

Henri Bergson et l'institutionnisme espagnol (1889- fin des années 1920) : une refonte bergsonienne du nouveau paradigme psychopédagogique ?

Résumé

À la fin du XIX^e siècle, les institutionnistes espagnols, engagés dans un projet de régénération nationale par l'éducation, procèdent à un changement structurel de paradigme psychopédagogique. Le centre de gravité éducationnel passe de l'extérieur à l'intérieur de l'enfant. D'une pédagogie du dehors, on passe, en Espagne, comme dans le reste de l'Europe, à une pédagogie du dedans. En lézardant le socle traditionaliste de l'éducation, les « philosophèmes » bergsoniens participent, pour une large part, à cette révolution psychopédagogique dans une époque où l'Espagne recherche des fondements psychologiques à sa pédagogie nouvelle.

Resumen

Al final del siglo XIX, los institucionistas españoles, comprometidos en un proyecto de regeneración nacional por la educación, proceden a un cambio estructural de paradigma psicopedagógico. El centro de gravedad educativo pasa desde lo exterior a lo interior del niño. De una pedagogía desde fuera, se pasa en España, como en el resto de Europa, a una pedagogía desde dentro. Agrietando el zócalo tradicionalista de la educación, los « filosofemas » bergsonianos participan, mayoritariamente, en esa revolución psicopedagógica en una época en la cual España busca fundamentos psicológicos para su nueva pedagogía.

Abstract

At the end of the 19th century, the Spanish institutionists, concerned with a project of national regeneration via education, undertook a structural change of the paradigm of education and psychology. Education's centre of gravity moved from outside the child to inside. In Spain, as elsewhere in Europe, the pedagogical emphasis switched to the mind. By their contribution towards destroying the traditionalist base of education, Bergson « philosophemes » played a significant role in this psycho-educational revolution at a time when Spain was seeking the psychological basis of its new teaching methods.

**Le bergsonisme pour les institutionnistes : régression à l'archaïsme spiritualiste ou
composante du paradigme de la nouvelle psychopédagogie ?**

Dans l'Espagne des années 1880, au lendemain de la création de la *Institución Libre de Enseñanza*, en 1876, la discipline de la psychologie fait l'objet d'affrontements entre factions rivales, entre, d'une part, les universitaires officiels, défenseurs d'un socle thomiste, dogmatique, dans lequel elle doit alors s'enraciner et, d'autre part, les institutionnistes, libéraux, assoiffés de modernité européenne, promoteurs d'une science psychologique, que l'épistémologie allemande et française, tout particulièrement, participe à modeler. Les acteurs espagnols de la modernisation du paradigme épistémologique de la psychologie sont les membres créateurs de la *Institución Libre de Enseñanza*, parmi lesquels N. Salmerón, F. Giner de los Ríos, U. González Serrano ou encore le psychiatre L. Simarro, pour ne citer qu'eux. Ils concourent, durant toute la fin du XIX^e siècle, à hausser la psychologie espagnole vers la modernité épistémologique européenne, dont les référents sont Wundt, Fechner, Lotze, Helmholtz, Spencer, etc. C'est la fondation, en 1900, d'une chaire de psychologie expérimentale à l'Université Centrale de Madrid, qui institutionnalise, académiquement, la psychologie scientifique en Espagne. Elle devient alors une science, autonome, ne dépendant plus de la section de philosophie ; avant 1900, la psychologie officielle espagnole est « philosophique », métaphysique. Cette institutionnalisation épistémologique rompt le fondement académique officiel de l'ancienne psychologie : la méthode de la psychologie moderne espagnole sera désormais expérimentale et physiologique.

En France, au même moment, s'opposent deux figures de proue : Théodule Ribot (1839-1916), considéré comme le représentant de la nouvelle psychologie scientifique française, et Henri Bergson (1859-1941), défenseur d'une « psychologie philosophique », métaphysique, et critique virulent de l'utilisation, défendue par la psychologie physiologique et expérimentale de Fechner ou Wundt notamment, de la méthode des sciences naturelles dans l'analyse de l'âme et de la conscience humaine.

Or, Th. Ribot devient très vite en Espagne un socle pour les institutionnistes, sur lequel s'érige la psychologie expérimentale scientifique, ce qui se fait alors, selon la presse libérale espagnole, de plus moderne en psychologie. En effet, la psychologie métaphysique, bergsonienne, peut-elle constituer une alternative épistémologique moderne, avant-gardiste et solide, à la psychologie scientifique, étant donné les fondations scolastiques et profondément conservatrices sur lesquelles a reposé pendant si longtemps toute la psychologie universitaire espagnole ? Bergson ne fait-il pas l'objet

d'*a priori* de la part des Espagnols, incapables alors de recevoir la portée du bergsonisme, qui se veut dépassement de la psychologie scientifique ? Dans cette « querelle des Anciens et des Modernes », il semble être vu par les « penseurs » de la *ILE* à l'époque, non comme un philosophe moderne, mais comme le transporteur d'une philosophie archaïque et désuète, sorte de doublon de la psychologie néoscolastique et thomiste, viscéralement régressive et dogmatique ; il n'apparaît en cela que comme un dépôt géologique qui cimente un socle ancestral, que l'institutionnisme s'efforce de lézarder, par sa foi dans le positivisme, pour en remodeler un autre, à son tour officiellement reconnu.

Ainsi, contrairement à ce qu'affirme l'en-tête du *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*¹, qui se veut organe de diffusion neutre de la pensée la plus diverse et la plus hétérogène, en clamant et revendiquant sa non orientation ou non affiliation à un quelconque mouvement, les institutionnistes voient dans le positivisme de la psychologie allemande ou française, ribotienne notamment, expérimentale et physiologique, dans le parallélisme psychophysique², l'assise, le support, le socle sur lequel ils vont pouvoir édifier la muraille contre les assauts répétés de la psychologie philosophique, néoscolastique des « Anciens ». La confrontation des deux paradigmes épistémologiques de la psychologie – d'une part, la psychologie comme science, qui emprunte la méthode des sciences naturelles pour l'analyse de l'âme, et, d'autre part, la psychologie comme métaphysique, qui, pour répondre aux questions sur la *psychè* humaine, adopte une méthode qui sympathise avec les états de conscience, qui ne sont pas des choses mais des progrès, et qui ne sont ni mesurables, ni quantifiables – rend extrêmement délicate la possibilité pour eux d'entendre et recevoir la voix subtile de Bergson.

¹ « La *ILE* es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas. El *Boletín*, órgano oficial de la Institución, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte ».

² Bergson, au sous-chapitre « Parallélisme et monisme » du chapitre IV de *L'Évolution créatrice*, intitulé « Le mécanisme cinématographique de la pensée et l'illusion mécanistique. Coup d'œil sur l'histoire des systèmes. Le devenir réel et le faux évolutionnisme », dénonce cette thèse du parallélisme psychophysique : « l'hypothèse d'une équivalence entre l'état psychologique et l'état cérébral implique une véritable absurdité », in H. Bergson, *Œuvres*, édition du centenaire. Textes annotés par A. Robinet, introduction par H. Gouhier, Paris, PUF, (1959), 2001, p. 795. Cette critique est l'un des objets centraux du livre de 1896 de Bergson, *Matière et Mémoire* ; elle est cependant omniprésente dans toute l'œuvre de Bergson.

Querelle d'institutionnistes : lézardes modernistes³ dans leur socle psychologique positiviste

Seuls certains visionnaires, qui ont fréquenté les milieux institutionnistes, comme Leopoldo Alas *Clarín*, le philologue Eduardo Benot ou encore Miguel de Unamuno, ont su percevoir chez Bergson l'audace, la hardiesse d'une pensée qui s'érige sur le socle, lui aussi hétérodoxe et en échafaudage, monté par les institutionnistes positivistes, d'une psychologie scientifique et autonome, qui renie, en un sens, sa filiation à la métaphysique.

Progressivement, cependant, la nouvelle épistémologie psychologique, défendue par les institutionnistes, se fissure sous leur forte préoccupation de rendre la psychologie utile et utilisable dans le cadre d'un projet national de régénération par l'éducation. Cette tension utilitariste consiste notamment à rechercher des fondements théoriques nouveaux, dont les schèmes seraient susceptibles de remodeler la pédagogie espagnole. Comment Bergson, d'abord dénigré et boudé, est-il exploité par les institutionnistes, dans le cadre d'une régénération nationale, au cours des années 1900-1920, afin d'implanter l'École Nouvelle, libérale, la Pédagogie Active, déracinant ainsi l'école conservatrice ? Comment le bergsonisme participe-t-il ainsi à lézarder le modèle traditionnel, médiéval, de l'éducation espagnole, basculant, dans la représentation collective, dans le camp des Modernes ?

L'historiographie pédagogique ou psychopédagogique de l'époque et même actuelle⁴, oublie trop injustement, et de façon presque systématique, de citer le bergsonisme comme composante du nouveau mouvement de l'École Nouvelle ou de l'École Active, introduit en Espagne par l'institutionnisme, fondé sur une pédagogie pestalozzienne et rousseauiste de l'immanence et, selon nous, réimpulsé, entre 1889 et 1920 environ, par le bergsonisme. Or, dans cette refonte institutionniste du socle psychopédagogique, au tournant du siècle, jusque dans les années 1920, les philosophèmes bergsoniens, nous le verrons, solidifient le nouveau modèle éducatif,

³ On utilise ici le terme de « modernisme » dans l'acception que lui confèrent les Européens à cette époque, comme mouvement moderne des Idées, et non dans son sens restreint, comme équivalent espagnol de « symbolisme ».

⁴ Comme le très productif et visible laboratoire de psychologie de la *Universidad Complutense* de Madrid, dirigé par le Pr. Helio Carpintero, qui n'évoque, pour ainsi dire, jamais Bergson comme influence possible dans la marche des idées psychologiques, en Espagne.

notamment par le pragmatisme, l'intuitionnisme et l'activisme que les Espagnols révèlent comme leur étant inhérents, notamment dans les revues de l'époque, spécialisées en éducation. L'historiographie psychopédagogique semble souvent incapable de décroiser les casiers épistémologiques et de comprendre que, si Bergson est philosophe, et non psychologue expérimental, sa pensée a nourri et même participé à fonder le mouvement libéral de contestation éducatif, qui prend vraiment de l'ampleur dans les années 1920, contre l'école traditionnelle, intellectualiste et scolastique.

Enfin, ce sont paradoxalement les élèves des anti-métaphysiciens les plus zélés de la *ILE*, qui portent et diffusent les philosophèmes psychologiques du bergsonisme, au début du siècle, en « publiant » la pure philosophie de Bergson, dans une visée didactique, mais aussi en l'utilisant, comme socle théorique de la nouvelle pédagogie activiste. L'Athénée, le Musée Pédagogique National⁵, la *Junta para ampliación de estudios*⁶ et la Résidence des Étudiants⁷, ont beaucoup œuvré à ce modelage du nouveau parangon pédagogique par du terreau bergsonien, soutenus, nous le verrons, par la médiation de l'influente Ecole de Genève en Espagne.

La constitution d'un nouveau paradigme épistémologique de la psychologie en Espagne, à la fin du XIX^e siècle

Durant les deux dernières décennies du XIX^e siècle, l'institutionnisme a vu dans la nouvelle épistémologie européenne allemande et française, le summum de la modernité psychologique. Il s'est appuyé sur l'antithèse stricte et nette de la psychologie néoscolastique, qui y était alors dominante, notamment dans les universités espagnoles. Or, dans ce combat pour la redéfinition de la discipline de la psychologie, les institutionnistes se défendent contre tout ce qui risquerait de fragiliser la composition de leur nouveau socle. Bergson introduirait une thèse trop subtile, une composante de mixité que ne peut tolérer un socle émergent, en cours de formation, et dont la condition de possibilité de la naissance se trouve précisément dans une opposition nette avec

⁵ 1882-1942.

⁶ Créée en 1907.

⁷ Elle ouvre ses portes en 1910.

l'essence de la psychologie traditionnelle, conservatrice et néoscolastique. Le *kairos*⁸ bergsonien espagnol n'est pas encore venu, avant 1900.

Celui qui apparaît comme le barrage le plus solide à l'introduction du bergsonisme en Espagne, et dans le courant institutionniste, est précisément l'homme qui a concouru à l'institutionnalisation de la psychologie comme science indépendante, positiviste, qui ne sera désormais plus rattachée à la chaire de métaphysique et de philosophie. Il a œuvré pour que la chaire, créée en 1900, ne s'appelle pas simplement « chaire de psychologie », mais « chaire de psychologie expérimentale », interdisant presque en cela la possibilité d'une discussion épistémologique avec le courant néo-spiritualiste que représente le bergsonisme, clôturant ainsi hermétiquement la psychologie sur elle-même. Ce défenseur de la psychologie scientifique est le psychiatre Luis Simarro⁹, qui occupe la chaire à partir de 1902. Bergson apparaîtra toujours, à ses yeux et à ceux d'un certain nombre de ses élèves, comme un danger de régression archaïque. Il n'est pas étonnant de constater que Simarro possède dans sa bibliothèque personnelle l'un des livres critiques de la métaphysique bergsonienne, *La Philosophie de Bergson. Exposé et critique*, de Höffding Harald, une critique à laquelle il pouvait largement s'identifier, étant donné qu'elle était celle d'un historien de la philosophie, spécialisé dans la psychologie expérimentale, qui publie, en 1903, une *Esquisse d'une psychologie fondée sur l'expérience*. De même, dans son livre *Luis Simarro y su tiempo*¹⁰, Assumpció Vidal Parellada rend compte d'une lettre envoyée au maître, datant du 21 février 1911, par Rafael Sánchez Ocaña, qui a obtenu une bourse par la *Junta para ampliación de estudios* ; il y raconte ses impressions sur Durkheim dont il qualifie les conférences d'excellentes, « mientras se muestra muy crítico de Bergson quien, a su modo de ver, “divaga ingeniosa y finamente sobre la *personalidad* ante un público de *snobs* que le reputan como el primer filósofo contemporáneo” » (p. 170). D'ailleurs, le Dr. Simarro,

⁸ Concept grec qui signifie le moment, le temps.

⁹ Le legs du docteur Luis Simarro se trouve actuellement à la faculté de psychologie de la Complutense de Madrid. D'après celui-ci, le psychiatre possédait plusieurs livres de Bergson ou relatifs à lui : *Matière et mémoire : essai sur la relation du corps à l'esprit*, Paris, Librairie Felix Alcan, 1896, Höffding Harald, *La philosophie de Bergson. Exposé et critique*, Paris, Felix Alcan, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1916, *L'énergie spirituelle : essai et conférences*, Paris, Felix Alcan, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1919 ; il possède la deuxième et la sixième éditions de ce dernier livre ; et enfin, *Le matérialisme actuel*, par Bergson entre autres (H. Bergson et alii, *Le matérialisme actuel*, Paris, Ernest Flammarion, Bibliothèque de philosophie scientifique, 1920. Ce dernier livre sera traduit en espagnol par Edmundo González-Blanco, en 1915 (*El Materialismo actual*, Madrid, Lib. Gut. de José Ruiz, Biblioteca de Filosofía científica, 1915).

¹⁰ A. Vidal Parellada, *Luis Simarro y su tiempo*, Madrid, CSIC, 2007.

qui est invité à se rendre comme neuropsychiatre au Congrès de psychologie de Bologne, en 1911, au cours duquel Bergson et ses idées triompheront¹¹, refuse d'abord d'y aller. Luis Simarro qui, en un sens, a déterminé l'orientation de la psychologie en Espagne, au tournant du siècle, soutient Ribot, qui milite, comme le dit F. Azouvi, dans *La gloire de Bergson. Essai sur le magistère philosophique*¹², « pour une psychologie formée au contact des sciences, et dans le mot *psychologie* tolère la référence à une âme à condition de traduire ce dernier terme “ par des équivalents biologiques ” » (p. 42). Il semble d'ailleurs que L. Simarro, en voulant créer une chaire de psychologie expérimentale, aspire à entrer dans une communauté européenne scientifique de psychologie expérimentale, et s'allie ainsi à Th. Ribot, qui crée, en 1888, une chaire au Collège de France intitulée « Psychologie expérimentale et comparée » et, en 1889, un laboratoire de psychologie physiologique. Les articles des institutionnistes, publiés à cette époque, entre 1890 et un peu avant 1910, notamment dans le *BILE*, et qui sont sans doute le meilleur baromètre de la culture psychologique prédominante de l'institutionnisme, révèlent l'immense investissement dont Th. Ribot et son collègue A. Binet (1857-1911) font alors l'objet ; leur modèle épistémologique donne beaucoup d'espoir aux institutionnistes, qui voient en eux un moyen pour lézarder puis détruire le

¹¹ Un article de G. Ferrando, paru dans *La Lectura*, datant de V-1911, au chapitre « Revista de revistas », tiré de *La Voce* (Florenca, 20-IV-1911), et traduit par José Sánchez Rojas, témoigne, comme le dit son traducteur espagnol, de l'« eco de la orientación filosófica de la nueva generación española. Como saben los lectores de esta Revista, España estuvo representada en el Congreso de Filosofía de Bolonia por D. Luis Simarro y D. José Ortega y Gasset » (p. 124). L'auteur de l'article souligne la prédominance de la philosophie vitaliste et non intellectualiste, dans les années 1910, c'est-à-dire quelques années après l'ascendant de Simarro sur l'orientation de la psychologie espagnole. On ne peut que mesurer la distance entre le mépris affiché par l'élève de Luis Simarro et l'admiration que le journaliste italien témoigne à l'égard de Bergson, à la tête de la *Philosophie Nouvelle* de l'époque :

Cuando en la penúltima sesión general del Congreso, Enrique Bergson, el tipo representativo por antonomasia de esta nueva y vasta concepción de la filosofía, con su maravillosa palabra de poesía y de belleza, puso de relieve todo el valor del pensamiento humano, hasta por el espíritu de los más dogmáticos, de los lógicos puros y de los neo-escolásticos pasó algo así como una ráfaga de vida. Los oyentes tomábamos por achaque de magia el encanto de toda su persona, vibrante de emoción y de ideas, cuando evocaba el drama de la filosofía, el drama del alma humana en la investigación de la verdad y de la belleza [...]. Bergson fue, indeniamente, el expositor más genial y más completo en el Congreso boloñés de esta nueva y profunda tendencia del espíritu humano, que halló eco en muchos otros y bajo distintas formas. Puede decirse que en el Congreso se atacaron combinadamente y desde distintos campos las posiciones racionalistas y escolásticas de la filosofía para afirmar su valor altamente humano. (p. 125-126)

Si le rejet du positiviste L. Simarro perdure dans les années 1910, Bergson est alors perçu globalement, en Espagne, comme le philosophe de la modernité et du renouvellement.

¹² F. Azouvi, *La gloire de Bergson. Essai sur le magistère philosophique*, Paris, Éditions Gallimard, 2007.

carcan scientifique dans lequel ils sont enserrés. À ce propos, José Quintana Fernández, dans la première partie, intitulée « Contexto histórico de la creación de los “estudios superiores de psicología” en la universidad española » de *Proceso histórico de implantación y desarrollo de los estudios superiores de psicología*¹³, évoque le rôle de passeur qu’a eu Th. Ribot¹⁴ de la psychologie expérimentale et physiologique dans l’institutionnisme espagnol :

Históricamente, en medio del fragor de la polémica doctrinal (Krausismo y Krausopositivismo vs Escolástica) y político-académica (« segunda cuestión universitaria »), los textos de Ribot constituyeron la primera información de carácter amplio y sistemático que recibieron los intelectuales españoles sobre la « psicología científica », empírica, natural, fisiológica y experimental, la cual no sólo era más objetiva incluso que la de aquellas opciones en liza, sino que además aparecía con éxito creciente en Europa y EE.UU (p. 50).

Th. Ribot offre aux Espagnols des schèmes utilisables et fondamentaux, au sens propre, à la constitution de leur science psychologique. Le texte inaugural de sa revue, fondée en 1876, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, expose nettement son orientation ; pour lui, nous dit F. Azouvi, la première des sciences humaines est la psychologie : « Pas n’importe laquelle, cependant : pas la psychologie d’introspection, mais celle qui est nourrie de l’anatomie, de la physiologie, de la pathologie mentale, de l’histoire et de l’anthropologie. En toute fin, viennent la métaphysique et l’histoire de la philosophie¹⁵ », dont Ribot semble las. « La métaphysique n’aura donc de place minime, dans la *Revue* qu’à condition de produire elle aussi des faits » (p. 43). Les institutionnistes lisent cette revue, et la question cruciale à l’époque de la psychophysique et du parallélisme psychophysique, qui y occupe une place majeure

¹³ J. Quintana Fernández, *Proceso histórico de implantación y desarrollo de los estudios superiores de psicología*, in *Revista de historia de la psicología*, vol. 25, n° 2-3, Universitat de València, 2004, p. 33-440.

¹⁴ « Declarado antimetafísico, Th. Ribot había sido pionero de la psicología objetiva experimental en Francia y primer titular de la Cátedra de Psicología Experimental [...]. A través de la traducción de la primera de sus obras, los españoles conocieron de mano maestra que más allá de la psicología de la Metafísica escolástica, existía realmente un amplísimo cuerpo doctrinal de « psicología empírica » [...] de habla inglesa, el cual había nacido de la pluma de J. Mill, J. Stuart Mill, H. Spencer [...]. A través de la traducción de la segunda, nuestros filósofos tomaron conocimiento de que existía además otro poderoso núcleo de psicología que superaba incluso el descriptivismo de los pensadores ingleses para desarrollar una seria investigación psicológica orientada directamente en las ciencias naturales, núcleo metodológico y doctrinal que aparecía bajo los rótulos de psicología fisiológica y psicología experimental, de procedencia alemana, y que venía avalado por los trabajos experimentales de los psicofísicos Weber y Fechner y de los psicofisiólogos J. Müller, R.H. Lotze, [...] W. Wundt » (p. 50).

¹⁵ F. Azouvi, 2007, p. 43.

ainsi que dans celle, fondée par A. Binet, *L'Année psychologique*¹⁶, est largement reprise, sous forme de recensions d'articles ou d'articles critiques dans toutes les revues institutionnistes.

Or, Bergson s'oppose fondamentalement à la psychologie expérimentale, associationniste ou physiologique qui réduit la conscience à une chose dont l'état est évaluable et quantifiable. La thèse de Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, publiée en 1889, vise à critiquer l'inadaptabilité de la méthode scientifique lorsqu'elle s'applique à la conscience, procédé analytique que Wundt, Ribot, Fechner, Spencer, entre autres, revendiquent¹⁷. « La science a pour principal objet de prévoir et

¹⁶ *L'Année psychologique* a été créée en 1895 ; elle constitue le premier support de la recherche expérimentale française de l'époque ; elle publie la majorité des travaux menés dans le laboratoire de « Psychologie physiologique », fondé en 1889 par Beaunis. À ce propos, Serge Nicolas, dans *Histoire de la psychologie française. Naissance d'une nouvelle science* (Paris, Press Editions, 2002) indique :

Beaunis écrit dans l'introduction au premier volume (de *L'Année*) les idées directrices de cette publication : une psychologie comprise comme science naturelle et séparée de la métaphysique. Son texte résume de manière succincte l'affranchissement de la psychologie et sa constitution comme science. [...] Pour construire une nouvelle science il ne suffisait pas d'en éliminer les éléments de métaphysique, il fallait faire aussi appel aux données physiologiques. Il note en effet que le seul terrain solide pour l'édification d'une psychologie rationnelle c'est la physiologie. [...] Il souligne qu'en France Ribot a eu une grande influence sur le mouvement philosophique en faisant une large part aux travaux de psychologie expérimentale et note qu'aujourd'hui à la suite des travaux de Wundt le mouvement s'accélère :

« Mais ce n'est plus, comme au début, la mesure de la durée des processus psychiques et de l'intensité des sensations qui constitue l'objet presque exclusif des recherches ; la mémoire, l'attention, le jugement, en un mot, tous les processus psychiques sont étudiés par les procédés expérimentaux usités en physiologie. C'est grâce à cette méthode que la psychologie deviendra une science d'observation et d'expérimentation, c'est-à-dire une véritable science, comme les autres sciences naturelles. C'est pour cette raison qu'elle s'interdit, qu'elle doit s'interdire toute spéculation sur l'essence et la nature de l'âme, sur son origine, sur sa destinée. Il est des questions qu'il est inutile de se poser puisqu'il est impossible de les résoudre scientifiquement. [...] Elle étudie l'homme et l'animal dans ses manifestations psychiques, elle recherche les liens qui rattachent ces manifestations au fonctionnement des organes et en particulier du cerveau. Elle recueille des documents nécessaires pour constituer plus tard la science de l'homme sans laquelle les sciences sociales, l'éducation, la criminalité n'auront jamais de fondement solide. La psychologie ne doit pas aller au-delà. C'est dans cet esprit que ce livre est conçu. » (1895, p. VI et VII) (p. 155).

¹⁷ L'avant-propos à la thèse de Bergson, écrit en février 1888 et que nous reproduisons ici intégralement, atteste la critique en filigrane qu'il fait de ces scientifiques réducteurs, oublieux de la nature originale de la conscience, qui est durée et liberté et, en cela, ni mesurable ni quantifiable. Au premier chapitre de sa thèse, « De l'intensité des états psychologiques », au sous-chapitre « La psychophysique », Bergson dénonce aussi, de façon plus ciblée, cette manie de la psychophysique de réduire la conscience à de l'extensif et du quantitatif, niant ainsi sa nature durative :

de mesurer¹⁸ », ce que Bergson ne peut tolérer dès qu'il s'agit d'approcher la conscience, foncièrement imprévisible, mélodieuse et insaisissable par la mesure, même si expérimentable. Bergson ne dit, en effet, jamais que la conscience ne s'observe pas ; sa métaphysique est profondément empiriste, expérimentale, jamais hermétique à la « phusis » (nature). *A contrario*, les projections positivistes la rigidifient et la dénaturent. Ainsi, comme le souligne François Azouvi, « la réussite de Bergson tiendra en partie à sa capacité de camper à la fois sur les deux rives, d'accomplir le projet scientifique d'une métaphysique positive parce que expérimentale et de satisfaire le désir

[...] La psychophysique n'a fait que formuler avec précision et pousser à ses conséquences extrêmes une conception familière au sens commun. Comme nous parlons plutôt que nous pensons, comme aussi les objets extérieurs, [...], ont plus d'importance pour nous que les états subjectifs par lesquels nous passons, nous avons tout intérêt à objectiver ces états en y introduisant, dans la plus large mesure du possible, la représentation de leur cause extérieure. Et plus nos connaissances s'accroissent, plus nous apercevons l'extensif derrière l'intensif et la quantité derrière la qualité, plus aussi nous tendons à mettre le premier terme dans le second, et à traiter nos sensations comme des grandeurs. La physique, dont le rôle est précisément de soumettre au calcul la cause extérieure de nos états internes, se préoccupe le moins possible de ces états eux-mêmes [...]. Le moment devait fatalement arriver où, familiarisée avec cette confusion de la qualité avec la quantité et de la sensation avec l'excitation, la science chercherait à mesurer l'une comme elle mesure l'autre : tel a été l'objet de la psychophysique (H. Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, in *Œuvres*, 2001, p. 49).

Et voici donc comment, à travers l'avant-propos à sa thèse, il critique la science qui étend sa méthode à tout objet, de façon interchangeable, alors que la conscience est un objet à part, duratif et libre, qui n'est donc ni extensif ni quantitatif. En cela, Bergson propose un dépassement de la « psychologie scientifique » :

Nous nous exprimons nécessairement par des mots, et nous pensons le plus souvent dans l'espace. En d'autres termes, le langage exige que nous établissions entre nos idées les mêmes distinctions nettes et précises, la même discontinuité qu'entre les objets matériels. Cette assimilation est utile dans la vie pratique, et nécessaire dans la plupart des sciences. Mais on pourrait se demander si les difficultés insurmontables que certains problèmes philosophiques soulèvent ne viendraient pas de ce qu'on s'obstine à juxtaposer dans l'espace les phénomènes qui n'occupent point d'espace, et si, en faisant abstraction des grossières images autour desquelles le combat se livre, on n'y mettrait pas parfois un terme. Quand une traduction illégitime de l'inétendu en étendu, de la qualité en quantité, a installé la contradiction au cœur même de la question posée, est-il étonnant que la contradiction se retrouve dans les solutions qu'on en donne ?

Nous avons choisi, parmi les problèmes, celui qui est commun à la métaphysique et à la psychologie, le problème de la liberté. Nous essayons d'établir que toute discussion entre les déterministes et leurs adversaires implique une confusion préalable de la durée avec l'étendue, de la succession avec la simultanéité, de la qualité avec la quantité : une fois cette confusion dissipée, on verrait peut-être s'évanouir les objections élevées contre la liberté, les définitions qu'on en donne, et, en un certain sens, le problème de la liberté lui-même. Cette démonstration fait l'objet de la troisième partie de notre travail : les deux premiers chapitres, où l'on étudie les notions d'intensité et de durée, ont été décrits pour servir d'introduction au troisième. » (*Ibid*, p. 3).

¹⁸ Dans la « Conclusion » de sa thèse, *id.*, p. 150.

des retrouvailles avec l'esprit¹⁹ ». De même, comme le dit l'immense commentateur du philosophe de la durée, Vladimir Jankélévitch, dans *Henri Bergson*²⁰, « l'essence de la mesure n'est pas tant [...] de classer, ordonner et comparer des grandeurs que de rendre les choses comparables en les quantifiant. La mesure uniformise le donné et dégage l'élément simple commun à l'universalité des choses, l'élément numérique » (p. 45). Il ajoute :

L'assimilation quantitative est claire, plate et sans nuances. Elle émiette et nivelle tout ensemble : elle déguise les faits spirituels en « sensations transformées » ou en « chocs nerveux », et se trouve finalement incapable d'expliquer l'affinité magique qui les attire l'un vers l'autre. En vain l'atomisme réduit-il « à l'unité » la variété réjouissante du devenir : nos états de conscience, soumis à l'analyse réductrice de l'associationnisme, finiront bien par se ressembler du dehors²¹ .

Plus loin, au chapitre III, « L'âme et le corps », Jankélévitch remarque que « la théorie bergsonienne de la communication du corps avec l'esprit est dirigée contre les systèmes parallélistes – épiphénoméniste, réaliste, idéaliste – qui admettent l'équivalence du cérébral et du conscient [...]. C'est cette équivalence qu'affirment plus ou moins subrepticement toutes les psychologies « centripètes », toutes les métaphysiques qui vont du dehors au-dedans et du corps à l'âme » (p. 80). Bergson propose au contraire un centralisme spirituel, « qui implique l'idée d'un foyer plus riche, plus fécond et plus intense que la nature elle-même : ce ne sont pas les choses qui sont “ suggestives ”, c'est-à-dire qui nous apportent – suggèrent – leur beauté, c'est le moi qui les rend expressives et importe en elles sa propre jeunesse » (p. 114).

La pensée bergsonienne, proposant le dépassement d'une psychologie pourtant à la pointe de la modernité, à la fin du siècle, mesurante, quantificatrice, expérimentale, réduisant la *psychè* à une « chose », évaluable par les outils de la science biologique, est donc trop audacieuse pour être avalisée par les institutionnistes, avant le tournant du siècle.

Le discours de l'un des fondateurs de la *ILE*, Nicolás Salmerón qui, en 1878, expose une proposition de programme pour la configuration de la nouvelle psychologie scientifique, est symptomatique du soutien de l'institutionnisme à la psychologie

¹⁹ F. Azouvi, 2007, p. 27.

²⁰ V. Jankélévitch, *Henri Bergson*, (1959), rééd. PUF, coll. « Quadrige », 2008.

²¹ *Id.*, p. 46, in chapitre II « Liberté ».

physiologique ; il voit bien en Fechner, Wundt, Spencer, ou encore Hartmann, les figures de proue de la modernité philosophique et psychologique²². Pendant vingt ans, l'institutionnisme entérine et défend ce paradigme épistémologique : l'œuvre de Julián Besteiro le montre. Le socle expérimental de la psychologie se consolide et se durcit. En effet, vingt ans après ce discours, ce fidèle disciple du Dr. L. Simarro, de la deuxième promotion institutionniste, concourt en 1895 au prix « Augusto Charro-Hidalgo », remis par l'Athénée de Madrid, avec un mémoire intitulé *La Psicofísica: Exposición Sumaria de los Principios Fundamentales de la Psicofísica*. Cette même année, il part étudier un cours à la Sorbonne où Binet avait fondé, nous le disions, en 1889, un laboratoire de psychologie expérimentale, de « psychologie physiologique », sorte de complément à la chaire de Psychologie expérimentale au Collège de France. J. Besteiro traduit *L'introduction à la psychologie expérimentale* de Binet (1894), en 1899, pour laquelle il rédige un prologue, publié la même année dans le *BILE*, sous le titre « La psicología experimental »²³. C'est d'ailleurs dans cet esprit que sont créés en Espagne le Laboratoire d'Anthropométrie et Psychologie expérimentale au Musée Pédagogique National, en 1894, et des cours de psychologie expérimentale à la *Escuela de Estudios Superiores del Ateneo* de Madrid. Le modèle physiologique et expérimental de la psychologie se diffuse donc dans l'univers institutionniste.

Et J. Quintana voit dans la création d'une chaire de Psychologie expérimentale à l'Université Centrale, en 1900, un moment de culmination dans le défi institutionniste expérimentaliste, l'institutionnalisation et l'officialisation de cette nouvelle épistémologie psychologique. Il souligne d'ailleurs la spécificité espagnole :

²² J. Quintana en retranscrit une part dans son livre, reproduit dans la *Revista de historia de la psicología* (p. 40) :

[...] No basta, hoy sobre todo, la especulación para el filósofo, ni puede limitarse a sistematizar los datos de la conciencia ; necesita conocer a lo menos los capitales resultados de la experimentación en las ciencias naturales ; penetrar, siguiendo sus crecientes progresos, en las regiones del inconsciente ; indagar en la composición de la Psico-física la unidad indivisa de la realidad [...].

Después de tantos y tantos ensayos de arbitrarias componendas, de insustancial e imponente eclecticismo, comienza en nuestro tiempo a presentarse la composición interna esas dos direcciones polares del pensamiento. Fechner, Wundt, Spencer [...] se dan ya la mano, reconociendo los unos que del fondo de la experimentación brotan dados especulativos, afirmando los otros que la especulación no es abstracta [...]. De aquí, el inmenso interés y la decisiva trascendencia que ofrece al presente la Psicología fisiológica. Ella puede, en rigor, ser considerada como la prenda de unión entre las dos tendencias en que se ha dividido hasta ahora la construcción científica » (Salmerón, 1878, p. XII-XIV).

²³ *BILE*, tomo XXIII, núm. 470, 31-V-1899, p. 156-158.

[...] Ante el hecho de que tradicionalmente en las Facultades de Filosofía de la Universidad española la única psicología posible había sido la " psicología metafísica " (escolástica, krausista), algunos intelectuales españoles se decidieron a inventar una nueva vía institucional para la " psicología científica ". Desde este punto de vista, la creación en el año 1900 de la Cátedra de Psicología Experimental y su ubicación en la Facultad de Ciencias, Sección de Naturales, de la Universidad Central de Madrid, adquiriría una notoria significación histórica, significación muy especial por cuanto que se convertía en Cátedra verdaderamente única en los contextos español, europeo, y universal²⁴.

Failles dans la constitution du socle institutionniste de psychologie, expérimentale et physiologique

Cependant, dans la tentative de construction d'un socle scientifique et expérimental pour la nouvelle psychologie, quelques penseurs institutionnistes audacieux ont tenté de faire entendre leur voix. D'abord, le premier témoignage que j'ai pu recueillir sur l'évocation de Bergson en Espagne, et sur ses premiers soutiens, est celui d'Antonio Espina, dans son livre *Las tertulias de Madrid*²⁵. C'est un véritable bijou qu'Espina nous livre ici, en nous plongeant dans la réalité d'un débat presque intimiste de l'époque, alors que derrière cet échange, c'est une polémique fondamentale et structurelle pour la psychologie et la philosophie qui est en train de se jouer : l'inlassable opposition en Espagne des partisans du rationalisme et de l'irrationalisme. Il nous offre ici une scène entre les acteurs de la résistance au bergsonisme, les positivistes, et de ses courageux promoteurs, qui furent souvent ridiculisés ou ignorés pour leur manque de hardiesse et d'audace. Espina, après avoir énuméré les protagonistes institutionnistes de la *tertulia*, met en scène le débat :

En el Ateneo [...] había una reunión, en la « cacharrería », a la que iban a eso del anochecer, el viejo doctor Mata, Eduardo Benot²⁶, el psiquiatra Esquerdo, José Echegaray y los jóvenes Rodríguez Carracido, Santiago Ramón y Cajal, Jaime Vera y Luis Simarro entre otras eminencias, unas ya consagradas como tales y

²⁴ J. Quintana Fernández, *Proceso histórico de implantación...*, p. 66.

²⁵ A. Espina, *Las tertulias de Madrid*, Madrid, Alianza editorial, 1995.

²⁶ Eduardo Benot (Cádiz, 1822- Madrid, 1907) est auteur de drames, comédies, poésies et articles de presse. Il fut professeur à la *Institución Libre de Enseñanza*. Il animait une *tertulia* chez lui, à laquelle se rendaient les frères Antonio et Manuel Machado. Peut-être Antonio Machado entend-il parler de Bergson par ce professeur, philologue, expert en langues, avant même que Miguel de Unamuno ne lui en parle.

otras en fáfara. [...] Benot, recién llegado de esa ciudad, les informaba de las conferencias de Henri Bergson en la Sorbona²⁷.

– Los datos inmediatos de la conciencia ! – decía Eduardo Benot – Bergson, que es un persuasivo extraordinario, nos lleva a un mundo desconocido. Sus ideas producirán una verdadera revolución en psicología²⁸. El pensamiento es intuitivo, la verdad es inspiración, luego corroborada o no por las exigencias del espíritu y las necesidades prácticas de la vida [...].

– Metafísica tradicional, en el fondo. ¡La realidad cósmica a un lado, la ciencia formándose con un mecanismo de verdades – replicaba con cierta desdeñosa ironía el « institucionista » Simarro – y Dios en el horizonte²⁹! (p. 150-153).

Cette scène, qui aurait été retranscrite d'après les témoignages d'amis d'Espina³⁰, selon l'introduction à son livre écrite par Oscar Ayala, dévoile la raideur de certains institutionnistes face au néo-spiritualisme, et tout particulièrement du Dr. Simarro.

²⁷ Espina fait preuve d'imprécision, car ce n'est pas à la Sorbonne, mais au Collège de France, que Bergson donnait ses cours. Il n'a justement jamais été accepté par « l'Académie philosophique » par excellence.

²⁸ Il anticipe déjà l'impact que va avoir la philosophie bergsonienne lorsqu'elle sera conçue selon sa juste valeur.

²⁹ Ils poursuivent :

[...]. El Mata, como queriendo aleccionar al joven Simarro, intervino con aquel tono serio, despacioso y un tanto autoritario que le distinguía:

– Diga usted también, Eduardo, que su nombre como gran matemático y gran geógrafo ha traspuesto las fronteras – y descartando tácitamente al contradictor de Benot, preguntó a éste: – ¿ Y Bergson es joven?

– Sí. Unos treinta y tantos años.

Simarro, que era malévolo, se puso pesado adrede y dijo, dirigiéndose a todos:

– Ya sé que nuestro don Eduardo es un gran polígrafo. Un polígrafo de primera magnitud a quien todos admiramos como se merece. Pero si me referí a su condición de lingüista, de filólogo, es porque, como ustedes saben, hay filólogos que afirman que las ideas tienen su raíz en la palabra, que a ésta la originan las representaciones mentales, que ella se articula en un sistema psicofísico para constituir su pensamiento. En este sentido hablaba yo del filologismo esencial de don Eduardo.

– Hablando se entiende la gente. ¡ Je! ¡Je! [...]

– ¡Je! ¡Je! Digo yo ahora – exclamó Simarro irónicamente. Y cambiando de tono, de pronto grave, melancólico –. Yo lo que temo son las proclividades ingenuas. Los deslizamientos peligrosos, de concesión en concesión...

Benot, impermeable a las indirectas, continuó, siempre de buena fe:

– Señores, me limito a considerar la original, la nueva interpretación que da Bergson a los datos inmediatos de la conciencia : acepto su análisis, su descripción. No tengo por qué ir más adelante porque él tampoco va. Ni mucho menos. Precisamente aunque tratándolo de paso, atacó en sus conferencias de la Sorbona a esa flamante escuela alemana que por los caminos de la voluntad pretende alcanzar el orden ontológico. En ella se muestra contrario a la aplicación del determinismo de la ciencia al estudio de la conciencia y a la posibilidad de medición de los estados psicológicos del hombre, tal como venían pretendiendo las últimas corrientes de la psicofísica.

– Todo tiene su interés y ocupa su puesto – según Jaime Vera, lector incansable de libros alemanes y, a través de ellos, de toda la filosofía del Norte, y especialmente del escandinavo Kierkegaard, por quien sentía predilección –, Schopenhauer y Comte, Bergson y Nietzsche. [...] Así continuó la conversación en aquel corro hasta los más discutidores, el viejo Benot y el joven Simarro, se callaron y unos y otros se fueron marchando» (A. Espina, *Las tertulias...*, p. 150-153).

Un autre témoignage atteste cette non réceptivité des Espagnols, avant 1900, au nouveau courant idéaliste, à la « Philosophie nouvelle », celui d'un étudiant en droit de *Clarín*, à l'Université d'Oviedo : Santiago Valentí Camp. *Clarín* est alors le premier canal officiel de diffusion de la pensée bergsonienne, pas seulement dans ses cours à Oviedo ou à la Escuela de Estudios Superiores de l'Athénée de Madrid, mais aussi dans les journaux comme *Madrid Cómico* ou *Los Lunes de El Imparcial*. Dans son livre *Ideólogos, teorizantes y videntes*³¹, au chapitre « Enrique Bergson », S. Valentí Camp rappelle que c'est bien *Clarín* qui a fait pénétrer le premier le bergsonisme en Espagne :

Entre nosotros quien primero se ocupó del pensamiento bergsoniano fue el nunca bastante llorado Leopoldo Alas. Con aquella sagacidad que caracterizaba su profundo sentido crítico, *Clarín*, al aparecer en la *Biblioteca [sic] de Philosophie Contemporaine* de París, hacia 1895, la tesis doctoral de Bergson intitulada *Essai sur les données immédiates [sic] de la conscience*, hacía notar, en las explicaciones en su cátedra de Oviedo, lo que, a su juicio, representaba la orientación marcada por el entonces joven filósofo francés. Por aquellos años atravesaba *Clarín* una aguda crisis espiritual, y entre los pensadores que más influyeran en determinar la reacción antipositivista que experimentara el autor de *La Regenta*, uno de ellos fue Bergson. Al sentir Alas los efluvios del nuevo idealismo, hubo de fijarse, principalmente en William James, Cohen, Africano Spir y Henri Bergson, y así hablaba con entusiasmo de las nuevas corrientes psicológicas, que tendían a restaurar lo esotérico de las concepciones de la existencia (p. 311).

Incontestablement, un combat se livre en Espagne au sein même du camp moderne, entre les partisans du positivisme et de la psychologie physiologique, et les promoteurs du néo-spiritualisme, vus par la majorité des institutionnistes comme le spectre mortificateur de leur courant vital de renouvellement de l'épistémologie psychologique. Simarro voyait, nous l'avons vu, dans la philosophie bergsonienne, « une métaphysique traditionnelle ». D'ailleurs, les conférences de *Clarín* à l'Athénée de Madrid sur les « Teorías religiosas de la filosofía novísima » ou « esprit nouveau » furent un échec, et ne furent pas entendues. Personne n'a vu dans le renouveau idéaliste le socle sur lequel la modernité de la pensée en Espagne pouvait s'édifier. Les « Modernes » espagnols voient toujours dans l'irrationalisme philosophique ou psychologique, une menace à la régression la plus primitive de l'esprit. Le néo-spiritualisme rime pour eux avec le néothomisme ou le traditionalisme le plus conservateur.

³⁰ 1894-1972.

³¹ S. Valentí Camp, *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Barcelona, Minerva, 1922, p. 311-318.

El neo-espiritualismo fue recibido en España con una gran reserva y casi con hostilidad. Todavía recordamos que el curso de conferencias que diera *Clarín*, pocos años antes de su fallecimiento, en el Ateneo de Madrid, fue considerado como un fracaso por una parte de la intelectualidad, la que más se agitaba y la que, a la postre, decidía de los éxitos³².

Clarín est le seul à déceler la modernité philosophique et psychologique du bergsonisme, excepté quelques articles isolés dans la presse comme celui d'Alfredo Brañas, le 5-IV-1890, dans *El Imparcial*, intitulé « Una nueva doctrina sobre la libertad ». Comme le remarque S. Valentí Camp, dès 1922, « en realidad, Bergson [...] ha llevado a cabo una obra de transformación, ya que, con un criterio innovador, desbrozó no pocos de los prejuicios que existen en la órbita de los hábitos psicológicos ». Leopoldo Alas est vraiment l'un des uniques penseurs en Espagne, avant 1900, à ne pas associer le bergsonisme à une forme d'irrationalisme, mais à y déceler une révolution psychologique, la proposition d'un dépassement de la psychologie physique, et non une strate géologique à recouvrir et sur laquelle cette dernière élaborerait son socle. Il véhicule donc seul le bergsonisme, qui n'entaille qu'à peine le socle épistémologique en constitution de la psychologie espagnole, positiviste principalement, dans son renouveau.

Il n'y a pas eu de mouvement institutionniste néo-spiritualiste. Ni Moreno Nieto ni F. Giner, ses deux maîtres à qui *Clarín* dédie sa conférence sur l'esprit nouveau, en 1897, ni E. Benot, ni Unamuno, qui le sollicite à partir de 1895, ne parviennent à s'unir pour fonder un mouvement. Les voix sont éclatées et les convulsions spiritualistes sporadiques. Aucun échange, avant 1900, ne fera germer une école bergsonienne en Espagne. C'est une question structurelle de marche de l'histoire des Idées en Espagne, une querelle d'Anciens et de Modernes, dans laquelle les devanciers des Modernes ne trouvent pas aisément leur place, qui détermine cette non-réceptivité, ainsi qu'une question personnelle.

L'article « *Clarín* y Unamuno », de Manuel García Blanco, extrait de *Leopoldo Alas Clarín*³³, souligne par exemple l'impossibilité dans laquelle *Clarín* et Unamuno se sont

³² *Id.*, p. 312.

³³ M. García Blanco, « *Clarín* y Unamuno », in J. M^a. Martínez Cachero, *Leopoldo Alas Clarín*, Madrid, Taurus, coll. « Persiles », serie « El escritor y la crítica », 1988, p. 82-97.

trouvés de se lier d'amitié, d'établir une communauté spiritualiste de pensée, définie par un sentiment d'appartenance à une même fraternité spirituelle. Leopoldo Alas a toujours affiché un certain mépris devant le travail d'Unamuno ; il en a commenté quelques éléments, comme ses *Tres Ensayos*, où il ne peut s'empêcher toutefois de souligner sa malhonnêteté intellectuelle en un sens, en remarquant que celui-ci ne citait jamais aucun auteur³⁴. C'est donc une succession conjoncturelle de mésententes, qui explique que le canal de diffusion d'un « bergsonisme espagnol » n'a pas pu se cimenter avant 1900.

Mais comment alors expliquer le transfert du bergsonisme dans le projet psychopédagogique espagnol, dans le cadre d'une volonté de régénération nationale, au cours des vingt années qui ouvrent le siècle ? La recherche d'une refonte de l'éducation, par un sédiment théorique moderne pour la pédagogie, se fait de plus en plus effrénée, notamment dans les années 1900. L'une des grandes quêtes de Giner est précisément cette fusion de la psychologie et de la pédagogie, et c'est dans cette recherche de schèmes ou philosophèmes que Bergson est réutilisé par les institutionnistes. La psychopédagogie s'invente alors comme science. Bergson, décrit par la presse espagnole, nous le verrons, comme un philosophe de l'élan vital, de l'intuitionnisme et de l'évolution créatrice, participe progressivement à l'élaboration et la définition d'une philosophie pédagogique institutionniste. Son activisme et son pragmatisme sont finalement reçus par l'institutionnisme, qui ne le considère plus comme un rejeton thomiste ou d'une métaphysique traditionnelle. Mais c'est par étapes que le bergsonisme apparaît comme constitutif du nouveau paradigme de l'école libérale : il passe de référent inconscient et non déclaré à un fondement conscient et révélé, autour des années 1910-1920 ; le voyage diplomatique de Bergson en Espagne, en mai 1916, sert ce processus de conscientisation. Bergson entre donc en Espagne par la lézarde ou faille que creusent l'intérêt et le besoin des institutionnistes de trouver des philosophèmes, susceptibles de dessiner les plans de la réforme essentielle et méthodologique de la pédagogie espagnole.

³⁴ « No cita a nadie, todo lo dice como si aquellas novedades, que lo serán para muchos, se le hubieran ocurrido a él sólo, o como si no supiera él que ya han sostenido cosas parecidas otros. Pero no se crea que esto es por vanidad, por echarlas de inaudito, etc. » (*Clarín*, cité par M. García Blanco, *Id.*, p. 89).

La deuxième promotion³⁵ institutionniste, divulgatrice d'un bergsonisme utilisable dans le cadre d'une régénération nationale

Ce sont bel et bien des institutionnistes, élèves de l'anti-métaphysicien Luis Simarro, et les plus convaincus, donc, des bienfaits de la psychologie expérimentale wundtienne, qui insufflent, dès 1900, du bergsonisme dans leurs théories psychopédagogiques. Qui d'autre, en Espagne, à cette époque, pouvait faire œuvre de rénovation philosophique ? Ce sont en effet eux qui s'ouvrent sur les idées européennes et qui veulent les utiliser pour libéraliser et moderniser leur système pédagogique. Ce sont donc eux qui traduisent, dès 1900, *Matière et mémoire*³⁶, lui offrant ainsi sa première traduction dans le monde, *L'Évolution créatrice*³⁷, en 1912, sa thèse en 1919³⁸, ainsi que de nombreux essais ou extraits de Bergson³⁹, notamment dans *La Lectura* ou le *BILE*, eux qui exposent didactiquement les thèses bergsoniennes et ce très tôt, au tournant du siècle.

Ce sont surtout trois grandes figures, trop souvent oubliées de l'historiographie actuelle, psychologique et philosophique, qui ont œuvré à la diffusion du bergsonisme en Espagne, peut-être plus encore qu'Unamuno ou Ortega y Gasset. Ce ne sont pas des conservateurs, soutiens inconditionnels de l'école traditionnelle encyclopédique, intellectualiste et mémoristique, mais bien des hommes de gauche⁴⁰, libéraux et progressistes, qui font connaître le bergsonisme au tout début en Espagne, pour la refonte de l'école et du mouvement pédagogique plus largement, dans une perspective

³⁵ *Clarín* a appartenu à la première promotion de la *ILE*, Martín Navarro y Flores, J. Besteiro, Domingo Barnés, J.-V. Viqueira, ou encore Antonio Machado à la deuxième et enfin, Juan Ramón Jiménez, J. Ortega y Gasset, Manuel García Morente ou L. Luzuriaga, à la troisième.

³⁶ C'est le professeur Martín Navarro y Flores qui traduit ce deuxième ouvrage extrêmement technique de Bergson : *Materia y Memoria*, Madrid, Librería Victoriano Suárez, 1900.

³⁷ *La Evolución Creadora*, traducción de Carlos Malagarriga, Madrid, Editorial Renacimiento, 1912.

³⁸ *Ensayos sobre los datos inmediatos de la conciencia*, traducción de D. Barnés, Madrid, Francisco Beltrán, Biblioteca Moderna de Filosofía y ciencias sociales, 1919, republiée en 1925.

³⁹ *L'énergie spirituelle*, qui date de 1919, est traduite, en 1928, par Eduardo Ovejero y Maury (*La Energía Espiritual*, Daniel Jorro, Biblioteca Científico-Filosófica, Madrid).

⁴⁰ C'est d'ailleurs à l'Athénée et à la Résidence des Étudiants que Bergson se rend, lors de son voyage officiel en Espagne, en pleine guerre, en mai 1916. Et le numéro du 4 mai 1916 de la revue *España* (67-II) rapporte la méfiance et l'hostilité avec laquelle la droite espagnole de l'époque voit ce voyage d'académiciens français dans son pays : « Las derechas españolas, con esa intolerancia e incomprensión que les singulariza han visto con recelo esta visita, en parte porque los ilustres huéspedes son franceses, y en parte porque no pertenecen a ninguna escuela ultramontana ». À cette période d'ailleurs, Bergson se met à représenter, de façon explicite, une figure de projections politiques ; le numéro du 11 mai de la même revue rend compte du rejet, par les journaux de droite d'une façon générale et du fait de leur appartenance philosophique « néoscolastique », de la figure de Bergson : « Los periódicos de la derecha, después de haber intentado burlarse, con la gracia y finura que les caracteriza, de Bergson desde el pináculo de su filosofía tomista [...] ».

sociale de vulgarisation de la culture : Martín Navarro y Flores, Domingo Barnès et Juan-Vicente Viqueira.

Martín Navarro y Flores

Traducteur de Bergson, Martín Navarro écrit parallèlement d'autres ouvrages de psychologie, notamment *Nociones de Psicología*⁴¹, en 1906. Il est un des tous premiers à faire connaître Bergson, après *Clarín*, aux Espagnols, à lézarder le mur de leur méconnaissance. *Nociones de Psicología* est le premier livre qui traite du bergsonisme, de façon systématique, et qui le classe dans une taxinomie des psychologies existantes à cette époque, dans la catégorie « psychologie d'introspection ». Dès le prologue de son livre, Martín Navarro souligne son souci didactique d'offrir à ses lecteurs un travail simplifié et utilisable. Il illustre la volonté des institutionnistes de donner des fondements, un socle théorique à la science pédagogique, d'où l'emploi omniprésent dans la presse de cette époque du terme de « psychopédagogie » ; cette isotopie traduit la filiation de cette deuxième promotion d'institutionnistes avec Giner, dont l'un des buts centraux étaient, nous le disions, de donner un socle psychologique à sa pédagogie nouvelle. Dans cette organisation didactique des formes et méthodes des psychologies actuelles, Navarro met en dialogue Bergson avec les partisans de la psychophysique. Il souligne que la psychophysique est l'un des objets les plus discutés actuellement en

⁴¹ *Nociones de Psicología*, Tarragona, (s.n.), tipografía de F. Asís e Hijo, 1906. Un article intéressant, publié en 1907, dans la revue institutionniste *La Lectura*, de M. García Morente – qui écrira en 1917, un livre sur Bergson, *La filosofía de Bergson* (Residencia de estudiantes) –, intitulé « A propósito de un libro nuevo de psicología », insiste sur le caractère didactique de cet ouvrage, qui se veut simple et éclairant sur le mouvement actuel des Idées en psychologie :

Don Martín Navarro Flores, profesor del Instituto de Tarragona, ha publicado un libro titulado *Nociones de Psicología*. Este libro no es tan sólo una guía para el trabajo de los jóvenes estudiantes, sino que el autor ha querido también que pueda servir para las personas deseosas de informarse de los principales problemas que actualmente plantea la Psicología, y serles como « un manual que los oriente para lecturas de más empeño ». El que se interese por las cosas psicológicas tendrá que agradecer al Sr. Navarro y el trabajo (no pequeño ciertamente en estos días) de haber recogido y condensado en un librito las direcciones actuales de la Psicología. Esta exposición [...] está hecha con una claridad y sencillez admirables que no quitan a la información nada de su exactitud y precisión. (*La Lectura*, 1907-2, p. 365).

psychologie⁴². Bergson est enfin médiatisé, sous sa plume, comme incarnant l'un des critiques du parallélisme psychophysique et de la psychologie expérimentale :

Hoy nos encontramos en una reacción completa en este respecto; no faltan psicólogos tan autorizados como Münsterberg, G.E. Müller Jodl, Bergson, etc., que sostengan decididamente que es imposible aplicar a los fenómenos psíquicos una medida cuantitativa, como puede hacerse con las cosas materiales; o lo que es lo mismo, que hay que desterrar la matemática de la investigación psicológica (p.47).

De même, au chapitre XVI sur le « Caractère de la représentation du temps », Navarro expose didactiquement les thèses de Bergson, qu'il a traduites six ans auparavant dans *Matière et Mémoire*, et notamment l'idée que le temps n'est pas un absolu mais relatif à notre ressenti, à l'état de conscience dans lequel on se trouve :

Este influjo del sentimiento en la elaboración de la noción del tiempo, se advierte todavía más al apreciar su magnitud. Cuando los estados de conciencia que se suceden van acompañados de un estado afectivo agradable, como la atención no se fatiga, el tiempo nos parece corto ; por el contrario, en los estados penosos por el dolor o por la impaciencia, solemos calificar su curso de una lentitud intolerable (p. 135).

Au chapitre XVII, « L'idée de notre personnalité », il reprend les idées qui n'ont, en revanche, pas encore été traduites, en 1906, de la thèse de Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Sans le citer, il reprend sa critique atomiste et associationniste, qui implique une « conception défectueuse du moi, et de la multiplicité des états de conscience⁴³ ». Pour Bergson, « les états de conscience sont des progrès, et non pas des choses » ; « ils vivent et, vivant, ils changent sans cesse » (*Essais*, p. 129) :

⁴² « Tal vez no exista ningún otro problema psicológico que haya motivado mayor número de discusiones y análisis y una literatura más abundante. Al plantearse de un modo claro y preciso, se le tuvo como la clave que nos haría conocer de una vez para siempre, la solución del problema del conocimiento, en lo que afecta a la relación que media entre lo físico y lo psíquico, entre el mundo exterior y nuestro espíritu, y hasta la pretensión de Herbart de dar a la psicología un carácter matemático, se consideraba realizada por este camino », M. Navarro y Flores, *Nociones...*, p. 47).

⁴³ *Essai*, in *Œuvres*, 2001, au sous-chapitre « Le déterminisme psychologique » du chapitre III : « De l'organisation des états de conscience. La liberté » : « Le déterminisme associationniste se représente le moi comme un assemblage d'états psychiques » (p. 105). « Le moi touche en effet au monde extérieur par sa surface ; et comme cette surface conserve l'empreinte des choses, il associera par contiguïté des termes qu'il aura perçus juxtaposés : c'est à des liaisons de ce genre, liaisons de sensations tout à fait simples et pour ainsi dire impersonnelles, que la théorie associationniste convient. Mais à mesure que l'on creuse au-dessous de cette surface, à mesure que le moi redevient lui-même, à mesure aussi ses états de conscience

Nous atteignons le premier [moi] par une réflexion approfondie, qui nous fait saisir nos états internes comme des êtres vivants, sans cesse en voie de formation, comme des états réfractaires à la mesure, qui se pénètrent les uns les autres, et dont la succession dans la durée n'a rien de commun avec une juxtaposition dans l'espace homogène. (*Essais*, p. 151)

Et voici donc ce qu'écrit M. Navarro, en 1906 :

En ese lazo de continuidad precisamente, que a primera vista se podría juzgar sin importancia, es donde hay que buscar la causa de que nuestra vida mental no sea un amontonamiento de hechos disgregados, y sí un proceso, un desarrollo incesante como es todo lo vivo. Esa es también la cadena que une a nuestros estados de conciencia, y los pone en condiciones para que pueda surgir la idea de nosotros mismos.

Aun en la contemplación de las cosas nuevas, hay también enlace de nuestros estados anteriores con lo actual; por una parte, el tono de sentimiento que experimentamos antes de la contemplación, se funde con el que éste nos produce; y por otra, ya hemos visto que, para obtener una percepción clara de un objeto, hemos de adquirir de él varias imágenes, y ser después reconocidas, como tales, mediante lo cual, se establece la continuidad que siempre existe en nuestra conciencia entre el fenómeno que aparece y el estado en que ella se encuentra. [...] Es preciso acudir por un lado a esta continuidad de nuestra vida psíquica, condicionada por un lado por el sentimiento, y por otro, por el poder del reconocimiento de los estados mentales, por la memoria, para encontrar la raíz de la representación de nosotros mismos (*Nociones*, p. 147-148).

Navarro décloisonne les matières. C'est une psychologie philosophique, utilisable en éducation, que M. Navarro nous propose dans ses *Nociones de psicología*, d'autant qu'il fait le lien entre la psychologie de W. James, très proche de Bergson, avec la pédagogie actuelle, anti-intellectualiste, qui rejette le « livresque » (p. 194) ; l'enfant ne doit lire que si cela réveille en lui l'envie, l'impulsion et la volonté.

Enfin, il poursuit son exposé didactique sur la polymorphie des psychologies, dans son autre grand ouvrage de psychologie, *Manual de Psicología experimental*⁴⁴, qui date de 1914 et qui marque l'attachement de beaucoup des institutionnistes espagnols à la méthode expérimentale, wundtienne ou fechnerienne, malgré les avancées importantes,

cessent de se juxtaposer pour se pénétrer, se fondre ensemble, et se teindre chacun de la coloration de tous les autres » (p. 108).

⁴⁴ *Manual de Psicología experimental*, Tarragona, Imprenta de José Pijoán, 1914.

avant 1914, des psychologies critiques, qui clament « la imposibilidad de aplicar los números a los fenómenos mentales » (p. 305).

Navarro fissure ainsi la science psychologique renouvelée, en faisant une place, dans la modernité, aux psychologies de l'introspection, comme le bergsonisme, qui une fois révélées et exposées, deviennent « utilisables » en psychopédagogie.

Domingo Barnès

Domingo Barnès⁴⁵, qui est secrétaire du Musée Pédagogique National, dès 1902⁴⁶, fait aussi beaucoup pour la diffusion du bergsonisme en Espagne, à travers une lecture essentiellement pragmatique de celui-ci, comme philosophie de l'action. Il participe notamment à sélectionner, lorsqu'il s'occupait de la section « Revista de revistas⁴⁷ » dans le *BILE*, beaucoup d'articles allemands, anglais, américains, français, suisses, pétris de bergsonisme, dans la perspective ginérienne d'offrir un modèle théorique à la nouvelle pédagogie de l'action et de la vie, ne le citant pas toujours directement. Il travaille ainsi notamment sur le pragmatisme américain et français, sur l'activisme de l'École de Genève, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, d'A. Ferrière⁴⁸, E. Claparède,

⁴⁵ Domingo Barnès (1879-1940) est une personnalité passionnante dans le cadre d'une étude sur l'utilisation du paradigme bergsonien dans la (re)constitution d'une science de l'éducation. Il est tout d'abord l'un des protégés de Giner. Il participe à toutes les revues les plus « modernistes », à la pointe du courant des Idées européennes ; il écrit ainsi dans *La Lectura*, le *BILE*, *España Moderna*, la *Revista de Occidente*, la *Revista de Pedagogía*, entre autres. Il est surtout passionné par la science païdologique et pédagogique, que ses amis Claparède ou Piaget définissent. Il sera aussi professeur à la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Son souci de constitution d'un socle théorique psychopédagogique l'amène à s'engager dans le domaine éditorial, notamment la maison d'édition *La Lectura* ; il jouera aussi un rôle considérable pour la bibliothèque du Musée Pédagogique, qui est, à cette époque, l'une des plus grandes d'Espagne. Son livre de 1917 sur les sources pour l'étude de la païdologie, *Fuentes para el estudio de la païdología* (Madrid, Imp. de la « Rev. de Arch, Bibl. y Museos »), atteste sa volonté de se constituer comme médiateur d'une diffusion et vulgarisation des pensées européennes, liées à la pédagogie, vecteur du développement de la pensée auquel doit aussi servir le Musée : « el Museo Pedagógico llevó a cabo una importante tarea actuando de puente para introducir en España los principios científicos y metodológicos, los medios y recursos pedagógicos que habían dado ya buenos resultados o se prometían fructíferos en otras latitudes... Durante mucho tiempo será el organismo técnico de información y documentación más importante de nuestro país. » (García Del Dujo, *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la educación, 1984, p. 84).

⁴⁶ Il prendra la succession de Cossío au poste de directeur du Musée, en 1929.

⁴⁷ Cette section est une sorte de fenêtre sur l'Europe et la marche des idées modernes, à travers les articles extraits de la presse étrangère qui y sont traduits.

⁴⁸ Dans *Domingo Barnès: psicología y educación* (Alicante, Instituto de cultura « Juan Gil-Albert »-Diputación de Alicante, 1993), Rosa María Carda Ros et Helio Carpintero rendent compte de l'influence de Bergson sur le pédagogue suisse, A. Ferrière : « Ferrière fija en 1912 las características de las Escuelas

puis J. Piaget. Il connaît très bien les psychologues de l'École suisse⁴⁹ – avec qui il entretient un lien amical, en particulier avec Claparède – et sur lesquels nous reviendrons ; ceux-ci ont beaucoup participé à la diffusion indirecte du bergsonisme en Espagne, par l'assimilation et réappropriation particulière qu'ils en ont fait. C'est sans doute D. Barnès qui a participé à cette propagation du bergsonisme en Espagne, par la médiation de l'École de Genève, dont il publia et traduisit d'innombrables travaux⁵⁰. En effet, l'activisme de Claparède, Ferrière et Piaget, est emprunt de « philosophèmes » bergsoniens.

Il est aussi spécialiste en païdologie⁵¹, et dans son ouvrage *Fuentes para el estudio de la paidología*⁵², il fait de Bergson l'un des nombreux fondements de la science nouvelle. Le philosophe de la durée et de l'action⁵³ y est rangé parmi les sources « utilisables » en pédagogie⁵⁴. Durant toute la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle, le souci de définition d'un socle théorique pour l'éducation dont le bergsonisme constituerait l'un des

Nuevas y adopta como fundamento de la pedagogía activa el concepto bergsoniano del “élan vital” [...] » (p. 37).

⁴⁹ E. Claparède, A. Ferrière, J. Piaget sont quelques uns des héritiers de la psychologie de l'immanence de J. J. Rousseau et Pestalozzi.

⁵⁰ Dans *Domingo Barnès: psicología y educación*, Rosa María Carda Ros et Helio Carpintero soulignent d'ailleurs l'influence du bergsonisme dans la psychologie de Claparède, elle-même très influente en Espagne :

Claramente la obra de Barnés se ve fuertemente influenciada por todo lo que significa la Escuela Activa, representada por el activismo de Claparède en que confluyen las ideas teóricas del pragmatismo, el pensamiento de Bergson y la influencia de la escuela del trabajo de Kerschensteiner. De acuerdo con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, etc., es la actividad espontánea personal y productiva el eje central de esta psicología y pedagogía, dominadas por un respeto al niño, a sus predisposiciones e intereses en una atmósfera de libertad y de actividad espontánea (p. 104).

⁵¹ Il définit cette science, à la p. 52 de ses *Fuentes*, comme la science du développement de l'enfant. Son champ d'investigation est constitué par les phénomènes de ce processus de développement de l'enfant, physique et psychologique, ainsi que les influences qu'il reçoit, internes, externes, sociales et scolaires.

⁵² Rosa María Carda Ros et Helio Carpintero écrivent, au chapitre III « Barnés escritor » de *Domingo Barnès*, à propos de ce livre : « Su libro *Fuente para el estudio de la Paidología*, 1917, representa un gran esfuerzo por la recopilación, recogida y clasificación de la bibliografía más significativa a nivel internacional sobre este tema, cuyo saber estaba todavía sin estructurar. Su propósito fundamental, según nos dice, era « acercar las fuentes al público facilitando su uso » (p. 58).

⁵³ Bergson apparaît, principalement depuis la publication en 1907 de *l'Évolution créatrice*, comme le philosophe de l'action, comme le représentant et le diffuseur du pragmatisme américain, de W. James notamment, et qui passe en Espagne par le philosophe de la durée.

⁵⁴ Binet, le psychologue expérimentaliste français aux côtés de Th. Ribot, est sans arrêt cité dans ses références bibliographiques ; Barnès cite aussi dans ses *Fuentes* les articles « El esfuerzo interior », de Bergson, de janvier 1902, comme source bibliographique susceptible de participer à la constitution d'une science espagnole païdologique, l'article de G. Rageot, de juillet 1907, « La evolución creadora según Bergson », et un article de G. Heymans, « Las dos memorias de M. Bergson » (an XIX, 1913), dont il cite un extrait important. Il renvoie aussi beaucoup au Congrès de Bologne de 1911, au cours duquel Bergson avait triomphé, comme nous l'avons vu, à travers l'article publié dans *La Lectura* (mai 1911) et traduit de *La Voce* (20 avril 1911).

composantes, est omniprésent dans la presse. D. Barnès est l'un des acteurs de la constitution de la science psychopédagogique. Il faut aussi citer M. Sánchez Rufino Blanco, l'autre grand bibliographe de la pédagogie de cette époque, qui classe les œuvres à des fins utilitaires⁵⁵. Les Espagnols montrent alors une grande difficulté à décloisonner les disciplines ; ils les segmentent. Ils manquent souvent de distance. Bergson n'est cité que par l'intermédiaire de deux auteurs, dans cette bibliographie de S. Rufino Blanco : F. Grandjean, *Esquisse d'une pédagogie inspirée du bergsonisme* (Genève, 1917) et *La méthode intuitive de M. Bergson. Essai critique*⁵⁶, de M. T. L. Penido. Ce sont les deux seules références que le bibliographe, le plus réputé de l'époque en matière de pédagogie, fait à Bergson. Cela ne peut qu'étonner, étant donné l'impact qu'a la philosophie bergsonienne dans la refonte du paradigme psychopédagogique, mais certes d'abord de façon détournée, indirecte, « lézardante ».

D. Barnès diffuse lui, de façon plus explicite, l'idée du bergsonisme comme paradigme viable et solide pour la constitution d'une psychopédagogie nouvelle⁵⁷. Il s'affilie à l'école intuitionniste, pragmatique et vitaliste, contre l'école scolastique, « de l'instruction », de la mémorisation mécaniste, intellectualiste et non-spontanée. Il contribue à porter le modèle intuitionniste de Rousseau et Pestalozzi, construit autour d'une pédagogie de l'immanence. Son article intitulé « Rousseau como precursor de la paidología⁵⁸ » fait du rêveur des promenades solitaires l'un des socles de la science païdologique. Barnès explique que, pour Rousseau, la vie ne nous vient pas des *Lumières*, « mais du sentiment, de l'instinct, du fond original de la nature » (p. 36). Exactement comme Bergson le clamera à travers ses livres, influencé par Rousseau, pour qui il avait une immense considération, le philosophe des *Contemplations* voit

⁵⁵ Dans *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, primer tomo, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1907. *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Cuarto tomo, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1912. *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Tomo quinto, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1912. Índices. *Bibliografía pedagógica del siglo XX, 1900-1930*. Tomo I. Letras A-Li. Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1932. *Bibliografía pedagógica del siglo XX, 1900-1930*. Tomo III, Índice alfabético de materias, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1933.

⁵⁶ M. T. L. Penido, *La méthode intuitive de M. Bergson. Essai critique*, Thèse présentée à la faculté des lettres de Fribourg en Suisse pour obtenir le grade de docteur, Genève, Université de Fribourg, faculté de lettres, 1918.

⁵⁷ D'ailleurs, comme il dit dans son article « La pedagogía del pragmatismo », (*BILE*, XLV, 1921, p. 72-74) : « Debe estar, pues, atento el pedagogo a la filosofía de su época, porque, a la larga, en ella y de ella ha de nutrir su ideología profesional » (p. 72).

⁵⁸ D. Barnès, « Rousseau como precursor de la paidología », p. 36 (*BILE*, XLI, 1917, p. 35-38).

dans l'encyclopédisme et l'intellectualisme, un obstacle à l'éclosion du vrai moi ; la source créatrice de vie est immanente à l'individu. Elle est centrifuge : « Las « letras » y las artes que Rousseau considera perniciosas, son las de su época, y principalmente las de los enciclopedistas, eruditas e inaccesibles para el pueblo, contrarias a la espontaneidad y a la verdadera originalidad, y que vienen al individuo desde fuera y no brotan desde dentro, del fondo de la naturaleza : literatura complicada, envejecida y refinada. » (p. 36) Rousseau y est décrit comme le pédagogue de la vitalité, de la sincérité et de la spontanéité.

Or, Bergson apparaît comme l'un des héritiers contemporains de la pédagogie rousseauiste de l'immanence, dans laquelle l'introspection apparaît comme la condition de possibilité d'une insertion physique de l'individu dans le monde, de son action. Barnès fait ce lien entre introspection et pragmatisme. En effet, dans son livre *Ensayos de pedagogía y filosofía*⁵⁹, au chapitre « La pedagogía del pragmatismo », Barnès insiste sur cette idée pragmatique et bergsonienne, que « sobre el hábito, la conciencia permite al hombre el ensayo, el experimento, el avance en lo desconocido que el espíritu anticipa, la proyección en un porvenir que será ya elaborado por el proceso de la experiencia, pasión y acción a la vez » (p. 35)⁶⁰. De même, dans un article intitulé « El material de enseñanza⁶¹ », Barnès critique les conceptions « mecanicistas e intelectualistas » ; il reprend ici des termes bergsoniens pour les dénoncer :

Los conceptos mecanicistas e intelectualistas reunidos y triunfantes alejan al niño de la acción y suprimen en él la espontaneidad, presentándoles resultados en vez de procesos [...]. Como tales resultados, sin el esfuerzo que los engendrara, es costumbre ofrecer al niño libros, pensamientos cristalizados, cuidar que fecunden el suyo, a máquinas y aparatos que nada dicen a su espíritu, porque para él no tienen vida, puesto que sólo puede ser viva para el niño la máquina si puede recorrer su proceso constructivo. (p. 103-104)

⁵⁹ D. Barnès, *Ensayos de pedagogía y de filosofía*, Ediciones de *La Lectura*, Ciencia y educación, 1926-27 (?). Tous les chapitres de ce livre ont été publiés dans le *BILE*, *La Lectura*, etc., parfois plus de dix ans avant sa publication, dont la date est encore incertaine.

⁶⁰ Il ajoute plus loin, en intertextualité avec Bergson : « Deseos y apetitos insatisfechos y una curiosidad ávida y sostenida, impulsarán a la personalidad a un ensayo y a una experimentación continuos, y puesto que el pensar surge en el hacer, y no es sino un hacer consciente y reflexivo peculiar al hombre, que éste haga su vida como el artista realiza la obra de arte ». Sa dernière comparaison est une allusion claire à Bergson, qui relie toujours la véritable action libre à celle d'un artiste, qui plonge dans les entrailles de la durée.

⁶¹ « El material de la enseñanza », in *Ensayos de pedagogía y filosofía*, p. 103-104.

C'est incontestablement le bergsonisme qui nourrit ce discours et qui se trouve implicite, mais omniprésent dans cette peinture des contours de ce que doit être la pédagogie nouvelle, en guerre contre la pédagogie conservatrice : « La corriente mecanicista e intelectualista tradicional en la enseñanza ha sido tan poderosa, que ha conseguido desvirtuar, ya que no suprimir, los dos esfuerzos más poderosos realizados en la pedagogía para acercar al niño a la acción y a la vida » (p. 104).

Bergson apparaît toujours dans les articles recensés par Barnès et des autres institutionnistes de cette époque, comme un philosophe néo-romantique, digne continuateur du rousseauisme, pragmatique, d'autre part, dont l'élan vital, créateur, et l'énergie spirituelle poussent à l'action. Ainsi, Barnès, à la section « Revista de revistas » de *La Lectura*, parue en septembre 1918, reprend un article paru dans la *Revue Bleue* (3-10 août 1918), intitulé « Henri Bergson », écrit par Paul Gautier. Il y montre que le bergsonisme consiste à critiquer le mécanisme « que representa el mundo como una vasta máquina, de la que se han desterrado la libertad, el alma y la creación », qu'il remplace par la « espontaneidad » (p. 91). Puis, après avoir montré que le bergsonisme est une pensée de l'intuition, il conclut : « Esta filosofía de la vida lo es, por consiguiente, de la acción. Presentándola como creadora [...] nos invita a obrar. » (p. 93).

Barnès, par la multitude de ses articles, dont on ne peut ici rendre compte exhaustivement, participe donc, à faire du bergsonisme l'une des composantes de la nouvelle psychopédagogie espagnole, comme intuitionnisme, vitalisme et pragmatisme. Le bergsonisme lézarde à son tour le modèle de l'ancienne école, encore largement prédominante en Espagne, au début du siècle.

Juan-Vicente Viqueira

Le troisième grand oublié, vecteur de la modernisation intellectuelle espagnole, est celui dont on entend dire, parfois, qu'il était le grand philosophe qu'aurait dû engendrer l'Espagne à cette époque, une sorte d'Ortega y Gasset avant l'heure, prématurément décédé : Juan-Vicente Viqueira (1886-1924) fut élève de Bergson, en 1902, au Collège

de France⁶². C'est lui qui écrit, en 1919, la première monographie espagnole spécialisée en psychologie de l'éducation, *Introducción a la psicología pedagógica*⁶³, dans laquelle Bergson est absolument omniprésent. Viqueira fait référence plusieurs fois à Bergson dans la bibliographie de l'ouvrage ; et c'est à l'ensemble des œuvres du philosophe qu'il renvoie et qu'il analyse dans ce livre qui signe l'officialisation et le durcissement de la composante bergsonienne dans le nouveau socle psychopédagogique. C'est aussi Viqueira qui écrit, dans le *BILE* du 30 novembre 1918 (tome XLII, n° 704), l'article majeur « La crisis de la psicología experimental⁶⁴ », qui marque le déclin du paradigme de la psychologie expérimentale au profit de la psychologie intuitive, dont Bergson est alors la figure de proue⁶⁵. L'article de *La Voce* sur le Congrès de Bologne, datant d'avril 1911, attestait déjà ce changement de socle théorique, en Europe⁶⁶. Dans les années 1920, Bergson est promu officiellement comme base théorique du mouvement de régénération pédagogique en Espagne⁶⁷. Dans tous les livres antérieurs et postérieurs à

⁶² Helio Carpintero, dans *Historia de la psicología en España*, raconte que le voyage de Viqueira en France, en 1902, pour se soigner, fut l'occasion, pour cet élève de Giner et de Simarro, de découvrir la philosophie bergsonienne : « Esa salida a Europa fue no sólo una búsqueda de la salud perdida, sino también una salida intelectual, que hizo de Viqueira uno de los contadísimos españoles alumnos de Bergson ».

⁶³ J. V. Viqueira, *Introducción a la psicología pedagógica*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, 1919.

⁶⁴ P. 346-348.

⁶⁵ « En breve, lo que la crítica de los últimos tiempos ha traído consigo es sustituir la antigua concepción cuantitativa de la vida mental por una concepción cualitativa, entendiendo por cualitativa aquella que pretende que los fenómenos mentales no son mensurables como los físicos, y por cuantitativa, la contraria » (p. 346). Il reprend l'opposition bergsonienne du quantitatif et du qualitatif. Son article montre que, comme les phénomènes de conscience ne sont pas des agrégats de parties, leur mesure ou analyse expérimentale sont impossibles. Il conclut, toutefois, à l'instar de Bergson, qui propose une métaphysique positive, basée sur l'expérience : « Sin embargo, obraríamos precipitadamente concluyendo de lo anterior que en la realidad cualitativa de la conciencia no es posible emplear el experimento, el método experimental » (p. 348).

⁶⁶ D'ailleurs, la multiplication des articles de Le Roy sur Bergson, dans ces années-là, est cause ou symptôme du nouveau regard posé par les Espagnols sur Bergson. On peut notamment relever l'article paru dans *La Lectura*, en janvier 1912 (año XII, n°133, « Revista de revistas francesas », par D. Barnès, p. 423-425), extrait de *La Revue des deux mondes*, « La filosofía de Bergson », par Le Roy, dans lequel le bergsonisme apparaît comme une philosophie révolutionnaire : « La revolución operada por esta escuela filosófica es tan importante como la kantiana y la socrática. » (p. 423) « Lo que si es cierto es que, con (sus libros), empieza algo nuevo para la historia del pensamiento humano » (p. 425). Celui de janvier 1915, extrait de la section « Revista de revistas » (año XV, tomo primero, n°169, p. 215-222), intitulé « Los problemas fundamentales de la filosofía bergsoniana », par P. E. Negrete, souligne aussi la modernité du bergsonisme : « [...] esa filosofía que E. Le Roy nos presenta como nueva y como una de las obras más características, [...] de nuestra época, sólo comparable en importancia a la revolución kantiana o aun a la revolución socrática » (p. 216). L'isotopie de la « révolution », présente dans la presse espagnole, notamment institutionniste, qualifie désormais le bergsonisme.

⁶⁷ Le premier article de la toute nouvelle revue pédagogique, *Revista de pedagogía*, créée, en 1922, par J. Luzuriaga, de Luis Zulueta, intitulé « La vela en el horizonte. Una pedagogía más moderna » (I-1922, año I, núm. I, p. 1) le montre.

cette monographie spécialisée en psychopédagogie, Viqueira parle de Bergson, dans ses *Elementos de ética* (1919), dans son *Historia de la filosofía* (1923), et surtout dans son livre magistral *La psicología contemporánea*⁶⁸, posthume (1930), mais dont les chapitres ont été publiés progressivement dans le *BILE*, au cours des années 1920. Le chapitre IV est entièrement consacré aux « Idées psychologiques de Bergson ». Et la lecture de ce chapitre permet de corriger cette idée que seul Manuel García Morente aurait contribué à faire connaître didactiquement le bergsonisme aux Espagnols. Il y souligne l'« importance capitale »⁶⁹ des problèmes psychologiques soulevés par le bergsonisme, et classe, lui aussi, le bergsonisme dans la « Psicología introspectiva », dont les référents historiques principaux sont cités, Rousseau (1712-1778) ou Maine de Biran (1766-1842). La filiation de Bergson aux idéologues de l'introspection est, une fois de plus, mise en valeur. Il expose de façon magistrale la portée psychologique de la philosophie bergsonienne. Après la *Psicología contemporánea*, de J. Vicente Viqueira, plus aucun intellectuel espagnol ne peut ignorer la teneur du bergsonisme.

Importer le ciment théorique d'Europe : résidents de la RDE et boursiers de la Junta para ampliación de estudios

Ces trois grands acteurs de la modernisation psychologique et philosophique espagnole et de la diffusion du bergsonisme en Espagne ne sont évidemment pas seuls dans cette œuvre de divulgation et vulgarisation philosophique. La Junta para ampliación de estudios, ou le microcosme d'énergie spirituelle qu'était la Résidence des étudiants, ont beaucoup œuvré à véhiculer et transporter un « bergsonisme espagnol ». En cela, l'utilisation de la méthode des vies croisées⁷⁰ semble nécessaire pour rendre

⁶⁸ *La psicología contemporánea*, Barcelona/Buenos Aires, Editorial Labor, S.A. 1930.

⁶⁹ P. 113.

⁷⁰ Álvaro Ribagorda, dans un article intitulé « La Residencia de Estudiantes. Pedagogía, cultura y proyecto social » (Seminario de Investigación de Historia Contemporánea (UCP), Curso 2007-2008, 6^a sesión : 3-IV-2008), qui veut ébaucher l'objectif de la thèse doctorale qu'il est en puissance, explique que :

La metodología aplicada al desarrollo de esta investigación responde a una combinación de varios de los modelos epistemológicos que se suelen aplicar a la historia de la cultura, con los que se plantea un análisis del microcosmos que supuso la Residencia. Se utilizan para ello diversos elementos de la historia intelectual y de la historia social de la cultura, así como de una sociología, una historia sociocultural y una historia de la vida cotidiana de los intelectuales, incorporando además una particular atención a los sujetos.

Uno de los elementos fundamentales ha sido la elaboración de una serie de reconstrucciones biográficas, en las que he prestado especial atención a la percepción de los propios protagonistas,

compte de l'espace de rencontres, d'influences et de passation que la Résidence a été. Álvaro Ribagorda souligne, dans son article sur la Résidence, le tissage de pensées qu'elle a permis :

Personas como Manuel García Morente, Luis de Zulueta, Eugenio d'Ors – que vivió varias temporadas en la Residencia– , el Marqués de Palomares, Unamuno – que solía alojarse allí en sus frecuentes visitas a Madrid –, Azorín y Ortega, en sus continuas visitas, sus charlas amistosas y sus conferencias, fueron imprimiendo el carácter que definía el ambiente cultural de la Residencia, y fueron haciendo de ella un importante núcleo cultural, al mismo tiempo que proyectaban sobre aquellos selectos estudiantes sus aspiraciones para la transformación de España (p. 7).

D'Ors fut, par exemple, un jalon essentiel dans la chaîne⁷¹ de propagation du bergsonisme, dont il a proposé une lecture lui aussi pragmatique et néo-romantique, bien qu'il s'y oppose et propose une philosophie classique de dépassement du bergsonisme néo-romantique. Il n'appartient pas directement au cercle madrilène de l'Institution mais se sent, en revanche, très proche de la figure de Don Francisco, comme il l'appelle, et aime fréquenter la Résidence. Il y connaît M. García Morente, qui a aussi assisté aux cours de Bergson au Collège de France, entre 1903 et 1905, Ortega y Gasset, qui dit avoir été à Paris avant 1900⁷², Azorín, qui connaît Bergson, par

tomando como referencia el método biográfico y las historias de vida cruzadas, derivados de la sociología y la antropología social, adaptados a los enfoques u niveles de análisis propios de la historiografía, tratando de superar la subjetividad de estas mediante su contextualización en una explicación de conjunto, como demandaba Bourdieu (p. 2).

Et il cite en note, en dehors de Pierre Bourdieu, Pujadas, Joan J., *El método biográfico : el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992, et López-Barajas Zayas, Emilio (Coord.) : *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, 1996.

⁷¹ Alors que l'on ne peut pas parler de « chaîne » dans la diffusion du bergsonisme en Espagne, avant le début du XX^e, parce que seules des personnalités isolées, mêmes charismatiques, s'intéressent à lui, avec la création de ces établissements institutionnistes, un lien, une continuité, une transmission deviennent possibles.

⁷² Dans ses *Obras Completas* (tomo VII, 1902-1925, obra postuma, Madrid, Taurus, 2007), dans la leçon V, intitulée « El problema y la duda », extrait de « Sistema de psicología », en 1915, il écrit :

Acaso un día este género de visión tengamos que llamar « intuición ». Pero es este vocablo tan peligroso que haríamos mejor en dejarlo por hoy quieto en un rincón : es una palabrea que puede dispararse por la culata y, en efecto, se ha disparado no pocas veces a lo largo de la historia europea. [...] En fin, hace veinte años fue en pleno Paris y por obra y gracia del señor Bergson. Las consecuencias graves no lo han sido tanto porque ello es que no se ha hecho al señor Bergson tanto caso como a Fichte y Schelling, ni como al venerable Plotino, el nieto fecundo del divino Platon.

l'intermédiaire de son maître *Clarín*, sans doute depuis la conférence de ce dernier de 1897, à l'Athénée, sur l'« esprit nouveau », qu'il a retranscrite pour le journal *El Globo*⁷³, ou encore Unamuno, qui a lu Bergson, avant 1900, comme le montre sa correspondance avec *Clarín*.

C'est au printemps 1905 que d'Ors noue ses premiers contacts avec la *ILE*, à Madrid. Puis, très vite, il part comme correspondant à Paris, à partir de 1906, pour la *Veü de Catalunya*⁷⁴, et parallèlement, la *Diputación provincial de Barcelona* lui octroie, en 1908, une bourse pour y étudier les méthodes d'enseignement à l'Université. Il doit rendre deux mémoires afin de justifier son séjour en France ; le premier est intitulé « La crítica y los métodos de la ciencia contemporánea » ; il y examine le réalisme temporel de Bergson, qu'il admire, mais qu'il critique. Il fréquente, pendant ce séjour, la communauté scientifique de Th. Ribot, A. Binet ou encore P. Janet, ainsi que le positiviste comtien, Charles Maurras, chef de file du mouvement royaliste de *L'Action française*. D'Ors écrit par la suite de très nombreuses gloses sur Bergson, que l'on peut trouver compilées dans *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*⁷⁵, et qui seront reçues, « en chaîne », par les membres de la RDE, dès 1906, ou alors dans son *Nuevo Glosario I*⁷⁶, au chapitre « U-turn-it » (1921), dans les articles « Un mitín de filósofos en Oxford », « De la sensibilidad », au chapitre « Los diálogos de la pasión meditabunda » (1922), dans l'article « El cultivo de Hereje », au chapitre « El molino de viento » (1923), à l'article « Vernon Lee », etc., ainsi que dans son *Nuevo Glosario II* ; il ne cesse d'y insister sur l'anti-intellectualisme et le pragmatisme de Bergson. Il participe ainsi, à l'instar d'autres institutionnistes, à remodeler le bergsonisme, en le médiatisant comme philosophie vitaliste de l'action. D'Ors arrive à Paris, au moment où Bergson est au faîte de sa gloire, et peu de temps avant que *l'Évolution créatrice* ne soit publiée⁷⁷. D'ailleurs, l'article qui paraît le 8 février 1908, dans *La Cataluña*⁷⁸, intitulé « Habla E. D'Ors », signe bien la refonte que d'Ors opère sur le bergsonisme :

⁷³ Après avoir été littérairement influencé par Bergson, autour des années 1900, ses articles publiés dans le journal de droite, *ABC*, démontrent sa virulente hostilité, dans les années 1910-1920, notamment, envers le pragmatisme et le bergsonisme.

⁷⁴ Ses gloses, écrites depuis Paris pour la *Veü*, seront traduites en castillan.

⁷⁵ Eugenio d'Ors, *Antología filosófica*, por R. Rucabado y J. Farrán, con una introducción de Manuel G. Morente, Barcelona, Antonio López Librero, 1914.

⁷⁶ E. D'Ors, *Nuevo Glosario, I*, Madrid, Aguilar, 1947.

⁷⁷ *L'Évolution créatrice* est, nous l'avons vu, le livre qui relie le plus distinctement le bergsonisme à la philosophie pragmatique. Un extrait du sous-chapitre « Intelligence et matérialité », du chapitre III « De

Esta filosofía del albedrío, este arbitrarismo, como le hemos llamado, representa un ideal moral de intervención y no de abstención, es decir, una ética y política imperialista, [...] un ideal científico de que la acción es la prueba de la verdad, es decir, una filosofía pragmática, en gran relación con la que, predicada por un Pierce, por un William James, por un Schiller, agita actualmente la conciencia del mundo sajón y tiene ya su representación latina en los esfuerzos aislados de algunos pensadores franceses contemporáneos, como mi maestro Bergson, y en el pequeño grupo intelectual, *Leonardo*, de Florencia.

Bergson est donc ce modelleur d'un paradigme intuitionniste, pragmatique, vitaliste et anti-intellectualiste, tel que d'Ors, comme beaucoup d'autres, le forgent et le présentent, et donc « récupérable » pour les institutionnistes soucieux d'élaborer une École Nouvelle, fondée sur une « pédagogía por la acción », et non plus sur une « pédagogía por la instrucción⁷⁹ ».

D'autre part, les rapports des boursiers⁸⁰ de la Junta para ampliación de estudios traduisent aussi ce transfert d'un terreau philosophique anti-intellectualiste bergsonien, notamment, pour la nouvelle pédagogie, institutionniste. Ils constituent un autre chaînon

la signification de la vie. L'ordre de la nature et la forme de l'intelligence » (*L'Évolution créatrice*, Première édition critique de Bergson, sous la direction de Frédéric Worms, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2007) montre le pragmatisme inhérent au bergsonisme, l'incitation à l'action libre qu'il constitue :

Cherchons, au plus profond de nous-mêmes, le point où nous nous sentons le plus intérieur à notre propre vie. C'est dans la pure durée que nous nous replongeons alors, une durée où le passé, toujours en marche, grossit sans cesse d'un présent absolument nouveau. Mais, en même temps, nous sentons se tendre, jusqu'à sa limite extrême, le ressort de notre volonté. Il faut que, par une contradiction violente de notre personnalité sur elle-même, nous ramassions notre passé qui se dérobe, pour le pousser, compact et indivisé, dans un présent qu'il créera en s'y introduisant. Bien rares sont les moments où nous nous ressaisissons nous-mêmes à ce point : ils ne font qu'un avec nos actions vraiment libres (p. 201).

Toute *L'Évolution créatrice* est une démonstration que l'homme, dans la torsion de son pur vouloir, accède à l'élan vital, créateur et inventif :

Quand nous replaçons notre être dans notre vouloir, et notre vouloir lui-même dans l'impulsion qu'il prolonge, nous sentons que la réalité est une croissance perpétuelle, une création qui se poursuit sans fin. Notre volonté fait déjà ce miracle. Toute œuvre humaine qui renferme une part d'invention, tout acte volontaire qui renferme une part de liberté, tout mouvement d'un organisme qui manifeste de la spontanéité, apporte quelque chose de nouveau dans le monde. (au sous-chapitre « Genèse idéale de la matière », p. 240).

⁷⁸ « Habla E. D'Ors », in *La Cataluña*, 8-II-1908, p. 93.

⁷⁹ Distinction proposée par R.-M. Carda Ros et H. Carpintero dans *Domingo Barnès*, au chapitre II « Las ideas pedagógicas », au sous-chapitre 1 « Situación de la pedagogía a finales del siglo XIX y principios del siglo XX », p. 33.

⁸⁰ Ils sont près de trois cents boursiers à partir à l'étranger sur des thèmes relatifs à l'éducation.

qui relaye le paradigme. Teresa Marín Eced, dans *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la junta para ampliación de estudios*⁸¹, dresse la liste des Institutions et des professeurs les plus visités. C'est en France que les boursiers se rendent majoritairement entre 1908 et 1936, et plus particulièrement à la Sorbonne, « centro de cultura francesa por antonomasia » (p. 176), dans laquelle, nous le disions, Bergson n'enseigne jamais. Ils observent aussi et écrivent sur les méthodes pédagogiques de l'École Normale Supérieure⁸² et du Collège de France, dans lesquels Bergson est professeur. Les rapports des pensionnaires⁸³, comme Lorenzo Luzuriaga, etc., témoignent de l'« anti-intelectualismo⁸⁴ » de Saint-Cloud, qu'ils admirent et qu'ils veulent exporter. Au retour de leur séjour en France, notamment, les boursiers de la JAE exercent une « influence diffuse ». T. Marín Eced note la difficulté de quantifier cette influence des boursiers dans la régénération du paradigme psychopédagogique⁸⁵, qui est toutefois très conséquente. Dans son épilogue, elle considère que les bourses de la JAE sont le premier vecteur d'eupérisation du modèle éducatif : « El colectivo que representó a España en Europa en el movimiento reformista de la EN, que era el intento más serio de europeización de nuestro país en materia educativa, lo había realizado la JAE a través de su política de becas » (p. 347-348). « El acercamiento a Europa, sueño dorado de tantos intelectuales españoles, se hizo realidad, de forma casi masiva, con el sistema de becas de la JAE » (p. 352).

⁸¹ Teresa Marín Eced, *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la junta para ampliación de estudios*, Madrid, CSIC, 1990.

⁸² «A la escuela de Saint-Cloud acudían a pronunciar conferencias los mejores profesores de la Sorbona o del Colegio de Francia y los científicos de más renombre: Durkheim, [...] Bergson, fueron algunos de los nombres que aparecen más repetidos entre los numerosos pensionados que visitaron Saint-Cloud » (*id.*, p. 180).

⁸³ Que l'on peut trouver dans le *BILE*, la *Revista de Pedagogía*, les *Anales de la JAE*, el *Boletín escolar*, *La Escuela Moderna* ou encore *El Sol*.

⁸⁴ « El activismo, observado en Saint-Cloud, fue ponderado por los pensionados españoles » (T. Marín Eced, *La renovación pedagógica...*, p. 181).

⁸⁵ Au chapitre 4 « Influencia de los becados en la pedagogía española », au sous-chapitre « Influencia difusa », T. Marín Eced écrit :

La Pedagogía europea se introdujo en España de forma masiva a través de las ideas que trajeron los pensionados de sus viajes. Esta influencia directa, inmediata, « de boca a oído » y difícilmente reducible a números, creemos que fue uno de los sistemas más eficaces. [...] Muchos de ellos no publicaron nada, pero a través de las conversaciones con los colegas, en cursillos y reuniones profesionales, intercambiaron ideas sobre la política educativa de otros países [...]. A través de esta transmisión oral, casi inconscientemente, fueron calando en el profesorado español las ideas de la nueva educación y la necesidad de reforma que Europa estaba viviendo. Los pensionados, y así puede comprobarse en su correspondencia con la JAE, organizaron a su vuelta cursillos, encuentros, conferencias y reuniones de todo tipo para hablar de lo que habían visto y oído (p. 267).

Bergson, théoricien de l'École Nouvelle européenne et espagnole

Mais comment donc Bergson pouvait-il être vu, par les institutionnistes, comme un éducateur ? Quels aspects précis de sa philosophie pouvaient-ils être transférés, dans un domaine excentré de la métaphysique pure ? Rose-Marie Mossé-Bastide, dans son livre *Bergson éducateur*⁸⁶, démontre qu'une conception de l'éducation est inhérente aux écrits de Bergson⁸⁷. Elle souligne que le vitalisme bergsonien a concouru à forger un nouveau modèle pour l'éducation. Elle reste, cependant, sceptique quant à l'influence du bergsonisme sur la théorie, qui naît au tournant du siècle, de l'École Nouvelle, ou pédagogie active, même si, de plus en plus en Espagne, le bergsonisme évoque une philosophie pragmatique et activiste, du vouloir ; comme le dit S. Valentí : « No cabe, pues, negar, porque ello constituiría una injusticia imperdonable, que Bergson, sin pretenderlo, es más, rehuyendo la vulgarización, ha sido, no ya en Francia, sino en Europa entera, el filósofo que más ha contribuido a difundir los postulados del credo pragmatista⁸⁸ ». Pour Bergson, à l'instar de Rousseau, comme l'écrit R.-M. Mossé-Bastide, « l'éducation doit combattre l'éducation ; elle doit défaire ce que l'enfant apprend par exemple de tout le monde, et en s'appuyant sur son allié : l'enfant lui-même. Ainsi il s'apparentera à ce qu'on a appelé depuis Rousseau " l'éducation négative " » (p. 198). Le développement, notion qui fascina tant D. Barnès, doit venir de l'enfant lui-même, et l'erreur de l'éducation traditionnelle et conservatrice consiste à imposer de façon hétéronome, de l'extérieur, une méthode intellectualiste, mémoristique

⁸⁶ Rose-Marie Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, Paris, PUF, 1955.

⁸⁷ La pédagogie est diffuse dans les écrits de Bergson ; elle est omniprésente, mais souvent latente. On peut toutefois relever l'introduction de *La Pensée et le mouvant*, comme exposition magistrale de la pensée éducative de Bergson, notamment lorsqu'il écrit, dans la deuxième partie de l'introduction « De la position des problèmes, au sous-chapitre « Philosophie et conversation » sa conception non encyclopédique de l'enseignement ; il faut privilégier la spontanéité et l'inventivité chez l'enfant :

Un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre leur essor. Exerçons donc l'enfant au travail manuel, et n'abandonnons pas cet enseignement à un manœuvre. Adressons-nous à un vrai maître, pour qu'il perfectionne le toucher au point d'en faire un tact : l'intelligence remontera de la main à la tête. [...] En toute matière, lettres ou sciences, notre enseignement est resté trop verbal. Le temps n'est plus cependant où il suffisait d'être homme du monde et de savoir discourir sur les choses. [...] Cultivons plutôt chez l'enfant un savoir enfantin et gardons-nous d'étouffer sous une accumulation de branches et de feuilles sèches, produit des végétations anciennes, la plante neuve qui ne demande qu'à pousser. (in *Œuvres*, 2001, p. 1325-1326)

⁸⁸ S. Valentí Camp, *Ideólogos, teorizantes y videntes*, p. 312.

et verbaliste, afin que l'enfant se dote immédiatement d'une science adulte. Bergson dénonce avec virulence cette volonté archaïque de former un *homo loquax*, notamment dans son discours de 1895 sur *Le Bon sens* : « C'est ainsi que beaucoup d'entre nous voyagent à travers l'existence, les yeux fixés sur des formules qu'ils lisent dans une espèce de guide intérieur, négligeant de regarder la vie, pour se régler simplement sur ce qu'on en dit et pensant ordinairement à des mots plus qu'à des choses » (p. 12). Il faut donc en venir aux méthodes actives.

Au lieu d'exposés dogmatiques, il faut placer les élèves en présence des choses, et les pousser à faire eux-mêmes les expériences qui les mettront sur le chemin des résultats à trouver. Nous sommes tout près du « learning by doing » des méthodes nouvelles. [...] Bergson insiste sur le rapport entre l'intérêt et l'effort, et entre l'effort et la compréhension, dans le dernier de ses discours de prix : « L'intelligence est ce courant de sympathie qui s'établit entre l'homme et la chose, comme entre deux amis qui se comprennent à demi mot et qui n'ont plus de secret l'un pour l'autre » (*La puissance créatrice de l'effort*, p. 24)⁸⁹.

Bergson propose de revenir à l'expérience vivante, à l'insertion de l'enfant, de l'homme, dans l'étoffe du monde ; il doit s'y engager par la pleine force de son vouloir. L'éducateur doit favoriser le dépassement de soi et permettre une orientation de l'enfant vers ce qu'il est en puissance. L'éducation négative de Bergson consiste, en revanche, non pas seulement à imprimer un élan, mais à ôter les obstacles opaques de la matière. Cette lutte contre la matière se confond avec celle que « l'éducation doit mener contre le verbalisme, qui enferme l'être dans le cercle des habitudes motrices et des conceptions du milieu social. [...] L'éducation ne peut pas produire la conversion du clos à l'ouvert, qui dépend de l'être lui-même ; mais elle peut, tout en restant négative, essayer de briser le cercle, de détruire la fausse quiétude des opinions collectives, de percer à jour les mensonges utiles⁹⁰ ».

Bergson écrit, entre 1889 et 1907 notamment⁹¹, des œuvres ou essais magistraux, qui atteignent leur apogée avec *L'Évolution créatrice*, où, nous l'avons vu, l'activisme, le volontarisme et la spontanéité apparaissent comme des traits constitutifs de sa philosophie pragmatique. Il se constitue donc progressivement comme un référent en matière de psychopédagogie ; en 1907, plus personne ne peut ignorer en Europe le

⁸⁹ R.-M. Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, p. 202.

⁹⁰ *Id.*, p. 217.

⁹¹ Il publie son dernier livre, *La Pensée et le mouvant*, en 1934.

bergsonisme, qui a largement dépassé Bergson : il est un « phénomène d'époque ». Sa philosophie est réutilisée, dans des cadres de plus en plus hétérogènes à la métaphysique pure, et l'attrait qu'il exerce en pédagogie le montre.

Influence du bergsonisme sur la pédagogie américaine et européenne

Tous les pédagogues *stricto sensu* de l'époque qui, eux, sont exhaustivement référencés et cités constamment dans les bibliographies espagnoles, relatives à l'éducation, écrivent souvent après Bergson, excepté certains écrits de J. Dewey⁹². Cependant, dans *La philosophie de l'éducation nouvelle*⁹³, Marc-André Bloch considère que les trois grands socles théoriques sur lesquels s'érige l'École Nouvelle sont : J. Dewey (1859-1952), G. Kerschensteiner (1852-1932) et enfin A. Ferrière (1879-1960)⁹⁴. Il ne cite pas une fois Bergson, ce qui nous semble symptomatique de la non transversalité des bibliographies pédagogiques. Elles ne s'en tiennent qu'aux étiquettes ; or, la philosophie bergsonienne a fortement contribué à la révolution copernicienne qui secoua l'Europe au début du XX^e siècle, dans le domaine de la pédagogie, notamment par l'influence qu'elle a exercé sur les pédagogues européens, qui se sont nourris des philosophèmes bergsoniens. La pédagogie nouvelle qu'ils diffusent par la suite, en Espagne, est donc érigée sur un socle à la composition, entre autre, bergsonienne. Bergson est toutefois moins cité, dans les revues espagnoles spécialisées en éducation, que ces trois référents psychopédagogiques. Le bergsonisme semble cependant l'une des strates sur laquelle se sont sédimentés ces trois systèmes pédagogiques. C'est donc d'abord indirectement, sous forme de lézardes, que celui-ci fonde le nouveau courant espagnol. Bergson n'est plus cette fois présenté et diffusé par les professeurs de l'Institution comme Barnès, Navarro ou Viqueira, mais par les pédagogues eux-mêmes, dont les théories sont pétries de bergsonisme, sans qu'ils s'en réclament systématiquement.

⁹² J. Dewey, pédagogue pragmatique américain, connaît le bergsonisme, par l'intermédiaire de W. James, qui était très lié à Bergson.

⁹³ Marc-André Bloch, *La philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, 1948, troisième édition revue et augmentée, PUF, coll. « pédagogie d'aujourd'hui », 1973.

⁹⁴ Ces trois noms sont en permanence cités dans les revues espagnoles de pédagogie, dans le *BILE*, *La Lectura*, *La Revista de la pedagogía*, etc. Ils sont donc trois théoriciens référents, qui ont participé à la construction du socle de l'École Nouvelle espagnole.

Hermann Röhrs, dans son article « Georg Kerschensteiner⁹⁵ », souligne l'enracinement de la pensée de celui-ci dans la philosophie de l'éducation de J. H. Pestalozzi, l'un des théoriciens, nous le disions, de la pédagogie de l'immanence et de l'introspection⁹⁶. Kerschensteiner commence à écrire en 1899 ; en 1912, dans *Le concept d'école active*, il théorise sur les fondements de l'École Nouvelle. Et c'est entre 1921 et 1926 qu'il publie ses œuvres capitales sur la pédagogie nouvelle⁹⁷. En 1907, par exemple, il reprend l'un des grands philosophèmes du bergsonisme, pour dénoncer le système scolaire actuel qui est « celui de la formation de l'enfant par le dehors, par les couches du savoir accumulées du dehors, sans attache à sa sensibilité ni son expérience propre. Et c'est cette formation que critique Kerschensteiner lorsqu'il observe que les idées et notions qui « au lieu de s'élever de l'intérieur et du tréfonds de l'esprit, viennent exclusivement d'en haut et de l'extérieur, sans rencontrer devant elles quelque impression déposée à un niveau plus profond par l'expérience pratique et avec laquelle elles seraient susceptibles de s'amalgamer, ne possèdent pas la moindre vertu formatrice de notre être » (*Grundfragen der Schulorganisation*, Leipzig, B.G. Teubner, 1907, p. 30) »⁹⁸. Kerschensteiner veut déplacer le centre de gravité de l'école traditionnelle du dehors vers le dedans. Selon lui, « le centre de gravité doit être placé dans le côté personnel, subjectif et non dans le système objectif de la culture, si elle ne prend pas appui sur les forces vives de l'enfant, elle ne peut ni “ éveiller ces forces ”, ni “ former des personnalités ”, mais est condamnée à demeurer un “ dressage ” tout superficiel » (*Grundfragen*, p. 226-227). Or, cette pédagogie de l'immanence est celle à laquelle mène tout le bergsonisme, héritier du rousseauisme. La définition que donne d'ailleurs M.-A. Bloch de la nouvelle école semble, avant tout, bergsonienne, bien que pas une seule fois dans son livre, il ne prononce le nom de Bergson :

⁹⁵ Hermann Röhrs, « Georg Kerschensteiner », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII (3-4), Paris, Unesco : Bureau international d'éducation, 1993, p. 831-848.

⁹⁶ « Aucun auteur n'a donné dans son œuvre une suite plus productive à l'héritage de Pestalozzi que Kerschensteiner. Et aucun éducateur préoccupé essentiellement de la pratique éducative n'a accordé aux idées de Pestalozzi une attention aussi intense dans le souci de les appliquer à une époque ultérieure » (p. 835).

⁹⁷ Il publie, en 1921, *L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres*, à Munich ; en 1923, *Conception de l'éducation civique*, à Berlin ; en 1924, *L'axiome fondamental du processus éducatif et ses conséquences pour l'organisation scolaire*, à Berlin et, en 1926, *Théorie de l'éducation*, à Leipzig.

⁹⁸ M.-A. Bloch, *La philosophie...*, p. 14.

Considéré en profondeur, le mouvement d'éducation nouvelle n'est pas autre chose qu'une pédagogie de l'immanence, puisqu'elle repousse toute idée d'une formation par le dehors et réduit les apports externes au rôle de simples stimulants ou matériaux pour la croissance d'un esprit qui se développe du dedans et suivant sa loi propre. Nous voyons maintenant comment cette pédagogie de l'immanence se prolonge, s'achève et s'épanouit en une morale de l'intériorité et de l'individualisation des valeurs. Ce n'est pas seulement de toute éducation intellectuelle, mais de toute éducation morale qu'il faut dire qu'elle « ne peut que réaliser les possibilités qui se trouvent déjà dans l'individualité » (*Theorie der Bildung*⁹⁹, p. 259)¹⁰⁰.

L'autre grande référence théorique autour de laquelle le paradigme de l'École Nouvelle se construit, selon M.-A. Bloch, est J. Dewey, pour son pragmatisme ; là encore, la parenté est profonde avec Bergson. Dewey comme Bergson oppose une pédagogie molle, reposant sur une « psychologie statique », à une pédagogie de l'action ; selon Dewey, « le moi n'est pas quelque chose de tout fait, mais quelque chose en formation continue » (*Democracy and education*, p. 408)¹⁰¹. Or, ces notions du « tout fait », au participe passé, et du « se faisant », au gérondif, sont omniprésentes dans le bergsonisme pour dénoncer les mauvaises habitudes de pensée, qui s'en tiennent au déjà donné, pour ne pas se contraindre à l'effort de vivre le processus, le progrès, le « se faisant ». De même, Dewey, dans *L'École et l'enfant*, reprend la notion de durée, centrale dans la philosophie bergsonienne¹⁰². Enfin Dewey insiste sur la positivité de la volonté, comme moteur d'éclosion des tendances supérieures de la personnalité, comme faculté de « réalisation de soi-même », ce qui, nous l'avons vu, constitue une idée fondamentale dans le bergsonisme.

Enfin, le dernier théoricien cité par M.-A. Bloch, comme fondateur de la Pédagogie active, et surtout référent omniprésent dans la presse espagnole, spécialisée ou nationale¹⁰³, est le suisse A. Ferrière, qui est le « vulgarisateur de toutes les tentatives novatrices en même temps que le théoricien le plus écouté de l'école active. Au centre

⁹⁹ G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig- Berlin, Teubner, 1931.

¹⁰⁰ M.-A. Bloch, *La philosophie...*, p. 97.

¹⁰¹ J. Dewey, *Democracy and education*, New York, Mac Millan and Co, 1916, p. 408[0].

¹⁰² « Ce que l'enfant sait, ce qu'il possède est fluide, mobile, essentiellement changeant [...]. Son expérience présente [...] est un processus inachevé, transitoire, incomplet en soi [...]. Cessons de penser à elle comme à quelque chose de rigide et de fini : voyons-en le caractère mobile, évolutif, vivant [...]. Elle est un signe, une indication de certaines tendances vitales » (J. Dewey, *L'École et l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 98-102).

¹⁰³ Les références à ces trois théoriciens sont aussi très importantes dans les journaux nationaux comme *El Imparcial*, *El Sol*, *El Liberal*.

de sa production, nous mettrons *Le progrès spirituel, La pratique de l'école active, La liberté de l'enfant à l'école active* »¹⁰⁴. C'est en 1909 que Ferrière écrit le *Projet d'école nouvelle*¹⁰⁵. Il devient ainsi, comme le dit Daniel Hameline, dans son article « Adolphe Ferrière¹⁰⁶ », le « propagandiste », l'« apôtre zélé »¹⁰⁷, surtout pour l'Espagne, de l'École active et de l'École de Genève, qui est un des laboratoires en Europe de pédagogie active, où l'émulation et la recherche sur l'enfant sont les plus fortes, avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau, que Claparède (1873-1940) puis Piaget (1896-1980) dirigeront. Dans son livre sur *L'École active*, publié en 1922, Ferrière définit sa nouvelle école, école active de la vie :

Il s'agit d'un mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant. L'École active n'est point anti-intellectuelle, mais elle est anti-intellectualiste, s'il est permis de désigner ainsi l'opposition à cette tendance d'accorder à l'intellect une place prépondérante, aux dépens du sentiment et de l'activité. [...] Il ne faut pas seulement réfléchir, il faut vivre. Si la vie sans la réflexion est peu de choses, la réflexion sans la vie n'est rien. Est-ce à

¹⁰⁴ Selon J. Husson, « Théoriciens et pionniers de l'éducation nouvelle », in *Éducateur*, n° 19, 1-VII-1946.

¹⁰⁵ Les éditions rendent compte de la concentration éditoriale d'A. Ferrière, dans les années 1910 à 1930, ainsi que de la traduction systématique de ses œuvres en espagnol. Ce sont les institutionnistes qui ont toujours soutenu ce pédagogue suisse, et ont toujours diffusé ses projets de systématisation sur le courant pédagogique nouveau : *Projet d'école nouvelle*, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909. *La Loi biogénétique et l'éducation*, Genève, Kundig, 1910. *La Science et la foi*, Lugano, Casa editrice del Coenobium, 1910 ; 2^e éd. augmentée, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1912. *Biogenetik und Arbeitsschule*, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1912. *Les Fondements psychologiques de l'école du travail*, Bruxelles, Imprimerie Rossel et fils, 1914. *La Loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*, Paris, Giard et Brière, 1915. Préface à Faria de Vasconcellos (A.). *Une École nouvelle en Belgique*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915. *Transformons l'école*, Bâle, Azed, 1920 (trad. en suédois, espagnol, italien, portugais, tchèque, espéranto). *L'Autonomie des écoliers, l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1921 (trad. en italien, espagnol, polonais). *L'Éducation dans la famille*, Neuchâtel et Genève, Editions Forum, 1921 (traduit en espagnol, roumain, allemand, grec, finlandais, turc, hollandais). *L'Activité spontanée chez l'enfant*, Genève, Éditions internationales populaires, 1922. *L'École active*, Neuchâtel et Genève, Éditions Forum, 1922, 2 vol. (traduit en roumain, espagnol, italien, allemand, serbe, japonais, portugais, anglais, urdu et hindi). *La Pratique de l'école active*, Neuchâtel et Genève, Editions Forum, 1924 (trad. en russe, portugais, italien, espagnol). *La Coéducation des sexes*, Genève, Imprimerie générale, 1926 (traduit en espagnol). *Le grand cœur maternel de Pestalozzi*, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1927 (traduit en espagnol). *Le Progrès spirituel*, Genève, Éditions Forum, 1927 (traduit en espagnol, allemand, portugais). *La liberté de l'enfant à l'école active*, Bruxelles, Lamertin, 1927 (traduit en espagnol). *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*, Paris, Flammarion, 1928 (traduit en espagnol). *L'École sur mesure à la mesure du maître*, Genève, Ateliers Atar, 1931 (traduit en serbe, italien, espagnol). *Cultiver l'énergie*, Saint-Paul, Editions de l'Imprimerie à l'école, 1933, etc.

¹⁰⁶ Daniel Hameline, « Adolphe Ferrière », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII (1-2), Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, III-VI-1993, p. 379-406).

¹⁰⁷ *Id.*, p. 379.

dire que l'École active soit pragmatiste ? On a usé et abusé de ce terme. Oui elle l'est, [...] si c'est être pragmatiste que d'accroître et d'étendre la puissance de son esprit et de soumettre à cette fin toutes les valeurs de la vie¹⁰⁸.

Ferrière est sans doute le pédagogue qui a été le plus influencé par Bergson et qui le revendique hautement. Sa conception immanente de l'éducation, selon laquelle « l'énergie créatrice se manifeste du dedans au dehors », qui résume toute sa conception de l'éducation, marque son attachement à Bergson. Selon lui, « l'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'École active. Cet idéal n'est point nouveau. C'est celui de Montaigne, de Locke, de J.-J. Rousseau. Pestalozzi, Fichte, [...] en firent le centre de leur système éducatif. C'est, en somme, celui de tous les pédagogues intuitifs et géniaux du passé, celui des grands précurseurs » (*L'École active*, p. 35).

Il considère, d'autre part, que l'une des grandes conquêtes de la psychologie actuelle de l'enfant est de comprendre que l'homme doit franchir des étapes, au cours de sa vie, afin de s'élever vers le plus haut degré de perception qu'il lui est possible d'atteindre :

Il ne s'agit pas d'une série d'états statiques, mais d'un dynamisme immanent. Comme l'a justement montré Henri Bergson, l'esprit peu capable de concevoir un mouvement continu, aime à morceler celui-ci en fragments en apparence discontinus. Les arrêts, les angles, les points culminants sont perçus plus facilement que ce qui les relie. Il n'en reste pas moins que la vie est un élan continu, une poussée irrégulière sans doute dans son intensité et dans sa direction, mais permanente. Connaître cet élan vital, connaître son but, [...], c'est là la grande tâche de l'humanité ? [...] comme (l'École active) cherche à réaliser avant tout l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant [...], elle ne saurait adopter la définition *a priori*, de programme *a priori*, de méthode *a priori*. Elle n'est pas, elle devient. [...] Tenter d'enserrer (l'enfant) dans un cadre rigide serait méconnaître ce qui, en elle, est essentiel. C'est que les principes qui la dirigent sont [...] d'ordre « dynamique » et non pas d'ordre « statique » [...]. Il est donc nécessaire de faire vivre l'enfant au sein du concret, de réveiller lentement sa raison par un contact de tous les instants avec les choses, de les faire réagir sans cesse sur des objets visibles et palpables. [...] La vieille école traditionaliste, avec son fondement de routine, ses parois de préjugés et son toit de conformisme social, ne lui résistera pas. (p. 36)

Avec Ferrière, la refonte du paradigme de l'École Nouvelle sur le bergsonisme n'est pas inconsciente, mais déclarée.

¹⁰⁸ In *L'École active*, Préface par Daniel Hameline, Paris, éditions Fabert, Collection Pédagogues du monde entier, (1946), 2004, au chapitre « Qu'est-ce que l'école active ? », p. 35-50.

« Bergson y la educación » de E. M. White : signe d'une « conscientisation »¹⁰⁹ espagnole

Si le bergsonisme est véhiculé d'abord indirectement par les articles de/sur Kerschensteiner, Dewey, ou Ferrière¹¹⁰, comme l'un des fondements du socle de la nouvelle école, l'article de E. M. White, « Bergson y la educación », qui a été publié dans *La Lectura*, en mai 1914¹¹¹, ainsi que dans le *BILE*, le 31 décembre 1916¹¹², signe un passage essentiel dans la reconnaissance du bergsonisme comme composante de la pédagogie nouvelle, qui inspire l'institutionnisme. Cet article a été sélectionné et traduit par D. Barnès, publié initialement dans l'*Educational Review*¹¹³. Comme le souligne l'auteur : « La filosofía de Bergson penetra lentamente las ideas del siglo XX y precisamente en el reino de la educación, [...] es donde su influjo parece más eficaz. » (*La Lectura*, p. 223) Cet article est majeur, dans la mesure où il marque une étape dans la prise de conscience, chez les institutionnistes notamment, que le bergsonisme exerce désormais, dans le domaine de la pédagogie espagnole, un magistère. Le bergsonisme n'avance alors plus, en Espagne, filtré et masqué, par l'intermédiaire de pédagogues suisses, américains ou allemands.

Comme signe d'une « conscientisation » espagnole, ce papier de White marque clairement la rupture du bergsonisme avec l'école conservatrice intellectualiste : « En el porvenir se dará una educación a la personalidad entera y no tendrá sólo en cuenta la inteligencia y la memoria. Actualmente no hay en la educación ninguna aspiración central y universalmente reconocida » (p. 223). La philosophie de Bergson s'offre, dans la transparence et non plus de façon latente ou inconsciente, en tant que théorie de la durée d'abord, comme un socle sur lequel peut s'élaborer la Pédagogie nouvelle¹¹⁴. De

¹⁰⁹ Pour reprendre un terme du vocabulaire de philosophie phénoménologique.

¹¹⁰ Bien que, nous l'avons vu, Ferrière revendique sa filiation directe au bergsonisme.

¹¹¹ *La Lectura*, año XIV, n° 161, p. 223-229.

¹¹² *BILE*, n° 681, 31-XII-1916, p. 353-357.

¹¹³ Le Musée Pédagogique National était abonné à cette revue ; tous les enseignants de l'époque pouvaient donc y avoir accès à la bibliothèque du Musée, la deuxième la plus grande d'Espagne, après la Bibliothèque Nationale Espagnole de Madrid.

¹¹⁴ « La teoría de la duración (de Bergson) es suficiente por sí misma para producir un cambio completo en el método de atestiguar los resultados de la enseñanza. Al presente, se hace esto mediante los exámenes, que son un mal que vicia la enseñanza entera. Duración ha sido llamado el secreto de Bergson, no el tiempo que es medido por horas y minutos separables entre sí, ya que este tiempo es sólo otra forma del espacio. La duración no tiene relación alguna con el número, es cualitativa, no cuantitativa, y es una evolución de la conciencia más bien que una cantidad creciente formada por la *adición* de estados de conciencia. Todo estado sucesivo de conciencia penetra los precedentes, y no puede separarse de ellos sin determinar un cambio real en su significación. La duración denota así una unidad que no puede ser

plus, Bergson propose, selon E. M. White, dans sa conception de l'intellect et de l'intuition, « le champ le plus large pour la réforme ou le développement des méthodes éducatives¹¹⁵ » (p. 225). Ce qu'il est essentiel de conclure ici, c'est l'adjonction, dans la

subdividida : es una pura heterogeneidad, dentro de la cual no hay cualidades distintas. La duración está dentro de nosotros mismos e implica *sucesión*, la interpretación de nuestros estados de conciencia. Así, la conciencia no atraviesa el mismo estado dos veces ; un sentimiento, la segunda vez que es sentido, es diferente, y solamente por ello es sentido la segunda vez. Nuestra conciencia es un continuo desenvolvimiento. El maestro produce estados de conciencia, cada uno de los cuales penetra el resultado de todos los estados previos y ayuda gradualmente a formar un carácter, una vida. “¿Qué es nuestro carácter, dice Bergson, si no es el resultado de la historia que hemos vivido?... Es, con nuestro pasado entero, incluyendo la huella original de nuestra alma, lo que deseamos, hacemos y queremos ”. Y ¿cómo podemos dar una respuesta a una pregunta que inquiera estados de conciencia? En la idea de que utilizamos al obrar el conjunto de nuestra experiencia vivida, de que nuestra personalidad es la síntesis actual de nuestros estados pasados, implica, como un corolario, la importancia de proporcionar, a los discípulos de todas edades, experiencias que les sean provechosas, puesto que toda experiencia produce su efecto y el carácter se está continuamente creando. El aumento de la sensibilidad y la mayor delicadeza en el manejo de la juventud será el resultado de una mayor realización del significado del tiempo *real*, cualquiera que sea el nombre que pueda dársele. Un maestro que comprenda que un mismo e idéntico sentimiento nunca puede repetirse se esforzará porque todos los influjos que moldean a sus discípulos sean a propósito para producir estados favorables de conciencia y no querrá que se compruebe su enseñanza y los efectos de ella mediante exámenes » (*La Lectura*, V-1914, p. 224-225).

¹¹⁵ Après avoir souligné l'importance de l'alliance dans l'enseignement entre intuition et intelligence, White ajoute :

No puede haber reglas para adiestrar la intuición; sólo se le puede abandonar a su espontáneo desenvolvimiento sin reprimirla ni perturbarla. Las prohibiciones, los textos, las listas y los premios sólo indican que la labor del intelecto o de la memoria es el asunto más cultivado en la vida escolar. [...] El sentimiento, la actitud, las aspiraciones, serán consideradas como de tanto valor, al menos, como las adquisiciones intelectuales. El análisis, la clasificación y las fórmulas podrán practicarse todavía, pero en un grado menor, y en cambio, la imaginación y la sensibilidad respecto de un asunto exigirán más tiempo. El intelecto tiende a las afirmaciones y a la convención, mientras que la intuición tiende a la libertad y a la espontaneidad. Para estimular la espontaneidad y no perturbar la individualidad es para lo que debe aprenderse una psicología más verdadera. [...]

Conexionada con la idea de espontaneidad está la de actividad creadora. Si no se reprime ni perturba la iniciativa de un niño, se aplicará a la creación individual y auténtica y « no tendrá mayor goce que el de sentirse a sí mismo creador ». [...]. Todo estímulo para la creación es también un estímulo para uno de los verdaderos fines de la vida, lo cual puede ser expresado con las siguientes palabras de Bergson :

« Si, por tanto, en todas las regiones el triunfo de la vida está expresado por la creación, no debemos pensar que la última razón de la vida humana sea la creación que, a diferencia de la del artista o del hombre de ciencia, pueda ser perseguida en todo momento y por todos los hombres igualmente ; sino que me refiero a la creación de yo por uno mismo, al continuo enriquecimiento de la personalidad por elementos que no vienen del exterior, sino por causas que brotan de uno mismo. » « Nos estamos creando continuamente..., existir es cambiar, cambiar es madurar, madurar es crearse a sí mismo indefinidamente ».

La vida, la conciencia, implican una necesidad de reacción ; pero los simples ensayos literarios, el cultivo superficial de la ciencia, las lecciones, la recopilación de muchos hechos, el aprendizaje de memoria y la preocupación de los exámenes, no conducen a la expansión de ninguna facultad creadora.

presse espagnole, du nom de Bergson à la révolution copernicienne qui s'opère en pédagogie. White, traduit par Barnès, rend explicite la composante bergsonienne, souvent inconsciemment présente en Espagne, entre 1900 et 1915, du paradigme de l'École nouvelle. Il dépasse et dévoile ce qui n'était qu'en suspens dans les bibliographies pédagogiques du début du siècle. Bergson apparaît manifestement, dans cet article, comme le substrat philosophique du mouvement moderne intuitionniste et anti-intellectualiste, et le dénonciateur des failles du système scolastique, intellectualiste et mémoristique. Les théories bergsoniennes de la durée, de l'intuition, de l'effort, de la volonté, qui dessinent les contours d'une philosophie activiste et pragmatique, servent désormais explicitement l'institutionnisme, comme mouvement de réforme pédagogique. Le bergsonisme précise la pensée éducative de Giner, qui meurt en 1915, et qui avait senti, dans les dernières décennies du siècle passé et au début du siècle nouveau, la potentialité de l'intuitionnisme à constituer le paradigme de la modernité psychopédagogique.

Conclusion

Au début du XX^e siècle, le mouvement de rénovation pédagogique est un mouvement profond, d'inspiration politique, sociale, philosophique. Il s'agit de diffuser le savoir à la façon des « Lumières », de l'*Aufklärung* du XVIII^e siècle, le plus largement possible. La correspondance est frappante entre ces deux mouvements « éclairés » de l'histoire des Idées espagnoles. D'ailleurs, la véritable tentative des « Lumières », en Espagne, n'aurait-elle pas lieu en cette période institutionniste prosélyte, qui tente de combattre, à l'instar des philosophes du XVIII^e, le dogmatisme et l'obscurantisme, visant à maintenir les esprits dans un « état de tutelle », pour reprendre les mots de Kant, dans son opuscule *Qu'est-ce que les lumières ?*¹¹⁶, dans l'hétéronomie la plus pure et l'orthodoxie la plus servile¹¹⁷ ? La volonté de libérer l'individu et le rendre autonome (se donner à

¹¹⁶ E. Kant, *Qu'est-ce que les lumières ?*, Introduction, notes, bibliographie et chronologie par Françoise Proust, traduction par Jean-François Poirier et Françoise Proust, Paris, GF Flammarion, 1991.

¹¹⁷ Kant définit ainsi *Les Lumières* :

Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en

soi-même sa propre loi) est donc commune aux Lumières et à l'institutionnisme espagnol. Toutefois, la grande différence est la revendication de l'institutionnisme de sa filiation au rousseauisme et à la doctrine pédagogique de Pestalozzi, dans le cadre d'une rénovation structurelle et philosophique de l'éducation. Les institutionnistes cherchent, au début du siècle, de nouvelles fondations théoriques, capables de consolider et durcir ce grand mouvement de réforme de l'enseignement. Qu'est-ce qu'enseigner ? Le maître doit-il « étouffer sous une accumulation de branches et de feuilles sèches, la plante neuve qui ne demande qu'à pousser »¹¹⁸ ? C'est là peut-être que se trouve l'une des grandes divergences de l'institutionnisme avec le mouvement des « Lumières »¹¹⁹. La tendance n'est plus, au tournant du siècle, à l'« encyclopédisme », à la thésaurisation du savoir, au verbalisme, à l'intellectualisme, comme proclamation du primat de l'intellect (entendement ou raison) sur le sentiment et l'intuition. C'est, en effet, le rousseauisme qui peut enfin s'actualiser, plus d'un siècle après sa naissance, en Espagne. Ce sont de nouveaux individus qui le diffusent, et Bergson apparaît, à la lumière de la lecture que les institutionnistes font de lui, comme un très bon relayeur de la teneur romantique du rousseauisme. D'ailleurs, la philosophie de Bergson est souvent décrite, à cette période, comme « néo-romantique », « intuitionniste » ou encore « anti-intellectualiste », par les Espagnols. La puissance créatrice de l'individu, selon Bergson comme Rousseau, lui est intrinsèque et non imposée de façon hétéronome et « toute faite ». Leurs deux philosophies sont une « protestation »¹²⁰ contre l'orthodoxie automatique du savoir : « Nous voulions surtout protester une fois de plus contre la substitution des concepts aux choses, et contre ce que nous appellerions la socialisation de la vérité » (Bergson, *Œuvres, La Pensée et le Mouvant*, p. 1327). La vérité n'est pas extrinsèque à l'individu, qu'un « maître » doit lui imposer de l'extérieur. Tous deux prônent une pédagogie de l'immanence. C'est au-dedans d'un enfant, dans le « mouvant » et le bouillonnement de sa conscience, que se trouve sa puissance créatrice, en germes, prête à éclore.

servir sans la conduite d'un autre. *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières (p. 43).

¹¹⁸ Bergson, in Introduction (deuxième partie) à la *Pensée et le mouvant*, in *Œuvres*, p. 1326.

¹¹⁹ Selon Françoise Proust, dans son introduction à *Qu'est-ce que les Lumières ?* de Kant, « les Lumières sont l'éducation de et à la raison. La raison éclairée est la raison éduquée à la raison, la raison majeure, qui n'a plus besoin d'une révélation extérieure et sensible, mais qui peut se mettre *d'elle-même* en rapport avec les vérités spirituelles » (E. Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, p. 5-6).

¹²⁰ « Contre cette manière de philosopher toute notre activité philosophique fut une protestation » (*Id.*, p. 1330).

Cependant, cette philosophie de l'immanence a provoqué de très nombreux contre-sens, notamment pour le cas de Bergson. Beaucoup ont vu en elle une philosophie impressionniste, irrationnelle, anti-intellectualiste, profondément opposée, semble-t-il *a priori*, à la raison et donc à l'enseignement. La pédagogie consiste, en effet, à éclairer les consciences des individus, les sortir de leur caverne obscure, pour leur faire, à l'instar de la dynamique ascendante que décrit Platon, sous forme d'allégorie¹²¹, au livre VII de la *République*, voir la lumière de la connaissance. Toutefois, le savoir vient aussi de l'anti-intellectualisme. C'est ce que les institutionnistes ont tenté de comprendre, de façon contrariée, en réintégrant le bergsonisme, dans les années 1910, dans les couches qui sédimentaient et consolidaient les fondations du mouvement, en cours de formation, de l'École Nouvelle. C'est, en effet, indirectement que le bergsonisme a enrichi la nouvelle École Active, par des vecteurs plus reconnus et plus « acceptables ». À la lecture des revues de l'époque, Bergson se révèle, aux yeux des Espagnols, comme l'antonomase de l'irrationalisme ; cela explique le rejet initial et primaire de sa philosophie, lorsqu'elle est découverte, avant le tournant du siècle, et qu'elle n'avance alors ni masquée ni déguisée, qu'elle n'est pas perçue comme pouvant servir une quelconque fin. Ça n'est finalement que de manière subreptice que le bergsonisme s'infuse et se diffuse, en Espagne, par les lézardes qu'il commence à tracer dans le mouvement institutionniste de réforme pédagogique, en cours de définition. C'est donc dans une tension, une visée utilitaire que le bergsonisme creuse sa place en Espagne, car pur, il a été reçu comme « inassimilable » et « ingérable ».

En effet, ce sont souvent de d'autres fondements théoriques que s'est réclamé le mouvement institutionniste de l'EN, en Espagne. Par exemple, la Pédagogie Nouvelle aurait, aux dires des institutionnistes, un socle philosophique ortéguien, par son vitalisme et la primauté qu'accorde l'ortégisme à la spontanéité et l'anti-intellectualisme. Or, faut-il légitimement célébrer l'ortégisme comme philosophie pure, qui aurait su fonder, *ex nihilo*, le mouvement de rénovation éducative sur des bases philosophiques espagnoles ? La pédagogie ortéguienne, sans trop se réclamer de sa filiation, s'enracine dans le bergsonisme. Et pourtant, l'historiographie (psycho-)pédagogique espagnole ne cite qu'Ortega, ou, comme nous l'avons vu, Ferrière, Claparède, Dewey, Kerschensteiner, comme composantes du mixte que constitue le

¹²¹ L'allégorie de la caverne.

corps théorique de l'éducation nouvelle, et oubliée, ainsi, étonnamment que le bergsonisme est l'un des terrains les plus fertiles dont se nourrissent beaucoup de ces psychologues, pédagogues et philosophes, dans les années 1920, au moment où le mouvement réformateur atteint son faîte.

Il faut attendre aussi les critiques néo-thomistes¹²² des catholiques espagnols les plus orthodoxes et les plus dévoués à divulguer la *doxa* pontificale, anti-moderniste, contre le philosophe de l'*Essai sur les données immédiates de la conscience*, de *Matière et Mémoire* et de *L'Évolution Créatrice*, dénoncés indirectement par l'Encyclique *Syllabus* de 1907 et mis à l'Index en juin 1914, pour que les libéraux espagnols resituent le bergsonisme. C'est dans cette configuration dualiste, entre les défenseurs du renouveau de la scolastique, imposé par le Pape Léon XIII, dès 1879, à travers son encyclique *Aeterni Patris*¹²³, et entre les « transporteurs » de la Pensée européenne nouvelle, que le bergsonisme se repositionne en Espagne, devenant dès 1914 – comme symbole de la « Philosophie nouvelle » et du « Modernisme – un socle « acceptable » pour l'Espagne libérale.

Camille Lacau St Guily, Université de Paris III

Bibliographie

Consultation du *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de *La Revista de Pedagogía*, des *Anales de la JAE*, du *Boletín escolar*, de *La Escuela Moderna*, de *El Sol*, de *El Imparcial*, de *El Liberal*.

Legs du Docteur Simarro.

Azouvi, F., *La gloire de Bergson. Essai sur le magistère philosophique*, Paris, Éditions Gallimard, 2007.

Barnès, *Ensayos de pedagogía y de filosofía*, Ediciones de *La Lectura*, Ciencia y educación, 1926-27 (?).

Barnès, D., *Fuentes para el estudio de la paidología*, Madrid, Imp. de la « Rev. de

¹²² Que l'on peut trouver dans les journaux tels que *El Correo español*, *ABC*, *El Universo*, *El Siglo futuro*, *El Debate*, ou dans la revue *La Ciencia tomista*, au moment de la Première Guerre Mondiale, et surtout lors de la venue de Bergson en Espagne, en mai 1916.

¹²³ À la suite de Léon XIII, le Pape Pie X fait du thomisme la doctrine officielle de l'Église catholique, contre le « modernisme », en approuvant les *24 thèses thomistes*, en 1914, considérées par la Congrégation romaine des Séminaires et des Universités *normae directivae tuta*.

Arch, Bibl. y Museos », 1917.

Barnès, D., « La pedagogía del pragmatismo », in *BILE*, XLV, 1921, p. 72-74.

Barnès, D., « Rousseau como precursor de la paidología », in *BILE*, XLI, 1917, p. 35-38.

Bergson, Henri, *Œuvres*, édition du centenaire. Textes annotés par A. Robinet, introduction par H. Gouhier, Paris, PUF, [1959], 2001.

Bergson, Henri, *L'Évolution créatrice*, première édition critique de Bergson, sous la direction de Frédéric Worms, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2007.

Besteiro, J., « La psicología experimental », *BILE*, tomo XXIII, núm. 470, 31-V-1899, p. 156-158.

Bloch, Marc-André, *La philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, [1948], troisième édition revue et augmentée, PUF, coll. « pédagogie d'aujourd'hui », 1973.

Brañas, A., « Una nueva doctrina sobre la libertad », in *El Imparcial*, 5-IV-1890.

Carpintero, H., Carda Ros, Rosa María, *Domingo Barnès: psicología y educación*, Alicante, Instituto de cultura « Juan Gil-Albert »-Diputación de Alicante, 1993.

Carpintero, H., *Historia de la psicología en España*, Salamanca, Eudema Universidad, textos de apoyo, 1994, 349 p.

Dewey, J., *Democracy and education*, New York, Mac Millan and Co, 1916.

Dewey, J., *L'École et l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1947.

Espina, A., *Las tertulias de Madrid*, Madrid, Alianza editorial, 1995.

Ferrière, A., *L'École active*, Préface par Daniel Hameline, Paris, éditions Fabert, Collection Pédagogues du monde entier, (1946), 2004, au chapitre « Qu'est-ce que l'école active ? », p. 35-50

García Blanco, M., « Clarín y Unamuno », in *Leopoldo Alas Clarín*, J. M^a. Martínez Cachero, Madrid, Taurus, coll. « Persiles », serie « El escritor y la crítica », 1988, p. 82-97.

García Del Dujo, *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la educación, 1984.

García Morente, M., « A propósito de un libro nuevo de psicología », in *La Lectura*, 1907.

Hameline, D., « Adolphe Ferrière », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII (1-2), Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, III-VI-1993, p. 379-406).

Husson, J., « Théoriciens et pionniers de l'éducation nouvelle », in *Éducateur*, n° 19, 1-VII-1946.

Jankélévitch, V., *Henri Bergson*, [1959], rééd. PUF, coll. « Quadrige », 2008.

Kant, E., *Qu'est-ce que les lumières ?*, Introduction, notes, bibliographie et chronologie par Françoise Proust, traduction par Jean-François Poirier et Françoise

Proust, Paris, GF Flammarion, 1991.

Kerschensteiner, G., *Theorie der Bildung*, Leipzig- Berlin, Teubner, 1931.

López-Barajas Zayas, Emilio (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, 1996.

Marín Eced, T., *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la junta para ampliación de estudios*, Madrid, CSIC, 1990.

Mossé-Bastide, Rose-Marie, *Bergson éducateur*, Paris, PUF, 1955.

Navarro Flores, M., *Nociones de Psicología*, Tarragona, (s.n.), tipografía de F. Asís e Hijo, 1906.

Navarro Flores, M., *Manual de Psicología experimental*, Tarragona, Imprenta de José Pijoán, 1914.

Nicolas, Serge, *Histoire de la psychologie française. Naissance d'une nouvelle science*, Paris, Press Editions, 2002.

Ors (d'), E., *Antología filosófica*, por R. Rucabado y J. Farrán, con una introducción de Manuel G. Morente, Barcelona, Antonio López Librero, 1914.

Ors, (d'), *Nuevo Glosario, I*, Madrid, Aguilar, 1947.

Ors, (d'), « Habla E. D'Ors », in *La Cataluña*, 8-II-1908.

Ortega y Gasset, J., *Obras Completas*, tomo VII, 1902-1925, obra postuma, Madrid, Taurus, 2007.

Penido, M. T. L., *La méthode intuitive de M. Bergson. Essai critique*, Thèse présentée à la faculté des lettres de Fribourg en Suisse pour obtenir le grade de docteur, Genève, Université de Fribourg, faculté de lettres, 1918.

Pujadas, Joan J., *El método biográfico : el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

Quintana Fernández, J., « Proceso histórico de implantación y desarrollo de los estudios superiores de psicología », in *Revista de historia de la psicología*, vol. 25, nº2-3, Universitat de València, 2004, p. 33-440.

Ribagorda, Álvaro, « La Residencia de Estudiantes. Pedagogía, cultura y proyecto social », Seminario de Investigación de Historia Contemporánea (UCP), Curso 2007-2008, 6ª sesión : 3-IV-2008.

Röhrs, Hermann, « Georg Kerschensteiner », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII (3-4), Paris, Unesco : Bureau international d'éducation, 1993, p. 831-848.

Rufino Blanco, S., *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, primer tomo, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1907.

Rufino Blanco, S., *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Cuarto tomo, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1912.

Rufino Blanco, S., *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Tomo quinto, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1912. Índices.

Rufino Blanco, S., *Bibliografía pedagógica del siglo XX, 1900-1930*. Tomo I. Letras A-Li. Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1932.

Rufino Blanco, S., *Bibliografía pedagógica del siglo XX, 1900-1930*. Tomo III, Índice alfabético de materias, Madrid, Tip. de la rev. de archivos, bibl. y museos, 1933.

Valentí Camp, S., *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Barcelona, Minerva, 1922, p. 311-318.

Vidal Parellada, A., *Luis Simarro y su tiempo*, Madrid, CSIC, 2007.

Viqueira, J.-V., *Introducción a la psicología pedagógica*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, 1919.

Viqueira, J.-V., « La crisis de la psicología experimental », in *BILE*, 30-XI-1918, tomo XLII, n°704, p. 346-348.

Viqueira, J.-V., *La psicología contemporánea*, Barcelona/Buenos Aires, Editorial Labor, S.A. 1930.

Viqueira, J.-Vicente, *Elementos de ética* [1919] *e historia de la filosofía* [1923], Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, 1926, 152 p.

White, E., « Bergson y la educación », in *La Lectura*, año XIV, n°161, p. 223-229 ; in *BILE*, n° 681, 31-XII-1916, p. 353-357.

Zulueta, « La vela en el horizonte. Una pedagogía más moderna », in *Revista de pedagogía*, I-1922, año I, núm. I, p. 1.