Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie

David Lucas

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/leportique/835>

DOI : 10.4000/leportique.835

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2006

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

David Lucas, « Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie », *Le Portique* [En ligne], 18 | 2006, mis en ligne le 15 juin 2009, consulté le 20 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/835> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.835>

Ce document a été généré automatiquement le 20 février 2023.

Tous droits réservés

Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie

David Lucas

- 1 L'importance de l'éducation tient avant tout à l'influence profonde que les adultes sont susceptibles d'exercer sur l'enfant, et l'expérience de la cure conduit même le psychologue des profondeurs Carl Gustav Jung à considérer que « [...] *les premières impressions de l'enfance accompagnent l'homme dans toute sa vie et que certaines influences éducatrices ont le pouvoir de le maintenir toute sa vie aussi, dans certaines limites.* »¹ Or le point de vue psychologique devra bien vite nous conduire à considérer que cette influence ne peut être comprise comme le simple effet d'une méthode, comme une répercussion que la seule technique pédagogique est susceptible d'avoir sur l'enfance. Le contexte thérapeutique dans lequel s'inscrit la pensée de Jung induit une autre façon d'envisager les choses, et qui, à côté d'une approche finalement assez mécanique de la pédagogie, conçoit que l'influence éducative peut effectivement être comprise à la lumière des enjeux de l'énergétique psychique.
- 2 Ceci revient à considérer deux modèles d'explication des effets pédagogiques, dont le plus communément en usage est d'ailleurs l'héritier du postulat mécaniste selon lequel « *est valable ce qui vient de l'extérieur et qui est par conséquent vérifiable* ». ² Ce modèle épistémologique implique essentiellement que les effets pédagogiques ne peuvent être produits que par une cause en quelque sorte de la même condition. C'est-à-dire que ce seraient tout d'abord des prescriptions verbales qui impliqueraient des réponses du même ordre, indépendamment de toute autre espèce de détermination. L'influence pédagogique s'exercerait par conséquent de manière plutôt mécanique, au sens où une information déterminerait seule la réponse qui serait le fait de son traitement par l'intelligence de l'enfant.
- 3 L'approche Jungienne conduit au contraire à concevoir que l'influence pédagogique ne s'exerce pas seulement sur un modèle Constantinoplegnitif, et que le traitement d'une information consciemment formulée ne dit pas la totalité de ce qui se joue dans la pratique éducative. La force avec laquelle le système d'explication cognitif tend à dominer l'intelligence pédagogique tient sans doute à notre préférence pour les

« *explications puisées dans l'ordre physique* »³, et les méthodes que la pédagogie convoque de préférence sont effectivement conçues comme un traitement assez mécanique de l'information qui ne met en jeu que des contenus discursifs et conscients. Or il se trouve que la psyché peut également avoir certains effets pédagogiques, ceci tout en étant d'un autre ordre que les informations prises en compte par le modèle cognitif. Le modèle énergétiste porte donc à concevoir que l'influence pédagogique peut aussi s'exercer de manière beaucoup plus subtile et moins mécanique que par le fait d'un simple traitement de l'information.

- 4 Il y aurait donc deux modèles d'analyse de la pratique pédagogique et de ses effets, le modèle énergétiste introduisant un ordre de détermination psychique qui n'est manifestement pas du même ordre que la réponse d'ordre cognitif à laquelle il peut tout de même conduire. Jung assure que tout cela nous est d'ailleurs beaucoup plus familier qu'il peut de prime abord le paraître, et que nous sommes naturellement portés à prendre en compte le potentiel psychique de nos semblables.

« [...] nous avons un système subjectif hautement différencié pour reconnaître et évaluer chez autrui les phénomènes affectifs actuels : nous avons pour cela un instinct direct de connaissance, que les animaux possèdent aussi à un haut degré, non seulement à l'égard de leur propre espèce, mais aussi à l'égard des hommes et des autres animaux. Nous percevons déjà les plus légères fluctuations de nature émotionnelle chez les autres, et nous avons une sensibilité très fine pour la qualité et la quantité des affects chez nos semblables. »⁴

- 5 Il convient alors de faire remarquer que l'hypothèse d'un ordre de détermination en quelque sorte parallèle au domaine cognitif bouleverse le regard que nous pouvons porter sur l'éducation, car l'influence pédagogique ne se réduit ainsi plus à l'effet qu'un contenu discursif et conscient peut produire sur l'intelligence infantile, mais convoque également l'énergie psychique que constelle la chaleur humaine, le sentiment et la sensibilité des partenaires de l'éducation.

« On se souvient certes avec reconnaissance de ses excellents maîtres, mais on éprouve de la gratitude pour celui qui sut s'adresser à l'homme en nous. La discipline à étudier est évidemment un matériau dont on ne peut se passer, mais la chaleur est l'élément vital nécessaire à la plante comme à l'âme de l'enfant. »⁵

- 6 De ce point de vue, la matière enseignée se rapporte donc tout à la fois à un contenu qui se distingue des autres domaines du savoir – comme les mathématiques et les lettres sont une matière – mais aussi à la face tangible d'une influence énergétique dont elle peut par ailleurs être le véhicule. Le bouleversement pédagogique majeur que réclame la psychologie des profondeurs tient à ce que l'ordre du discours n'est alors plus premier en éducation, et qu'une influence muette peut s'exercer indépendamment de ce qui est dit. La considération de l'énergie psychique permet effectivement de comprendre que quelque chose se transmet qui ne doit rien au discours lui-même, mais aux dispositions affectives et à la sensibilité des partenaires de l'éducation. De l'énergétique psychique est donc susceptible de troubler la clarté d'un contenu dialectiquement construit, et d'ajouter une influence psychique à une influence d'ordre cognitif. La psychologie des profondeurs ajoute finalement bel et bien une dimension à la transmission éducative.
- 7 La conséquence majeure de cette nouvelle dimension de la pratique pédagogique tient à ce que le contenu qu'elle met en évidence n'est plus de l'ordre de l'information verbale mais de la sensibilité, c'est-à-dire que ce qu'en disent les acteurs ne compte de ce point de vue que peu à côté de ce qu'ils sont réellement.

« Car l'idée, quand elle n'est qu'une simple notion de l'intellect, n'exerce aucune influence sur la vie puisque, dans cet état, elle n'est guère plus qu'un simple mot. Mais d'un autre côté quand elle acquiert la valeur d'un complexe autonome, elle exerce son action sur la vie de la personnalité par l'intermédiaire de la sensibilité. » ⁶

- 8 Du point de vue de l'énergétique psychique, ce que l'on *dit* s'efface donc au profit de ce que l'on *est*, et l'on ne transmet alors plus tant ce que l'on sait que ce que l'on éprouve.

« Le public commet l'erreur fondamentale de croire qu'il existe des réponses déterminées, des "solutions" ou des conceptions qu'il suffirait d'exprimer pour répandre la clarté nécessaire. Mais la plus belle vérité ne sert à rien – comme l'histoire l'a mille fois montré –, tant qu'elle n'est pas devenue l'expérience première, profonde de l'individu. Toute réponse univoque, celle que l'on dit "claire", reste cependant toujours fixée dans la tête, et il est extrêmement rare qu'elle pénètre jusqu'au cœur. Ce dont nous avons besoin, ce n'est pas de "savoir" la vérité, mais de l'apprendre. Non pas d'avoir une conception intellectuelle, mais de trouver le chemin qui conduit à l'expérience intérieure irrationnelle et peut-être inexprimable en mots. Voilà le grand problème. » ⁷

- 9 De ce point de vue, la psychologie des profondeurs met la relation pédagogique en demeure d'une plus grande authenticité, puisque il est finalement bien plus difficile de tricher dans l'ordre de la sensibilité que dans celui de l'argumentation discursive. L'énergétique psychique met effectivement en jeu l'*être* même de l'éducateur, et place l'influence pédagogique dans l'étroite dépendance de ce que l'adulte éprouve et nourrit réellement en son for intérieur. La prise en compte d'une quotité énergétique de la transmission éducative induit par conséquent une véritable révolution copernicienne, puisque l'*être* même de celui qui éduque détermine aussi l'influence qu'il pourra exercer sur l'enfant.

« Qui veut éduquer doit lui-même être éduqué. [...] On dit continuellement qu'il faut développer la personnalité de l'enfant. J'admire bien entendu ce haut idéal d'éducation. Mais qui éduque en vue de la personnalité ? La première place, la plus importante, est occupée par des parents d'ordinaire incompétents qui, bien souvent, restent toute leur vie à moitié, sinon tout à fait, des enfants. Et qui donc finalement pourrait attendre de tous les parents ordinaires qu'ils soient des "personnalités" ? [...] Des jeunes gens qui ont choisi la pédagogie comme profession ont posé a priori qu'ils ont été eux-mêmes éduqués. Sont-ils tous, tant qu'ils sont, des "personnalités" ? Nul, sans doute, ne voudrait l'affirmer [...] Notre problème éducatif souffre en somme de ne viser unilatéralement que l'enfant qu'il faut élever et de négliger aussi unilatéralement le fait que les éducateurs adultes n'ont pas été eux-mêmes éduqués. » ⁸

- 10 Il convient de tirer toutes les conséquences de cette solidarité entre l'être de l'éducateur et l'influence qu'il exerce alors comme à son insu, car si le point de vue énergétiste fait dépendre la transmission pédagogique de l'équation personnelle de l'adulte, l'éducation est finalement une sorte de projection. Dans la mesure où le potentiel psychique tenant à l'équation personnelle de l'éducateur se transmet, son point d'origine et son point d'arrivée disent que cette énergie passe effectivement par projection. Une telle influence n'est donc pas tant déterminée par les intérêts de celui qui la reçoit que par le tour particulier que lui donne l'*être* même de l'éducateur, lequel exerce d'ailleurs cette influence le plus souvent sans s'en douter. La problématique du soin en éducation s'impose alors sous un jour nouveau, étant donné que si l'influence de l'éducateur tient à son économie psychique particulière, elle tend à s'exercer indépendamment de son opportunité pour l'enfant lui-même.

- 11 La thématique de la « *projection de l'ombre* » suggère même que ce sont les contenus psychiques les moins gratifiants que l'on préfère mettre au crédit d'autrui, et qui sont tout d'abord projetés, de sorte que l'on saisit immédiatement l'importance qu'il y aurait à étendre au pédagogue les avertissements que Carl Gustav Jung adresse au médecin :

« Il est aisé de comprendre, et ceci est confirmé d'innombrables fois par l'expérience, que le médecin ne percevra pas chez son malade ce qu'il ne discerne pas en lui-même ou au contraire qu'il ressentira exagérément, qu'il favorisera chez son vis-à-vis ce à quoi il a lui-même tendance de façon incontrôlée et qu'il vouera aux gémonies chez son interlocuteur ce qui, gênant ou pénible en lui-même, est condamné en son for intérieur. De même qu'à bon droit on exige du chirurgien que ses mains ne soient point infectantes, de même il faut maintenir avec insistance l'exigence que la psychothérapeute ait vis-à-vis de lui-même suffisamment d'auto-critique pour pouvoir l'exercer à bon escient chaque fois qu'il y aura lieu. [...] Car, on ne l'oublie que trop souvent, le malade vient pour être traité et non pas pour fournir l'occasion de faire valoir ou de vérifier de belles théories. »⁹

- 12 Le soin en éducation impose d'autant plus de prendre en compte le degré énergétique de la transmission, et une révolution copernicienne de la pédagogie s'avère par là même d'autant plus nécessaire, que l'éducateur aura effectivement tendance à projeter – et par là même à transmettre – les accents de lui-même qui sont les plus problématiques. C'est également pourquoi « *rien n'a d'influence psychique plus puissante sur l'entourage de l'homme, et surtout sur les enfants, que la vie que les parents n'ont pas vécue.* »¹⁰
- 13 Le modèle énergétique fait donc apparaître la nécessité de tout d'abord porter l'effort pédagogique sur l'éducateur lui-même, puisque c'est ce qu'il est qui détermine la nature de l'influence psychique qu'il exerce sur l'enfant. Cette hypothèse est certes pénible à considérer dans la mesure où les projections à la faveur desquelles l'adulte tend à s'exonérer de sa responsabilité tendent à y être démasquées. Mais cette approche porte aussi la promesse d'un perfectionnement profond et, dans l'ordre domestique et familial surtout, d'une portée pédagogique que le seul ordre de considération cognitif serait bien en mal d'expliquer.
- 14 Il est effectivement probable que l'agitation de certains enfants tienne davantage à l'assise psychologique et émotionnelle des adultes qui en assument la charge qu'au détail discursif de leurs injonctions, et que dans la vie de classe même, l'autorité de certains enseignants ne puise que secondairement sa source dans le contenu logique de leur discours. Si l'être de l'éducateur est comme hétérogène par rapport à la consistance programmée d'avance de ce qui se rapporte à l'ordre discursif, cet être semble au contraire décider des enjeux psychiques de la relation pédagogique. Il est en effet prévisible que tous les éducateurs ne donnent pas la même consistance pédagogique à des discours qui, fixés par écrit et en quelque sorte dépersonnalisés, se rapportent pourtant à des choses tout à fait comparables. Les seuls enjeux de la méthode sont impuissants à expliquer une telle disparité, que l'hypothèse d'une énergétique psychique solidaire de l'équation personnelle de chaque éducateur permet au contraire seule de concevoir.
- 15 C'est également ainsi que l'on peut comprendre en quoi la relation éducative peut être un révélateur de ce qu'est l'éducateur lui-même, puisque ce serait tout d'abord cet être qui en déterminerait les effets.

« L'éducateur n'est pas toujours celui qui éduque et l'enfant est parfois autre chose qu'un être à éduquer. D'un autre côté, l'éducateur est aussi un homme faillible et l'enfant qui lui est confié reflète ses défauts. Aussi serait-il bon d'exiger que

l'éducateur connaisse aussi clairement que possible ses propres conceptions et en particulier ses points faibles, ses propres défauts. De ce qu'est l'homme dépend ce que sera sa vérité dernière et la force de son efficacité. » ¹¹

- 16 Le *prima* de l'être de l'éducateur sur le contenu discursif de sa pratique pédagogique met véritablement l'adulte en demeure de s'améliorer, et de porter tout aussi attention à ce qui se trame en lui-même qu'à la cohérence finalement toute extérieure et rationnelle de ce qu'il adresse à l'enfance. Si l'énergétique psychique tenant à l'équation personnelle de l'éducateur pèse sur ce qu'il dit et sur ce qu'il fait, le soin qu'un enseignant est supposé porter aux élèves doit par conséquent commencer par l'attention et la bonne foi avec laquelle il s'examine lui-même ¹².

- 17 La pensée de Jung est révolutionnaire en ce qu'elle éclaire la superficialité pédagogique d'un effort qui se porterait sur les seules méthodes d'éducation. L'analyse des techniques pédagogiques ne dit effectivement rien des enjeux psychiques dont elles peuvent servir de support, et une même façon de procéder peut conduire à des effets psychologiques forts différents. Le degré d'analyse méthodologique ne permet par conséquent pas de penser tous les enjeux de l'éducation, et la considération de l'énergétique psychique permet une granulométrie plus fine et – bien que difficile à saisir sans un bel effort de réflexion – mieux apte à saisir le fin mot de la relation éducative. L'identité du point de vue des méthodes n'implique effectivement pas l'identité du point de vue de la portée éducative, ce qui suffit à prouver l'insuffisance d'une pédagogie qui se fonde sur des injonctions techniques et verbales. Jung parle à cet égard de l'un des « [...] *plus graves défauts de notre civilisation, la superstition de la parole et de l'expression, la surestimation démesurée de l'enseignement par le verbe et la méthode. Un enfant s'en laisse certainement imposer par les grands mots de ses parents. Mais on semble aller jusqu'à croire que c'est ainsi que se pratique l'éducation. En réalité, ce qui éduque l'enfant, c'est la vie des parents, et ce qu'ils y adjoignent de mots et de gestes ne fait guère que le troubler. Il en est de même du maître. Mais on a une telle confiance en les méthodes que la bonne méthode semble sanctifier le maître qui l'applique. Un homme de valeur inférieure n'est jamais un bon maître ; il dissimule sa dangereuse infériorité, empoisonneuse secrète des élèves, derrière d'excellents procédés et une brillante aptitude intellectuelle à l'élocution.* » ¹³

- 18 Dans l'extrême majorité des cas, la pédagogie tend à se concentrer sur des questions de méthode, sans considération de ce qui peut révéler des différences ontologiques entre des procédures pourtant identiques. Le modèle énergétique porte au contraire à considérer des enjeux que les mécanismes pédagogiques en tant que tels ne laissent pas transparaître, et ajoute à l'intuition éducative ce qui est en quelque sorte la dimension de la profondeur. De ce point de vue, « [...] *l'efficacité de l'éducateur ne provient pas des paroles qui tombent de sa bouche, mais bien de ce qu'il est. Tout éducateur, au sens le plus large du terme, devrait toujours en conscience se demander s'il réalise en lui-même et dans sa vie ce qu'il enseigne. La psychothérapie nous a permis de comprendre que ni le savoir, ni l'habileté technique n'ont, en dernière analyse, d'action salutaire et que seule la personnalité est efficace ; l'éducation n'y fait pas exception : elle présuppose l'éducation de soi.* » ¹⁴

- 19 La proximité que l'approche énergétiste établit entre ce que chaque homme est et la nature de ses relations avec autrui, conduit également à envisager un dépassement de la seule dimension de l'instruction au profit de l'éducation en tant que telle. L'objet de la pédagogie ne peut en effet pas seulement s'y concevoir dans sa dimension discursive, mais se double d'un véritable potentiel énergétique sur lequel les méthodes didactiques renseignent peu ¹⁵. Cette différence de point de vue entre l'instruction que programme

le discours et une éducation qui intéresse davantage ce que l'on *est* que ce que l'on *sait* se conçoit d'ailleurs de façon exemplaire au travers de la figure du bon élève, dont la complète acquisition de la part matérielle et discursive du savoir peut effectivement faire bon ménage avec un certain nombre de bassesses morales. Plus profondément, il est prévisible qu'une épistémologie à tendance mécaniste gagne en clarté ce qu'elle perd en profondeur ontologique, et que la domination de ce modèle n'est par là même pas sans conséquences éducatives majeures. Lorsque le lien entre une cause et son effet pédagogique est conçu mécaniquement, alors les processus peuvent effectivement être analysés avec clarté, et dans ce cas, les enjeux de l'éducation peuvent également se concevoir en terme de discours. Mais si une énergie – qui serait davantage de l'ordre de la sensibilité que de l'argumentation – exerce une influence sur les acteurs de la relation éducative, l'hétérogénéité entre la condition psychique de cette influence et ses effets visibles implique un travail d'interprétation que l'analyse discursive ne peut évidemment pas assumer seule. En d'autres termes, ce que dit l'éducateur ne renseigne pas sur la nature de l'influence éducative qu'il exerce, aussi savons-nous qu'un mot gentil peut renfermer une immense amertume tandis que la bienveillance peut être le mobile véritable d'une apparente dureté. L'analyse discursive des processus pédagogiques, cela surtout dans son acception la plus caricaturale et le plus souvent désignée en terme de « recette pour éduquer », ignore la dimension qu'ouvre l'épistémologie énergétiste, laquelle dévoile l'être de l'éducateur comme une détermination qui permet de dépasser la surface de la pratique pédagogique.

- 20 La révolution copernicienne de la pédagogie implique donc de jeter un nouveau regard sur les discours qui programment l'éducation, et, comme en écho de l'excessive technicité de la terminologie pédagogique contemporaine, il n'est d'ailleurs pas inutile de méditer sur ce que Jung dit des résurgences d'une sorte de « magie verbale ». « Quand on travaille inconsciemment contre soi-même, il naît une impatience, une irritabilité, une aspiration impuissantes à abattre enfin son adversaire par tous les moyens. Dans ces conditions on en arrive le plus souvent à certains symptômes parmi lesquels figure un certain langage : on veut parler une langue qui impressionne pour en imposer à son adversaire ; aussi utilise-t-on un style particulièrement énergique avec formation de mots nouveaux, des néologismes, que l'on pourrait appeler “mots-sans-réplique”. Ce symptôme, nous l'observons non seulement dans la clinique psychiatrique, mais aussi chez certains philosophes récents et surtout là où il s'agit de faire accepter, en dépit d'une résistance intérieure, ce qui n'est pas digne de foi. Le langage se gonfle, renchérit et utilise certains mots qui frappent et se distinguent par une inutile complexité. Ainsi on confie aux mots ce qu'on ne pouvait atteindre par d'honnêtes moyens. » ¹⁶

NOTES

- 1.. Carl Gustav JUNG, *L'Âme et la Vie*, trad. Roland Cahen et Yves Le Lay, Paris, Buchet/Chastel, 1963, p. 400.

- 2.. *L'Âme et la Vie*, op. cit., p. 249. À propos du conflit entre le modèle mécaniste et le modèle énergétiste, voir également *L'Énergétique psychique*, trad. Yves Le Lay, Genève, Georg & Cie S.A., 1981, p. 19 et s.
- 3.. *L'Homme à la découverte de son âme*, trad. Roland Cahen, Paris, Albin Michel, 1987, p. 53.
- 4.. *L'Énergétique psychique*, op. cit., p. 31.
- 5.. *Psychologie et éducation*, trad. Yves Le Lay, Paris, Buchet/Chastel, 1963, p. 257.
- 6.. *Problèmes de l'âme moderne*, trad. Yves Le Lay, Paris, Buchet/Chastel, 1991, p. 87.
- 7.. *L'Âme et la Vie*, op. cit., p. 389.
- 8.. *Problèmes de l'âme moderne*, op. cit., p. 246-247.
- 9.. *La Guérison psychologique*, trad. Roland Cahen, Genève, Georg & Cie S. A., 1953, p. 241. Cela signifie que « Tout ce que nous voulons modifier chez l'enfant devrait d'abord être examiné avec attention pour voir si ce n'est pas quelque chose qui devrait être changé en nous-mêmes : notre enthousiasme pédagogique, par exemple. C'est à nous peut-être que cela s'adresse. » *Problèmes de l'âme moderne*, op. cit., p. 249. Ainsi se détermine parfois le comportement des parents : « Si dans leur enfance ils avaient été élevés avec trop de sévérité, ils pouvaient gâter leurs enfants par une tolérance proche du mauvais goût ; si autrefois certains domaines de la vie leur avaient été voilés minutieusement, on les dévoilait avec autant de soin et d'explications à ses propres enfants », *ibid.* C'est pourquoi : « Nous devons encore et toujours témoigner d'une prudence extrême, afin de ne pas projeter d'une manière trop éhontée notre propre ombre, et nous sommes encore et toujours submergés par des illusions projetées. Imaginez un homme qui soit assez courageux pour retirer, sans exception, toutes ces projections et vous aurez un individu qui aura pris conscience d'une ombre étonnamment épaisse. Un tel homme s'est chargé de nouveaux problèmes et de nouveaux conflits. Pour lui-même il est devenu une grande tâche, car désormais il ne saurait plus dire que "eux" font ceci ou cela, que les "autres" sont dans l'erreur et qu'il faut "les" combattre. » *Psychologie et religion*, trad. Marthe Bernson et Gilbert Cahen, Paris, Buchet/Chastel, 1958, p. 165-166.
- 10.. *Problèmes de l'âme moderne*, op. cit., p. 383.
- 11.. *Psychologie et éducation*, op. cit., p. 98. Les enjeux psychologiques de l'éducation sont les mêmes que ceux sur lesquels Jung attire notre attention à propos de la relation thérapeutique. « La chirurgie et la gynécologie savent depuis longtemps qu'il est insuffisant de laver le seul malade, et que le médecin lui aussi doit avoir les mains propres. Un psychothérapeute qui est lui-même un névrosé soignera inmanquablement sa névrose à lui chez son patient. » *La Guérison psychologique*, op. cit., p. 103.
- 12.. Marie-Louise von Franz invite d'ailleurs clairement à prendre en compte « [...] l'éventualité d'une projection ; cela amènerait notre Moi conscient à une plus grande modestie, à une bonne volonté pour vérifier constamment, de manière réfléchie, nos idées et nos sentiments, et nous éviter de gaspiller toute l'énergie psychique qui s'épanche à l'extérieur à la poursuite d'objectifs illusoire. » *Reflets de l'âme. Les projections. Recherche de l'unité intérieure selon la psychologie de C. G. Jung*, trad. Odile Ancel-Grézillier et Simone Regnault, Orsay, Entrelacs, 1992, p. 264.
- 13.. *Types psychologiques*, trad. Yves Le Lay, Genève, Georg & Cie S.A., 1977, p. 397.
- 14.. *Psychologie et éducation*, op. cit., p. 250.
- 15.. Au contraire, « [...] celui qui a, de l'éducation, une notion supérieure, jugera que la meilleure méthode est celle qui sait faire pousser un arbre de façon qu'il remplisse le plus parfaitement possible les conditions de croissance mises en lui par la nature. » *L'Âme et la Vie*, op. cit., p. 170.
- 16.. *L'Âme et la Vie*, op. cit., p. 255.

RÉSUMÉS

“Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie”. L’œuvre de Carl Gustav Jung conduit à considérer que la relation pédagogique ne met pas seulement en jeu des contenus ou des consignes rationnelles, mais aussi une influence tenant à la sensibilité et à la personnalité du pédagogue. L’éducation n’est alors plus de l’ordre du seul discours, mais tient également aux dispositions psychiques de l’adulte. Or ces dispositions échappent largement aux méthodes pédagogiques programmées d’avance, et dépendent au contraire de ce que l’éducateur est dans le plus intime de sa psychologie. Cette attention portée à l’équation personnelle de l’adulte constitue une véritable révolution copernicienne de la pédagogie, car si l’être de l’éducateur devient la principale détermination de l’influence qu’il exerce sur l’enfance, ce sera tout d’abord lui qui devra être éduqué.

“Carl Gustav Jung and the copernician revolution of pedagogy”. Carl Gustav Jung’s work leads us to consider that the pedagogical relation is not only putting at stake contents or rational directions, but also has an influence that includes the pedagogue’s sensitivity and personality. Education, then, doesn’t proceed from discourse only but it also bears with adult’s psychic dispositions. However the latters widely escape previously programmed pedagogical methods; on the contrary they depend on what the educator is in his deepest psychology. This attention born to the adult’s personal equation, constitutes the true Copernician Revolution of pedagogy, for, if the educator’s being becomes the main determination of the influence he exerts on to childhood, HE will have to be educated first.

“Carl Gustav Jung y la revolución de la pedagogía”. La obra de Carl Gustav Jung nos lleva a considerar que en la relación pedagógica no solamente entran los contenidos o las consignas racionales sino también la influencia que proviene de la sensibilidad del pedagogo. Ya no se trata solamente de conversación, en el hecho de educar sino también de las disposiciones síquicas del profesor. Ahora bien estas disposiciones escapan por gran parte de los métodos pedagógicos que se programan adelantados; al contrario, dependen de la psicología más íntima del educador. Hacer caso a la esfera personal del profesor consiste en una verdadera revolución copernicana de la pedagogía. Pues, si el ser del profesor llega a ser la mayor determinación de la influencia bajo la juventud, primero será él que tendrá que ser educado.

“Carl Gustav Jung , eine Revolution in der Pädagogik”. Im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler geht es nicht nur um rationelle Inhalte und Anweisungen, sondern um Einfluss, der von Sensibilität und Persönlichkeit des Pädagogen ausstrahlt. Diese psychische Begabungen des Erwachsenen haben sehr wenig mit den vorprogrammierten pädagogischen Methoden zu tun, sind im Gegenteil von der intimsten Psyche des Lehrers abhängig. So wird es überaus wichtig den Lehrer zu erziehen!

AUTEUR

DAVID LUCAS

David Lucas est docteur en philosophie. Il est actuellement A.T.E.R. à l’Université d’Orléans. Ses publications les plus récentes : « Pour une pédagogie de l’être, trajectoire scolaire et cheminement personnel », *Cahiers de la Recherche en Philosophie* de l’Université de Metz, (sous la dir. de J.-P. Resweber), Metz, Éditions du Portique, 2004 ;

« Joseph de Maistre, témoin d'une conception aristocratique de l'éducation », *Joseph de Maistre*, sous la dir. de Ph. Barthelet, Paris, L'Âge d'Homme, 2005.