

Préludes à une pédagogie majeure

Écrits sur l'école (1974-2009)



PEDAGOGIES [références]

Daniel Hameline

Daniel Hameline

Préludes pour une pédagogie majeure

Préfaces et postfaces (1974-2009)

Avec le concours des Archives Institut J.-J. Rousseau
et la Section des sciences de l'éducation (FPSE)
de l'Université de Genève



Composition : Myriam Dutheil

© 2017, ESF Sciences humaines
SAS Cognitia
35, rue Godot de Mauroy
75 009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-3284-4
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2e et 3e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Table des matières

Avant-propos	
De la majorité en pédagogie.....	7
1. L'école, le pédagogue et le professeur	11
2. Enseigner et apprendre.....	27
3. Faire violence ou suspendre la violence ? Les paradoxes de la sollicitude.....	39
4. L'innovation ou les pas de l'histoire.....	53
5. Écoles privées, écoles publiques : la différence et l'inégalité.....	61
6. Les premiers rôles et les figurants.....	69
7. Les faiblesses de l'influence.....	81
8. « Alexandre Neill me préoccupe ».....	85
9. Snyders, Sartre et le petit Dupont.....	97
10. Du pratiquant au praticien.....	113
11. L'autonomie : une notion trop aimée ?.....	119
12. Le dernier mot de l'évaluation.....	125
13. Pour une clinique des conseils de classe ?.....	135
14. La psychiatrie à l'école : garage ou rattrapage ?.....	139

15. Le thésard et le militant	145
16. Inventer des mots pour (ne pas) dire	151
17. Décrire, prescrire et les mots pour le faire	159
18. Nommer les lieux et s'en faire des idées	165
19. Vous avez dit « transhumance » ?	173
20. Jalons pour une ascétique de la médiation éducative	185
21. L'École, sa Mémoire et sa Fable	203
Les Archives	
Institut J.-J. Rousseau (AIJRR)	211

Avant-propos

De la majorité en pédagogie

Le titre de cet ouvrage, *Préludes pour une pédagogie majeure*, m'a été suggéré par le directeur de la collection, Philippe Meirieu. Je n'y aurais pas pensé spontanément. Il risque de faire assez immodeste ! L'adjectif « majeure » souffre de connotations prétentieuses et, dès lors, dérisoires...

Mais deux correctifs m'ont conduit à me rallier à la proposition qui m'était faite. Tout d'abord, ma pratique de l'orgue, depuis plus de soixante-dix ans, me permet de savoir ce que doit laisser entendre le terme « préludes ». Quand on prélude, c'est que non seulement les jeux ne sont pas faits, mais que l'interprète – qu'il improvise ou qu'il exécute une partition – ne sait jamais très bien s'il annonce correctement ce dont il est censé fournir une préparation adéquate. Meirieu juge que les préfaces et postfaces que j'ai écrites entre 1974 et 2009, sont en adéquation avec ce qu'il conçoit comme une « pédagogie majeure ». Je lui en donne acte.

Le second correctif me tranquillise l'esprit davantage. Car cette « majorité » dont il est question pour la pédagogie, c'est bien évidemment dans la pensée d'Emmanuel Kant que Meirieu la comprend, quand le philosophe effectue sa célèbre réponse à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1784) :

« Le mouvement des Lumières est la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. »

Et voilà la non moins célèbre injonction d'Horace (Épîtres, 1, 2, 40) : *sapere aude* ! qui reprend du service, avec la traduction élargie que lui donne Kant : « aie le courage de te servir de ton propre entendement ». Et il l'a précédé d'une définition de l'esprit qui demeure celui d'un « mineur » – d'un gosse, quoi ! – : celui qui par manque de courage n'ose pas se servir de son propre entendement « sans la direction d'autrui ».

Kant vise évidemment, à l'époque des Lumières, les agents de l'obscurantisme de son époque, les hiérarchies des Églises en particulier, et leurs prescriptions dogmatiques à exécuter sans oser « *sapere* » par soi-même. L'aveuglement par lâcheté fait l'esprit soumis des « mineurs ».

Meirieu pense que mes préfaces et postfaces peuvent illustrer ce que devrait être un propos pédagogique arraché à cette « minorité » que dénonce Kant. Le « *sapere aude* » d'Horace y trouverait son application. C'est bien de l'honneur me faire.

Mais sommes-nous à une époque où cette « pensée par soi-même » touchant les questions d'éducation serait à ce point devenue la règle commune que le débat s'effectuerait mue par une saine et rigoureuse émulation dans la quête de la vérité ? On pourrait considérer sans se tromper trop que la soumission des esprits à l'une ou l'autre des pensées antagonistes et dominantes est encore et toujours la règle. Sous le signe d'une rivalité rudimentaire et violente, où la polémique, honteusement protégée parfois par l'anonymat usuel sur Internet, ressemble parfois plutôt à des règlements de compte, sinon à des bagarres de cours d'école.

Où en est, aujourd'hui, le « *sapere aude* » de cette « majorité » dont Kant fait l'honneur aux Lumières d'avoir été les bienfaitrices et dont les bons offices se perpétueraient jusqu'à nos jours ? Qu'en est-il du « *sapere aude* » chez ceux ou celles qui attaquent des auteurs dont ils n'ont pas lu une ligne ? Ils n'en connaissent que des bribes déformées et constamment réitérées par des polémistes auxquels ils se soumettent. Les voici comme des enfants heureux de demeurer dans cette « minorité » qui les protège à l'abri de ceux qui leur dictent ce qu'il convient de penser.

Kant parle de « courage », pour dire qu'il manque. Il y a dans l'air carence de bravoure. Mais ce courage, qui fait l'essentiel de cette « majorité » que Kant attribue aux intelligences éclairées par les Lumières, est-il celui du « brave » qui se lance, impétueux, sûr de soi quoique téméraire, au combat contre les obscurantistes (comme les méchants pédagogues d'aujourd'hui, par exemple) ?

Certes si Kant, reprenant à son compte le mot d'Horace, te demande d'oser (« *aude !* »), c'est qu'il faut « braver ». Braver qui ? Braver quoi ? Braver comment ?

La pédagogie, quand elle atteint sa majorité, est une marque de « bravoure ». Eh oui, mon brave !

En sera-t-on alors à préférer à l'homme brave, le « brave homme » ? Je serai tenté ici de dire que ces préfaces et ces postfaces sont, en définitive, plus l'œuvre d'un « brave type » que celle d'un type brave. Non ? Mais si. Cette « majorité » à laquelle conduit la pédagogie par la pratique du « *sapere aude* » est faite d'un « courage » qui, d'abord et continûment, tente de comprendre avant de juger et

de condamner, tente d'instruire le procès avant de prononcer le verdict. Elle est affranchie des dominations qui, à tout coup, exigent que tu exècres avant même d'avoir compris, avant même d'avoir pris connaissance.

Alors, éloge du « brave type » aux dépens du « type brave » ? Cause perdue d'avance, je sais. La langue a ses habitudes. Et la formule « brave type » est entourée d'une commisération qui condamne, dans le temps même où elle suggère une certaine louange. Bien sûr, le « brave homme », c'est celui qui risque de ne pas savoir se défendre, parce qu'il n'ose pas attaquer, quand l' « homme brave », lui, pratique avec volupté cet art qui fait dire de lui par ses fans que « c'est un mec qui se défend ». Et néanmoins, il y a de la « bravoure » chez le « brave type ».

Vous me direz, comme cet auditeur très distingué après l'une de mes interventions lors d'un congrès dans les années quatre-vingt : « vous êtes au fond le Raymond Devos de la pédagogie ». Le monsieur voulait me désobliger en me comparant à quelqu'un qu'il considérait comme un histrion. « Mais, lui répondis-je, c'est le plus grand éloge que vous pouvez me faire et croyez bien que je prends votre propos comme un compliment ». Il faut jouer sur le langage sinon c'est le langage qui se joue de nous.

Mes jeux de mots sur « l'homme brave » et le « brave homme » valent ce qu'ils valent. Sans doute pas grand-chose ! Mais ils donnent à penser. Comme beaucoup de ces préfaces ou postfaces. « *Aude !* » : oui. « *Sapere* » : plus encore. Mais en traduisant autant par « goûter » que par « penser ». Ou les deux ensembles, inséparablement.

Le corollaire de la question pédagogique essentielle « qu'est-ce que je suis en train de fabriquer ? » est « qu'est-ce que je suis en train de raconter ? ». La pédagogie demeure « mineure » tant qu'elle ne se pose pas ces deux questions ou continue à se les poser séparément, sans prendre la mesure de ce que l'humain les enchevêtre à plaisir. Dans le *De Magistro*, écrit pour Adéodat, son fils de seize ans, et en dialogue avec lui, Augustin, le grammairien de Thagaste devenu le rhéteur de Milan, insiste sur cette attention aux mots. Apprendre à « faire » et à « dire » ne sont pas dissociables pour qui veut comprendre. En tant que « maître », Augustin a pour fonction d'aider Adéodat à conjoindre le « faire » et le « dire », de manifester cette conjonction, épiphanie du sens qui n'est jamais une diaphanie spontanée. Adéodat n'atteindra pas sa majorité. Il mourra prématurément vers sa dix-neuvième année. Mais la pensée du maître, et celle de l'élève, en position dialogale, sont, elles, des pensées « majeures ».

Ose penser par toi-même ! Ose goûter par toi-même ! *Sapere aude*. Mais croire que le « par toi-même » est une invite au solipsisme est l'erreur à éviter. Dans sa *Critique de la Faculté de juger* (1790), Kant insiste sur ce caractère dialogique de la pensée « par soi ». Ce recueil de préfaces et de postfaces peut en fournir un exemple parlant : il a fallu le livre et sa lecture pour que la pensée « par soi »

du préfacier-postfacier trouve non seulement de qui parler, mais à qui parler. Et c'est aux autres lecteurs qu'il s'adresse afin qu'à leur tour, ils osent « penser par eux-mêmes » en refusant d'appliquer à l'ouvrage les pensées toutes faites qui leur seraient dictées par l'air du temps, par leurs préjugés ou par la dictature intellectuelle de quelque pseudo-maître à penser en quête de succès éditorial ou médiatique.

Université de Genève,
avril 2017.

Je dois de vifs remerciements à Philippe Meirieu qui a sélectionné avec discernement les préfaces ou postfaces à retenir dans cet ouvrage. J'ai bien sûr des regrets à l'égard de quelques absences. Mais ma gratitude l'emporte sans problème.

Je me réjouis aussi de la part que les Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau ont tenu à prendre dans la publication de ce recueil. Sans l'initiative de Rita Hofstetter, professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et directrice des Archives, le livre ne serait encore qu'à l'état de projet. Je lui dis ma très sincère reconnaissance. Je prends place déjà grâce à ce livre dans cette histoire patrimoniale que les Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau ont pour fonction de conserver et de mettre en valeur. Je tiens à dire que j'en suis très honoré.

1

L'école, le pédagogue et le professeur¹

« **N**ous plaindrions-nous éternellement de l'insuffisance actuelle de l'éducation, sans dire une fois de quoi nous nous plaignons ? Et réclamerons-nous à perpétuité des "chaires de pédagogie" sans préciser ce que nous souhaitons qu'on y enseigne ? »

On pourrait penser contemporaine cette double apostrophe, en réalité, elle est centenaire. C'est Ferdinand Brunetière qui interroge ainsi. En 1895, dans son opuscule *Éducation et instruction* (p. 7), petit écrit polémique qui mérite plus que le détour. Le ton y est celui de l'orateur, prompt à l'exagération et se confectionnant des adversaires non sans un peu de complaisance.

En cette fin du XIX^e siècle, le couple « Éducation-instruction » trouve en Brunetière un énième commentateur qui se propose, comme des dizaines d'autres plumitifs avant lui, d'en éclairer une bonne fois les rapports. Cette clarification semble, au demeurant, l'une de ces tâches impossibles qui ponctuent le propos sur l'éducation au XIX^e siècle : à frais nouveaux, l'entreprise est sans cesse recommencée, alors que, pourtant, tout paraissait si clair dans l'esprit du précédent explicateur... dont on a déjà oublié les écrits.

Constat liminaire : dès qu'il s'agit des affaires de l'école, les acteurs bégaiement quand les facteurs s'obstinent.

Pour une mise en garde

On voudrait, dans cette postface à un « manuel » de pédagogie dont on partage entièrement les orientations générales, effectuer une mise en garde. Ce n'est pas un des moindres paradoxes de la pédagogie – si l'on entend ici par

1. Postface (publiée sous ce titre) à l'ouvrage coordonné par Jean Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 327-341.

« pédagogie » les tentatives pour penser ce qui se fabrique quand on « fait la classe » –, que d'être, pour un très grand nombre d'enseignants, l'objet d'une répulsion forte, tenace, ombrageuse.

Le premier mouvement de maints « pédagoges » est d'interpréter cette répulsion collective comme une « résistance », un manque d'ambition intellectuelle ou, tout simplement, comme le signe d'une médiocrité commune. Trop facile argumentation qu'expliquent sans doute certaines exaspérations militantes légitimes. Ce retour cent ans en arrière est une invitation adressée aux « pédagogistes » – en se comprenant soi-même dans le lot, bien sûr –, d'avoir à prendre très au sérieux (mais non sans humour) la double donne suivante : d'abord, que le « professeur », tel que nous héritons de son type façonné au XIX^e siècle, est l'antitype du « pédagogue » ; ensuite, que tout un lignage d'esprits distingués n'a pas manqué, depuis cent ans, de légitimer en raison cet antagonisme.

Philippe Meirieu et Michel Develay, dans leur tout récent ouvrage *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous* [1992], tentent, à leur tour – d'un point de vue de « pédagogue », à la fois rigoureux, documenté et humoriste – d'expliquer cet antagonisme. Leur propos est de chercher à comprendre sans stigmatiser : excellent programme. La « pédagogie » ne progressera – y compris chez ceux qu'on nommera ici les « professeurs » – que si les « pédagogues » entendent le message qui conteste le leur. Et l'on ne se formalisera pas outre mesure que cette contestation soit parfois accompagnée d'outrances médiatiques, de jeux de pouvoir et de l'exercice du mépris. Aussi bien, laissant Meirieu et Develay dialoguer avec fermeté et talent avec les contemporains, proposera-t-on de prendre Ferdinand Brunetière comme interlocuteur. Il n'est pas déplaisant de l'adjudger comme ancêtre à nos anti-pédagogues d'aujourd'hui.

Primauté de la controverse

Ce qui intrigue dans le propos de Brunetière cité dès l'entrée, c'est d'abord le « nous ». Ce pronom semble de bien vaste accueil, pratique oratoire de la « subjection », comme disent les rhétoriciens. Solidarité du parleur et du lecteur : « nous tous » diffusant la même plainte, énonçant la même réclamation, et celant le même souhait ? Cher Brunetière... Le jour où chacun, individu ou groupe, préciserait une fois (qui serait évidemment la « bonne ») de quoi il se plaint et ce qu'il souhaite qu'on enseigne dans les « chaires de pédagogie », le concert du « nous » risque bien de se révéler cacophonique.

Et c'est bien le cas, cent ans après, dans notre propre actualité : la pédagogie est d'abord un objet de controverse. Au point qu'on est tenté d'intégrer ce caractère dans sa définition même. C'est ce que relève N. Charbonnel, dans un des ouvrages les plus décisifs et incisifs de ces dernières années, *Pour une*

critique de la raison éducative (1988) : « S'exposer à être mal compris est moins un handicap dans ces types d'énonciation, qu'une dimension majeure de leur fonctionnement » (p. 22).

Qu'est-ce que la pédagogie ? Un lieu d'élection pour la dispute, un révélateur de la discordance, un opérateur pour la disjonction. La pomme est de discorde, comme lors de la noce à Thétis et Pélée, dont tout le monde sait que sortirent la guerre et l'art de l'aède. Dispute, discordance, disjonction, discorde ? Rien là d'étonnant, puisque tous sont unanimes sur un point : solenniser l'énormité des enjeux.

Énormité

La dispute au sujet de la pédagogie est d'abord le simple écho de la discorde au sujet de l'école. Il n'est donc pas si intempérant de parler d'« énormité ».

Il suffit d'ailleurs de solliciter le mot du côté de *l'enormitas* latine. La modernité issue des Lumières n'assigne pas d'autre but à l'école que de perpétuer de la *norme* – calibrer une commune appartenance et, de préférence, républicaine, par la légitimation de l'écart à la norme –, ériger tout sujet en l'œuvre de son singulier et universel discernement. Conjonction et disjonction *dans le même mouvement*. A-t-on suffisamment remarqué qu'il n'est pas possible de parler d'une telle conjonction sans risquer de soi-même disjoncter ?

La nostalgie d'une parole juste

Relisons pourtant la double interrogation de Brunetière. Le vieux renard ironise, certes. Mais le vœu est bien qu'un *dire* vienne se saisir de l'énormité du faire et de son « insuffisance actuelle ». Ainsi, à la plainte sempiternelle et vaine se substitueront une parole juste et un projet clarifié autour de quoi produire et exhiber de l'adhésion.

Erreur, cher Brunetière : ce sera discorde et dispute à tout coup. Vraiment, c'est un progrès pour la pensée que d'intégrer la dispute et la discorde dans la définition même de la pédagogie. Mais gardons les deux termes sans en confondre le sens. Parler « pédagogie », c'est offrir à l'exercice de la raison des objets de controverse. C'est aussi se découvrir, soi-même et les autres, aux prises avec des coups de cœur et leurs étonnantes (ir)résolutions dans le débat.

Les « chaires de pédagogie »

Lorsqu'il évoque les chaires de pédagogie, Brunetière prend soin de faire usage des guillemets. Celles-ci, selon leur fonction dans la langue, émettent,

on le sait, un double signal. D'une part l'auteur renvoie à une formule encore relativement inusitée mais dont l'emploi se généralise. D'autre part, faire usage à son tour de la formule semble lui donner un brin d'urticaire : il utilise alors les « guillemets-pincettes », si l'on peut dire, à moins qu'elles ne signifient une certaine emphase ironique, autre moyen de se défendre de l'objet qu'elles isolent.

Commençons par un rappel. C'est effectivement entre 1883 et 1900 que plusieurs facultés de lettres voient se créer en leur sein des enseignements touchant l'éducation. Marion est le premier titulaire à la Sorbonne, avant Buisson, puis Durkheim. Mais il y a aussi Dauriac à Montpellier, Egger à Nancy, Thamin à Lyon, Espinas à Bordeaux.

Poursuivons par une nuance, empruntée à Compayré dans l'édition de 1924 de son *Cours de pédagogie* (p. 11) : ces « chaires » ont d'abord été de modestes « cours » et qui n'étaient point de « pédagogie ». On parlait d'éducation générale ou de science de l'éducation. Compayré relève que Espinas « *est le seul qui n'ait pas reculé devant le mot propre et qui ait intitulé son cours : Cours de pédagogie* ».

C'est dire qu'il y avait de l'hésitation dans les esprits au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix de l'autre siècle. Comme si le terme de « pédagogie » portait avec lui des risques.

Commentons ces risques. Il est possible d'en citer deux dont la contradiction est instructive. À la fin du XIX^e siècle, la « pédagogie » fait rire et fait peur. Elle fait rire par son côté « vieux jeu ». Elle fait peur car on pressent en son établissement la présence d'une menace. La vétusté permet qu'on se moque, mais la menace une fois subodorée, cette moquerie est promue au rang de contribution à la défense de la culture. Il n'est pas seulement de bon ton de railler les pédagogues. C'est un devoir. Une croisade, presque.

La pédagogie, cela fait rire

Brunetière en 1895 est une figure notoire du débat public français. Académicien, homme de lettres et professeur à l'École normale supérieure, conférencier très écouté à une époque où n'existent ni radiodiffusion ni télévision, directeur de la *Revue des deux mondes*, il dispose, qu'on l'approuve ou non, d'une audience considérable, véritable magistrature morale. *Mutatis mutandis*, sa présence publique est comparable à celle de nos intellectuels contemporains que l'on admire, infatigables sur les ondes, les écrans de nos médias et les pages de nos grands journaux.

Il nous faut d'abord mesurer combien le mot « pédagogie » est, dans un esprit tel que Brunetière, chargé d'un passif dont le personnage du « pédant » assure dans la comédie une représentation depuis longtemps commune.

À la pédagogie, l'homme du monde répugne et le professeur résiste. Aussi bien quand le professeur est en même temps homme du monde, le parti est vite pris. La « pédagogie » est effectivement un des plus constants repoussoirs pour quiconque est en quête d'un brevet d'homme du monde. Car un homme du monde conviendra qu'on le déteste, mais non point qu'on le raille. Là serait le signe de l'irrémissible échec. Or la « pédagogie », cela fait rire.

La « pédagogie », n'est-ce pas l'esprit de sérieux, le jargon besogneux, la solennité imbécile des évidences habillées en sentences profondément pensées ? La pédagogie, c'est Diafoirus. Ce sont Bouvard et Pécuchet. La culture française consacre l'alacrité de l'esprit comme le signe de sa plus authentique distinction. Ajoutez-y un mixte d'élégance et de générosité, à l'écart soigneux de l'esprit de système. Allons, disons-le tout net : la pédagogie demeure teutonnes. Sa pratique rend l'esprit obèse, ou, tout au moins, embarrassé. Imaginez-vous Voltaire « pédagogue » ? Rousseau, oui : mais c'est un Genevois, et tout le contraire d'un homme du monde précisément.

Allons plus loin. Avez-vous vu jamais qu'un objet « pédagogique » intéresse et instruisse ? Si c'est le cas, gageons qu'il s'impose par d'autres vertus. Le professeur, chez Brunetière, rejoint ici l'homme du monde. Il n'y a pas lieu, déclare-t-il, d'ériger des « chaires » pour dispenser des connaissances que n'importe quel esprit bien né est en mesure de se donner de son propre mouvement. Évoquant ses élèves de l'École normale supérieure, il écrit :

« Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. »

Il profère alors sa célèbre boutade : « Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie ! » (1895, p. 8).

Il y a pédantisme et pédantisme

C'est peut-être en paraphrasant plus loin (p. 73) un propos du philosophe Joubert, que Brunetière creuse, sans l'avoir explicitement cherché, l'écart entre le professeur et le pédagogue. « *Le vrai pédantisme dans un professeur*, écrit-il, *est précisément la crainte de paraître pédant.* » Le propos, à première vue (et même à la deuxième...) peut rendre le lecteur perplexe. Car le grief que l'on oppose habituellement au « pédagogue », c'est d'être *vraiment* pédant *du fait même qu'il ne craint pas de le paraître* et s'affiche donc tel aux yeux de tous, par naïveté, inconscience ou superbe.

Mais le pédantisme dont Brunetière parle ici n'est pas celui du « pédagogue ». Ce dernier « cause » des choses de l'enseignement, qu'il les pratique

ou non. Brunetière vise un autre pédantisme, celui du professeur. Ce dernier, précisément, ne « cause » pas des choses de l'enseignement, mais il les « professe ».

La crainte de paraître

Ce beau verbe est à entendre en un triple sens où se concentre la définition même du « professeur ». Celui-ci fait de l'enseignement sa profession, au sens d'un métier « vocationnel » et non pas mercantile. Il y engage ses convictions, au sens de « profession de foi ». Il y exerce un ministère de « profération » qui lui interdit de dire n'importe quoi n'importe comment.

Une des principales questions qui se posent alors à ce « ministre », c'est bien la question du « paraître » aux yeux des élèves. Ou, plus précisément, la question de la « crainte » de paraître. Car, paraître pédant est pour un esprit distingué, on l'a dit plus haut, une grave disqualification. Afin d'éviter cette avanie, un professeur peut être tenté de donner de soi une image qui flatte les élèves, les séduise, les provoque, il passera alors pour un esprit brillant, pour un caractère, pour une personnalité. Celui qui se livre à ce jeu, dit Brunetière, est, en dépit des apparences, quelqu'un qui songe à lui-même et non pas d'abord à ses élèves. Il vaut mieux à un professeur, conclut-il, risquer de paraître pédant que se moquer de ce qu'il enseigne. Car celui qui se moque de ce qu'il enseigne, se moque en définitive des élèves (p. 73).

Forte leçon. Bonne à prendre au demeurant. Brunetière, quant à lui, ne va pas jusqu'à tirer de cette leçon une de ses conséquences : l'inversion possible de la pédanterie « pédagogique ». D'autres, aujourd'hui, n'hésiteront pas à substituer à l'image « pesante » du pédagogue « géomètre », pédant par l'ostentation d'une science rébarbative et ridicule, l'image « frivole » du pédagogue « saltimbanque », « pédago » par crainte de paraître « pédant » et qui sacrifierait joyeusement ce qu'il enseigne à la satisfaction médiocre et momentanée du bon plaisir des interlocuteurs. Brunetière n'instruit pas ce procès, mais il ajoute quand même : « *Avons-nous besoin pour cela de Basedow ou de Pestalozzi ?* » Et il a précisé, quelques lignes auparavant : « *les lourds écrits* » de Basedow – voici pour le géomètre – ; les « *exemples* » de Pestalozzi – et voilà pour le saltimbanque. Aux yeux de Brunetière, le simple rappel des « exigences de la vocation » suffit. Et il conclut : de nos professeurs, « *nous ne ferons point des pédagogues* ».

La pédagogie cache un dessein funeste

Ainsi la pédagogie ne fait pas que prêter à rire. Brunetière soupçonne, derrière l'établissement de ces « chaires de pédagogie », un projet dont il tient à dénoncer le caractère dangereux :

« La grande raison que l'on invoque, c'est, dit-on, que nos professeurs, s'ils connaissent admirablement l'art d'éveiller les esprits, ignoreraient entièrement celui de former les caractères. » (*ibid.*, p. 7.)

Voilà bien, direz-vous, la vieille question, et déjà socratique : peut-on enseigner la vertu ? Et pour y répondre, Socrate s'érigeait effectivement en éducateur. Mais Brunetière la pose en contemporain d'une triple préoccupation qui marque la fin du XIX^e siècle.

Former des « marchands » à l'anglaise ?

Il est d'abord inquiet de la vogue du « modèle » anglo-saxon de l'athlète entreprenant et industriel. Veut-on l'exemple d'un « caractère » ? Voyez l'enfant anglais assigné dès la *nursery* au *self-help*, entraîné, dès l'adolescence, aux disciplines physiques collectives. Ses admirateurs abusés vont jusqu'à vanter son manque d'instruction comme on célèbre une vertu. Brunetière prend position sans aucune vergogne contre le sport au lycée et contre la prétention d'en faire une « école du caractère ».

Et surtout, il ne voit pas que ce soit le rôle de l'école de préparer des « marchands » pour la grande concurrence économique qui s'ouvre. En sacrifiant à l'air du temps pour moderniser l'éducation, les « chaires de pédagogie » ne vont-elles pas contribuer à annexer l'enseignement à l'entreprise et à la culture physique anglo-saxonne, fût-elle « olympique » (le baron de Coubertin a publié en 1889 son *Éducation anglaise en France*).

Un « ciment » pour la République ?

Mais les événements dont la France a été le théâtre, depuis la fracture de la Commune, jusqu'au boulangisme, à l'affaire Dreyfus – et sans oublier les graves mutineries de 1885 dans certains lycées parisiens –, ont souligné, aux yeux de tous les républicains, la précarité de la société démocratique française « modérée ». Brunetière voit bien, dès lors, l'obligation qui s'impose aux dirigeants d'avoir à consolider cette démocratie en assumant l'éducation du « souverain » dès l'enfance et l'adolescence.

Puisqu'il y a effectivement « éducation publique », conclut-il, on ne peut se contenter d'instruire. Mais l'école doit-elle pour autant devenir le lieu où préparer un « ciment » idéologique qui assurera, au nom d'une doctrine officielle, la prise en masse des consciences ? Ce serait « violer la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir » (p. 5, note 1). Peut-être aura-t-on reconnu la citation ? Précurseur de la relecture contemporaine si fervente et si laïque de Condorcet, Brunetière – au nom du respect des croyances et, singulière-

rement, du catholicisme social auquel il s'est récemment rallié –, renvoie explicitement son lecteur aux *Mémoires sur l'instruction publique* du grand solitaire de la Révolution.

Les « chaires de pédagogie », si elles sont destinées à exercer les professeurs dans l'art de « former les caractères », n'encourent-elles pas le risque de devenir des centres de propagande pour une doctrine d'État ?

La science peut-elle être tolérante ?

Cette crainte est d'autant plus présente chez Brunetière qu'il observe, en partisan résolu des humanités classiques, la fascination exercée par les nouvelles approches « scientifiques » des affaires humaines. Or, parmi ces affaires, la moindre n'est pas l'éducation.

Certains ne sont-ils pas effectivement tentés de faire de l'éducation une « application » de la nouvelle psychologie, telle que la préconise un « demi-savant » aussi dogmatique que Théodule Ribot (p. 85) ? On prétend qu'ainsi la pédagogie enfin modernisée s'affranchirait dès lors de sa condition d'objet dérisoire. Elle s'appuierait enfin sur des lois sûres et reconnues et coïnciderait avec le développement naturel de l'enfant.

Cette référence à la « nature », qui serait à la fois le lieu de la bonté morale originaire de chaque être singulier et le répertoire des lois du développement commun à tous, lui paraît une imposture. « *Nous ne tirerons pas de la "nature" écrit-il, ni par conséquent de la "science", un atome de dévouement.* » Et il ajoute : « *La nature est immorale* » ; et « *la moralité ne consiste précisément pour l'homme qu'à se tirer de la nature* » (*ibid.*, p. 77). Or c'est bien ce statut « psychomoral » ambigu de la notion de « nature » qui fonde la « science de l'éducation » lors du « moment Compayré » (du nom de l'un des principaux doctrinaires de l'éducation laïque « libérale » sous la Troisième République), selon la formule de N. Charbonnel (1988) dans des pages lumineuses auxquelles il convient de renvoyer.

En se référant à une fallacieuse référence scientifique, les chaires de pédagogie ne risquent-elles pas de conférer à leur discours sur l'école cette fausse aura de certitude, cette intolérance sûre de soi qu'on observe chez tant de gens qui se prétendent de science ? Ces gens-là, écrit Brunetière, sont livrés à leur propre crédulité parce que l'éducation scientifique a déshabitué leurs esprits du doute, contrairement à ce dont rêvait un Claude Bernard (*ibid.*, p. 82).