lieu que nous “passions à un niveau supérieur”, à la pensée abstraite, notamment. Des années plus tard, nous pouvons penser aux habitudes que l’on acquiert dans la classe de philosophie. Cela est toutefois moins évident à penser, compte tenu du caractère de nouveauté et d’originalité de la discipline que nous avons déjà eu l’occasion de souligner. Ces caractéristiques peuvent précisément poser problème au niveau de l’acquisition d’habitudes car la philosophie est une matière appréhendée bien souvent – par les élèves, mais aussi par bien des adultes – comme une occasion de *se laisser aller à des envolées*¹⁹². Mais que sont-elles exactement ? Notons par ailleurs que *la matière même* de l’élève - le travail rendu - est souvent difficile à appréhender pour l’enseignant car les *envolées* de l’élève et le contenu du cours sont comme *fondus ensemble*. Mais cette apparente difficulté constitue peut-être tout l’intérêt du travail de l’élève et du travail philosophique en général. Les *envolées* des élèves - comme nous avons effectivement été tenté de les nommer – sont-elles de

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² La formulation est nôtre et découle de notre lecture attentive des *Essais* ainsi que des *Causeries pédagogiques*.

purs moments de distraction, de rêverie éveillée qui donnerait aux idées exprimées sur le papier un tour particulier ?

Penser la continuité - Penser la séparation :

Pensons à un exemple que nous tirons de notre propre expérience d'enseignante particulière. Imaginons que je travaille au sujet de dissertation suivant : "Tout pouvoir s'accompagne-t-il de violence ou de liberté ?". Un élève commencera certainement par penser au pouvoir le plus manifeste qui soit – pour eux - à savoir le pouvoir exercé par le politique. Nous nous permettons de faire observer ici que l'expérience lointaine ou indirecte est en effet souvent plus familière que l'expérience immédiate ou directe. Le contenu du cours serait, disons, les théories du contrat social et l'état de violence naturelle régnant avant l'instauration de l'Etat. D'emblée, donc, il y a problème : l'exercice de la violence est global et ne relève pas de la seule instance. On pourra même alors partir d'idées tout à fait opposées à celles qu'on aurait envisagé sans le contenu du cours - on aurait dit en effet que tout pouvoir s'accompagne toujours de violence car on cherche à asseoir son autorité, voire à dominer les autres etc. Une véritable progression de la réflexion aurait été ardue, et il en serait allé plutôt d'une occasion pour les élèves de dérouler des illustrations. Ici, avec le contenu de cours, on dirait plutôt qu'une forme de violence originelle *appelle* le pouvoir ou l'Etat. On entre, pour ainsi dire, dans la pensée d'une continuité. Progressivement, on fait l'expérience d'un continuum : la réalité est un ensemble d'éléments homogènes, et les choses ne sont pas aussi séparées qu'elles le paraissent. C'est cette *rêverie* qu'il faudrait amener.

Du travail des transitions :

Qu'en est-il ensuite de la progression continue du travail en lui-même ? L'important réside sans doute dans les "*percées*" et les "*jaillissements*" des élèves, pour reprendre des termes de William James lui-même dans ses *Essais* : "On ne saurait nier, dis-je, qu'un moment de l'expérience se prolonge dans le moment suivant au moyen de transitions qui, conjonctives ou disjonctives, continuent le tissu expérientiel. La vie se trouve dans les transitions tout autant que dans les termes reliés ; souvent, elle semble même s'y trouver plus intensément, comme si nos jaillissements et nos percées formaient la véritable ligne de front"¹⁹³. Il s'agit pour James

¹⁹³ *Essais*, II, VII. Conclusion, p. 84.

de souligner l'importance et la *vitalité* des transitions dans le "*tissu expérientiel*". Nous pouvons peut-être conclure que l'acquisition des habitudes réside pour beaucoup dans *le travail des transitions*. Cette observation est d'autant plus valable, nous semble-t-il, en philosophie où on s'attache en effet à la pensée *qui se suit*.

Exercice et Espace : d'un rapport de familiarité qui se noue :

Mais comment s'habituer aux transitions ? Nous répondrons qu'il faut certainement *s'y exercer*. A ce propos, nous pouvons faire observer à bon escient que le terme d'exercice renvoie bien au fait d'exercer son corps par l'activité physique ; nous pouvons penser au caractère relativement *éprouvant* de l'exercice même en philosophie. De plus, l'exercice renvoie ensuite immédiatement à l'entraînement des soldats au maniement des armes, aux mouvements sur le terrain. La dimension de l'espace a donc certainement son importance dans le phénomène de l'habitude. S'habituer - en philosophie - serait le fait de *se mouvoir avec aisance*¹⁹⁴. Nous posons la question : s'agit-il de se mouvoir librement entre des thèses philosophiques qui seraient comme des *passages obligés* dans le travail de l'élève ? Il en irait plutôt du fait de cheminer d'un *point* à un autre - celui qui *suit* - avec facilité, sans demeurer sans *réponse*, c'est-à-dire sans ressource. Il en va donc aussi d'une familiarité, de quelque chose qui *se noue* avec les thèses et propos philosophiques rencontrés.

Du caractère naturel des transitions ou De la fonction des transitions :

Mais les transitions sont partie intégrante de notre expérience, souligne James dans le développement de son empirisme radical. Aussi, est-ce qu'on convoquerait - dans le travail de la dissertation, notamment - quelque chose qui est *déjà là* ? Notons que la continuité qui caractérise le tissu expérientiel est surtout quelque chose qui nous permet de *continuer à croire*. Les transitions ont une fonction *vitale* avant de répondre à une visée éducative. Il y a un rôle *dynamique* des transitions qui ont une fonction de conservation. Aussi, une transition ne consiste pas à faire un *saut* d'une pensée à une autre ; elle *relie* bien une pensée à une autre. C'est à ce travail de *relation* qu'il convient d'habituer les enfants-élèves. Les *envolées* des élèves doivent certainement être conservées dans leur fonction, à savoir le fait de faire le lien

¹⁹⁴ La formulation est nôtre et découle de l'ensemble de notre lecture de James relativement à la question de l'habitude.

avec une réalité *autre*. Mais c'est un travail qui doit consister idéalement à *déplier* la réalité plutôt qu'à la *dérouler*¹⁹⁵. Soulignons encore que l'habitude signifie le fait d'agir avec aisance et rapidité. Enfin, *continuer le tissu expérientiel* signifie *l'étendre*.

Les transitions : des points lumineux :

Aussi, il en va de moments de tiraillement ou de crise possible qu'on ne saurait éviter mais qu'il va falloir *surmonter*. Travailler les transitions revient à faire qu'elles soient fluides et *naturelles*. Mais dans le travail philosophique, précisons qu'on isole bien les transitions – on pense aux exigences formelles relatives aux deux exercices que sont la dissertation et l'explication de texte – qui constituent les *points lumineux* de la copie de l'élève. Il en va également d'un réveil de la pensée, d'une activation de la mémoire qui peut se faire par ces points lumineux que constituent les transitions. En tout cas, notons bien qu'avant ce travail des transitions - à mener en classe et à poursuivre sans doute aussi hors de la classe – il est nécessaire, ou, en tout cas, grandement utile, d'éveiller *le sentiment de familiarité* chez les élèves. Cela constitue bien le point de départ ou le *préalable* pour l'enseignant, sur lequel James ne manque pas d'insister dans ses *Causeries pédagogiques*.

Anecdote du militaire – L'Habitude brise l'élan :

Revenons à présent sur l'exemple du militaire retraité invoqué par James dans son *Précis de psychologie* : « On conte, dit Huxley, une histoire qui mériterait d'être vraie lors même qu'elle serait fausse : un mauvais plaisant, voyant passer un vieux soldat retraité qui portait chez lui son dîner, lui cria tout à coup : « Fixe ! » Aussitôt les mains du vieux de tomber « dans le rang », laissant glisser au ruisseau mouton et pommes de terre. Il refaisait l'exercice, tant il se l'était incorporé au système nerveux. »¹⁹⁶. Quel est l'intérêt de cet exemple qui est, en fait, une anecdote ? L'homme, de par son attitude, effectue une action qui semble, de part en part, absolument mécanique. Une action *dénote* pourtant ; elle met en jeu sa *nature nerveuse*, *les sillons creusés en lui*. Dans la vie courante, nous connaissons ce type d'actions - allumer la télévision en rentrant à son domicile après le travail, par exemple. Mais les mobiliser – en classe ou dans un exercice – les isole dans notre vie et, par suite, dans notre pensée en travail.

¹⁹⁵ La proposition est nôtre.

¹⁹⁶ *PP*, Chapitre X "L'Habitude", *Importance morale et pédagogique du principe de l'habitude*, p. 193.

Ici, le fait est certes d'autant plus isolé qu'il semble bien *fantaisiste*. Mais encore est-il significatif : il s'agit moins d'un accident que d'une action *régulière* mais surprenante. Il y a du *mouvement précis et visible* – mains qui *se redressent*, moutons et pommes de terre qui dégringolent - et contrariété, également. Nous pouvons y lire que l'habitude ne va pas sans des aspirations – plus ou moins triviales – que l'on *porte* et qui peuvent, étant donné son *incorporation*, cessées d'être portées de sorte que le regard est même désormais *rivé*. L'anecdote est donc risible : elle indique le tragique de l'existence.

L'Habitude nous soutient, essentiellement – Principe de séparation :

Cette idée du “regard rivé” avec l'Habitude semble s'opposer à l'idée que l'Habitude serait condition d'élévation - sociale - et libératrice. Dans le *Précis de psychologie*, on lit en effet : “L'habitude est donc comme l'énorme volant qui régularise les mouvements de la société ; c'est son plus précieux agent de conservation”¹⁹⁷. Ici, nous voyons bien l'importance du *mouvement* dans l'habitude et on retrouve cette nécessité de *lui faire suivre une ligne*. “Elle seule nous garde dans les limites de l'ordre et sauve les privilégiés de la fortune des assauts de l'envie et de la pauvreté”¹⁹⁸. Cette proposition de James peut sembler un peu déroutante car elle paraît nourrir une vision exagérément conservatrice de la société, ne se souciant pas de faire de l'Habitude un outil capital particulièrement pour les plus désœuvrés. James exprime en fait l'idée sous-jacente que la société elle-même signifie séparation, nous le verrons un peu plus loin. Ici, nous jugeons utile de rappeler l'entreprise de James qui est bien précisée dans ses *Essais* : il s'agit de penser l'unité mais aussi la séparation, et surtout de traiter les deux de façon équitable dans l'optique d'un véritable empirisme radical : “*L'empirisme radical, au contraire, traite équitablement l'unité et la séparation*”¹⁹⁹.

Avec l'Habitude, nous sommes rivés :

On parle bien, au sujet de l'Habitude, d'un “agent de conservation”. C'est-à-dire que, paradoxalement, l'habitude nous *met en mouvement*, au lieu de nous faire céder aux impulsions ; à la force qui anime et qui *ne suffit pas*, d'une certaine manière. “Elle seule maintient dans les chemins de la vie les plus durs et les moins séduisants ceux que leur naissance et leur éducation

¹⁹⁷ Id., p. 193.

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ *Essais*, II, II. Les relations conjonctives, p. 61.

y ont placés”²⁰⁰. Une forme de cynisme peut sembler apparaître ici dans la pensée de l’auteur. Mais l’essentiel réside dans l’idée de *maintien* qu’on ne comprendrait pas bien s’il s’agissait de le traiter sur le seul plan physique. On pense en effet à la place du maintien dans l’éducation, particulièrement au XIXe siècle. Le maintien signifie, dans une première évidence, le fait d’éviter de tomber ou de *laisser tomber* - d’échouer. Mais encore se comprend-t-il par rapport à la *place* qu’on occupe. Notons que l’habitude intervient bien chez James dans ce que nous appellerons “*le déjà-fait*”. Il pourrait apparemment s’agir de *se maintenir en place* – nous pensons aux “postes de pouvoir”, notamment. En réalité, cela est plus général et renvoie *au fait d’avoir emprunté un chemin*, représentation très importante pour comprendre la philosophie de William James ainsi que ses déploiements pédagogiques. Ce *fait* a un fondement physiologique et dans l’éducation. *De fait*, on ne peut *sortir* de ce chemin. “C’est elle qui fait tenir la mer tout l’hiver au pêcheur et au mousse ; elle qui retient le mineur dans ses ténèbres ; elle qui rive le paysan à sa chaumière et à sa ferme isolée pendant les longs mois de neige ; elle qui nous protège de l’invasion des habitants du désert et des zones glacées”²⁰¹. L’idée, ici, est de nous faire éprouver une séparation *dans l’Espace*. En outre, l’invocation de l’image de la mer n’est pas sans rappeler le fait que James parle de la conscience comme d’un *fleuve*. Chacun et rive et *tient*. L’Habitude nous empêche d’envisager une *perspective* tout à fait différente, c’est-à-dire tout à fait *hors de soi*. Mais on aurait sans doute tort de conclure à un enfermement de l’ordre d’un solipsisme de la conscience. En effet, les images invoquées - la mer, les mines, les longs mois d’hiver - indiquent une *durée* de l’Habitude, durée qui signifie souvent, chez la plupart des gens – et c’est tout l’enjeu d’une pédagogie qui considère l’Habitude - un *enfouissement*²⁰².

“Elle nous condamne tous à combattre le combat de la vie [...]” :

“Elle nous condamne tous à combattre le combat de la vie à la place que nous fixe notre éducation ou notre choix antérieur, et à tirer le meilleur parti d’une carrière déplaisante, parce que nous ne sommes bons pour aucune autre et qu’il est trop tard pour recommencer.”²⁰³ Cette proposition de James est déroutante à plus d’un titre. En premier lieu, il semble y avoir une redondance dans le début de la phrase : “Elle nous condamne tous à combattre le combat de la

²⁰⁰ *PP*, X, p. 193.

²⁰¹ *Ibid.*

²⁰² Le terme est nôtre.

²⁰³ *Id.*, p. 193-194.

vie [...]”. Que peut bien vouloir signifier le fait de *combattre le combat* ? De cette proposition se dégage apparemment une certaine impuissance de l’homme. Il y a, tout du moins, une tendance de l’homme à *se dégager des difficultés*. Cet *immobilisme* ou tendance à l’inertie apparaît en effet tout le long du propos général de William James, sur l’Habitue notamment. Il y a aussi à noter le fait que notre place soit fixée par notre éducation “ou notre choix antérieur”. Il y a une *trace* de nos actions à l’extérieur comme à l’intérieur, dirons-nous. Cela fait écho à l’idée, assez commune, de “faire pour le mieux compte tenu des circonstances“. En réalité, nous déterminons nos circonstances. Ce passage sur l’Habitue qui *fait tenir ensemble la société* nous renvoie à la séparation et à l’unité que James s’efforce de *traiter équitablement*, comme nous l’avons précédemment souligné.

L’Habitue comme force inerte : “tirer le meilleur parti” des choses :

Mais il semble pourtant qu’il y ait d’autres réalités qui nous *mettent en mouvement*, et d’une façon plus sensible par rapport à la *force inerte* de l’Habitue. Je m’engage dans l’armée ou j’embarque en mer car j’aspire à une réalité *autre - autrement* satisfaisante. Pourtant, James insiste - “*Elle seule*” - faisant prendre à son propos des allures de discours empreint d’une certaine mélancolie. Il entend *faire entendre* son importance capitale à l’exclusion de toute autre réalité, ce phénomène étant véritablement *agissant*. En effet, la volonté, notamment, ne dure pas ; c’est un feu qui pâlit. Enfin, nous avons une explication au fait que nous puissions être occupé de choses *ennuyeuses* et même pénibles²⁰⁴ : “tirer le meilleur parti d’une carrière déplaisante”.

Réflexion sur l’exemple dans l’éducation et en philosophie – Montrer le geste :

L’anecdote sur le militaire qui ouvre la partie du chapitre l’Habitue dans le *Précis de psychologie* intitulée “Importance morale et pédagogique du principe de l’habitude”²⁰⁵ nous permet encore de nuancer l’idée que l’exemple en philosophie serait nécessairement une histoire vraie ou un récit de vie authentique (il ne faut pas, à ce titre, confondre les relations entre les matières et la manière d’en user avec les élèves - autrement dit la pédagogie -, pour le professeur). En effet, une idée est sans doute d’autant plus *intéressante* - nous faisons ici un

²⁰⁴ Voir ici notre chapitre L’intérêt.

²⁰⁵ *PP*, X, p. 193.

pont avec notre chapitre précédent - qu'elle repose sur une invention, c'est-à-dire sur *le fait de trouver*. Il s'agit sûrement de trouver un récit court où l'action - le geste ? - a une part très importante et qui narre une certaine impuissance de l'être humain. Nous pouvons penser ici à l'invocation par Sigmund Freud de tout *un imaginaire de la porte*, notamment, qui est en fait un symbole. Chez Freud – et dans une large part de notre culture et de nos mythes fondateurs – la porte signifie *commencer et sortir* : “le latin *limen* possède le double sens de seuil de la porte et de commencement. Et c'est pourquoi vraisemblablement, à Rome, le seuil de la maison est le lieu d'un rituel de naissance”²⁰⁶. Cette symbolique est largement déployée. Ainsi, on trouve également la symbolique de la clé comme une *possibilité* ou le fait d'ouvrir vers une signification indirecte et latente. On comprend que la porte est donc la quête d'extériorité *et d'intériorité*. Elle correspond à un dynamisme de l'imaginaire *entrer-pénétrer*. La chercheuse Dominique Raynaud ne manque pas en effet de souligner que “les images ne sont que des dérivés seconds et substantifs des gestes pulsionnels que tout homme porte en soi”²⁰⁷. Cela fait écho à notre propos consistant à souligner le rôle *secondaire* de l'image.

Le vieux militaire : déploiement et impossibilité :

Nous pouvons alors revenir à notre exemple qui n'est pas véritablement la mobilisation d'une image. Pour revenir ainsi à l'exemple du militaire retraité, nous posons la question : quel est donc son intérêt et qu'est-ce que cette image – le vieux militaire immobilisé et, en même temps, ayant une attitude *très claire* - peut bien venir représenter ? Elle vient certainement représenter la *tendance* de l'homme à *se plier* à l'habitude - plutôt qu'aux circonstances –, et ce tout au long de sa vie - “vieux militaire retraité”. L'habitude peut être alors un principe d'émancipation - nous échappons au fait d'être constamment occupés de nos obligations *basses* – ou *de sortie* et aussi un principe d'enfermement ou d'impossibilité. Cette idée n'est pas sans faire écho à la théorie de la vérité jamesienne. Il en va d'un processus de vérification de nos idées et quand la connaissance est vérifiée, elle est “mise en conserve”²⁰⁸. Ici, le militaire peut-il être un symbole – comme la porte est un symbole de la tentative de l'homme de *s'en sortir* ? Le militaire pourrait être représentatif d'un *double mouvement* : le développement des capacités - l'exercice du corps – et le fait de se limiter à des activités bien circonscrites.

²⁰⁶ RAYNAUD, Dominique, “Le symbolisme de la porte - Essai sur les rapports du schème à l'image”, 2 Les schèmes divergents et la quête d'extériorité, 2.1 Commencer, p. 3 sur 19.

²⁰⁷ Id., p. 2 sur 19.

²⁰⁸ *Essais*, II, VII. Conclusion, p. 84.

L'Habitude, l'élément dernier ? :

En tout cas, il y a bien un rapport fort entre habitude et discipline qui est souligné par James. Il en va de l'habitude comme d'une clé de voûte de la société. C'est ce qui fait tout *tenir ensemble*. Nous voudrions souligner ici une distinction entre *agent* et *principe*, l'habitude étant effectivement un "agent de conservation" de la société. Y a-t-il une distinction à faire entre l'habitude au niveau individuel et l'habitude au niveau social, ces formulations semblant par ailleurs assez impropres ? Quelle pourrait être la légitimité de cette distinction ? L'habitude comme agent signifie qu'elle *agit sur l'ensemble*. Un principe est ce sur quoi *repose* les actions d'un individu. Qu'est-ce qui résulte de cette distinction ? Si l'habitude est la "clé de voûte", elle est l'élément *dernier* ; nous ne pouvons rien y changer. En tant qu'elle est une "seconde nature", en revanche, elle est un élément *ajouté*, que nous pouvons considérer - et que nous nous devons même de considérer en pédagogie. Il en résulte cette observation, dans la suite du chapitre Les lois de l'habitude des *Causeries pédagogiques* : "L'habitude est donc une seconde nature, ou plutôt, comme l'a dit le duc de Wellington, elle est "dix fois plus forte que la nature", au moins dans l'âge adulte. Les habitudes acquises par l'éducation inhibent et étouffent durant la vie la plupart des tendances impulsives naturelles. Le quatre-vingt-dix-neuf pour cent de notre activité est purement automatique et habituel, de notre lever à notre coucher. La façon dont nous mettons nos habits et les ôtons, dont nous mangeons et buvons, nos salutations, nos adieux, nos coups de chapeau, nos actes de politesse et même les formes de notre langage ordinaire sont des faits tellement fixés par la répétition qu'on pourrait presque les appeler des actions réflexes. Pour chaque espèce d'impression, nous possédons une réponse toute faite et automatique."²⁰⁹.

L'Habitude : élément second, élément agissant :

Si l'habitude est un élément "ajouté"²¹⁰, cela ne signifie pas qu'on puisse s'en défaire comme d'un déguisement. Elle n'est pas seulement *quelque chose en plus*, quelque chose qui serait *compris* dans notre vie. Elle exerce une pression absolument continue. En témoigne le déroulé des actions dans une journée ci-dessus où *se fondent* comportements sociaux et actes étroitement personnels. Elle accélère et fluidifie le mouvement. Nous pouvons ici nous référer

²⁰⁹ CP, VIII, p. 58.

²¹⁰ La proposition est nôtre.

au titre d'une partie du chapitre L'habitude dans le *Précis de psychologie* : "1) L'habitude simplifie et perfectionne les mouvements, et diminue la fatigue"²¹¹. Nous pouvons encore penser, en nous détachant un peu de la pensée de James, à l'expression "*arrondir les angles*".

Empêcher la propagation :

Aussi, "les habitudes acquises par l'éducation inhibent et étouffent durant la vie la plupart des tendances impulsives naturelles"²¹². La proposition peut sembler être une critique et conduire à se demander si l'éducation devrait permettre que *se déploient* les "tendances impulsives naturelles" ou, en d'autres termes, permettre à l'élève d'*aller en avant*? Observons que dans le fait d'"étouffer", il est encore question de l'exercice d'une pression qui nous fait nous concentrer – on peut penser à des verbes qui ont le même type de construction, tels qu'éconduire ou élargir. On voit ainsi qu'il s'agit, dans ce type de manœuvre, d'exercer une pression salvatrice. De même, "inhiber" signifie le fait de *freiner* une impulsion, d'empêcher une *propagation*, ou de freiner l'apparition d'une réponse, cette dernière signification nous intéresse tout particulièrement. Il semblait pourtant être question, dans la psychologie de James, de la nécessité des réponses ou, tout du moins, du rôle important des réponses. "*Pas d'impression sans réaction*" : telle est en effet la grande maxime que l'éducateur doit toujours garder à l'esprit. Revenons donc ici aux *réactions* chez l'enfant et à la manière dont l'enseignant doit composer avec elles.

Les réactions instinctives – Du ressort caché dans les tendances :

Dans son chapitre "Les réactions instinctives" des *Causeries pédagogiques*, James traite notamment de la tendance à l'émulation chez l'enfant et du sentiment de rivalité qui en découle : "Sans aucun doute, cette sorte d'émulation - il se rapporte à un propos de Rousseau dans son œuvre *Emile* où il soutient que l'éducateur doit s'attacher à faire entrer l'élève en concurrence avec nul autre que lui-même - est plus noble que la rivalité, et l'éducateur doit lui faire une large place, mais condamner et interdire toute émulation entre jeunes gens, sous prétexte qu'elle peut dégénérer en excès passionnés et égoïstes, cela sent quelque peu le sentimentalisme et même le fanatisme. Le sentiment de rivalité est à la base même de notre

²¹¹ *PP*, X, p. 189.

²¹² *CP*, VIII, p. 58.

existence ; dans une large mesure, toute amélioration sociale lui est due”²¹³. Ce qui compte, c’est le “ressort caché”²¹⁴ dans une tendance. Ainsi, dans le sentiment de rivalité, il y a la possibilité même d’apprendre la ”magnanimité” et la “générosité”. En effet, James poursuit plus loin : “Le maître avisé utilisera cet instinct comme tous les autres ; il en recueillera les avantages, en lui faisant produire le plus d’effets utiles”²¹⁵. L’importance du ressort dans nos instincts est encore soulignée ici. Freiner l’apparition d’une réponse, c’est - précisément - ne pas *verser dans le sentiment*²¹⁶. Il s’agit de laisser une part importante au *jeu* dans nos instincts. En outre, la *réponse* fait sens par rapport à une excitation. Il convient de permettre qu’elle *prenne forme*, au lieu de la nourrir, comme tendrait à le préconiser Rousseau. Ainsi, nous parvenons à une compréhension affinée de la proposition selon laquelle nous posséderions une réponse toute faite et automatique pour chaque espèce d’impression : le jeu de nos réponses a été *fixé*. Notons enfin qu’il en va même des formes de notre langage ordinaire. Aussi, je m’exprime selon le jeu qui a – plus ou moins – eu lieu. Il en va ainsi de la quasi-totalité de nos actions ou de nos *sorties*.

Importance de la forme – Formation de la conduite :

Nous en arrivons à pouvoir développer un point capital et, en apparence, assez abstrait regardant l’habitude : l’importance de la **forme**. L’idée essentielle qui dénote chez James – dans sa philosophie et dans ses suggestions pédagogiques - est qu’il faut nous *assurer* dans l’existence, nous donner *le plus de chances de garanties possibles*. “ En tant que faisceaux d’habitudes, nous sommes des créatures stéréotypées, des imitateurs et des copistes de notre moi du passé. Et puisque c’est ce que nous tendons à devenir, en toutes circonstances, il suit de là, tout d’abord, que le devoir du pédagogue est de pourvoir ses élèves d’un ensemble d’habitudes extrêmement utiles dans leur vie. L’éducation a pour but de former la conduite ; les habitudes sont l’étoffe même de cette dernière.”²¹⁷. Soulignons ici que le propos de James n’est pas de dénoncer ou de critiquer une *mécanisation* - croissante – de nos actes sous la pression d’un certain nombre de facteurs (Révolution industrielle, “accélération” du Temps,

²¹³ CP, Chapitre VII “Les réactions instinctives”, p. 48.

²¹⁴ Id., p. 48.

²¹⁵ Id., p. 49.

²¹⁶ Nous employons à dessein cette expression familière et, nous semble-t-il, suggestive.

²¹⁷ CP, VIII, p.58.

dynamique continue du progrès etc.). Pour William James, nous devons toujours composer avec le côté *résolument imprévisible* de la vie.

Les effets de nos actions sont le sentiment :

William James s'attache au fait – devant lequel il faut s'incliner en vertu de ses *effets*. Et les *effets*, chez James, - et pour faire écho aux effets utiles que le maître doit produire à partir des avantages qui peuvent résulter des instincts de l'élève - sont certainement les sentiments pouvant, à terme, mener à une véritable conduite de vie. Pour illustrer notre propos, nous pouvons ici nous reporter au commentaire de James relativement à la pédagogie indiquée par Rousseau²¹⁸. L'émulation - ou tendance à *reproduire* - serait effectivement une tendance instinctive dont l'enseignant doit *se saisir*. Cette tendance à l'émulation conduit, *en pratique*, à un sentiment de rivalité ou de concurrence. Il en *résulte* un sentiment de magnanimité ou de générosité qui est sans doute *ce qui s'ancre véritablement dans l'élève*. Mais la rivalité ou concurrence, est-ce un sentiment, ou plutôt une *passion* - "réductrice" ? James semble considérer - légitimement - que cela est un sentiment dans la mesure où cela est un *effet*. Mais sans doute serait-il plus juste de parler de "sentiments *pratiques*"²¹⁹. C'est-à-dire que cette sorte de sentiment nous permettrait de *poursuivre*. Ici, faisons remarquer la critique manifeste qu'adresse James au *sentimentalisme* de Rousseau. La légitimité de cette critique tient au *type* que James trouve dans Rousseau et qui lui apparaît tout à fait désavantageux, en dépit des *bons sentiments*.

Le sentiment ne saurait être premier :

Le sentiment est-il une entrave à l'habitude, ou plutôt à la réponse que nous devons apporter par rapport aux excitations de notre environnement ? Il semble pourtant relever de ce que nous avons de *précieux* dans l'existence : c'est ce qui *rompt* le tour mécanique que prend la grande majorité de nos actions quotidiennes. Il en est de même de ces espèces d'instantanés déterminants dans notre vie où nous nous décidons à *adopter une certaine conduite*, de nos *illuminations* : "Une résolution ou une belle flamme de sentiment qui s'évaporent sans porter le fruit d'une action pratique sont pires que des chances perdues : elles ont au moins un résultat

²¹⁸ Cf. *CP*, VII, p. 47-48.

²¹⁹ La formulation est nôtre.

positif, celui de créer des obstacles à ce que les résolutions et les émotions futures puissent suivre la voie normale de décharge qui les ferait aboutir à l'action. Le rêveur sentimental et sans énergie qui passe sa vie dans le flux et reflux d'un océan d'émotions, sans jamais aboutir à une action concrète et virile, est bien le caractère le plus méprisable qui soit. J'en trouve le type classique dans ce Rousseau dont la chaude éloquence excitait toutes les mères de France à suivre la nature et à allaiter elles-mêmes leurs enfants, tandis qu'il envoyait les siens aux Enfants-Trouvés. Mais tous nous ressemblons plus ou moins à Rousseau, quand nous nous échauffons pour un idéal abstrait que nous méconnaissions ensuite dans les cas concrets où il s'enveloppe de détails déplaisants. Tout idéal, en ce bas monde, est masqué par la vulgarité des circonstances où il se réalise ; mais malheur à celui qui ne peut le reconnaître qu'à l'état pur et abstrait ! L'abus des romans et du théâtre produit en ce sens de véritables monstres. [...]"²²⁰.

De l'adhésion à la réalité :

Comment donc comprendre cette affirmation selon laquelle *la résolution ou la belle flamme de sentiment* ne mène à aucun *résultat pratique* ? Il semble pourtant communément admis qu'il soit capital de la susciter car cela nous *ramène* à l'essentiel et nous *ôte* le souci de nos basses préoccupations. Pour James, nous ne devons pas véritablement *nous détacher* de ce que nous avons appelé nos *basses préoccupations* ; il s'agit de les rendre périphériques, et donc automatiques. Nous éviterons ainsi non seulement les moments d'indécision ou d'alanguissement si regrettables – nous y reviendrons avec les *Causeries* – mais encore les "échauffements" tout aussi désavantageux. En effet, ceux-ci nous font entrer en quête d'un "idéal" au lieu de nous *conduire* dans la réalité et de nous faire accepter - ou plutôt adhérer - à son aspect largement *déplaisant*. Cela est pourtant capital pour la *fermeté* de notre conduite - à venir. La *belle flamme de sentiment* nous *perd* car elle nous fait entrer *en quête de* au lieu de *vérifier*.

Ne pas empêcher d'aboutir :

Dans ses *Causeries*, James insistera sans doute davantage sur la nécessité de *ne pas laisser passer l'occasion* ou de ne pas laisser *se perdre* l'émotion, au niveau de la pratique éducative. C'est en effet au temps de l'éducation que cette *énergie* se joue, si contraire

²²⁰ PP, X, p. 197.

apparemment à l'habitude qui se voudrait plus *naturelle* : "Quand on laisse s'évaporer sans produire aucun résultat pratique soit une résolution, soit une émotion ardente et généreuse, c'est pire que la perte d'une occasion favorable ; il en résulte, comme effet positif, que les résolutions et les émotions futures seront empêchées d'aboutir à l'action qui normalement devrait les suivre. Il n'y a pas de caractère plus méprisable que celui d'un homme sans énergie aucune, sentimental et rêveur, qui passe sa vie noyé dans la sensibilité et dans l'émotion, sans accomplir jamais aucune action concrète et virile"²²¹. Paradoxalement, la *décharge* est effectivement empêchée de par *l'évaporation* du sentiment.

Amener à agir au lieu d'exhorter à produire :

S'ensuit en effet des conséquences très nettes pour l'enseignant, et qui donnent une explication au défaut d'abstraction dans l'enseignement - sans doute particulièrement dans l'enseignement de la philosophie - qu'on critique si souvent sans que les raisons n'apparaissent si clairement : "Une quatrième maxime s'en suit encore : Ne sermonnez pas trop vos élèves, n'abondez pas en paroles excellentes, mais abstraites. Attendez plutôt l'occasion offerte par la vie pratique ; saisissez-la au passage et ainsi, d'un seul coup, amenez votre élève à réfléchir, à sentir et à agir. Ce sont les secousses de la conduite qui modifient le caractère et qui gravent les bonnes habitudes dans son tissu organique. Les exhortations et les recommandations, à un âge peu avancé, deviennent bientôt infructueuses et insupportables"²²². L'activité de la salle de classe apparaît ici sous un jour nouveau et bien singulier. Toujours nous semblons osciller avec James entre l'observation attentive ou le "laisser faire" et une nécessité d'agir sur l'élève. Ici, il s'agit d'attendre l'occasion pour provoquer la réaction de l'élève *dans tous ses effets* : "à réfléchir, à sentir et à agir"²²³. Il n'est cependant pas évident d'*attendre* "l'occasion offerte par la vie pratique"²²⁴. En philosophie, on peut imaginer un enseignement assez ouvert sur le monde et directif, dans le même temps. Nous pouvons profiter d'une actualité pour *mettre en perspective* - "voir" les problèmes - et, non pas abonder en propositions *moralisantes* mais discerner ce qui nous *manque* pour bien appréhender ce qui se passe.

²²¹ CP, VIII, p. 62.

²²² Ibid.

²²³ Ibid.

²²⁴ Ibid.

De la précision dans l'action ou La détermination du caractère :

Il en va en outre d'une fermeté dans l'action : "d'un seul coup"²²⁵. Pour ce faire, l'enseignant ne doit pas manquer de *secouer* vivement l'élève dans sa conduite (il ne s'agit pas de lui faire adopter un comportement tout à fait autre par rapport à une réalité). Cela va sans doute passer par des récits ou des anecdotes *saisissant(e)s* – nous avons déjà eu l'occasion d'en parler précédemment. Il en va d'une *modification* du caractère - manière habituelle et stable d'être, et donc de ce qu'on doit entendre exactement par nos *acquisitions* : "Quelque provision de *belles maximes* et de *bons sentiments* dont on soit muni, si l'on ne met pas à profit toutes les occasions concrètes d'agir, on ne fait aucun progrès moral. L'enfer est pavé de bonnes intentions, dit le proverbe : rien de plus conforme à nos principes. Un "caractère", selon le mot de J.-S. Mill, est "une volonté complètement façonnée", et une volonté, dans le sens où il entend ce mot, est un faisceau de tendances à agir avec fermeté, promptitude et précision dans toutes les circonstances de la vie. Une tendance à agir ne fait partie de notre tréfonds que dans la mesure où elle produit des actes avec fréquence et continuité, et où le cerveau "se fait" à leur répétition"²²⁶. Il faut agir dans le temps de l'éducation en vertu de l'avenir et du *bagage solide* que nous devons avoir : notre caractère. Celui-ci seul donne à notre action un tour *répétitif et définitif*. Nous devons d'autant plus *travailler la volonté* que cela constitue la condition d'une vie accomplie, mais encore du *monde* : "[...] il y va de l'intérêt du monde que chez la plupart d'entre nous vers les trente ans le caractère "prenne" comme du plâtre et perde à jamais sa plasticité"²²⁷. L'éducation forme donc la conduite qui est certainement une *manière répétée de tenir bon*. L'habitude en est *l'étoffe*. C'est-à-dire qu'elle *conserve un agir*.

Se faire un allié du système nerveux :

Il en va effectivement de l'habitude comme d'une *garantie*. Elle nous conserve et nous "évite de". Pourtant, l'habitude a bien un fondement physiologique. Il y a comme une vie souterraine à l'œuvre, avec ses lois propres – le chapitre de James dans les *Causeries* s'intitulant bien "Les lois de l'habitude". Que peut et doit faire le pédagogue ? James répond qu'il doit se faire un "allié"²²⁸ du système nerveux. Notons que la métaphore du *combat* est

²²⁵ Ibid.

²²⁶ *PP*, X, p. 197.

²²⁷ Id., p. 194.

²²⁸ *CP*, VIII, p. 59.

assez présente chez James²²⁹. Nous la retrouverons un peu plus loin quand nous aborderons la notion d'effort - et de constance – dans l'Habitude. Mais ce sont nos dispositions *face* au combat qui comptent davantage. Nous devons en effet “combattre le combat”, c'est-à-dire faire précisément qu'il ne s'agisse pas d'un combat ; nous devons préserver notre force pour les *moments difficiles* de notre vie. Aussi, l'image - du combat - représente une dynamique inverse, ou plutôt trompeuse, par rapport à ce que nous devons faire. Il faut y prendre ce qui nous est avantageux, conformément au projet du pragmatisme. Si le système nerveux est un *allié*, c'est en vertu de ce que nous *faisons*, car *les habitudes* peuvent être avantageuses ou nuisibles, c'est-à-dire *paralysantes*. En faire un *allié*, c'est passer de la conservation à la *capitalisation* : conserver tout ce qui peut *fructifier*.

Impressions des actions utiles, libération des forces :

Nous en arrivons alors au passage des Causeries sur l'Habitude qui a le plus retenu notre attention, au regard de l'enjeu proprement moral qu'il soulève : “La grande affaire, en éducation, est de *faire de notre système nerveux un allié et non un ennemi*, c'est de capitaliser nos acquisitions et de vivre à l'aise avec leurs intérêts. *Pour cela, nous devons rendre automatiques et habituelles, aussitôt que nous le pouvons, autant d'actions utiles que possible*, et nous garder avec grand soin de ce qui pourrait devenir des habitudes nuisibles. Plus nous confierons de détails de notre vie journalière à la garde de l'automatisme, d'où tout effort a disparu, plus aussi les pouvoirs supérieurs de l'esprit seront libres d'accomplir leur tâche propre. Parmi les humains, il n'en est pas de plus misérable que celui qui n'a d'autre habitude que l'indécision, et pour qui chaque cigare qu'il allume, chaque verre qu'il vide, l'heure où il se lève et où il se couche chaque jour, le commencement enfin du moindre petit travail, sont l'objet d'une délibération et d'une volition expresses. Un tel homme passe une bonne moitié de son temps à se décider ou à se lamenter sur des choses qui devraient être si bien imprimées en lui que sa conscience n'ait pas pratiquement à s'en préoccuper. Celui chez qui telle de ces opérations quotidiennes n'est pas encore imprimées par l'habitude ne doit pas perdre une minute pour réparer ce désordre”²³⁰.

²²⁹ Cf. “*combattre le combat de la vie*” - nous soulignons.

²³⁰ CP, VIII, p. 58-59.

Faire fructifier nos tendances :

L'idée d'un "allié" trouve un écho dans le chapitre "Les réactions instinctives" des *Causeries* : "Le maître ne voudra se priver de pareils alliés - "les jeux"²³¹ - pas plus qu'il ne désirera sérieusement la suppression des notes, des distinctions, des prix et d'autres récompenses de l'effort. Comme psychologue, je suis obligé, en effet, de constater partout l'influence profonde de l'émulation"²³². Les *jeux* ne sont pas des outils judicieux pour le maître désirant inculquer un savoir peu accessible à ses élèves ; ce sont des *tendances* de l'enfant. C'est-à-dire que ce n'est pas tellement un goût ou une pure fantaisie, mais un certain mouvement de sympathie ou effort (se mettre à la place de l'autre). C'est un *élan* dont on ne doit pas se priver. Encore est-il question de "*faire de notre système nerveux un allié et non un ennemi [...]*". Ceci semble contredire l'idée que l'éducation *étouffe les tendances, empêche la propagation*. En réalité, nous comprenons ce discours si nous voyons bien qu'il s'agit de *faire fructifier nos tendances*. Si les *jeux* ont produit un sentiment de générosité, c'est qu'ils sont arrivés à *leur terme*. Les tendances ou penchants peuvent être mauvais(e)s ou bas(se)s ; elles sont un *élan profitable*. On aurait donc sans doute tort d'en faire en soi un objet indigne de réflexion et, à plus forte raison, d'éducation.

Perte de temps ou pauvreté :

Comment faire ensuite pour "capitaliser nos acquisitions"²³³ ? Il faut rendre automatiques – non pas toutes nos actions ou même le maximum d'entre elles – mais bien les "actions utiles". Les "actions utiles" sont celles qui génèrent - ou permettent, le second verbe étant sans doute plus juste, - d'éviter la fameuse "perte de temps" ou d'énergie. Nous remarquerons le long passage où James semble *s'attarder* sur la situation de l'homme *pauvre*, au sens le moins étroit possible du terme : "Parmi les humains (...)" jusqu'à "(...) pour réparer ce désordre"²³⁴. Il est ici question d'habitudes - ou d'actions - qui ne sont pas des pratiques, ou, justement, des pratiques qui créent de la réflexion - du "temps mort" - de la *discontinuité*. Aussi est-il de la plus haute importance "d'assurer l'intérim" - pour nous reporter à une expression bien familière.

²³¹ CP, VII, p. 48.

²³² Ibid.

²³³ La formulation est nôtre.

²³⁴ CP, VIII, p. 59.

Ordre et Expérience :

Il nous semble enfin intéressant de considérer la question du “*désordre*”- terme sur lequel s’achève la déclaration de James – et de l’ordre, par suite. Il n’est pas question d’un arrangement *harmonieux* de nos idées et de nos actions. Est en jeu l’entrave à une expérience véritablement *satisfaisante, où nous parvenons au but*. Le principe, chez James, et toujours suivant l’idée d’un traitement équitable des conceptions apparemment contradictoires, est aussi : *aucune réaction sans impression*. L’ordre est donc bien à assurer en premier lieu, c’est-à-dire que les choses doivent *se faire*.

Maintenir en nous la faculté de l’effort :

Nous traiterons, enfin, de la nécessité de maintenir en nous *la faculté de l’effort*. Cette indication de James n’est pas sans nous rappeler l’idée d’un *ressort* dans l’humain et dans l’élève. Nous ne pouvons pas ignorer le fait que, bien souvent, nous sommes *embarqués* - nous employons ici à dessein une expression pascalienne. James souligne bien, en effet, que nous correspondons tous, à peu près, au *type* de Rousseau : *nous nous noyons dans l’océan tranquille du sentiment*²³⁵. Et nous empêchons ainsi l’action.

Ne pas empêcher - Ne pas perdre une seule bataille :

Comment, précisément, *ne pas empêcher* ? ‘Et voici la seconde maxime : Ne souffrez pas qu’une seule exception se produise avant que l’habitude nouvelle soit sûrement enracinée dans votre vie. A chaque chute, c’est l’histoire du peloton de ficelle qu’on enroule soigneusement ; en une fois qu’on le laisse échapper il s’en défait plus qu’on n’en peut enrouler en un grand nombre de tours. Un entraînement sans aucune interruption est le grand moyen de faire marcher le système nerveux avec une parfaite régularité. Comme dit le professeur Bain : “La caractéristique des habitudes morales, ce qui les distingue radicalement des acquisitions intellectuelles, c’est la présence de deux puissances ennemies dont l’une doit graduellement arriver à dominer l’autre. Dans une pareille situation, ce qui est urgent avant tout, c’est de ne jamais perdre une bataille. Chaque succès de l’adversaire, c’est-à-dire du mauvais principe,

²³⁵ La proposition est nôtre.

anéantit l'effet de bien des conquêtes gagnées par le bon principe. La précaution essentielle à prendre, par conséquent, c'est de diriger les deux puissances opposées de telle sorte que l'une puisse emporter une série ininterrompue de victoires, jusqu'à ce que, par la répétition, elle se soit tellement accrue qu'elle puisse tenir tête à la puissance adverse dans n'importe quelles circonstances. C'est là, au point de vue théorique, la meilleure marche que puisse suivre le développement moral²³⁶. Nous voyons qu'il s'agit de permettre *l'installation* de l'Habitude.

Saisir l'occasion - Se maintenir :

L'occasion, le temps primordial dont il faut se saisir, le *tact* sont des notions qui ont une large place dans la psychologie et pédagogie de William James. Il faut *ne pas manquer* le moment de l'enracinement. Mais on aurait sans doute tort de croire qu'il y aurait, chez James, un éloge de *l'initiative à tout prix*. Il faut permettre...Ce qu'il est possible de *tenir*. En témoigne la place accordée à la question des habitudes *bornées* et du sevrage dans le *Précis de psychologie* : "C'est le moment d'apprécier la cure par "sevrage progressif" des habitudes d'alcoolisme, d'opiomanie, et d'autres semblables. Les hommes compétents sont loin d'être unanimes ici, leur thérapeutique variant selon les cas. Tous cependant accorderaient sans doute qu'une brusque acquisition de l'habitude contraire offrirait les meilleures de succès, *au cas où le malade serait de force à la pratiquer réellement*. Car il se faut soigneusement garder d'imposer à la volonté une tâche si ardue que le premier effort doive nécessairement aboutir à une première défaite. Cependant, *pourvu que le sujet puisse supporter l'épreuve*, le mieux est de lui imposer d'abord une période de souffrance aigue, quitte à lui rendre ensuite sa liberté, qu'il s'agisse de l'abandon d'une habitude comme l'opiomanie ou d'un simple changement des heures du lever et du travail. On sera surpris de voir comme un désir meurt vite d'inanition quand on ne le nourrit *jamais*"²³⁷. Il en va de notre *force*, de notre capacité à *supporter* avant celle de provoquer et de *nourrir*.

Faire marcher le ressort :

Enfin, relevons une directive intéressante de James regardant la faculté de l'effort. Il indique qu'il faut s'attacher, régulièrement, à faire une chose pour la seule raison qu'on

²³⁶ Id., p. 60-61.

²³⁷ *PP*, X, p. 196.

aimerait mieux ne pas la faire. Nous revenons toujours à l'idée essentielle du *maintien* : nous devons maintenir vivace, fonctionnelle notre mécanique - "faire marcher le ressort". C'est la condition du *progrès moral*.

CONCLUSION :

Nous voudrions d'abord souligner que notre travail a été réalisé sur une période longue : nous avons sans doute manqué de méthodologie pour cheminer judicieusement dans la pensée du pragmatisme ainsi que pour faire progresser nos recherches de façon décisive. Il nous a fallu du temps pour démarrer véritablement ce travail de recherche car nous lisions des œuvres et écrits "pragmatiques" assez différents, somme toute, les uns des autres, et constituant beaucoup de portes d'entrée possibles. En effet, il peut s'agir, dans l'optique pragmatiste, de souligner l'importance de la pratique ou de l'expérimentation - comme chez John Dewey - et aussi de vouloir clarifier, mettre au jour nos idées et concepts *à l'œuvre*. La détermination à l'action peut sembler donner lieu à des dynamiques contraires. Mais l'action n'est pas la volonté d'obtenir des résultats : il s'agit de *prendre en compte* les problèmes, d'*empêcher* les problèmes. Il en va d'un sens étroit et riche de la pratique. Il nous semble que le pragmatisme est effectivement un *courant*, c'est-à-dire une volonté d'aborder les problèmes *de manière plurielle*. On considère qu'*il y a* des choses qui *se font*.

Nous avons tâché de nous rendre familier à *l'esprit* du pragmatisme et à l'œuvre de William James touchant à la psychologie, au pragmatisme et, essentiellement, à l'empirisme - *radical*.

Les apports de William James à la psychologie ont constitué une part significative de notre travail de recherche. En effet, les implications du concept *découvert* par lui de "courant de conscience" sont riches : il en va de la considération de *conséquences* qui est d'or et déjà à l'œuvre dans sa psychologie, dans sa philosophie et, bien sûr, dans ses observations regardant la pédagogie.

Quel est l'intérêt de cette pensée du *courant* ? Qu'en est-il de l'action ? Il nous est apparu que le "courant de conscience" est le préalable, c'est-à-dire ce que le psychologue doit "prendre en compte", ce que le philosophe doit examiner et déployer et, enfin, ce dont le pédagogue doit avoir une idée à la fois *vague et précise*.

Ce concept ne signifie pas un *écoulement tranquille* qui définirait notre rapport au réel : c'est *notre* réalité, un *fait* qu'on doit considérer au même titre que les faits les plus évidents - le monde existe, notamment. Le *fait* est ce qui demeure. Il *est là*. Il y a, de fait, une réalité qui est *mienne* et qui existe, qui *est*, exactement. S'agit-il de la réalité de ma conscience ? Il faut

plutôt distinguer les *effets* et nous y attacher. J'ai une appréhension des choses qui *me permet de*. On comprend un instrumentalisme dans la pensée du pragmatisme et chez William James. Mais il s'agit moins d'*arriver à ses fins* que d'*arriver à la fin*, c'est-à-dire à une appréhension satisfaisante, profitable. Il en va d'une certaine *vigueur* dans la théorie pragmatiste de la connaissance : notre connaissance *se fait et nous sert*.

Quelles sont les conclusions que peut tirer la philosophie ? Il en va d'une importance – morale – de tout ce qui nous permet d'en user avec vigueur, donc, et du fait de "*ne rien laisser de côté*".

Quels sont les enjeux pour la pédagogie ? Il en va du fait de considérer les *effets qui se font sentir* – au lieu de considérer les résultats - car les effets seulement peuvent "*continuer*".

Nous nous sommes ainsi immédiatement dégagés, avec notre examen de l'approche psychologique de William James, d'une conception du pragmatisme que l'on pourrait être tentés de qualifier d'utilitaire. Les choses *se font*, dans *notre* réalité, intérieure, et, surtout, *extérieure* dans le sens précis où il peut y avoir vérification, cristallisation.

Quelles possibilités ?

Nous pouvons *rappeler* et ainsi tendre vers un agir plus précis et plus prometteur. Il faut entendre ici que nous pouvons *chercher la nouveauté*. Ainsi Stéphane Madelrieux, commentateur de William James, note-t-il dans son ouvrage *William James L'attitude empiriste* : "[...] C'est sur la seconde caractéristique du courant de conscience, selon laquelle la conscience change constamment et que chaque pulsation de conscience, contrairement aux "idées" des empiristes atomistes, est originale et ne revient jamais identique à elle-même, que James fait désormais reposer sa défense de l'indéterminisme devenu pluralisme. On comprend dès lors sa conciliation entre la nouveauté et la discontinuité : elle reprend les thèses psychologues selon lesquelles une partie du champ de conscience actuel chevauche les champs de conscience passés et à venir, si bien que l'originalité de chaque état de conscience ne nuit pas à la continuité de la conscience. Ce que James appelle "gouttes" de temps n'est que le dernier nom donné à ces "pulsations" de conscience, tous indivisibles qui se remplacent constamment. Il ne s'agit plus tant de chercher la liberté dans certaines situations spéciales de notre choix actif, que de chercher la nouveauté dans chaque expérience immédiate"²³⁸.

²³⁸ MADELRIEUX, Stéphane, *William James L'attitude empiriste*, Science, histoire et société, Presses Universitaires de France, Paris, 2008, "Le pluralisme", p. 330-331.

Quelle limite essentielle ?

Il nous apparaît que la critique essentielle qu'on pourrait adresser à William James et au pragmatisme consiste dans le problème du *solipsisme* de la conscience. Nous avons tâché de montrer, en nous appuyant sur notre lecture des *Essais d'empirisme radical*, dans quelle mesure il ne saurait s'agir de cela chez James. Dans notre préoccupation pour l'enseignement et dans notre intérêt pour le partage et la *mise en commun* du travail particulièrement en philosophie, nous voudrions toutefois encore insister sur *le continuisme* de William James en nous référant, ici encore, à l'ouvrage de Stéphane Madelrieux cité plus haut. Nous ne sommes pas *dans le monde du rêve* mais nous *continuons*, nous sommes *dans la perspective* : “ [...] James aborde la question du solipsisme, question inévitable vu la manière dont il pose le problème de la connaissance. Il s'agit de dégager des critères extérieurs de la référence, qui seuls permettent de discriminer entre pensée cognitive et simple pensée subjective comme un rêve sans accroche dans la réalité. Mais telle est précisément l'expérience du solipsisme : un simple rêve. Le monde du rêve est un monde partagé par nul autre que le rêveur, et si tous les êtres humains ne faisaient que rêver, l'humanité présenterait un “pluralisme de mondes solipsistes”, extérieurs les uns aux autres, sans connexion réelle entre eux. Le solipsisme est donc pour James le contraire du continuisme, puisque est continu ce qui est sans brèche et sans interruption. En terme pragmatique, “continu” signifie la possibilité de passer d'une partie à l'autre sans s'interrompre, en la suivant ou en la prolongeant”²³⁹. L'important est ce qui se *rattache* à.

Limites de notre travail – prolongements possibles

Nous voudrions souligner ici qu'il ne faudrait pas “*sacraliser la conscience*”²⁴⁰, dirons-nous. Il ne faudrait pas croire en nous-mêmes d'une façon abusive et erronée en vertu des *découvertes* de la psychologie. Nous croyons. Il faut sans doute considérer l'image de *la marche* pour relativiser l'impératif du changement auquel nous sommes personnellement sensibles et, en même temps, comprendre les *secousses*, les modifications, et *faire front* ou *garder les portes ouvertes*.

Nous aurions voulu mettre en perspective les observations de William James regardant la pédagogie à la lumière des évolutions qu'a connu *le monde de l'éducation* essentiellement au XIXe et XXe siècle. La démocratisation de l'enseignement peut permettre sans aucun doute d'actualiser et de mieux comprendre les propositions de James. Nous soulevons notamment la

²³⁹ Id., “L'empirisme radical”, p. 225.

²⁴⁰ L'expression est nôtre.

question suivante : Donner à chacun les mêmes chances de réussir est-il si déterminant si ce sont en effet nos “*points d’arrivée*” qui comptent ? Nous pourrions, enfin, bien comprendre l’idée forte du pragmatisme qui est relative à *l’ouverture sur l’extérieur*. L’accès à l’information qui nous est chère aujourd’hui ne va sans doute pas tout à fait dans le sens des propositions de William James consistant plutôt à *se donner des garanties*. Il en va donc d’une entreprise personnelle et universelle. Mais nous pouvons sûrement nous entendre sur une *référence objective* vers laquelle nous devrions peut-être revenir.

Nous aurions aimé, enfin, développer l’humanisme du pragmatisme. Ce dernier point pourrait faire l’objet d’un prochain travail.

Nous avons souligné, brièvement, le goût de William James pour la métaphore du combat ou *le principe de la guerre*. Il en va en effet d’un principe essentiel pour la pédagogie et pour toute action proprement morale : faire que l’on soit *obligés - captivés* :

A 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 l’attaquer 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 votre science d’une manière si impressive qu’il s’en souviendra jusqu’à son dernier souffle ; enfin remplissez son esprit d’une curiosité si dévorante qu’il recherchera les connaissances subséquentes 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.

William JAMES, *Causeries pédagogiques*, Chapitre I “La psychologie et l’art de l’éducation”²⁴¹.

²⁴¹ CP, I, p. 16.

BIBLIOGRAPHIE :

- JAMES, William, *Causeries pédagogiques*, trad. L.-S Pidoux, préface M. Jules Payot, Recteur de l'Académie d'Aix, Bibliothèque scientifique, Payot, Paris, 1934.
- JAMES, William, *Essais d'empirisme radical*, trad. Guillaume Garreta, préface Mathias Girel, Champs essais, Flammarion, 2017.
- JAMES, William, *Le pragmatisme*, Un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser, trad. Nathalie Ferron, concours du Centre national du Livre, préface, notes, chronologie et bibliographie Stéphane Madelrieux, Champs classiques, Editions Flammarion, Paris, 2007
- JAMES, William, *Précis de psychologie*, trad. E. Baudin, G. Bertier, Marcel Rivière, Editeur, Coll. Bibliothèque de philosophie expérimentale, Paris, 1909, http://classiques.uqac.ca/classiques/james_william/precis_de_psychologie/precis_de_psychologie.pdf
- JAMES, William, *La signification de la vérité*, Antipodes, Ecrits philosophiques-Antilogies, Collection dirigée par DPHI.
- BERGSON, Henri, *Sur le pragmatisme de William James*, Presses Universitaires de France, 2011.
- GAULTIER, Benoît, *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Chemins philosophiques, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2016.
- LAPOUJADE, David, *William James Empirisme et pragmatisme*, Introduction, Les empêcheurs de tourner en rond, Le Seuil, février 2007.
- MADELRIEUX, Stéphane, *William James L'attitude empiriste*, Empirisme et empirisme radical, Nouveauté et multiplicité, Science, histoire et société, Presses Universitaires de France, 2008.
- ROZIER Emmanuelle, "John Dewey, une pédagogie de l'expérience" dans la : Lettre de l'enfance et de l'adolescence 2010/2-3 (n°80-81), pages 23 à 30, <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>
- RENIER, Samuel, "John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel", <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1645>

- DUPONT, Jean-Claude, “Mémoire et héritage scientifique de William James” dans Archives de Philosophie 2006/3 (Tome 69), pages 443 à 460, <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2006-3-page-443.htm>
- GIREL, Mathias, “Trois usages du “courant de conscience” avant William James : Lewes, Hodgson, Peirce”, 2012, <https://mathiasgirel.com/2012/12/10/trois-usages-du-courant-de-conscience-avant-william-james-lewes-hodgson-peirce/>
- “La conception pragmatiste de la vérité”, <https://www.philo52.com/articles.php?lng=fr&pg=210>
- Stanford Encyclopedia Of Philosophy, <https://plato.stanford.edu/entries.james/#EssaRadiEmpi1912>
- LEIF, J., Philosophie de l'éducation, “William James : Psychologie et Pédagogie”, tome 3 Les doctrines pédagogiques par les textes, le XXe siècle, William James, Psychologie et Pédagogie, Aucune impression sans réaction, Le besoin de construire, Intérêts acquis et intérêts innés, <https://manuelsanciens.blodspot.com>
- Revue Cerveau&Psycho, “Plus attentifs en classe”, Vania Herbillon, 17 février 2016, Cerveau&Psycho n°75.
- Revue Cerveau&Psycho n°102 Sept. 2018, “Vaincre la phobie sociale”, Article Rubrique vie quotidienne L'école des cerveaux, Olivier Houdé, Professeur à l'université Sorbonne-Paris-Cité (USPC), directeur du LaPsyDé, CNRS, “La géométrie à quoi ça sert ?”
- Revue Le cercle psy, La psychologie des animaux, “Peut-on réduire le développement à l'apprentissage ?” novembre-décembre 2018, hors-série n°7, p.37.
- GIREL, Mathias, “Pragmatisme et Education morale. Philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey”, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01389371/document>
- GALETIC Stephan, “William James : le théâtre de la pensée”, Université de Liège - Faculté de Philosophie et Lettres Département de Philosophie, Thèse présentée par Stephan Galetic en vue de l'obtention du titre de Docteur en Philosophie sous la direction de Vinciane Despret, https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/187747/1/William%20James%20le%20th%C3%A9%C3%A2tre%20de%20la%20pens%C3%A9e_impression.pdf
- ABERKANE, Idriss, “Apports de la neuropsychologie des sciences...Bientôt des technologies de la mémoire”, www.cafepedagogique.net

- France Culture, “William James”, Une vie, une œuvre, le 03/05/2014, Matthieu Garrigou-Lagrange, <https://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/william-james-1842-1910>
- MORANDI, Franc, “Pragmatisme et pratiques en éducation, Réflexion sur le principe d’action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey”, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/318>
- “L’habitude”, www.libresavoir.org/index.php?title=L%27Habitude
- RAYNAUD, Dominique, Centre de Recherche sur l’Imaginaire, “Le symbolisme de la porte Essai sur les rapports du schème à l’image”, <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/RAYNAUD.pdf>
- <https://www.palotchka.com/l-ecole/les-inspirations/>