

John DEWEY (1859-1952)

Présentation

John Dewey, né en 1859 d'une famille modeste aux États Unis, s'est intéressé très jeune à la philosophie politique et sociale. Il est mort en 1952. En 1884, il est : nommé professeur de philosophie dans une université du Michigan. Puis il crée en 1896 le département de Pédagogie à l'Université de Chicago, ainsi qu'une école expérimentale nommée Laboratory School. Là, en collaboration avec son épouse, Dewey expérimente sa pensée pédagogique de 1896 à 1903. Dans cette école, lieu d'une démocratie naissante, il tente de réconcilier, les dualismes traditionnels comme la raison et le corps, le corps et l'âme, l'esprit et l'action, le travail et le loisir, l'homme et la nature...

Son œuvre est introduite en France par Claparède avec la traduction de L.F. Pidoux des textes qui composent *L'école et l'enfant* (1913). Puis il a écrit *L'école et la société, Démocratie et éducation*, mais surtout, *Comment nous pensons* qui fascina le monde de l'éducation de l'époque. Il y décrit sa conception de la méthode scientifique en cinq étapes. Celle-ci sera adoptée par les écoles progressistes de l'époque.

L'héritage qu'il nous laisse est celui d'une vision critique sur les insuffisances du système scolaire en général. De nos jours encore les novateurs qui privilégient un enseignement "centré sur l'enfant" s'appuient sur ses écrits.

Bien sûr il est important de situer en son temps, cette étude sur l'intérêt... Le texte date de 1895, il ne peut être rattaché aux théories actuelles sur la structure subjective et la communication. Il n'a rien de commun avec les découvertes freudiennes. L'enfant n'avait alors qu'une faible valeur et l'adulte lui opposait son pouvoir : Le "maître" avait comme devoir de graver dans la mémoire des enfants les valeurs justes de la société moderne.

Le texte *L'intérêt et l'effort*, dans leurs rapport avec l'éducation de la volonté est écrit dans un style quelque peu désuet. Pourtant, ce point de départ de l'Éducation Nouvelle paraît toujours essentiel. Il a inspiré ceux qui s'engagèrent contre une éducation scolaire trop scolastique : Claparède, Ferrière, Cousinet et bien d'autres.

Nous espérons que vous aurez la patience de le lire en 2008, car l'alternative entre le plaisir et l'effort pour les apprentissages est toujours d'actualité... Elle semble activée dans le dilemme de la "transmission" des sciences : les expériences "ludiques" procurent du divertissement et rapprochent des sciences, mais elles ne doivent pas cacher l'effort nécessaire pour réellement "apprendre". Et si la question ne se posait pas quand l'intérêt "véritable" au sens de Dewey, est au rendez-vous ?

L'INTERÊT ET L'EFFORT DANS LEURS RAPPORTS AVEC L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

Il est aussi difficile d'isoler un problème de pédagogie et de le traiter à part, pour lui-même, que d'isoler un problème philosophique. (...) En pareilles circonstances, tout ce qu'on peut faire, c'est d'utiliser une méthode qui attirera au moins l'attention sur les problèmes qui devraient être étudiés, et indiquer les relations principales entre ces problèmes et les matières à discussion.

La difficulté que nous venons de signaler est particulièrement grave quand il s'agit de traiter le sujet de l'intérêt. Ce dernier est dans une relation très étroite avec la vie émotionnelle d'une part, et d'autre part, il est relié à la vie intellectuelle par ses rapports, sinon son identité, avec l'attention. Une explication vraiment adéquate de l'intérêt exigerait donc le développement complet de la psychologie de la sensation et de la connaissance, et de leurs relations mutuelles, ainsi que leur connexion (ou de leur absence de connexion) avec la volonté. (...)

C'est en examinant l'intérêt au point de vue éducatif que nous avons le plus de chances de rencontrer un réel assentiment. S'il nous est possible de découvrir un principe général expliquant la place et le rôle de l'intérêt dans l'éducation, nous posséderons une base plus ou moins sûre d'où nous partirons pour analyser la psychologie de l'intérêt. En tout cas, nous aurons limité le champ au-dedans duquel la discussion psychologique doit se tenir. Cela fait, nous discuterons l'attitude prise au cours de l'histoire et actuellement vis-à-vis de la question de l'intérêt. Enfin nous pourrons revenir avec les résultats de notre étude psychologique et critique à la question de l'éducation et envisager surtout la formation du caractère moral.

À première vue, il semble vain d'attendre, sur la question de l'intérêt, un accord quelque peu utile de la part des éducateurs. Le premier fait qui nous frappe est justement la contradiction profonde qui sépare, sur ce point, les diverses écoles pédagogiques. D'un côté, on nous dit que l'intérêt est la clé de l'instruction et de l'éducation, que la principale préoccupation du maître est de rendre son enseignement si intéressant qu'il fera naître et conservera l'attention de ses

élèves. D'autre part, on affirme que, pour être vraiment éducatif, l'effort doit être suscité par une cause extérieure à l'individu, et que l'appuyer sur le principe de l'intérêt, c'est distraire l'enfant et l'affaiblir moralement.

Dans cette controverse entre les partisans de l'effort et ceux de l'intérêt, écoutons chacune des parties. En faveur de l'intérêt, on soutient qu'il est la seule garantie de l'attention : si nous réussissons à mettre de l'intérêt dans un faisceau de faits ou d'idées, nous pouvons être parfaitement sûrs que l'élève dirigera son énergie dans leur direction et de façon à les assimiler. Et encore, si nous faisons intervenir l'intérêt dans une habitude morale ou dans une ligne de conduite donnée, nous sommes également sûrs que l'activité de l'enfant se déversera dans cette direction. Mais si ces diverses choses sont sans intérêt, nous ne pouvons aucunement garantir ce que l'enfant fera dans un cas donné. Au reste, la doctrine de la discipline a fait faillite. Il est absurde de supposer qu'un enfant acquiert une meilleure discipline intellectuelle et morale en travaillant à contrecœur qu'en se livrant à une activité qui l'intéresse et à laquelle il met toute son âme.

La théorie de l'effort prétend en somme que l'attention volontaire (le fait d'accomplir une action désagréable et parce qu'elle est désagréable), doit prendre le pas sur l'attention spontanée. En pratique, la théorie de l'effort, dit-on, ne signifie rien. Quand un enfant sait que son travail est une tâche, il ne s'y donne que par force. Enlevez cette obligation extérieure et l'attention se dirige aussitôt vers ce qui l'intéresse. L'enfant élevé selon la théorie de l'effort ne fait qu'acquérir une merveilleuse habileté à paraître occupé à des choses peu intéressantes, tandis que son cœur et le faisceau de ses énergies sont ailleurs. En réalité, la théorie se contredit elle-même. Il est psychologiquement impossible de provoquer une activité sans quelque intérêt. La théorie de l'effort ne fait que substituer un intérêt à un autre. Elle remplace l'intérêt normal pour l'objet qu'on étudie par un intérêt vicié : la crainte du maître ou l'espoir d'une récompense. Le type de caractère formé par cette théorie est celui décrit par Emerson au commencement de son essai *Compensation*. Sacrifiez-vous maintenant, plus tard vous pourrez vous permettre d'autant plus d'égoïsme. Ou bien, si vous êtes "bon" maintenant ("bon" signifie ici capable de donner votre attention à ce qui est dépourvu d'intérêt), vous aurez, dans un avenir plus ou moins éloigné, d'autant plus de plaisir et d'intérêt, c'est-à-dire vous pourrez être "mauvais".

La théorie de l'effort soutient que son résultat est de former des caractères vigoureux, mais pratiquement nous ne constatons pas ces merveilles. On nous forme ou bien des gens étroits, bigots, obstinés et fermés à tout ce qui n'est pas leur idéal et leur croyance préconçue ; ou bien des hommes éteints, mécaniques, sans agilité, parce que la sève vitale de l'intérêt spontané a été soustraite.

Écoutons maintenant l'autre partie. La vie disent les partisans de l'effort, est pleine de choses sans intérêt dont il faut néanmoins s'occuper. Si l'individu n'a pas appris au préalable à se vouer à un travail sans intérêt, s'il n'a pas acquis l'habitude de faire attention à certains faits uniquement parce qu'il faut y faire attention et sans tenir compte des satisfactions qu'on pourrait en retirer, alors, en présence du sérieux de l'existence, ou bien son caractère sera brisé, ou bien il abandonnera la lutte. La vie est trop solennelle pour être dégradée et mise au rang d'une partie de plaisir, réduite à n'avoir comme but que notre satisfaction et nos intérêts personnels. Elle exige par conséquent, l'exercice constant de la faculté de l'effort et la création d'habitudes permettant de faire face aux appels sérieux de la réalité. Toute autre manière d'agir étiole le caractère et fait de la personnalité quelque chose de flasque, de décoloré ; ou encore laisse l'individu dans un état de dépendance morale complète et ne lui donne de l'appétit que pour la distraction et l'amusement.

Indépendamment de la question de l'avenir, faire appel continuellement, dans la jeunesse, au principe de l'intérêt, c'est exciter, c'est-à-dire distraire l'enfant. C'est détruire la continuité de son activité. Tout devient jeu, amusement. Il y a dissipation de l'énergie et excitation excessive. La volonté n'entre jamais en lice. Toute l'éducation repose sur des attractions et des amusements extérieurs. Tout est présenté à l'enfant sous une couche de sucre, et il apprend de bonne heure à se détourner de ce qui n'est pas artificiellement enveloppé de divertissement. L'enfant gâté qui ne fait que ce qu'il aime faire, voilà le résultat inévitable de la théorie de l'éducation par l'intérêt.

Cette théorie est dangereuse pour l'intelligence comme pour le caractère moral. L'attention n'est jamais dirigée vers les faits importants, essentiels. Elle ne s'attache qu'aux vêtements attrayants dont on les a vêtus. Si un fait est sans intérêt ou désagréable, il doit être, tôt ou tard, envisagé tel qu'il est. Le déguiser sous un masque brillant n'est pas amener l'enfant en contact direct avec lui. Ainsi deux et deux font quatre. C'est un fait tout nu qu'il faut envisager et saisir pour lui-même. Ce n'est pas parce qu'on aura attaché à ce fait des historiettes amusantes à propos d'oiseaux ou de fleurs, que l'enfant en aura acquis une idée plus exacte et plus vraie. On se trompe en croyant que l'enfant se sera intéressé à une relation numérique. En réalité, son attention se sera donnée aux images amusantes dont on a voilé cette relation et son esprit n'aura retenu que les images. La théorie se ruine donc elle-même. Il vaudrait mieux reconnaître franchement dès le début que certains faits doivent être appris, alors même qu'ils sont très peu intéressants et que la seule manière de se les approprier est de faire appel à l'effort, à ce pouvoir interne d'activité qui ne dépend absolument pas des sollicitations externes. De plus, en procédant ainsi, on crée une discipline, l'habitude de faire face au sérieux de la vie, dont l'enfant aura grand besoin pour sa carrière future.

J'ai essayé d'exposer les idées respectives des deux clans opposés, telles que nous les trouvons non seulement dans les discussions contemporaines sur ce sujet, mais déjà dans des controverses aussi vieilles que Platon et Aristote. À la réflexion on voit aussitôt que ce qui fait la force de chacun des belligérants, c'est moins ce qu'il affirme dans sa théorie que ce qu'il conteste dans la théorie adverse. Chaque théorie est forte par ses négations plus que par ses affirmations. Et c'est un fait constant et parfois surprenant que l'existence d'un principe commun inconsciemment mis à la base de théories apparemment très opposées. Pareil principe n'est pas difficile à trouver dans les théories divergentes des partisans de l'effort et de l'intérêt.

Cette assertion identique, c'est que l'objet ou l'idée dont le moi doit se rendre maître, les fins qu'il doit poursuivre, les actes qu'il doit accomplir, lui sont extérieurs. C'est parce que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre sont posés comme extérieurs au moi qu'ils doivent être rendus intéressants, qu'il faut les entourer de stimulants artificiels et attirer sur eux l'attention par des fictions. C'est également parce que l'objet est situé hors de la sphère du moi que le pouvoir de la volonté nue, la capacité de faire un effort qui répugne, doivent être mis en jeu. Le véritable principe de l'intérêt est celui qui reconnaît la correspondance d'un fait ou d'une action avec l'appétit du moi; qui voit dans ce fait ou dans cette action quelque chose de désiré par l'organisme en croissance, quelque chose que l'agent réclame impérieusement pour se réaliser lui-même. S'il en est ainsi, plus n'est besoin ni de recourir aux bons offices de la volonté, ni de rendre les choses intéressantes pour l'enfant. La théorie de l'effort signifie, nous l'avons vu, une sorte de dédoublement de l'attention à laquelle correspond une désintégration intellectuelle et morale du caractère. La grande erreur de cette théorie, c'est d'identifier l'exercice et l'éducation de la volonté avec certaines activités et certains résultats externes.

Parce qu'un enfant est occupé à quelque besogne et parce qu'il réussit à produire ce qu'on attend de lui, on suppose qu'il fait réellement un effort de volonté et que des habitudes intellectuelles et morales définies évoluent en lui. Mais, en fait, l'exercice de la volonté ne se manifeste pas par l'attitude extérieure, et la formation d'habitudes morales ne peut pas s'identifier avec la capacité de produire un certain résultat sur commande. La volonté ne se manifeste pas dans le domaine de l'attention à défaut de l'esprit, des motifs, des dispositions qui animent le travailleur.

Un enfant est entièrement occupé, on le constate, à l'étude d'une table de multiplication; il est capable de répondre aux questions que lui pose l'instituteur. Ce dernier se félicite d'avoir si bien éduqué la volonté de l'élève et de lui avoir fait prendre de si bonnes habitudes intellectuelles et morales. Mais la question de l'éducation morale de cet élève n'est pas résolue, tant que nous ignorons à quoi il a été occupé intérieurement, quelle était la direction prédominante de son attention, ses sentiments et ses dispositions pendant qu'il était engagé dans sa besogne. Si elle ne lui est apparue que comme une corvée, il est certain alors que, psychologiquement, l'enfant est en train d'acquiescer l'habitude de diviser son attention; il apprend à diriger son œil et son oreille, ses lèvres et sa bouche vers les matériaux qu'on lui présente, de façon à les graver dans sa mémoire, pendant que, du même coup, ses images mentales se libèrent de ce travail mécanique pour se porter vers ce qui est d'un intérêt vivant pour son organisme en croissance.

L'éducation morale n'est adéquate que si elle tient compte de cette division de l'attention et envisage l'importance morale d'un pareil fait. L'attention purement mécanique donnée à un travail considéré comme une tâche est la conséquence inévitable d'une éducation qui laisse vagabonder intérieurement l'esprit le long des sentiers de la fantaisie.

Les pouvoirs spontanés de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions, ne peuvent être supprimés d'aucune manière. Si les conditions extérieures sont telles que l'enfant ne puisse pas déverser dans son travail ces puissances instinctives, s'il a le sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer par ce travail, il apprend alors, d'une manière tout à fait merveilleuse, à fournir exactement la quantité d'attention nécessaire pour satisfaire les exigences du maître et à réserver une partie de son énergie mentale pour suivre les lignes tracées par ses besoins innés. Je ne prétends pas qu'à ce régime, la volonté ne soit pas éduquée du tout, mais je dis que l'éducation morale dépend de la formation des habitudes d'attention interne.

Tandis que nous nous félicitons de la discipline que nos élèves acquièrent, et que nous la jugeons par leurs capacités à reproduire une leçon qu'ils ont écoutée, nous oublions de déplorer l'indiscipline qui s'est glissée dans leur nature profonde, laquelle a suivi ses propres caprices, les suggestions désordonnées du moment ou de l'expérience passée. Il me paraît impossible de soutenir que l'éducation des représentations internes soit moins importante que celle des habitudes extérieures d'action. Envisagée au point de vue moral et non seulement au point de vue purement pratique, la première apparaît, au contraire, infiniment plus importante. Et il faudrait ne rien connaître du travail qui se fait dans la plupart des écoles pour nier que nos élèves n'y prennent peu à peu l'habitude de diviser leur attention. Cette division de l'attention, avec son corollaire, la désintégration du caractère, est si fréquente qu'il y a de quoi dégoûter de l'enseignement. Ce serait très malheureux; mais il est bon pour le pédagogue de voir la réalité en face et de se rendre compte des résultats qu'on ne manque pas d'obtenir quand on stimule l'attention sans recourir à ce qui en constitue l'essence.

Le même divorce entre le "moi" et les objets qu'on lui présente, que suppose la théorie dite de l'effort, fait aussi le fond de la théorie dite de l'intérêt. Lorsqu'il est nécessaire de créer l'intérêt autour d'un objet ou d'une idée, c'est justement parce que cette idée ou cet objet en manquent pour l'enfant. Au surplus, on n'a pas réellement rendu intéressantes des

choses qui ne l'étaient pas. On a simplement fait appel à l'amour du plaisir. On a excité l'enfant dans une certaine direction avec l'espoir que d'une manière ou d'une autre il assimilerait, durant cette période d'excitation, des matériaux qui n'ont rien d'attrayant pour lui. Or il y a deux types de plaisirs. Il y a celui qui accompagne l'activité. On le retrouve partout où le moi s'exprime pleinement. C'est l'énergie qui se déploie en prenant conscience d'elle-même. Cette sorte de plaisir est toujours absorbée par l'activité elle-même. Elle n'a pas, dans la conscience, une existence indépendante. C'est le type de plaisir qui accompagne un intérêt légitime. Il est produit par les besoins de l'organisme. - L'autre espèce de plaisir provient d'un contact. Il est le produit de notre réceptivité. Il est suscité par l'extérieur. Nous prenons de l'intérêt ; nous obtenons du plaisir, disons-nous. Ce type de plaisir peut être isolé de ses concomitants. Il existe par lui-même dans la conscience comme plaisir, et non pas comme plaisir d'agir.

Quand les objets sont rendus intéressants par l'éducateur, c'est ce second type de plaisir qui entre en jeu. On a profité de ce que l'excitation d'un certain organe s'accompagne d'une certaine somme de plaisir. Ce dernier est utilisé pour couvrir le fossé qui sépare le moi actif d'un certain objet manquant d'intérêt pour lui.

Ici encore, le résultat obtenu est une division des énergies du moi. Dans les cas où il s'agit de faire un effort désagréable, cette division est simultanée. Dans l'autre cas, elle est subséquente. Au lieu qu'une activité purement mécanique et extérieure accompagne une activité interne dirigée vers un autre but, on observe une certaine oscillation qui va de l'excitation à l'apathie. L'enfant passe par des alternatives de surexcitation et d'inertie. Cela peut se constater dans plus d'un jardin d'enfants. Et, de plus, cette excitation d'un organe particulier : oeil, oreille, crée un besoin permanent de nouvelles excitations. Il est aussi aisé de créer un appétit de l'œil ou de l'oreille pour des sensations agréables que d'habituer le sens du goût à certaines saveurs. On peut trouver des élèves de jardins d'enfants qui ont autant besoin de l'excitation produite par des couleurs violentes et des sons agréables que le buveur de son verre d'alcool. C'est ce qui explique la distraction et le gaspillage de l'énergie si caractéristiques chez certains enfants, et leur dépendance complète des suggestions venant du dehors.

Avant d'essayer une analyse encore plus psychologique de cette question, résumons notre discussion. L'intérêt véritable, en éducation, se définit ainsi : quand il y a intérêt véritable, c'est que le moi s'identifie avec une idée ou un objet ; c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou dans cette idée le moyen de s'exprimer. L'effort, dans le sens où on l'oppose à l'intérêt, implique une séparation entre la conscience et le fait qu'il faut envisager ou l'activité qu'il faut accomplir. La conséquence de cette séparation est une lutte entre deux faisceaux d'activité. On forme des habitudes mécaniques, visibles par l'activité extérieure, mais d'où l'activité psychique est absente et qui sont par conséquent sans valeur. Intérieurement, on crée le vagabondage mental, une succession d'idées sans but, parce qu'elles ne convergent pas vers une activité définie. L'intérêt dans le sens où on l'oppose à l'effort, signifie simplement une excitation des organes des sens, qui s'accompagne d'un plaisir et qui entraîne la fatigue nerveuse d'un côté l'inattention d'un autre.

Mais quand on reconnaît l'existence chez l'enfant de pouvoirs qui ne demandent qu'à se développer, s'offrant à nous comme points d'appui, pour que nous en assurions le fonctionnement normal et que nous les disciplinions alors nous disposons d'une base solide pour édifier notre oeuvre d'éducation. L'effort surgit normalement lorsqu'on tente de donner libre carrière à ces pouvoirs pour en assurer la croissance et l'épanouissement. Et en agissant ainsi, d'une manière adéquate, sur ces impulsions, on obtient ce sérieux, cette attention, cette concentration du moi vers un but défini qui produisent l'habitude solide et permanente de mettre sa personnalité tout entière au service de fins élevées. Mais cet effort ne dégénère jamais en corvée, en une tension nerveuse préjudiciable et vaine, parce que l'intérêt le pénètre, parce que le moi s'y donne intégralement.

Nous arrivons à notre second sujet : la psychologie de l'intérêt.

La discussion qui précède nous a montré que les points à élucider sont : les relations de l'intérêt avec le désir et le plaisir, d'un côté, et de l'autre côté, les relations de l'intérêt avec les idées et l'effort. Définissons brièvement l'intérêt. L'intérêt s'adresse à notre être actif ; il a quelque chose de moteur, d'entraînant, de dynamique ; il n'est pas un sentiment inerte et statique à l'égard d'un objet. En second lieu, il a un caractère objectif. Nous disons qu'un homme a plusieurs intérêts ; nous parlons de ses intérêts commerciaux, de ses intérêts locaux, etc. Nous identifions ses intérêts avec ses affaires et ses occupations. L'intérêt n'a donc pas sa fin en lui-même comme les sentiments, il se rattache toujours à un objet, à un motif, à un but. En troisième lieu, il faut noter son caractère subjectif : il signifie que notre être intime attribue une certaine valeur à tel ou tel objet. Enfin il a son côté émotif aussi bien que son côté objectif et subjectif. Partout où il y a intérêt, on trouve une émotion.

Tels sont les divers aspects de l'intérêt. L'idée centrale de ce terme paraît être que l'individu se sent engagé, subjugué, accaparé par une activité à laquelle il reconnaît une certaine valeur. L'étymologie du mot intérêt : intéresse, nous amène à cette idée que l'intérêt annihile la distance séparant une conscience des objets et des résultats de son activité ; c'est l'instrument qui opère leur union organique¹.

Reprenons pour les étudier plus en détail les divers caractères de l'intérêt que nous venons de mentionner.

1. Le caractère actif, moteur, de l'intérêt est un reflet des tendances, des impulsions, des besoins spontanés de l'organisme vivant. Les impulsions n'existent jamais à l'état absolument diffus, dans un équilibre indifférent. Elles sont toujours différenciées et orientées dans une certaine direction plus ou moins spécifique. La vieille histoire de l'âne placé entre deux bottes de foin est bien connue, mais ils sont rares ceux qui en voient l'impossibilité radicale. Si le moi était purement passif et neutre, dans l'attente d'un stimulant externe, tel l'âne de l'histoire, il resterait toujours impuissant et mourrait d'inanition entre deux provisions de nourriture. Mais il est erroné de supposer que le moi est dans un pareil état d'équilibre. En réalité, il est toujours en train de faire quelque chose, en état de tension, en marche dans une direction donnée. L'âne, en un mot, tourne toujours la tête vers l'une des bottes. Aucune situation d'ordre purement physique ne peut déterminer un état psychique dans lequel il se trouverait sollicité avec une égale force par deux stimulants opposés. La racine de l'intérêt naturel est précisément ce caractère spontané, impulsif, de l'activité organique. L'intérêt, pas plus que l'impulsion, n'a besoin d'un stimulant externe. Par le fait que les impulsions se sélectionnent, il se trouve qu'en tout temps - lorsque notre être psychique est en état de veille - nous sommes intéressés d'une manière ou d'une autre. L'absence complète d'intérêt, ou l'état d'équilibre parfait dans la distribution des intérêts est un mythe, comme l'histoire de l'âne inventée par la scolastique. Une autre erreur, qui peut avoir de graves conséquences, consiste à établir un hiatus entre les impulsions et le moi. On conçoit celles-ci comme des forces travaillant le moi, se le disputant pour l'entraîner chacun de son côté, et on considère le moi comme un être passif... ne se mouvant que sous leur influence. En réalité, l'impulsion et le moi ne font qu'un; ils sont unis dans leur élan, dans leur mouvement.

2. L'intérêt s'attache toujours à un objet. L'artiste s'intéresse à ses pinceaux, à ses couleurs, à sa technique; le commerçant, au jeu de l'offre et de la demande, au mouvement des marchés. Prenez n'importe quel exemple d'intérêt, et vous trouverez que si nous en détachons le facteur objectif, l'intérêt s'évanouit, et se réduit à un pur sentiment subjectif.

Mais on commettrait une erreur en supposant que l'intérêt réside d'abord dans l'objet et que c'est lui qui fait naître l'activité du moi. Les toiles, les pinceaux, les couleurs intéressent le peintre, uniquement parce que ces choses l'aident à découvrir en lui une capacité artistique déjà existante. Il n'y a rien, de même, dans une roue ou dans un bout de ficelle qui puisse éveiller l'intérêt d'un enfant, à moins que ces objets ne stimulent quelque instinct ou quelque impulsion déjà active, et lui fournissent l'occasion de s'épanouir. Le nombre 12 est sans intérêt comme pur fait, mais il en acquiert quand il apparaît comme un moyen de mettre en jeu une énergie ou des désirs latents, quand il aide à fabriquer une caisse ou mesurer la taille de quelqu'un. Le même principe régit, à des degrés divers, les connaissances les plus techniques de la science ou de l'histoire. Tout ce qui facilite le mouvement de notre esprit, tout ce qui le porte en avant renferme nécessairement un intérêt intrinsèque.

3. Nous arrivons au caractère subjectif, émotionnel, de l'intérêt. La notion de valeur est subjective, autant qu'objective. Cela veut dire qu'elle implique un sentiment et non seulement un objet qui est déclaré digne de valeur. On ne peut, évidemment, définir ce sentiment autrement qu'en disant que l'individu a conscience d'une valeur. Partout où il y a intérêt se retrouve ce sentiment de valeur.

Le fond de la psychologie de l'intérêt peut donc être formulé comme suit : Un intérêt est primitivement une forme de l'activité du moi, ou de son évolution, qui met en œuvre des tendances latentes. Si nous examinons cette activité par rapport à son contenu, à ce qu'elle produit, nous avons affaire aux idées, aux objets, etc., à quelque chose d'objectif. Si nous la considérons comme l'expression du moi lui-même qui se découvre et prend conscience de lui, alors nous avons affaire au côté émotionnel, au sentiment du sujet. Pour expliquer l'intérêt d'une façon intégrale, il faut donc y voir une activité du moi, qui implique un contenu intellectuel, et qui prend conscience d'elle-même, grâce à un sentiment de valeur.

Il y a des cas où le moi s'exprime d'une manière directe, immédiate, où il se porte en avant spontanément, sans arrière-pensée. Il ne réclame rien d'autre que l'activité où il est engagé et qui le satisfait. Le but est l'activité présente, et entre les moyens et la fin, il n'y a pour le moi aucune séparation, ni dans le temps, ni dans l'espace. Tout ce qui est jeu revêt ce caractère et toute appréciation purement esthétique se rapproche de ce type d'expression du moi. Dans le jeu et dans la jouissance artistique, l'expérience actuelle retient le moi tout entier, sans qu'il éprouve le besoin d'être conduit au-delà. L'âme de l'enfant qui joue à la balle et celle de l'artiste qui écoute une symphonie s'épanouissent complètement grâce à la réalité immédiate.

On pourrait dire que l'intérêt est ici tout entier dans l'objet qui agit sur les sens, mais il faut prendre garde à l'interprétation que nous donnons à cette affirmation. L'objet n'a d'existence pour la conscience que pendant le temps où il est engagé dans l'activité du moi. Pour l'enfant, la balle est le jeu et le jeu est la balle. La musique n'a d'existence que par le ravissement auditif qu'elle procure - pour autant qu'on parle de l'intérêt immédiat et esthétique -. On dit fréquemment que c'est l'objet qui attire l'attention et qui, par ses qualités intrinsèques, fait naître un intérêt dans l'esprit. C'est une impossibilité psychologique. La couleur voyante, le beau son, qui intéressent l'enfant sont eux-mêmes, des phases de son activité organique. Dire que l'enfant fait attention à une couleur ne signifie pas qu'il se donne à un objet

extérieur, mais bien plutôt qu'il poursuit une activité résultant de la présence de cette couleur. Sa propre activité interne épanouit son moi à un tel point qu'il fait effort pour la conserver.

D'autre part nous trouvons un intérêt médiat, indirect, emprunté, ou technique. Ici, des choses indifférentes ou même désagréables en elles-mêmes deviennent intéressantes par les relations et les liaisons qu'elles créent et dont nous n'avions pas conscience auparavant. Plus d'un étudiant a pris goût aux mathématiques, qui le rebutaient, lorsqu'il a vu que certaines théories mathématiques servaient dans la construction des machines. La théorie musicale et la technique du doigté, qui n'ont en elles-mêmes aucun intérêt pour un enfant peuvent en acquérir s'il se rend compte qu'elles l'aideront à exprimer plus parfaitement son amour pour la musique. Tout dépend donc des relations de l'objet avec le moi, de la manière dont cet objet fait ou ne fait pas appel aux tendances virtuelles de celui-ci ; et tandis que le jeune enfant ne voit que le premier plan des choses, il deviendra capable, en grandissant, d'étendre son horizon et de considérer la valeur d'un acte, d'un objet, d'un fait, non plus seulement en eux-mêmes, mais comme parties d'un tout plus vaste. Si ce tout lui appartient, parce qu'il est un mode d'expression de sa propre activité, alors les diverses parties qui le composent deviennent par là même intéressantes pour lui.

Ici, mais ici seulement, intervient l'idée qu'on peut "rendre les choses intéressantes". Il y a peu de doctrines aussi démoralisantes que celle des adversaires de l'intérêt - quand elle est prise à la lettre - lesquels prétendent que le maître doit *d'abord* choisir les sujets d'enseignements et puis, *ensuite*, les rendre intéressants. C'est consacrer deux erreurs flagrantes. D'une part, c'est faire du choix des sujets d'étude une affaire absolument indépendante de l'intérêt, et, par conséquent, des besoins et des fonctions de l'enfant ; et d'autre part, c'est réduire l'éducation à n'être que la confection d'artifices plus ou moins extérieurs et superficiels destinés à retenir l'attention. En réalité, le principe pédagogique de l'intérêt exige que les sujets eux-mêmes soient choisis en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas cette connexion) le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable, selon une théorie souvent dénaturée par ses partisans comme par ses adversaires.

En d'autres termes, voici le problème à résoudre : y a-t-il entre les choses et l'esprit un rapport qui puisse servir de motif à l'attention ? Le maître qui retient après la classe l'élève qui sait mal sa géographie fait appel à un intérêt médiatⁱⁱ. Faire suivre d'une taloche une faute de prosodie est une façon de donner de l'intérêt aux subtilités du latin, L'offre d'un cadeau, une promesse d'affection de la part du maître, au celle d'une promotion, ou l'espoir de s'enrichir et de faire bonne figure dans le monde, sont des intérêts du même genre. Ils sont tous dérivés, et nous devons juger de leur valeur au moyen de la règle suivante : jusqu'à quel point un intérêt est-il extérieurement attaché, ou substitué à un autre ? Jusqu'à quel degré le motif nouveau, l'appel fait à l'esprit, sert-il à interpréter, à mettre en relation avec l'esprit des objets sans intérêt immédiat ? Il s'agit en effet de créer des relations entre certains moyens et une fin qu'on désire atteindre. Un objet indifférent ou même désagréable devient intéressant dès qu'on peut voir en lui un moyen de parvenir au but poursuivi par le moi, ou bien lorsqu'il se présente comme un but permettant à des moyens dont on dispose de produire un mouvement, une activité du moi. Dans le développement normal, un intérêt n'est pas seulement lié extérieurement à un autre ; il le pénètre, le sature, et du même coup, le transfigure et lui donne une valeur nouvelle pour la conscience. Pour celui qui pense à sa famille, chaque étape de sa besogne est pour ainsi dire pénétrée de cette pensée. Extérieurement, physiquement, travail et famille sont des entités éloignées psychiquement, pour la conscience, ils ont la même valeur et ne font qu'un. Mais lorsqu'il s'agit d'un travail-corvée, les moyens et la fin demeurent séparés pour la conscience autant qu'ils le sont dans le temps et dans l'espace. Ce qui est vrai dans les exemples que nous venons de prendre est forcément vrai pour tout essai de "rendre les choses intéressantes" grâce à des motifs intrinsèques.

Prenons un autre exemple: la création d'une œuvre d'art. Un sculpteur a son but, son idéal. Pour le réaliser, il doit passer par une série d'étapes successives qui n'ont pas, en elles-mêmes, la valeur du but. Il doit modeler, faire des maquettes, tailler, se livrer à des actes dont pas un ne réalise directement la forme idéale qu'il a conçue et dont chacun représente une dépense d'énergie. Mais, parce que ces moyens lui sont indispensables pour atteindre une fin idéale, l'intérêt que cette fin renferme pénètre chacun de ces actes nécessaires. Chaque maquette, chaque coup de ciseau contient autant de valeur que l'œuvre d'art achevée et c'est pourquoi l'intérêt de l'artiste s'y absorbe. Si cette identification entre les moyens et la fin ne se produisait pas, le résultat obtenu serait sans valeur artistique ; et on serait en droit de conclure que l'artiste n'a pas d'intérêt pour son idéal. Un intérêt véritable pour un idéal provoque, en effet, un intérêt d'égale intensité pour toutes les conditions intermédiaires qui permettent d'exprimer cet idéal.

Abordons maintenant le problème des relations entre l'intérêt et le désir, et entre l'intérêt et l'effort. Le désir et l'effort sont tous deux, dans leur acception légitime, des phases de l'intérêt médiat. Ils sont corrélatifs et non opposés. L'un et l'autre n'existent que si le moi se propose une fin éloignée. Quand l'énergie se déploie pour son propre compte, l'effort et le désir n'existent pas. Ils impliquent en effet tous deux un état de tension interne produite par l'opposition entre l'idéal poursuivi et les conditions qui permettent de l'atteindre. Cette tension s'appelle effort lorsque nous envisageons la nécessité de transformer cet état de choses pour le rendre conforme à notre idéal. Nous le considérons alors le

processus interne au point de vue de l'idée, en nous demandant comment il pourra se réaliser. Au contraire, cette tension s'appelle désir quand nous pensons aux énergies intérieures qui exigent cette réalisation, qui s'élancent en avant pour l'accomplir et pour faire passer l'idée dans les faits ; nous considérons le processus au point de vue des moyens dont nous disposons pour atteindre l'idéal. Mais dans l'un et l'autre cas, il y a toujours des obstacles à vaincre, et toujours aussi persistance de l'activité interne qui s'oppose à eux. Ce qui différencie en effet spécifiquement le désir des vagues aspirations, c'est justement l'effort ; et le désir ne s'éveille qu'au coup de cloche de l'effort.

En discutant des caractères de l'intérêt, on peut insister soit sur le but, sur l'idée poursuivie, soit sur les moyens, et envisager par conséquent soit le côté intellectuel, soit le côté émotionnel du processus psychologique. Le but a une certaine tendance à se réaliser, à vaincre les résistances : d'où la présence du sentiment de l'effort. Les pouvoirs de l'esprit ont tendance à continuer la lutte de manière à s'exprimer complètement et à atteindre le but éloigné : d'où la présence d'un désir.

On parle souvent de l'appétit comme de quelque chose d'aveugle et de désordonné. On y voit une fonction qui n'a d'autre but que de se satisfaire elle-même, sans tenir compte des circonstances et de l'intérêt du moi. Dans ces conditions, l'appétit n'est que ressenti, il n'est pas connu. Il agit indépendamment du tout qui le conditionne ; il n'est ni intelligent, ni rationnel. Il aboutit uniquement à un gaspillage d'énergie. Dans tout appétit violent, il y a dépense considérable d'énergie physique et psychique, et quand l'individu n'est pas conscient du but auquel tend une de ses fonctions, un de ses appétits, rien ne dirige ces derniers et l'énergie se dépense au hasard, sous la pression de stimulants fortuits. L'organisme s'épuise alors sans rien accomplir d'objectif et de positif. Le désordre et l'agitation sont hors de proportion avec les résultats obtenus. Une satisfaction passagère ressentie lorsque l'énergie a été stimulée et s'est dépensée, voilà tout ce qu'a pu produire une pareille excitation.

Il y a une différence marquée entre l'appétit aveugle des animaux inférieurs et celui de l'homme. Chez les premiers, bien que l'appétit soit aveugle et inconscient de ses fins, il recherche pourtant celles-ci par une sorte d'harmonie préétablie dans la structure de l'animal. La peur lui sert à s'enfuir ou à se cacher ; la colère lui donne la force d'attaquer ou de se défendre. Il est très rare que, chez l'animal, des sensations provoquent une dépense d'énergie absolument perdue. Quant aux appétits aveugles de l'homme, il faut dire, au contraire, que la plupart d'entre eux exigent une adaptation pour pouvoir rendre des services réguliers et durables. Il n'est pas douteux que la peur et la colère puissent être utiles à l'homme, comme elles le sont à l'animal, mais elles doivent subir une éducation, tandis que chez ce dernier elles atteignent leur but sans cela. La tâche propre de la colère est sans aucun doute de détruire les obstacles qui s'opposent à la réalisation d'un idéal. mais, chez l'enfant, un certain déploiement de colère laisse subsister l'obstacle tel quel et, de plus, épuise l'organisme. Le sentiment aveugle doit donc être rationalisé et pour cela l'agent doit prendre conscience du but et contrôler les énergies que le sentiment fait naître.

Ainsi, pour que le moi puisse s'exprimer d'une manière effective et régulière, il faut en définitive qu'il ait conscience du but et des moyens dont il dispose. Chaque fois qu'il ressent quelque difficulté à les coordonner, le moi éprouve des émotions. Chaque fois que d'un côté se présente l'idée correspondant à un but ou à un objet et chaque fois que, d'un autre côté, les impulsions et les habitudes actives s'éveillent avec une tendance à converger immédiatement vers l'idée, alors se produit une agitation, un trouble qui, au point de vue psychique, est une émotion. C'est un fait bien connu que, dès qu'une habitude s'est formée définitivement, l'élément émotionnel disparaît. Mais alors, si on enlève le but auquel cette habitude s'était adaptée et qu'on la fasse brusquement servir à une autre fin, l'émotion reparaît aussitôt. L'activité du moi est dans un état de tension, mais elle ne peut se déployer puisque l'ancien but manque et qu'elle ne saurait se diriger d'elle-même vers le but inaccoutumé qu'on lui propose. Il en résulte une lutte entre l'habitude et le but, entre l'impulsion et l'idée, entre les moyens et la fin. Cet état de tension et de lutte est la caractéristique essentielle de l'émotion.

On voit donc aisément que la fonction d'une émotion est de fournir une dose d'énergie supplémentaire dans les périodes critiques de la vie. Lorsqu'on nous propose un but nouveau et inconnu, difficilement accessible, notre tendance naturelle est d'en abandonner la poursuite. Mais c'est justement la nouveauté de ce but qui, souvent, lui donne de l'importance à nos yeux. Négliger de nous en occuper, ce serait chose sérieuse, sinon fatale. Alors la difficulté même de nous y adapter provoque le réveil d'impulsions et d'habitudes qui renforcent les capacités et les ressources de l'agent. Les émotions luttent donc contre ce qu'il y a de trop nouveau dans les situations imprévues, de manière à stimuler les énergies du moi.

L'état moral normatif consiste dans l'équilibre entre l'élément émotif et l'idéal. Si le premier est trop diffus, l'agent moral manque de pouvoir moteur. Si, au contraire, il est trop puissant, l'agent est incapable de ressaisir les pouvoirs qui se sont éveillés ; il est alors plus ou moins hors de lui ; il est mené par sa propre agitation ; il retombe dans un état où triomphent les sentiments aveugles.

Le désir n'est pas identique aux impulsions ou aux sensations aveugles. Il diffère de l'appétit animal en ce qu'il est toujours plus ou moins conscient de son propre but. Celui qui désire se rend compte de l'objet de son désir et cette

conscience renforce ses tendances actives, stimule les moyens nécessaires pour assouvir le désir. Mais si le désir n'est pas un état purement impulsif, il n'est pas non plus purement intellectuel.

Lorsqu'un objet est présent dans la conscience à titre de simple objet qui ne stimule pas l'activité, il occupe une place uniquement esthétique et théorique. Il fera naître tout au plus de bonnes intentions ou un vague sentiment d'envie, mais non pas le vrai désir qui est quelque chose d'actif.

La véritable utilité morale du désir est donc identique à celle de l'émotion dont il n'est, au reste, qu'une phase spéciale. Son rôle dans la vie morale est de stimuler les moyens nécessaires à la réalisation d'un but qui, sans lui, resterait affaire de pure contemplation esthétique ou de théorie. Nos désirs sont la preuve que certains buts, certaines idées, ont de la prise sur nous. Ils expriment notre force de caractère, notre capacité d'agir. Ils attestent la sincérité de notre idéal, car une prétendue fin qui n'éveille aucun désir est un trompe-l'œil. Elle est la preuve que notre être moral souffre d'une dissociation, d'une désastreuse hypocrisie.

Il faut donc arriver à équilibrer le désir pour en faire un facteur de notre développement moral. Car le désir tend continuellement à se détruire. Énergie dégagée pour servir comme moyen, le désir tend à s'exprimer pour son propre compte, indépendamment du but. Il est impatient, il va trop vite en besogne et, laissé sans surveillance, il ne fait que surexciter. Il ne suffit donc pas que la contemplation d'un idéal libère des instincts et déclenche des habitudes, il faut encore que la conscience du but à atteindre demeure, après que l'excitation s'est produite, pour diriger l'énergie mise en œuvre.

Voici donc comment nous devons envisager les relations entre le plaisir et le désir. Il est certain que le désir renferme toujours un élément plus ou moins agréable, dans la mesure même où le moi a conscience du but qui va lui permettre de s'exprimer. Car ce but est, en lui-même, une satisfaction, et tout ce qui le ramène au foyer de la conscience éveille un sentiment de plaisir. L'utilité psychologique de ce plaisir est de donner au but une telle prise sur le moi, qu'il soit capable d'en souhaiter et d'en effectuer la réalisation pratique. Le plaisir normal est donc un instrument, mais il peut être détourné de sa véritable utilité et ne servir qu'à procurer un état de conscience agréable. Au lieu de demeurer un moyen, il devient alors une fin. Le laisser-aller moral n'a pas d'autre cause que cette mauvaise utilisation du plaisir.

Mais, dira-t-on, on ne voit pas très bien la relation entre ce qui précède et la psychologie de l'intérêt. Or, précisément, notre analyse du désir nous ramène directement à la question de l'intérêt immédiat. Le désir normal n'est, en effet, qu'un cas particulier de cette sorte d'intérêt. On ne peut réaliser un état d'équilibre entre les impulsions, d'un côté, et l'idée ou le but, de l'autre, que si le but intéresse le moi suffisamment pour prévenir une dépense trop subite d'énergie émotionnelle inutile et pour diriger celle-ci de façon qu'elle reste constamment tributaire du but à atteindre. Il faut que l'intérêt suscité par le but se déverse sur chacun des moyens. Une force émotionnelle en activité voilà l'intérêt, qu'on peut définir encore : une impulsion qui fonctionne comme moyen de réaliser un idéal par lequel le moi s'exprime.

L'intérêt pour le but calme et discipline le désir. Car un désir trop violent, comme une aversion trop forte, se détruit lui-même. Le chasseur novice est si pressé de tuer le gibier, il est si violemment porté vers son but, qu'il est incapable d'exercer sur lui-même le contrôle nécessaire et qu'il tire à l'aventure. Le chasseur expérimenté, lui, n'a pas perdu tout intérêt à tirer le gibier, mais il est à même de concentrer complètement cet intérêt sur chacun des moyens qui lui permettront de réussir. Ce qui le préoccupe, ce n'est plus l'idée d'atteindre un animal, mais la pensée des étapes successives nécessaires pour cela. Il identifie les moyens avec la fin, le désir est devenu un intérêt médiat. L'idéal est pour ainsi dire mort comme pur idéal, mais il ressuscite dans chacune des capacités dont le moi dispose. Jusqu'ici nous avons examiné les processus par lesquels le moi s'exprime d'une façon médiante, en tenant compte surtout des moyens. Il nous faut maintenant envisager le problème des fins.

La longueur des développements qui précèdent nous permettra d'être bref et d'envisager rapidement l'origine et la fonction du but ou de l'idéal

D'abord, quant à son origine, l'idéal est normalement une projection de nos pouvoirs d'action. Il ne se forme pas dans le vide et n'est pas introduit du dehors dans le moi. Il n'est rien d'autre que nos pouvoirs actifs cherchant à prendre conscience d'eux-mêmes et à comprendre quel est leur rôle permanent et leur signification finale dans l'ensemble de la vie psychique (et non pas simplement comme faits isolés et momentanés). En un mot, l'idéal est l'impulsion consciente d'elle-même; c'est l'impulsion s'interprétant, s'évaluant d'après les possibilités qu'elle renferme.

De là découle sa fonction. Si l'idéal avait une genèse indépendante des pouvoirs actifs, il est impossible de concevoir comment il pourrait provoquer une action. L'activité psychique nécessaire pour transformer ce pur idéal en une réalité concrète ferait absolument défaut. Mais c'est justement parce que l'idéal est une projection, en termes intellectuels, de cette activité psychique, que l'idéal est inévitablement une idée-force. Il est motif aussi bien qu'idéal.

En d'autres termes, quand l'idéal fait fonction de motif, nous sommes en présence du même fait que nous constatons tout à l'heure dans la transformation du désir en intérêt médiat. Dans ce dernier cas, nous nous plaçons au point de vue des moyens, dans le premier au point de vue du but. Aussi longtemps qu'un idéal ne devient pas un motif, c'est la preuve que cet idéal n'est pas définitif. Il y a conflit d'idéals. Le moi se trouve entre deux buts désirables et possibles,

dont l'un correspond à un faisceau de ses pouvoirs actifs et l'autre à un faisceau différent d'impulsions et d'habitudes. Les pensées, les réflexions, ne convergent pas ; le moi ne s'est pas encore trouvé lui-même ; il ne sait pas exactement ce qu'il veut. Il est en travail pour s'exprimer et il essaie tantôt l'un, tantôt l'autre de ses moyens d'expression. La poursuite d'un seul idéal, d'un seul but, indique que le moi a trouvé son unité d'expression. A ce moment seulement, l'idéal qui ne rencontre plus d'opposition commence à se réaliser concrètement. Il devient un motif. L'intérêt qu'il éveille passe par endosmose dans les impulsions et les habitudes et les transforme en buts présents. L'intérêt attaché aux impulsions et aux habitudes pénétrées par un idéal, voilà ce qui est un motif.

L'effort normal est précisément cette tendance de l'idéal à se réaliser - sa lutte pour devenir motif-. Un idéal vide et formel est celui qui n'est pas suggéré, engendré par les puissances actives de l'individu. Comme il manque de qualités dynamiques, il ne peut s'affirmer; il ne peut devenir un motif d'action. Mais lorsque l'idéal est réellement une projection, une traduction rationnelle des puissances latentes du moi, il cherche à s'exprimer, il persévère malgré les obstacles et il s'efforce de transformer ces obstacles mêmes en instruments favorables à sa réalisation concrète. C'est dans la mesure où il persiste dans la lutte, qu'il est vraiment et non d'une manière nominale, un idéal authentique, forme consciente d'expression personnelle.

Voici une illustration de ce principe. Quand une personne a failli à son devoir et se justifie en alléguant ses bonnes intentions, ou les présente comme circonstances atténuantes, qu'est-ce qui détermine à nos yeux la valeur de ses excuses ? Nous examinons s'il y a eu, oui ou non, de la part de son intention, de son idéal, un effort pour se réaliser et si les obstacles extérieurs ont empêché absolument cette réalisation. Si ces obstacles insurmontables n'existent pas, alors nous tirons la conclusion que cette personne nous trompe ou se trompe elle-même. Ce qu'elle appelle de bonnes intentions, ne sont en réalité que de vagues aspirations sentimentales, des idées d'emprunt, conventionnelles. sans prise véritable sur son moi. La pierre de touche de la vitalité d'un but, de son authenticité, c'est la persistance en dépit des obstacles.

D'un autre côté, l'effort conçu comme une tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt est une anomalie qui se présente lorsque la fin proposée au moi n'a pas été reconnue par lui comme une forme d'expression personnelle. Elle est alors extérieure au moi et manque d'intérêt. Quand l'effort est conscient, c'est l'indice d'une tension factice par laquelle le moi essaie d'atteindre un but qui ne fait pas partie intégrante de lui-même. Elle exige un stimulant externe, elle est artificielle et entraîne toujours un certain épuisement. Dans ces conditions, non seulement l'effort ne contribue en rien à l'éducation morale, mais encore il joue un rôle positivement immoral. Il est impossible de faire appel aux impulsions actives et d'y persévérer; pour mettre en mouvement ces impulsions, il faut donc employer des motifs relativement immoraux tels que la peur égoïste, la crainte d'une autorité extérieure, une habitude purement mécanique ou l'appât d'une récompense.

Ainsi il est facile de voir que les théories qui font du plaisir un motif, comme celles qui ont recours à l'effort artificiel, aboutissent pratiquement à un même résultat. La théorie de l'effort implique toujours un appel au plaisir ou à la douleur comme mobile d'action. Et la théorie du plaisir, par son absence de but intrinsèque qui s'empare des énergies psychiques et les dirige, doit continuellement recourir à des éléments extérieurs pour exciter ces énergies défaillantes. C'est un lieu commun de la morale, que nul ne dépense plus d'efforts en pure perte que celui qui recherche uniquement son plaisir.

Le résultat de notre analyse psychologique est donc identique à celui que nous avons obtenu en examinant les expériences de l'éducateur. Nous avons vu que les efforts de celui-ci pour rendre les choses intéressantes et attacher quelque plaisir aux faits ennuyeux par eux-mêmes, produisent des alternatives de surexcitation et d'apathie. C'est un fait d'expérience. La psychologie de l'effort nous enseigne que le plaisir pris comme but entraîne nécessairement d'une part, une grande dépense d'énergie inutile, d'autre part, un grand gaspillage désordonné de ces énergies.

L'observation montre aux éducateurs que lorsqu'on fait appel à la "volonté", alors que le moi n'a aucun intérêt pour le sujet qu'on lui présente, on habitue les élèves à dissocier leur attention et à faire machinalement leur devoir, d'une manière purement extérieure, tandis que leur imagination vagabonde sans contrôle. Les psychologues nous montrent que l'intérêt du moi pour un objet ou une fin indique que le moi a découvert sa voie et ses besoins propres. Dans ce cas, les efforts du moi se justifient; il sait pourquoi il doit déployer de l'énergie : c'est pour atteindre une fin à laquelle il aspire et qui lui permettra de s'exprimer.

Aux yeux de l'éducateur, l'effort et l'intérêt normaux apparaissent comme deux processus identiques d'expression personnelle. Notre analyse psychologique justifie pleinement ce postulat pratique de l'éducation. Il nous reste à résumer toute notre analyse en nous plaçant au point de vue de l'éducation.

Relations de l'intérêt avec le maître et avec les élèves

On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au

point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur doit-il donc les prendre comme points d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé? Doit-il chercher à les satisfaire et à les conserver tels qu'ils sont ? Aucunement, et celui qui les utiliserait de cette manière serait le pire ennemi de la théorie de l'intérêt, car la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée. Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent donc être interprétées. Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal. C'est ici qu'intervient l'intérêt tel que l'a décrit Herbert: tout d'abord, celui du petit enfant qui aime à parler de lui et de ses amis, de ses expériences et de ses hauts faits. A quoi tend cet intérêt ? Quel peut bien être le but qu'il poursuit ? Puis, vient le besoin de gribouiller, de faire des maisons, des chiens, des personnages. Que cherche cet intérêt ? Et ainsi de suite.

Répondre à de pareilles questions, ce n'est pas seulement connaître la psychologie de l'enfant, c'est aussi et du même coup reconnaître la haute valeur de la sagesse adulte, avec ses connaissances historiques, sa science et les ressources de l'art. Les programmes scolaires, avec tous leurs raffinements et toute leur ampleur, sont la réponse à cette question: Que signifient les pouvoirs qui s'éveillent peu à peu chez l'enfant ?

Pour amener à maturité les goûts et les besoins de l'enfant, il faut sans doute du temps. On y arrive que pas à pas. Dans la pratique de l'éducation, c'est aujourd'hui qui compte, et il faut que le maître voie immédiatement quel usage il peut faire de l'intérêt présent. Ainsi, l'intérêt pour le gribouillage doit être utilisé tout de suite, et il faut en tirer tout le bien possible sans tarder, sans s'occuper surtout du fait que dans dix ans, l'élève calligraphiera ou tiendra des livres ; il faut employer cet intérêt de manière à lui ouvrir des voies nouvelles et à le tirer de son état rudimentaire. On peut dire que le devoir principal de l'éducateur est d'utiliser cet intérêt et ces habitudes de manière à en faire quelque chose de plus plein, de plus large, de plus discipliné, de mieux ordonné. Et celui qui sait toujours utiliser ainsi l'intérêt en restera toujours maître.

En réalité l'intérêt est une chose mouvante, un processus de croissance, un enrichissement vital, une acquisition d'énergie. Comment s'y prendre pour augmenter les connaissances et les capacités actives de l'enfant ? En cela consiste l'art du pédagogue. Il n'y a pas à aller contre cela. Mais la discussion qui précède prouve qu'on doit distinguer entre l'intérêt direct - où moyens et fins sont étroitement unis ou du moins très rapprochés - et l'intérêt indirect qui éclot à un moment plus avancé de la vie psychique. A ce degré, les enfants peuvent relier consciemment leurs actes et les interpréter les uns par rapport aux autres. La première période, celle de l'instruction primaire, exige évidemment que l'enfant ait une activité positive, directe, visible, dans laquelle ses impulsions trouvent leur satisfaction et prennent conscience de leur valeur. Il aura ainsi plus tard une base pour la réflexion, pour l'expression consciente de sa pensée et pour la généralisation, bref, pour une activité mentale qui se saisit elle-même, qui définit et qui coordonne les éléments de l'expérience. Alors le maître peut amener l'enfant à prendre conscience de la signification profonde de ses capacités et de ses expériences, non seulement en lui fournissant de quoi s'exprimer, de quoi se mesurer, mais encore, d'une manière indirecte et médiate, en faisant réfléchir l'enfant aux expériences d'autrui et en les lui faisant acquérir.

L'intérêt et la discipline

C'est justement parce que l'intérêt a quelque chose de dynamique, parce qu'il est un processus de croissance et d'expansion, qu'il ne peut y avoir conflit entre son utilisation rationnelle et l'acquisition des capacités et des forces morales qui constituent la discipline. C'est parce que les intérêts doivent être guidés, exercés, et non seulement acceptés tels quels, qu'il reste un vaste champ où la volonté se formera dans la lutte contre les obstacles et les difficultés. Par cette lutte, les fibres résistantes du caractère se développeront. Car, pour répondre à un intérêt, il faut nécessairement faire quelque chose et rencontrer de la résistance. Alors seulement, les difficultés ont une signification pour l'individu, parce qu'il en aperçoit les relations avec ses impulsions et ses habitudes, dont elles entravent le fonctionnement. C'est pour cela que le moi fait hardiment front à ces difficultés, au lieu de se décourager au premier choc, de chercher à demi consciemment à s'évader, ou encore de s'appuyer sur des motifs tout extérieurs d'espérance ou de crainte, - motifs qui, venant du dehors, n'éduquent pas la volonté, mais placent le moi sous la dépendance d'autrui.

L'absurdité de la plupart des théories qui prônent la discipline consiste en ce qu'elles supposent :

1. que des difficultés sans relation avec les fonctions du moi, des tâches qui apparaissent comme pures tâches, des problèmes inventés pour être des problèmes, peuvent faire jaillir un effort éducatif et diriger les énergies de l'enfant ;
2. que les pouvoirs latents de l'organisme peuvent être éduqués indépendamment de leur utilisation adéquate.

Or,

1. un problème réel est un fait mental, psychique, qui implique une certaine attitude et un certain processus psychologique chez celui qui le ressent comme problème, Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un, simplement parce qu'on lui accole l'étiquette : problème, parce que le maître y voit un problème, ou encore parce que c'est une chose difficile ou rébarbative. Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui, comme un obstacle né dans et au cours de son expérience, et qu'il s'agit de surmonter s'il veut atteindre sa fin personnelle, l'intégrité et la plénitude de son expérience propre. Cela signifie que les problèmes jaillissent des impulsions mêmes de l'enfant, de ses idées, de ses habitudes, de ses efforts pour les exprimer et les épanouir; en un mot de ses tentatives pour réaliser ses intérêts.

2. il n'y a discipline, c'est-à-dire pouvoir ordonné, que là où il y a pouvoir. Toute autre conception de la discipline la réduit à n'être qu'une sorte de gymnastique professionnelle et d'acrobatie. Quelqu'un qui consacrerait toute sa vie à devenir habile dans la solution des énigmes et des charades proposées par les revues, énigmes et rébus inventés ad hoc et dans le but d'être des casse-tête - voilà l'homme qui répondrait le mieux à la notion qu'on se fait couramment de la discipline mentale. Il n'est pas nécessaire de montrer les vices d'une semblable conception. Il ne peut y avoir discipline que là où un individu met librement et pleinement en œuvre ses capacités dans une activité qui est digne, par elle-même, d'être exercée. Si, justement, les mathématiques disciplinent si peu le caractère, c'est qu'on les isole de leurs applications pratiques. L'enfant qui jongle aisément avec les fractions compliquées est parfois absolument incapable de résoudre un problème très simple de la vie pratique. Il n'a jamais vu ce cas auparavant, ou il ne sait pas quelle règle appliquer. Il paraît discipliné, mais il ne possède en réalité aucun moyen d'adapter ses connaissances et ses habitudes aux difficultés qui surgissent dans le cours naturel de son expérience. Ce serait amusant, si ce n'était pas triste et parfois même tragique. Or, cette séparation entre la discipline que procure l'école et le travail journalier, les exigences de la vie, est quelque chose d'inévitable tant qu'on essaiera de discipliner l'enfant au moyen de problèmes intellectuels créés ad hoc, au lieu de le mettre dans les conditions de vie et d'activité qui font naître ces problèmes au fur et à mesure que l'enfant vit et agit.

Conclusion

Concluons en disant qu'il ne sert à rien de considérer les intérêts comme une sorte de but. Ce qu'on a dit du bonheur est vrai pour eux - on ne les atteint qu'en ne les cherchant pas. Il s'agit, par conséquent, de trouver les instruments et les matériaux qui permettent aux fonctions de s'exercer. Si nous savons découvrir les impulsions et les habitudes actives de l'enfant, et si nous savons les faire travailler avec méthode et avec fruit, en leur fournissant un environnement approprié, nous n'aurons pas besoin de nous tourmenter trop au sujet des intérêts ; ils prendront soin d'eux-mêmes. Et il en est de même, j'en suis fermement convaincu, dans l'éducation de la volonté. En fait, le divorce supposé entre l'intérêt et la volonté provient de ce que l'on part de la psychologie de l'adulte, où l'on croit pouvoir découvrir des distinctions, et où l'on abstrait analytiquement des facultés et des entités indépendantes. Or, que l'on considère l'homme ou l'enfant, il faut voir avant tout la personne, tout ce qui exerce les pouvoirs de la personnalité, tout ce qui lui procure de l'ordre, de l'énergie, de l'initiative; une conscience d'elle-même toujours plus claire exerce aussi certainement la volonté. Laissons donc à ceux qui croient à l'existence dans l'individu d'une faculté indépendante appelée volonté, bien distincte de l'organisme actif, le soin d'inventer les moyens spéciaux pour éduquer cette volonté. Pour nous qui croyons que la volonté est le nom donné à une certaine attitude, à une manière d'être de l'individu tout entier, à son pouvoir d'initiative, à sa capacité d'ajuster intelligemment et constamment les moyens à leurs fins, l'éducation de la volonté comprend tout ce qui favorise l'indépendance et la sûreté d'action, en même temps qu'une connaissance rationnelle des choses et leur juste appréciation.

Ce chapitre est extrait de L'éducation nouvelle Delachaux et Niestlé, recueil de 4 textes des "pionniers" de l'éducation nouvelle, choisis par le Groupe Editions de l'ANEN.

ⁱ Il est vrai que le mot intérêt est utilisé dans des sens divers. On parle d'intérêt par opposition à des principes, et d'intérêt personnel pour désigner des mobiles plus ou moins égoïstes; mais ces deux acceptions du terme ne sont ni les seules acceptions ni les acceptions normatives. On peut même se demander si elles ne sont pas une corruption ou un rétrécissement du sens légitime du mot intérêt. Quoi qu'il en soit, il me paraît que la controverse née au sujet de ce terme provient du fait que les uns l'utilisent dans son sens large tandis que les autres y voient un équivalent de l'égoïsme.

ⁱⁱ J'ai entendu affirmer avec sérieux qu'un enfant retenu après la classe a souvent pris intérêt à l'arithmétique ou à la grammaire dont il ne se souciait pas auparavant. Cela prouve, dit-on, l'efficacité de la discipline. Il est certain que la tranquillité d'esprit et l'explication individuelle que le maître a pu donner à cet élève ont pu servir à faire entrer le sujet d'étude dans sa véritable relation avec l'esprit de l'enfant qui s'en est ainsi rendu maître.