

## L'éducation instructive de Johann Friedrich Herbart

Nombre d'élèves issus des pays occidentaux ont l'impression d'avoir subi, aux cours des trente dernières années, une éducation caractérisée par des exercices creux, une éducation avant tout axée sur le « développement des facultés », comme l'illustre par exemple l'introduction des mathématiques modernes.

De plus, avec l'abandon de tout examen sérieux des grands moments de l'histoire des hommes et des idées, ces élèves ont été soumis à un enseignement fait de banalité quotidienne et d'expérience immédiate. Les préoccupations d'ordre sociologique et la volonté de résoudre certains problèmes sociaux à l'école même ont, elles aussi, contribué à alléger la substance du savoir transmis aux élèves.

D'autres, au contraire, ont l'impression (surtout pour ceux destinés à faire partie des « élites ») d'avoir été soumis à un processus de « bourrage de crâne », d'avoir eu à ingérer des quantités phénoménales d'informations de nature disparate, d'avoir été transformés en encyclopédie sur deux pattes et d'être devenus, grâce au recours à des artifices mnémotechniques, des miracles d'érudition.

On constate dans les deux cas une absence de grandeur, de dignité et d'humilité, par lesquelles l'élève devrait être amené non seulement à prendre conscience de la nature nécessairement fragmentaire du savoir acquis à l'école, mais aussi à s'émerveiller. Cette capacité d'émerveillement apparaît dès qu'on lui donne les moyens de comparer ce savoir acquis au grand tout que constitue l'ensemble de l'existence humaine, en particulier l'accumulation des découvertes accomplies par l'humanité depuis ses débuts.

Ces constatations prennent encore plus de force quand on se réfère aux écrits du grand pédagogue allemand Johann Friedrich Herbart (1776-1841), ainsi qu'à ceux de son célèbre disciple, le mathématicien Bernhard Riemann (1826-1866).

Pour Herbart, l'éducation doit avant tout être une affaire d'instruction, mais pas n'importe laquelle. Autant par



l'objectif qu'elle se fixe que par les moyens dont elle se dote, elle doit permettre à l'élève de se structurer moralement et psychologiquement, de façon à ce qu'il puisse participer, d'une manière ou d'une autre, à cette montée en puissance que constitue le développement de la société humaine au sein de la biosphère et dans l'univers.

Herbart considère que la connaissance, la sensibilité et la volonté ne sont pas des facultés isolées ou des forces indépendantes. S'inspirant de la philosophie de Leibniz, et plus particulièrement du concept de *monade*, il explique : « *L'âme est simple, non seulement elle n'a pas de parties, mais elle n'a pas non plus de qualités multiples. L'âme n'a également ni l'appétit ni la faculté de recevoir ou de produire quoi que ce soit. La matière psychologique n'est pas une masse indépendante, une matière qui pourrait exister avant l'artiste, sans lui et hors de lui, et attendre qu'il la traite, comme le potier traite l'argile ; ici la force et la matière ne font qu'un.* »<sup>1</sup>

Ceci ne signifie en aucune façon que Herbart nie à l'enfant toute individualité qui lui serait propre. Au contraire, l'âme est non seulement une mais chaque âme humaine est unique et entièrement souveraine. Cependant, pour le pédagogue, la personnalité de l'enfant est avant tout constituée de différents groupes d'idées, plus ou moins harmonisées, qui l'amènent même parfois à faire

preuve de comportements et d'aptitudes différentes suivant qu'il se trouve à l'école, en famille ou ailleurs. Ce que Herbart appelle l'individualité est généralement le résultat du hasard et des circonstances, par opposition au caractère qui est, lui, formé par une éducation et une instruction planifiées.

Herbart est donc convaincu que l'éducation et l'instruction ne peuvent être conçues séparément. L'éducateur doit d'abord pouvoir, dès qu'il est introduit à l'enfant, dresser pour ainsi dire une carte géographique de son esprit, en identifiant les différents groupes d'idées qui constituent la trame de sa pensée, pour ensuite le former en assimilant ces divers groupes à une « *représentation esthétique du monde* » plus cohérente, un « *tableau vrai et fortement dessiné de l'humanité telle qu'elle pourrait et devrait être en général* ». Il doit ainsi, tout en tenant compte des dispositions physiques et du tempérament particuliers de l'enfant, l'élever de son état d'individualité vers un état d'universalité. Herbart se reporte à cet égard à la culture de la Grèce antique, entre autres à l'*Odyssée* d'Homère.

L'éducateur ne doit pas avoir recours, comme le font souvent des parents désespérés, à la « *manipulation des sentiments de l'enfant* » mais plutôt « *à la puissance accumulée de tout ce que les hommes ont jamais senti, éprouvé et pensé* ». Il doit éviter de se rabaisser à son niveau et ne doit se concevoir ici que comme un simple auxiliaire ou guide, qui doit interpréter ce savoir avec intelligence et accompagner l'enfant convenablement dans son cheminement intellectuel.

Herbart poursuit : « *Ainsi, ce qui doit lui importer par-dessus tout, c'est la manière dont s'établit chez son élève le cercle des idées : car ce sont les idées qui engendrent les sentiments, et par là les principes et les manières d'agir. Concevoir par rapport à cet enchaînement toutes les choses, sans exception, qu'on pourrait présenter à l'élève, toutes celles qu'on pourrait déposer dans son âme, rechercher comment il faut les coordonner, par*

conséquent dans quel ordre il faut les faire se succéder, et comment à leur tour elles peuvent servir d'appui à ce qui suivra dans l'avenir. »<sup>2</sup>

S'inspirant directement de Herbart, le mathématicien Bernhard Riemann explique dans l'un de ses fragments philosophiques que « l'esprit est une masse cognitive [Geistesmasse] compacte, multiples connectée par des connexions internes des plus intimes. Il croît de manière continue au fur et à mesure que de nouvelles masses cognitives y entrent, et c'est de cette manière qu'il continue à se développer. [...] Chaque masse cognitive qui entre dans l'esprit stimule toute la masse cognitive à laquelle elle est apparentée, et elle le fait d'autant plus fortement que la dissimilitude entre les états internes est moindre. Cependant, cette simulation n'est pas simplement limitée aux masses cognitives apparentées, mais elle s'étend aussi, par médiation, à celles qui sont liées avec elles. »<sup>3</sup>

Ainsi, l'enchaînement de masses cognitives constitue pour ainsi dire des filaments ou des fibres, qui deviennent la substance même de notre esprit et forment la charpente lui permettant de se développer davantage. De plus, ces fibres sont connectées entre elles de manière « transversale », et la densité de leurs interconnexions et leur longueur même (résultant d'un processus d'éducation rigoureux comme celui préconisé par Herbart) définissent la puissance conceptuelle de notre esprit.

Néanmoins, ces masses cognitives, une fois formées, ne disparaissent jamais et continuent à exister après notre mort. Elles viennent s'intégrer à une masse cognitive compacte plus grande, à ce que Riemann appelle la biosphère (quoique ce mot soit quelque peu réducteur par rapport au terme *Erdseele* qu'il utilise) et participent alors à une vie mentale supérieure, constituant ce que l'on pourrait percevoir comme une intentionnalité guidant le développement des processus vivants et cognitifs sur Terre et dans l'univers.

C'est exactement ce à quoi fait référence le scientifique français Paul Langevin (1872-1946) lorsqu'il affirme : « [Les élèves] doivent être amenés à sentir l'importance de

ce développement de l'esprit, et qu'indépendamment des forces que la physique et la chimie nous font découvrir, il en est d'autres constituées par l'activité spirituelle qui fait, elle aussi, partie de la réalité et peut contribuer à transformer le monde. De même que nous commençons à entrevoir les liens qui existent entre la gravitation et l'électromagnétisme, considérés jusqu'ici comme deux groupes de phénomènes totalement différents, de même nous pouvons espérer que les forces physiques et les forces spirituelles nous apparaîtront plus tard unifiées dans une synthèse plus haute, qui fera apparaître l'Esprit comme l'un des aspects des forces de l'univers. »<sup>4</sup>

Paul Langevin expliquait dans une autre intervention au sujet de la pédagogie<sup>5</sup> qu'il fallait concevoir l'enseignement des sciences d'un point éducatif et non utilitaire, en insistant sur l'enseignement historique. Cela devait permettre, selon lui, de combattre ce qu'il appelait la « déformation dogmatique » et ses effets néfastes, c'est-à-dire l'ennui, l'impression du caractère définitif conféré à la science (comme si elle n'avait plus rien à découvrir), l'incapacité de se remettre en cause quand la nature nous présente des paradoxes non expliqués et « l'ossification et la sénilité des théories », pour reprendre ses termes.

Ainsi, l'enseignement des sciences, comme tous les autres domaines formant l'« éducation instructive » telle que définie par Herbart, doit, contrairement à ce qu'affirmait le philosophe et pédagogue John Dewey, élever l'élève au-dessus de l'expérience de la proximité et le projeter dans cette sphère de tous les temps que constitue cette masse cognitive compacte globale décrite par Riemann, et que l'économiste et penseur américain Lyndon LaRouche appelle aujourd'hui la « simultanéité de l'éternité ».

Les idées de Herbart n'ont malheureusement jamais été introduites à grande échelle. Même si le grand réformateur prussien Guillaume de Humboldt a fait appel à lui au cours de la période suivant 1809, après les guerres de libération antinapoléoniennes, la restauration de 1813 a eu raison de cet élan réformateur. Les disciples de Herbart se sont par

la suite engagés, après sa mort en 1841, dans des dérives qui ont jeté un grand discrédit sur ses idées, et qui ont ensuite permis à des auteurs mal avisés comme John Dewey de rejeter l'ensemble de sa synthèse.

Nous pouvons toutefois affirmer aujourd'hui, à la lumière du siècle passé et plus particulièrement des trente dernières années, que toutes les réformes de l'éducation ignorant la réalité de l'esprit humain et ne concevant pas l'être humain avant tout comme un être cognitif unifié sont vouées à l'échec. Une véritable réforme de l'enseignement doit avant tout supprimer la distinction entre les processus régissant le développement de l'esprit humain (*Geisteswissenschaft*) et les lois de la nature (*Naturwissenschaft*), une distinction introduite en Europe par les romantiques au début du XIX<sup>e</sup> siècle et devenue hégémonique depuis lors. Nous devons, par ailleurs, d'un point de vue plus pratique, réduire le recours aux manuels didactiques dans l'enseignement et mettre plus d'accent sur les textes originaux. Enfin, nous devons multiplier le développement de ce que nous appelons les « exercices pédagogiques », une nouvelle forme d'« exercices spirituels » conçue par LaRouche en accord avec les conceptions de Herbart, Riemann et autres penseurs rattachés à cette tradition.

**Benoit Chalifoux**

#### Références

1. Johann Herbart, *Psychologie als Wissenschaft : neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*. (La psychologie en tant que science, nouvellement fondée sur l'expérience, la métaphysique et les mathématiques).
2. Johann Herbart, *Principales œuvres pédagogiques*, trad. par A. Pinloche, Facultés de Lille, 1894.
3. Bernhard Riemann, « Fragments philosophiques », *Fusion*, n° 92, septembre-octobre 2002.
4. Paul Langevin, « Contribution de l'enseignement des sciences physiques à la culture générale », Conférence faite le 11 juin 1931 au Musée pédagogique, sous les auspices de la Société française de pédagogie, in *Paul Langevin, la pensée et l'action*, Les Éditions françaises réunies, 1950.
5. Paul Langevin, « La valeur éducative de l'histoire des sciences », Conférence faite en 1926 au Musée pédagogique, *Op. cit.*