

Extrait du *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (Paris, ESF-Sciences humaines, 2021)

OBJECTION(S) (n. f.) : *terme formé à partir du verbe ancien « objeter », lui-même dérivé du latin objectare (littéralement « jeter devant ») : jeter à la face, opposer, contredire. Le mot « objection » désigne aujourd'hui une difficulté que l'on soulève contre une observation, une affirmation, une proposition, une injonction. Il s'emploie aussi bien dans le champ juridique, pour interrompre une procédure, que dans le sens moral pour manifester un refus (comme dans « objection de conscience »). Il garde une double valence, rationnelle (au regard de preuves qui contredisent) et subjective (au regard de convictions que l'on ne peut partager).*

On gagne toujours à examiner de près les objections de ses adversaires. Et plus encore à les reformuler le plus rigoureusement possible avant de tenter d'y répondre. Que reproche-t-on à la pédagogie quand on la désigne sous le nom de « pédagogisme » ?

Les « républicains » contre le « pédagogisme » : un bel édifice intellectuel !

Le qualificatif « pédagogue », à connotation fortement négative, est très souvent utilisé par ceux et celles qui se revendiquent « républicains »¹. En se plaçant sous l'autorité de Condorcet, ils font valoir que le partage des savoirs, en ce qu'ils ont de plus rationnel et universel, constitue le seul véritable moyen de formation des citoyens. En assumant sa fonction de transmission et en l'effectuant « selon l'ordre des raisons », l'École doit, en effet, libérer l'individu de toutes les attaches qui entravent sa liberté de pensée : héritage familial et sociologique, influence des groupes de pression idéologiques et religieux, mais aussi représentations archaïques et réactions affectives de toutes sortes qui relèvent de ce que Kant nomme le

¹ Je reformule ici, de manière schématique mais le plus honnêtement possible, des thèses qu'on trouvera, entre autres dans les ouvrages suivants : Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard, 1984 ; Jacques Muglioni, *L'École ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993 ; Charles Coutel (dir.), *La République et l'école : une anthologie*, Paris, Presses Pocket, 1991 ; Alain Baudart et Henri Pena-Ruiz, *Les Préaux de la République*, Paris, Minerve, 1991 ; ; Laurent Jaffro et Jean-Baptiste Rauzy, *L'École désœuvrée - La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion, 1999 ; ; Jean-Claude Michéa, *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le Lez, Climats, 1999 ; Élisabeth Atschull, *L'École des ego - Contre les gourous du « pédagogiquement correct »*, Paris, Albin Michel, 2002 ; Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que l'école ?* Paris, Gallimard, 2005.

« pathologique »². Il n'est pas question, évidemment, d'abolir tout cela – c'est ce qui fait « la chair » de la personne en quelque sorte –, mais il est essentiel de placer la raison en situation de « surplomb », d'en faire un « juge suprême » qui doit « prendre le pouvoir » sur tout ce qui enferme un sujet dans sa singularité, afin de l'instituer « sujet de droit », capable d'entrer en relation avec d'autres « sujets de droit » dans le seul registre qui peut les réunir, au-delà de toutes les contingences et croyances, la rationalité. Le citoyen reste un être humain, pétri par son histoire et son environnement, mais il doit être capable de se placer du point de vue de l'universel pour construire avec tous ses semblables un ordre social sinon rationnel, du moins raisonnable. La République respecte les attachements mais requiert un arrachement. Et c'est à l'École d'enseigner, sans états d'âme ni culpabilité, avec la vigueur et la rigueur nécessaire, comment s'« instituer être de raison ».

Dans ces conditions, l'éducation scolaire ne doit nullement prolonger l'éducation familiale mais être délibérément en rupture avec elle. Elle ne peut, en aucun cas, « utiliser », même provisoirement, ce qu'elle a pour mission de permettre de dépasser : la culture vernaculaire et les intérêts spontanés. Elle doit refuser de « se compromettre » en recherchant une quelconque « motivation » ou, *a fortiori*, en se livrant à la moindre singerie pour séduire des élèves qu'il faut justement délivrer de toute séduction. Plus encore, elle doit récuser toute forme d'habillage – forcément démagogique – de savoirs qui doivent s'imposer par leur rationalité intrinsèque : c'est ainsi, et ainsi seulement, qu'elle permet aux sujets de se dégager de toutes les « adhérences » qui les empêchent de « s'installer dans la rationalité » pour délibérer ensemble du « bien commun ».

En toute logique donc, si la famille *éduque* – c'est-à-dire transmet des coutumes et des valeurs –, l'École, elle, *instruit* et ne doit qu'instruire. Son rôle est de présenter des savoirs qui permettent de se dégager de l'éducation familiale ou, au moins, de pouvoir exister dans une autre sphère, celle de la rationalité et de la citoyenneté. Pas d'autre pédagogie, donc, que celle de la confrontation, dure et exigeante, avec les différentes disciplines scolaires, car, selon la formule célèbre reprise à l'unisson par les philosophes « républicains », « les savoirs sont à eux-mêmes leur propre pédagogie ». Nul besoin de faire appel à de vagues connaissances sur la relation pédagogique ou les situations d'apprentissage. D'ailleurs, ces connaissances ne sont pas seulement des impostures intellectuelles, elles représentent un danger considérable pour la formation du citoyen : elles détournent de l'essentiel – la confrontation avec les savoirs – et maintiennent dans le contingent et le pathologique des êtres qu'on prétend émanciper. La pédagogie n'est pas seulement un tissu d'âneries, elle ruine, par son projet même, la possibilité d'instruire en réintroduisant systématiquement ce qu'il convient d'éradiquer : le sujet psychologique avec ses affects encombrants et le sujet sociologique avec ses représentations et ses motivations qu'il faut toujours dépasser pour accéder à « l'ordre des raisons ». La formation des professeurs doit, dans ces conditions, viser la maîtrise la plus parfaite possible des seuls contenus d'enseignement et se consacrer exclusivement, selon la formule de Jacques Muglioni³ – sans doute le penseur le plus rigoureux de cette philosophie de l'École – « à la matière et non à la manière ».

² Voir Emmanuel Kant, *Fondements de la Métaphysique des mœurs*, Paris, Vrin, 1992.

³ Jacques Muglioni, *L'École ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993

On aurait tort de ne voir là qu'une pétition de principe qui serait systématiquement démentie par les pratiques. Le professeur « républicain » instruit et forme le citoyen par l'enseignement rigoureux des savoirs : il ne négocie rien, ne cède sur aucune exigence et ne se justifie jamais. La justification, c'est toujours le retour du pathologique... On aurait tort, aussi, de ne voir là que la systématisation du cours de philosophie de La Sorbonne et de considérer que cette conception de l'enseignement ne vaut que pour les grandes classes de l'enseignement secondaire. L'instituteur peut aussi être « républicain » : il faut qu'il cesse ses simagrées inutiles qui tentent de faire apparaître l'orthographe comme une nécessité de la communication... non qu'il ne le soit pas (l'orthographe est bien une nécessité de la communication), mais parce qu'on n'accède à la communication que si l'on a intégré l'orthographe comme une norme qui s'impose à nous et non comme un arrangement négociable... On aurait tort, enfin, de ne voir là qu'un enseignement pour les élites. C'est le contraire : les enfants les plus défavorisés ont besoin, plus que les autres encore, de rencontrer, dès leur plus jeune âge, la rationalité intrinsèque des savoirs. Cette rencontre leur donne la possibilité – la chance inouïe, en réalité ! – de s'exhausser au-dessus d'une condition dans laquelle il ne faut surtout pas les enfermer.

On voit bien que, si l'on s'en tient à cette conception « républicaine » de l'enseignement, la pédagogie apparaît comme un ensemble de discours insupportables : elle s'empêtre à l'infini dans des considérations, auxquelles on ne peut jamais mettre un terme, sur le désir d'apprendre et repousse toujours la confrontation avec les véritables apprentissages ; elle évacue la culture dans ce qu'elle a de plus exigeant pour la diluer en une multitude de « projets » ludiques ou de « compétences » improbables ; elle s'agenouille devant les caprices des enfants alors qu'il conviendrait de les en délivrer ; elle « fait du sentiment » en permanence – en refusant de sanctionner ou en craignant la sélection – alors qu'il faudrait mettre les sujets devant « la froide raison » pour qu'ils puissent s'y affronter et en sortir vainqueurs. Elle contribue ainsi, qu'elle le veuille ou non, à la baisse du niveau comme à la crise de la culture et de la civilisation...

Un édifice intellectuel imprenable et discutabile à la fois

Il faut avouer que tout cela tient la route. Et que c'est solide comme un roc. Au point que cela résiste aux arguments les plus étayés des meilleurs historiens⁴. Au projet de Condorcet, la République a opposé, en effet, celui de Lepeletier de Saint-Fargeau et de Rabaut de Saint-Etienne basés, eux, sur la mobilisation des affects, le sentiment d'appartenance à une communauté et l'inculcation de valeurs : « Il faut associer l'instruction publique et l'éducation nationale, expliquait ce dernier. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières, et la seconde des vertus... » Et Jules Ferry s'inscrit bien dans cette perspective, lui qui veut, tout à la fois, instruire le peuple et construire « l'unité nationale » par l'École. À la même époque, Ferdinand Buisson et Henri Marion, Gabriel Compayré et Georges Dumesnil⁵, comme tous les

⁴ Voir, en particulier, les travaux de Claude Lelièvre et, en particulier, son dernier ouvrage : *L'école d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2021.

⁵ Tous sont des co-auteurs du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson (Paris, Robert Laffont – Bouquins, 2017). Georges Dumesnil a publié lui, en 1902, *Pour la*

enseigneurs de « l'école républicaine », n'ont pas cessé de faire œuvre de pédagogie en distinguant « l'ordre des apprentissages » – qui va du concret vers l'abstrait, du singulier vers l'universel – de « l'ordre des savoirs » – où les raisons se configurent dans un ensemble cohérent qui se donne à connaître du point de vue de Sirius. Et, même s'ils sont en désaccord sur les méthodes à mettre en œuvre, tous s'accordent tous sur le fait que la façon dont un enfant apprend n'a rien à voir avec la façon dont un adulte raisonne⁶.

Les « républicains » anti-pédagogues ont donc tort du point de vue historique. Mais ils ont tort aussi du point de vue psychologique : toutes les recherches dans ce domaine démontrent, en effet, que, si l'accès au savoir est bien une rupture par rapport à des conceptions ou des convictions antérieures, cette rupture n'est possible que si elle s'inscrit dans la continuité de l'histoire d'un sujet. On apprend avec ce que l'on est, fort de ses expériences et connaissances antérieures, en les interrogeant et en les transformant grâce à des situations où l'on découvre leurs limites. On apprend en se mettant en projet et en rencontrant des obstacles qu'il faut réussir à surmonter. On apprend en tâtonnant à partir de ce que l'on sait déjà faire et en découvrant la nécessité de nouveaux savoirs dont il faudra expérimenter la validité en les transférant dans des situations nouvelles... Le caractère subit de l'*illuminatio*⁷ – « Ça y est... J'ai compris ! » – ne doit pas faire illusion : il n'y a transformation que parce qu'il y a eu maturation ; et il n'y a eu maturation que parce qu'il y a eu un cheminement, que la pulsion a cédé la place au désir, que le désir a pactisé avec l'effort, que l'effort s'est inscrit dans une promesse de réussite incarnée par un « maître ». Il n'y a rien là qui ressemble à cette rencontre miraculeuse qu'on nous vante entre la raison qui s'impose et un cerveau qui s'expose.

Et puis, bien sûr, les professeurs « républicains » ont tort pédagogiquement. Et, même s'ils n'en ont cure, il faut bien qu'ils entendent ces pédagogues, laborieux et obstinés, qui cherchent à comprendre et à dépasser la « résistance » que les élèves opposent à leurs maîtres, quand ils ne peuvent ou ne veulent pas apprendre : « Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? » demandait déjà Platon au tout début de *La République*⁸. Et comment oublier – alors que le quotidien du métier d'enseignant n'est fait que de cela – que, si l'École est obligatoire, l'apprentissage, lui, ne se décrète pas ?

L'« impatience professorale » et l'inventivité pédagogique

Mais c'est peut-être là, précisément, qu'est le nœud de l'affaire. Les

pédagogie (Paris, Armand Colin) .

⁶ Voir, à ce sujet, l'article de Pierre Khan, « La critique du "pédagogisme" ou l'invention du discours de l'autre », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2006/4 (vol. 39).

⁷ J'emprunte ce terme à Saint-Augustin qui, dans le *De Magistro*, s'efforce de montrer que tout apprentissage est une reconnaissance subite d'un savoir que l'on possédait déjà.

⁸ J'ai particulièrement étudié un auteur emblématique à mes yeux de ce que j'appelle « le moment pédagogique » (quand un pédagogue se heurte à la résistance ou au refus de ceux et celles qu'il est censé instruire) : Albert Thierry dans *L'homme en proie aux enfants* (disponible avec ce lien : <https://www.epagine.fr/ebook/9782368010044-l-homme-en-proie-aux-enfants-albert-thierry/>). Voir mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* (Paris, ESF Éditeur, 1995).

professeurs « républicains » ont tort historiquement, psychologiquement et pédagogiquement, et, pourtant, ils apparaissent invincibles dans leur forteresse imprenable. Et je crains de comprendre pourquoi. C'est que, comme eux, je suis fort irrité que des êtres me résistent. Terriblement agacé par leur comportement de réfractaires : comment peuvent-ils ne pas désirer ce que j'ai moi-même tant aimé, ce qui m'a fait réussir et qui, évidemment, leur permettrait de réussir à leur tour ? Comme eux, je suis un impatient : je suis déjà « de l'autre côté du savoir » et je piaffe de voir des êtres s'obstiner, contre toute évidence, à refuser ce qui leur ferait tant de bien. Alors, il m'arrive de m'emporter : la colère monte en moi, doucement ou brutalement, devant leur mauvaise volonté délibérée. Au nom même de l'amour que je porte à ceux que je suis chargé d'instruire. Et parce que – j'en suis convaincu – ils passent à côté de ce qui leur permettrait de s'émanciper, y compris de ma propre influence.

Tous ceux et toutes celles qui ont enseigné ont vécu cette « impatience professorale ». Ils savent qu'elle est là, prête à surgir aux moments de fatigue, quand la toute-puissance infantile s'infiltré dans nos faiblesses d'adulte et que la tentation démiurgique nous prend à la gorge. Nous voudrions alors que notre parole, à l'image de celle de Dieu dans la Genèse, suffise à créer le monde. Nous nous voulons totalement performatifs, espérant, du plus profond de nous-même, que « dire, c'est faire »⁹. Certes John Austin a raison de souligner l'importance des « actes de langage » : quand le maire dit « Je vous marie... », il fait ce qu'il dit par sa seule parole... mais il le fait devant des êtres qui sont venus pour être mariés et qui reconnaissent le pouvoir performatif de celui ou celle qui les marie. Or, quand l'enseignant croit qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent, il oublie que ses élèves ne sont là que sur assignation et que sa parole n'est pas – n'est plus – « parole d'Évangile ».

Je sais, comme tout autre, que cela constitue une blessure narcissique d'autant plus douloureuse qu'elle s'accompagne aujourd'hui d'une prolétarianisation du métier d'enseignant et d'un manque évident de reconnaissance sociale. Je sais que cette blessure attise parfois notre impatience jusqu'à nous faire oublier la résistance de l'altérité et l'opacité incontournable de la conscience d'autrui. Je l'assume. Il y a, en moi, une part de moi-même qui donne raison au professeur « républicain ». Une part de moi-même qui me pousse sans cesse dans les retranchements de la rationalité et m'aide à revisiter ce que j'enseigne pour que cela soit toujours plus clair, plus précis et plus rigoureux. Condition éminemment nécessaire. Mais que le pédagogue sait ne jamais être complètement suffisante : dans l'ordre de l'humain, il n'y a pas de transmission sans médiation pas de médiation sans un minimum d'invention, même médiocre et bricolée en vitesse sur un coin de table ou improvisée en montant sur l'estrade... C'est pourquoi je rêve en secret – un secret maintenant éventé ! – que mes adversaires « républicains » reconnaissent en eux la part du pédagogue et même – Soyons fous ! – qu'ils se dégagent de la pensée magique dans laquelle ils s'enferment et contribuent à surseoir, de temps à autre, à leur « impatience professorale » pour faire œuvre de créativité pédagogique¹⁰.

⁹ John Austin, *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1991.

¹⁰ A vrai dire, ils déjà nombreux à le faire « en sous-main » !

