

Valeur de la logique et puissance de l'exemple

Nous avons longuement hésité avant de choisir le titre de cet essai de psychologie pratique, où nous voudrions comparer l'efficacité du raisonnement déductif, qui constitue l'essentiel de la logique, et celle de l'exemple, qui est un exercice d'action avec tous ses détails d'exécution.

Le raisonnement déductif est abstrait, intellectuel, irresponsable en son essence, sinon dans ses conséquences : ce n'est pas celui qui raisonne qui paie les pots cassés lorsque son raisonnement est faux ou trop sommaire, s'il n'agit pas lui-même et fait agir les autres ! L'exemple est partiellement concret et contient une composante affective, inhérente à l'action qu'il propose : l'action engage celui qui la réalise, comprend une part de responsabilité et la prévision de cette responsabilité déclenche, dès le premier contact avec l'exemple, une contrainte émotive.

Avant d'aller plus loin, il vaut mieux définir ce que nous entendons par l'exemple. Faut-il ne considérer que la banale application de la leçon que nous venons de faire ou bien considérer l'exemple dans un sens plus large ? Faut-il définir l'exemple comme étant tout ce qui se présente à l'esprit et est assez différent des souvenirs qu'on rumine à tout instant, pour avoir une puissance, attractive ou répulsive, déterminant un réflexe d'action ? Il paraît, à première vue, que ce serait hors de propos. Pourtant c'est en pensant à l'exemple dans son sens le plus large qu'on peut apercevoir que son caractère essentiel est précisément la puissance émotive qu'il comporte.

Dans la vie courante, on sait trop combien la contagion de l'exemple, aussi bien et de la même façon que la répétition d'un slogan, peut avoir une puissance effrayante, irrésistible, et renverser tous les barrages logiques qu'on peut être tenté de lui opposer. La race des moutons de Panurge n'est pas près de s'éteindre ! Dans le même ordre d'idées, rappelons le malheureux qui « sèche » au tableau et qui ayant mal compris ce qu'un camarade lui « souffle », sort triomphalement une monumentale stupidité.

Finalement, nous avons affecté le mot « puissance » à l'idée d'exemple et le mot « valeur » à l'idée de logique, celle-ci n'étant critiquable, quant à son efficacité, que par la valeur des simplifications du réel, qui lui servent d'hypothèses, et dont elle est

pleinement responsable. Nous pensons bien que le choix de ces mots n'est pas indiscutable, mais après les explications qui précèdent, le lecteur voudra bien admettre que notre choix n'est pas trop subjectif et présente à ses yeux une signification suffisamment claire.

Ajoutons encore, pour bien définir notre vocabulaire, que lorsqu'un exemple est suivi d'une action qui peut se dérouler sans intervention extérieure brutale, et se conclure par une confrontation avec ce qui est considéré habituellement comme vrai, cette action devient alors une expérience. N'oublions pas, en effet, que le mot « expérience », contient la racine indo-européenne « per », qui se retrouve dans les mots « preuve, porte, péril... », et qui exprime l'idée de « traverser ». Ce sont seulement les expériences qui peuvent agir directement sur notre réseau d'habitudes.

Les réflexes émotifs qui accompagnent une expérience sont de même nature que ceux qui constituent la puissance de l'exemple, mais ils suivent les détails de l'action « expérience » au niveau différentiel, tandis que lorsque l'exemple est encore à l'état de « potentiel » d'action, le comportement émotif est plus global, souvent beaucoup plus fort et violent et l'imagination y a sa bonne part. Il arrive même que cette violence, devenue insupportable, contraigne à une fuite vers une action arbitraire, irrationnelle, incohérente, mais qui n'est pas vraiment libératrice et ne peut être considérée comme une expérience « concluante ».

On peut prévoir, à toutes les précautions que nous prenons à définir notre vocabulaire, que toute la discussion tournera autour du fait que le raisonnement logique est affaire de l'esprit seul, tandis que l'exemple et l'expérience qui le suit participent de l'émotivité liée à l'action. C'est sur cette émotivité que nous voulons concentrer notre effort d'analyse, de façon à avoir prise logique sur la nature de l'exemple, pouvoir le contrôler et l'utiliser au mieux dans notre action de pédagogues sinon de moralistes.

Un premier point de cette analyse apparaît précisément dans ce que nous venons de dire : concentrer l'effort d'analyse, l'effort d'attention. En effet, cette concentration fait que nous ne voyons plus qu'une zone très étroite et que le reste est dans une ombre relative, et s'il faut sauter d'un point à un autre pour une comparaison, le travail de l'esprit prend une allure hésitante, beaucoup plus proche de la démarche de l'aveugle que de celle des voyants. De plus, notre espace logique intellectuel n'étant pas homogène et isotrope, comme l'espace vide de la géométrie euclidienne, il ne contient pas l'équivalent de la ligne droite, trajectoire purement idéale de la lumière et nous ne pouvons pas « voir », raisonner bien loin. Il serait donc plus juste d'accuser une forte myopie, plutôt qu'une véritable cécité, d'être responsable de la démarche hésitante de notre esprit ; nous ne pouvons raisonner « droit » que sur de très petits parcours, et, probablement même, au niveau différentiel seulement.

Dans un autre ordre d'idées, mais conduisant à la même constatation, il faut rappeler la fragilité de notre effort d'attention, qui fait que nous savons mal lire et écouter ; on ne nous l'a jamais appris d'ailleurs ! Notre effort d'attention est oscillant, alterné comme une pulsation, mais cette nature oscillante est plus proche de la nature des oscillations de relaxation que de celle des oscillations ordinaires dues à un déphasage potentiel-intensité : l'attention se fatigue, se vide, rebondit sur un mot, un son, qui déclenche un bout de souvenir, et voilà l'esprit qui vagabonde, se fatigue de son rêve éveillé, retombe sur le discours qu'on lui fait et finalement ne retient de tout ce qu'on lui a dit que quelques bribes éparses qu'il ne peut relier que par miracle à l'aide de ses propres souvenirs. C'est toujours notre émotivité qui est responsable de cette instabilité, mais il y a une contrepartie, heureuse cette fois, car, en même temps et par le même mécanisme, elle est responsable de la sensibilité et de la finesse de notre attention.

Nous arrivons donc, d'un côté par l'exemple et l'expérience, de l'autre par l'attention, à une même constatation : il faut étudier, analyser l'émotivité de nos élèves autant que leurs facultés proprement intellectuelles. Ce n'est pas simple ni facile, mais

on y arrive lentement au cours des années, en prenant une attitude amicale vis-à-vis des élèves, en ne les jugeant pas d'après nous-mêmes, et en cas d'échec, en ne les accusant pas de stupidité définitive. Dans le même but, il est intéressant également d'étudier l'imagination et l'enregistrement des connaissances par la mémoire là où l'émotivité a une si forte part. En particulier la mémoire fraîche, immédiate, celle qui permet à deux perceptions successives d'être comparées, de la même façon que la persistance rétinienne permet la comparaison de deux positions successives et d'atteindre la notion de mouvement. Cette « persistance mentale » est fortement soumise à l'état émotif du moment, ce qui nous semble avoir une très grande importance, car c'est à son niveau qu'apparaissent l'abstraction, le raisonnement, la façon d'accueillir les exemples et évidemment la mémoire. On peut la développer et la stabiliser par des exercices de calcul mental, de géométrie mentale, plane ou dans l'espace, sans figure au tableau. Il est bon, pour que ces exercices soient efficaces et prennent toute leur force d'exemple, de parler très lentement, comme si on réfléchissait vraiment à haute voix, en parallèle avec les élèves et non en face d'eux, assis au milieu de la classe s'il le faut, et de leur laisser le temps de s'habituer aux idées qu'on leur présente.

Il faudrait aussi étudier la formation de leurs habitudes qui sont les circuits que laissent dans la mémoire des actions semblables, répétées jusqu'à ce que les réactions émotives qui les accompagnaient s'atténuent puis disparaissent. C'est d'ailleurs parfois dangereux, car la disparition des réactions émotives signale l'affaiblissement de l'attention et il y a lieu de craindre l'apparition de réflexes conditionnels et l'inaptitude à recevoir des idées nouvelles. Il est essentiel de maintenir chez nos élèves le maximum d'agilité, de vivacité mentale, force de jeunesse de l'esprit, qui comporte une grande liberté vis-à-vis des habitudes. C'est évidemment l'exemple qui a le plus grand pouvoir sur la formation des habitudes. Le raisonnement, même déductif, y est à peu près totalement inefficace.

Un fait curieux, à cet égard, surprenant et exemplaire pour nous, professeurs, est la très grande difficulté qu'éprouve l'élève à exprimer une pensée en sens inverse de l'action correspondante. Il ne sait dire que « pour » qui est ainsi le maître-mot de son langage. Les autres petits mots : « si », « dont », « or », sont des mots d'adulte. Seuls, des exemples répétés arrivent à dominer cette répugnance instinctive et naturelle de l'enfant à les employer, car leur emploi implique un arrêt dans l'action et un retour dans le passé ; un enfant ne peut « dire » que s'il vit mentalement ce qu'il dit, or, il ne peut vivre que dans le sens normal du déroulement de l'action dans le temps, du passé vers le futur. Ainsi quand il a trouvé la solution d'un problème, il ne peut la dire qu'à l'envers : « pour faire ou avoir ceci, il faut faire cela... » ; il est incapable de s'imaginer en état d'ignorance de la solution et de la décrire dans le sens déductif. De la même façon, un enfant est incapable de saisir la notion d'équivalence, de condition nécessaire et suffisante, parce qu'il lui faut regarder dans les deux sens.

Dans ce dernier « exemple » que nous donnons de l'importance du comportement émotif de l'enfant face à des problèmes scientifiques, comme à toute question d'ordre intellectuel, on peut voir que les exemples seuls ne suffisent pas. Ils doivent être suivis d'expériences complètes, totales et sincères, qui, seules, peuvent éduquer vraiment à fond. Mais dans ce but, il est nécessaire d'apprendre à nos élèves à contrôler leur émotivité et non à la détruire : « Ne rien dramatiser, ne pas s'affoler quand on se trompe, ne pas craindre la punition, savoir être responsable, ne pas laisser galoper l'imagination ni bavarder vainement, se méfier de l'amour-propre et même de l'émulation, se comparer à soi-même et non à ses camarades, etc., etc... »

Quant à nous, professeurs, ne nous impatientons pas, n'allons pas trop vite, nous ne devons pas frustrer les élèves de l'achèvement de leurs expériences personnelles, c'est la seule vraie richesse que nous pouvons leur donner.

André FOUCHÉ.