

## L'art d'enseigner : entre raison et contraintes

(Jean-Bernard Mauduit, Le territoire de l'enseignant)

Jean Agnès

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1523>

DOI : [10.4000/leportique.1523](https://doi.org/10.4000/leportique.1523)

ISSN : 1777-5280

### Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

### Référence électronique

Jean Agnès, « L'art d'enseigner : entre raison et contraintes », *Le Portique* [En ligne], Varia, mis en ligne le 15 novembre 2006, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.1523>

---

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Tous droits réservés

---

# L'art d'enseigner : entre raison et contraintes

(Jean-Bernard Mauduit, Le territoire de l'enseignant)

Jean Agnès

---

- 1 Savons-nous bien ce qu'est enseigner ? Et si l'enseignant sait lui de quoi il retourne, sait-il l'explicitier ? S'agit-il ici d'une de ces questions trop évidentes dont l'examen "brille par son absence" ? N'attendons-nous pas trop de l'enseignement ? Or, la raison enseignante a ses conditions d'exercice et ses limites. Je souhaite ici revenir sur un des rares ouvrages s'attachant à ce terme dans ce que devrait être le notionnel fondamental de l'éducation scolaire.

La raison enseignante

- 2 Publié dans la collection "Philosophie de l'éducation" dirigée par Bernard Jolibert<sup>1</sup>, l'étude de Jean-Bernard Mauduit<sup>2</sup> vient revisiter en tant que telle une notion clé de l'éducation scolaire. Sur fond d'une abondante et régulière livraison relative à l'école en France, l'ouvrage vient à son tour, dans le climat de faux-débat qui scande désormais le discours éducatif, à un moment intense de doutes<sup>3</sup> quand il deviendrait *raisonnablement* nécessaire de prendre du recul, et d'envisager la question sous un nouvel angle. Ce travail ne s'y inscrit pas dans le débat seulement de manière circonstancielle et circonstanciée, mais présente l'originalité d'une authentique démarche en approfondissement. Dans cet ouvrage raisonnable et raisonné, Jean-Bernard Mauduit s'attaque au paradoxe de "l'enseignement impossible".<sup>4</sup> Menant raisonnement et argumentation, il propose une clarification théorique et pratique de la fonction et de la tâche, insistant sur les conditions de réalisation.
- 3 En arrière fond, la conception que nous nous faisons du *sujet* de l'éducation. Mais l'angle annoncé par le titre est bien celui du praticien : partant du constat que l'identité même de l'enseignant a été mise à mal, que l'on soumet aujourd'hui les enseignants au critère d'efficacité, qu'on les accable de "devoirs nouveaux", qu'on les somme au fond de répondre à une mission impossible quand l'impossible de l'éducation<sup>5</sup> se dégrade en infaisable (voire, comme nous l'avons fait remarquer, en injonction paradoxale qui envahit le discours et la tâche),<sup>6</sup> l'ouvrage se propose de

reconnaître l'essence de l'acte d'enseigner : donner à écouter, à comprendre, à tenir pour vrai et à apprendre.

- 4 Le propos articule le travail conceptuel, l'apport d'expérience et d'exemples, l'argumentation et une pointe de polémique... Il prend appui sur la constatation de la distance entre la *rhétorique* de la réforme et le témoignage des professeurs réels, qui savent très bien ce que *c'est* qu'enseigner, sans chercher à tous coup à rendre compte d'un savoir "qui se formule en gestes de métier, non pas en phrases sur le métier". Ce qui permettrait, au passage, d'explicitier "la méfiance massive" des professeurs envers les visées des "réformateurs", de dévoiler l'implicite du discours du "savoir latent" des professeurs, de la "conception latente" des réformateurs. Ce point est décisif : d'importants déplacements sont en cours, et leur caractère sous-jacent, et le non-dit qui l'accompagne, ne sont pas étrangers au *malaise scolaire*.
- 5 La raison enseignante occupe donc un *territoire* dont il faut prendre la mesure. C'est une activité spécifique, une profession, une mission éducative – car "l'enseignement cherche à augmenter la conscience".
- 6 Tout au long des huit chapitres du livre, l'auteur s'emploie à apporter précisions et distinctions, pour une "définition d'essence", dépassant les stéréotypes du genre, ouvrant en définitive à la réflexion sur cette "pédagogie transcendente" qu'est l'*acte* d'enseignement.<sup>7</sup>
- 7 La première partie de l'ouvrage (ch. 1 à 5) s'emploie à cerner la notion d'enseignement. La seconde (ch. 6 à 8) à préciser le rôle de l'enseignant.  
Ce qu'enseigner veut dire  
Ce qui intéresse n'instruit jamais (Alain).
- 8 "Appelle-t-on instruit celui qui regarde le doigt ou bien celui qui regarde dans la direction indiquée par le doigt" ?<sup>8</sup> A partir de cette ouverture étymologique l'auteur rappelle que l'enseignement est action : faire *attention*, comprendre comme action, tenir pour vrai, retenir. (ch. 1 à 4) : "l'acte d'enseigner n'est autre que de donner à écouter, à comprendre, à tenir pour vrai et à apprendre". Elle mène à la nécessité de l'attention et du geste d'attention. Enseigner n'est pas raconter. Ce n'est pas non plus informer. "Enseigner, c'est appeler l'attention sur des choses nouvelles au moyen de signes nouveaux". L'enseignement est ici parole : il est fait de signes de langages. "Qu'est ce je fais quand j'enseigne ? je parle" disait Ricoeur en 1955. "La parole est mon travail, la parole est mon royaume".<sup>9</sup>
- 9 Il s'agit aussi de pouvoir *tenir pour vrai* : ce qui est rendu possible par les transferts en œuvre dans l'acte d'enseignement. Autre aspect de cette exigence de rigueur : la leçon, qui est ce qu'on retient pour la vie... Les choix explicites et critiques de l'école dans ce qui se génère comme culture. "Enseigner c'est donc déclarer déterminant ce qu'on enseigne, et donner expressément les raisons qui permettent de la juger tel." Plusieurs des propositions avancées par M. Mauduit recourent en effet ce qui fait l'essentiel de la transmission, comme reprise interpersonnelle et intergénérationnelle. "Il n'y a pas d'enseignement, il ne peut exister d'école, sans la double obligation de faire attention au nouveau et de se remémorer l'ancien". Il faudra donc se méfier des lectures de récupération au goût du jour, qui visent par exemple, en un beau contresens, à faire croire que de tels travaux visent à alimenter l'esprit de restauration.
- 10 Enseigner a sa raison propre, *distincte* de la raison éducative ou pédagogique. Poursuivant "l'inspection des frontières qui séparent l'enseignement des activités

limitrophes”, l’auteur récusé l’assimilation de l’*enseignement* à la formation, à l’*apprentissage* (et aux distorsions de l’*apprendre*), à l’éducation (“l’enseignant enseigne une matière”), à l’*information* enfin, qui n’a à appeler ni l’attention ni la compréhension : “Le site privilégié de l’information c’est le guichet”. Car on sait les dangers de ces *réductions* : citant Nietzsche : “Si on veut des esclaves, il faut être fou pour leur donner une éducation de maîtres”.

- 11 Le maître n’est pas ici ignorant : “si je ne sais rien, je ne peux enseigner”. Mais aussi le savoir n’est pas une composante du savoir enseigner, mais une des conditions préalables”. L’élève lui “est une personne qui reçoit un enseignement”. Et ce qui est au centre, “c’est la chose enseignée elle-même”. L’échec des réformes tient notamment à l’engagement de l’enseignement hors de son territoire propre.
- 12 - On voit en arrière-fond la question de l’inversion de valeurs, lorsque l’enseigné croit (ou feint) savoir, et plus généralement, l’absence de clarté sur ce qu’est l’autorité enseignante, fondée sur la dissymétrie constitutive de la relation “causale” entre le professeur et l’étudiant, telle que l’affirmait Gilson en 1953 : “ l’enseignement implique l’acceptation d’une certaine inégalité - pas de nature, pas même de capacité intellectuelle - mais de connaissance d’abord. Un homme sait quelque chose, d’autres ne le savent pas. (...) Il ne peut y avoir aucune égalité entre une cause et son effet. Causer, c’est agir sur ; être causé, c’est être agi sur. Aucune pédagogie ne pourra changer cet état de choses” (Morin 1973).

Philosophie de l’enseignement et pratique enseignante

- 13 “Par son nom, l’enseignant est parent de l’enseigne et de l’insigne, qui sont des signes mis sur une chose pour que l’attention la remarque et l’identifie”. C’est à l’*enseignant* que revient la tâche de susciter l’activité de l’élève dans le transfert de connaissances. L’élève reste l’agent de son enseignement, en quelque sorte, responsable de sa formation, car s’il ne s’enseigne pas lui-même, il *s’instruit*. Rien ne garantit que ses destinataires fassent bon usage de ce don qu’est l’acte d’enseigner : ce n’est pas parce qu’un enseignement ménage l’apport magistral que l’élève n’en est pas moins *actif* et responsable. Et c’est le lieu intense de l’école qui ménage la réussite du transfert.<sup>10</sup> Le chapitre consacré aux *droits et devoirs* des enseignants mettra aussi l’accent sur le scandale que constitue, ces vingt dernières années, le laminage du simple respect de la fonction enseignante : “qu’un professeur soit privé du droit d’empêcher qu’on l’empêche d’enseigner (...) c’est une des plus inquiétantes inventions politico-pédagogiques des temps présents”.
- 14 L’auteur prend appui sur les lectures où il dénonce les amalgames et réductions, peut-être caractéristiques de notre époque psychologisante et sociologisante, rendant l’individu responsable quand il n’en peut mais, pour développer un argumentaire détaillé, avec pour fin de préciser à nouveau le concept d’autorité : une fois établis les départs nécessaires (autorité enseignante/éducative, autorité vs contrainte etc.) il rappelle utilement le risque de l’abandon des principes de ce qui fait l’autorité de l’enseignant : elle est non de fait mais *de droit* (i.e. conférée, déléguée, surveillée et “d’origine étatique”) ce qui nous renvoie à son *effectivité*, et impose en pratique de l’affirmer plus nettement”, car “l’enseignement t la présuppose et l’inclut”, en soulignant notamment la responsabilité hiérarchique.
- 15 L’effort de prise de distance par rapport aux discussions du jour est marqué par la mise en perspective, dont témoigne la conclusion. Réfutant l’usage par trop dispendieux du terme de *crise*, dont on connaît le constant succès rhétorique, l’auteur rappelle que “ce

qui affecte le système scolaire (...) ce n'est pas une crise de l'enseignement, mais une crise de l'usage de l'école, qui se prolonge d'une crise des usages de l'école". Et que les enseignants ont avant tout "besoin de se ressaisir autour de ce qui fait l'essence de leur tâche". Tout enseignement est un dépassement.

Le malentendu scolaire

- 16 Le contexte est celui d'une crise de confiance persistante. Il nous renvoie bien sûr aux ambiguïtés d'un débat marqué par "la difficulté d'être "de nos systèmes d'enseignement" (M. Gauchet). L'ouvrage témoigne à son tour de la grande difficulté de clarification de la question scolaire : l'effort de sérieux reste d'autant plus difficile que pèsent la pression de l'enjeu et la surabondance contemporaine de traits d'humeur ou de regain de l'*opinionite* naguère dénoncée par L. Morin<sup>11</sup>. Cette impéritie est liée aux passions et aux surdéterminations : le plus souvent, la question scolaire est enfermée dans les catégories préexistantes de la répartition idéologique figée des "familles d'esprit" et qui, plutôt que de s'ouvrir à une dialectique informée, s'enferment dans les slogans. Elle est soumise à des déterminations externes puissantes. La question de ce qu'est l'enseignement a donc été longtemps occultée par les débats dont l'excès a culminé dans la stérile (et a-chronique (collée à l'immédiat et en même temps décalée par rapport aux évolutions réelles) "querelle du pédagogisme".
- 17 L'ouvrage est volontiers polémique (et non polémiste), parfois décapant, ce qui constitue une entrée de lecture stimulante, discutant pour exemple, et parfois courageusement, quelques thèses répandues, s'attaquant à son tour aux "dénominations-slogans". Les lectures citées sont significatives de la doxa du genre. Y compris dans quelques longueurs - fallait-il s'attarder sur une lecture critique détaillée de thèses significatives de cette période pédagogue qui mériterait bien quelque thèse en histoire critique des idées éducatives! La critique en règle du laminage de la notion d'autorité, du consumérisme et de la faillite pédagogue et de sa "novlangue" (l'auteur regrette en conclusion l'inversion des valeurs qui aboutit à l'absence effective de solution)<sup>12</sup> sont certes des pièces à verser à un dossier désormais accablant, qui appellerait un retour au fond : car si la sophistique fait toujours recette, sa dénonciation ne me paraît pourtant plus indispensable à la clarté dont nous manquons. Les lectures détaillées, les remarques incidentes sur tel point particulier caractéristique de l'esprit du temps, si elles font exemples, nuisent peut-être à la lisibilité de l'essentiel d'un propos qui lui-même échappe au piège manichéen du discours scolaire, et des confusions qu'il véhicule, dont l'ouvrage n'est peut-être pas radicalement affranchi. On peut voir aussi une trop grande part d'optimisme et d'utopie dans la conviction qu'e l'enseignement fait appel à la raison. L'ouvrage touche ainsi aux points sensibles de la *réalité* de l'enseignement, montrant le sérieux de la posture professionnelle confirmée, réaffirmant le droit de l'enseignant. Certaines références relatives aux pratiques rituelles de l'école française peuvent prêter le flanc aux critiques aguerries. Manquent peut-être aussi les *clés* relatives aux notions de base qui travaillent le texte : il faudrait par exemple se garder de confondre la "raison enseignante" avec les formes occasionnelles qu'elle peut revêtir. Mais au fond, le parti-pris ici éclaire la querelle plus qu'il ne l'alimente et n'occulte pas l'apport théorétique. L'ouvrage s'inscrit dans une entreprise de critique des fondements de l'enseignement en éducation scolaire, d'inspiration kantienne et augustinienne : il s'agit bien de l'*essence de l'acte d'enseigner*. Il faut se référer à Olivier Reboul ou à Jean-Paul Resweber, pour trouver auparavant une réflexion philosophique sur l'enseignement *en tant que tel*.<sup>13</sup>

- 18 L'idéal ici exposé privilégie une définition de l'enseignement rapporté à la *parole* (p. 103), acception peut-être donc trop spécialisée par rapport aux *modalités possibles*, maintenant une insuffisance sur la notion de discours qui permettrait de dépasser cette aporie.<sup>14</sup> L'auteur reste évasif quant à la question du cheminement (la méthode) et des dispositifs, ce sur quoi un Alain exprimait déjà une grande prudence. Le lecteur est implicitement renvoyé à d'autres champs de questionnement relatifs à la connaissance, à l'institution, à la pédagogie, aux termes diversifiés que sont rapport transmettre/professer, etc., au rapport du politique et de l'éducation scolaire, ou encore aux termes des formidables redistributions de repères en cours (progrès du technicisme et de l'économisme, réaménagement du sujet, redéfinition du réel etc.). L'auteur ne cède jamais à l'excès spéculatif. Il évite les écueils de la démagogie et de la pseudo-philosophie. Il ne se cache pas de ne pas échapper aux influences, mais il le fait explicitement. Il échappe en partie aux conventions actuelles de la doxa, auxquelles certaines lectures hâtives ont cru pouvoir le rapporter. Il s'agit bien du territoire subjectif où s'exerce la fonction enseignante.
- 19 Une autre difficulté est de savoir si l'on peut tenir à l'écart de la pression politique et institutionnelle la considération du *métier*, qui, ici, manque par ailleurs de définition : ce point redondant dans la querelle et rendu douloureux par l'évolution de la société, mérite en effet une clarification théorique ou tout du moins une référence utile en ce point. Le propos est en relation avec une prise de risque politique, inhérente à la question claire, celle-là même qui incite Marcel Gauchet à suggérer, à l'opposé d'un "positivisme envahissant", une philosophie de l'éducation comme terrain de prédilection d'une philosophie politique"
- 20 Le livre laisse une marge d'interprétation, pour peu que le lecteur l'interroge soit dans l'intention avouée de trouver une impossible solution en l'état à la "crise", dont l'auteur évoque peu les déterminations. Avec en arrière plan la recherche du sens : on sait par exemple qu'une grande partie du message humaniste renonce à la directive mais non à l'ordre : il n'y a rien à présenter aux jeunes, c'est à eux de trouver, perspective dans laquelle l'essentiel n'est pas ce n'est pas qu'un maître enseigne, mais qu'un élève apprenne. Et l'on sait qu'il y a pour cet acte de transmission réussie de multiples voies, même si l'on constate que beaucoup sont inexploitées. L'ouvrage n'aborde guère en ce sens la question de la forme scolaire, héritage et invention, dans son historicité.
- 21 Mais tel n'est sans doute pas le propos principal de l'auteur, fermement attaché à une *seule* question abordée avec rigueur, selon A partir d'un important travail de clarification notionnelle. La force du propos tient à sa visée conceptuelle, dont certains accents dans la lignée de la "fonction enseignante de Gusdorf (1963).

#### Questions ouvertes

- 22 L'ouvrage présente la qualité d'un travail authentique d'auteur. Revenant sur des questions classiques comme sur celles qui taraudent la conscience enseignante du moment (le "maître ignorant", l'autorité etc.), y apportant analyse et conviction, il s'inscrit dans la tradition d'une *philosophie de l'enseignement* : "il faudrait un véritable renversement des valeurs, disait Gusdorf, pour que l'éducation enfin prise au sérieux, soit considérée comme la fin, dont l'enseignement serait parmi d'autres un moyen.". L'auteur s'inscrit en philosophe dans la question scolaire : au-delà des discussions de foi (partisane ou mauvaise) ou des remarques sur les détails d'humeur ou de vocabulaire du texte, auxquelles tel lecteur trop pressé pourrait s'adonner, la fréquentation de

- l'ouvrage, présentant des objets d'examen essentiels, sera l'occasion de faire le point, et d'envisager une réflexion dépassionnée que nous appelons de nos vœux. Entendons bien que livre, comme l'indique le titre, d'une *esquisse*, et non d'un essai, ni d'un traité.
- 23 Eloge de l'enseignement et de l'enseignant, il s'agit d'un ouvrage roboratif, précieux pour la réflexivité professionnelle et la formation des futurs enseignants. Les points de réflexion n'y manquent pas. Si tout le monde s'accorde pour comprendre qu'en raison de la mutation actuelle, "on ne peut plus aujourd'hui enseigner comme avant", encore faut-il prédisposer de "ce qu'enseigner veut dire". D'autant que le risque est grand d'un redéploiement de la définition du métier d'enseignant vers des items obéissant à des exigences trop immédiates.
- 24 Cette approche philosophique pourrait dès lors rejoindre un point de vue anthropologique, dans une approche interdisciplinaire. La réflexion oblige le lecteur à renoncer au confusionnisme où tous les plans se télescopent, mais en même temps court le risque de passer trop vite sur l'articulation des principes et de leur application, de l'instruction et de la formation, de l'enseignement à l'expérience pratique, ainsi que sur les responsabilités et l'activité réciproques de la relation scolaire. Autrement important pour notre époque est en effet la remise à plat théorique des questions - *ce pour quoi l'alliance du questionnement philosophique et de la référence anthropologique constitue un socle indispensable*. Cet ouvrage est à ce titre un indice important des exigences d'un travail de "réinstruction" qui fait encore tant défaut.
- 25 De façon plus générale je lis ici un indicateur en veille éducative, significatif dans ses hésitations mêmes de la nécessité d'un renouveau du travail théorique dans un domaine miné par les enjeux et les pressions externes. Cela signifie que, au-delà des soubresauts comme des silences, s'est ouverte une nouvelle période de l'éducation scolaire, pour laquelle s'imposent des tâches critiques en conséquence, participant au nécessaire chantier philosophique en éducation, aujourd'hui trop discret.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Jalons bibliographiques

Louis MEYLAN, *Les humanités et la personne, esquisse d'une philosophie de l'enseignement*, Delachaux & Niestlé, 1944

Georges GUSDORF, *Pourquoi des professeurs ? pour une pédagogie de la pédagogie*, Payot, 1963

Jacques NATANSON, *L'enseignement impossible : éducation, désir, liberté*, 2003 (1973)

Lucien MORIN, *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, PUF, 1973

Olivier REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, PUF, 1980

Nanine CHARBONNEL, *Pour une Critique de la Raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1988

Jean-Paul RESWEBER, *la relation d'enseignement*, CEFEA, Strasbourg, 1989

Jean GAGNEPAIN, "La crise de l'enseignement", in : *Du vouloir dire : traité d'épistémologie des sciences humaines*, De Boeck, 1995.

Fernando SAVATER, *Pour l'éducation*, Payot et Rivages, coll. Manuels Payot, Paris, 1998

## NOTES

1. Textes de référence de Saint-Augustin, Thomas d'Aquin, Erasme, Erasme, Coménius, Fénelon, Condorcet, et ouvertures contemporaines. Les ouvrages des collections dirigées par B Jolibert sont présentés chez Klincksieck (<http://www.klincksieck.com/collections/philosophiedeleducation>) et à l'Harmattan (<http://www.editions-harmattan.fr>)
2. Jean-Bernard Mauduit, *Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Klincksieck (Philosophie de l'éducation), 2003.
3. "crise de confiance qui déchire l'éducation occidentale aujourd'hui : ce n'est pas seulement les enseignants qui sont attaqués, mais indirectement l'enseignement lui-même" (présentation éditeur)
4. v. Natanson 2003.
5. v. *Eduquer : un métier impossible ?*, Le Portique 4, 1999. En ligne : <http://leportique.revues.org/sommaire259.html>
6. "l'enseignant ne peut prétendre dépasser sa mission précise : on ne peut lui demander d'au-delà" (Savater).
7. "La véritable pédagogie se moque de la pédagogie. L'éducation essentielle passe par l'enseignement" (Gusdorf)
8. René Chiche, in : *L'enseignement philosophique* n° 4-92., p. 40.
9. Portique 4 On relira donc avec attention ce texte qui lie intimement enseignement et parole communicante.
10. Comparant avec le tribunal : "Dans cet espace très codifié je n'ai jamais éprouvé si intensément la liberté de la parole, son pouvoir qui ne passe pas obligatoirement par l'éloquence, son humanité... L'école n'est pas le tribunal, mais pour être le lieu du regard attentif aux signes, cet espace de contemplation..., ne doit-elle pas réfléchir à certaines limites ?"
11. L. Morin, *op. cit.*
12. Sur la question de l'analyse du discours scolaire, l'ouvrage de O Reboul (1984) constitue un bon point de départ... Voir aussi les travaux de Nanine Charbonnel (1988)
13. v. P Ricoeur : "L'école est éducatrice par ce qu'elle est enseignante, et non l'inverse" ("La parole est mon Royaume", in Portique 4, 1999)
14. "Le maître écoute et surveille bien plus qu'il ne parle. Ce sont les grands livres qui parlent, et quoi de mieux ?" (Alain)



---

## AUTEURS

### JEAN AGNÈS

Jean Agnès, enseignant, formateur, responsable éducatif et associatif, oriente ses recherches actuelles en philosophie de l'éducation. Auteur de travaux sur la transmission, il s'intéresse aux figures de l'articulation de la recherche et de la pratique experte en formation et aux conditions d'une philosophie de l'action éducative.