

Le Pédagogisme ou la Maladie infantile de la « Pédagogie »

(Éducation ou Instruction)

D'autres ayant déjà brillamment et savamment dénoncé les errements tant théoriques que pratiques de l'idéologie pédagogue (cf. en particulier H. Boillot et M. Le Du, *La pédagogie du vide* Critique du discours pédagogique contemporain, PUF 1993), l'on se contentera ici de rappeler quelque(s) vérité(s) pédagogique(s) élémentaire(s), parfois méconnue(s) ou « oubliée(s) ». La *pédagogie* nous paraît en effet, vu sa fonction déterminante et quasi initiale, une chose trop sérieuse voire fondamentale, -« l'unique chose importante ... C'est l'instruction et l'éducation » (Platon, *La République IV 423e*)- pour être laissée entre les seules mains des spécialistes autoproclamés des sciences (?) de l'éducation qui mériteraient plutôt le sobriquet de « psycho-péдаго-pitres », n'étaient le pouvoir et le rôle politiques non négligeables qu'ils assument *de facto* : masquer par une rhétorique creuse la misère *sociale* et non scolaire de l'école.

L'École, unique lieu effectif de l'acte pédagogique, même si ce dernier s'anticipe nécessairement dans le milieu familial et se poursuit tout au long de la vie sociale, n'a, depuis son antique naissance en Grèce, qu'une vocation, conduire l'enfant (*paï(do)s-agein*) vers la Liberté ou le Loisir (*Skholê*). Que l'institution scolaire moderne conserve la trace de ses origines et donc de sa finalité en témoigne le maintien d'appellations grecques dans son administration (*Académie, Lycée* etc.) et dans les matières enseignées (*Mathématique, Physique, Biologie, Histoire, Philosophie*) qui ont toutes été historiquement et quasi simultanément découvertes ou initiées par les Hellènes. Mais quel rapport exact entretiennent celles-ci avec la tâche pédagogique authentique ? C'est précisément parce qu'il mésinterprète cette relation que le discours pédagogique moderne pervertit jusqu'au sens des mots école et/ou liberté, les confondant avec contrainte et spontanéité et qu'il induit un activisme pédagogique, contraire à toute vraie pédagogie.

Or celle-ci est ou devrait être claire : du moment qu'il s'agit d'orienter les élèves vers la Liberté, il importe de les arracher à la servitude de ce qu'il est convenu de nommer le concret, et qui n'est en fait qu'une somme d'opinions, pour les introduire à l'abstraction ou à la pure pensée (*Logos*), seule en mesure de nous affranchir, émanciper ou libérer de nos préjugés natifs ou reçus. Et pour qu'une telle opération ait un sens, on présupposera que l'enfant est déjà réceptif à celle-ci, ce qu'il est obligatoirement, puisqu'il participe de l'« Humanité »-en tant qu'*in-fans*: être non encore parlant mais par là-même voué à la parole (*Verbe*)- et est donc animé du désir de savoir.

« Tous les hommes désirent naturellement savoir » (Aristote, *Méta. A 980a*).

Chacun est habité par la faculté de parler ou de la reconnaissance des signes (signifiants). Partant il suffit de discipliner sa pratique discursive, ce que fait directement, sans prérequis, l'enseignement des disciplines scientifiques, qui reconduit ainsi les disciples à leur « autonomie ». Loin de s'opposer à la liberté, la transmission des connaissances la structure et lui donne consistance, l'empêchant de sombrer dans la pseudo-liberté d'une spontanéité débridée, leitmotiv du « puerocentrisme », pour ne pas dire de l'infantilisme éducatif contemporain (cf. M.C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une Philosophie politique de l'Éducation* 2002) et qui n'est que l'envers de l'asservissement aux impulsions ou modes du moment.

Ignorer ou minimiser cet indispensable apprentissage des contenus et lui préférer une pédagogie purement formelle avec son slogan vide, *Apprendre à/pour apprendre* et ses procédures dérisoires, telle l'*évaluation* permanente par exemple, c'est oublier que l'acquisition d'une connaissance ne saurait être séparée de la mise en œuvre du connaître et vice versa, et que l'évaluation ne peut porter que sur des connaissances préalablement acquises, voire répétées, et dûment comprises. En toute rigueur il n'existe point de question méthodologique externe à l'interrogation scientifique, celle-ci n'étant rien sans son propre cheminement ou méthode (*meta-odos*) démonstrative. Toute autre possibilité, maintes fois envisagée, ne peut déboucher que dans une impasse, soit à tourner dans un véritable cercle vicieux :

« rien ne saurait être plus irrationnel que la moderne institution française, si étrangement qualifiée de *normale* par un naïf orgueil métaphysique, où l'on se propose directement d'enseigner dogmatiquement l'art même de l'enseignement, sans être nullement choqué du cercle profondément vicieux qui résulte aussitôt d'une pareille prétention.»

(Comte, *Cours philo. positive* 58^e Leç.)

Conséquemment il n'y a de problème pédagogique qu'en relation directe et fondée avec la Science et certainement pas à titre de technique éducative extérieure d'apprentissage ou de motivation. On ne dissociera pas l'acte d'enseigner des matières sur lesquelles il porte, pas plus qu'on ne divise voyager et visiter, sauf à confondre instruction et récréation ou voyage et promenade, comme l'on n'a que trop tendance à le faire, et ce depuis longtemps.

« Suivant la maladie moderne, particulièrement la pédagogie, on ne doit pas tant être instruit dans le *contenu* de la philosophie que l'on ne doit *apprendre à philosopher sans contenu* ; ce qui signifie à peu près ceci : on doit voyager et toujours voyager, sans apprendre à connaître les villes, les fleuves, les pays, les hommes, etc. »

(Hegel, *Sur l'enseignement de la philosophie dans les gymnases*, A Niethammer 23/10/1812)

Aussi les tests d'évaluation n'évaluent au mieux que ce que les enseignants avaient déjà noté, au pire que l'inanité conceptuelle de ceux qui les ont élaborés et n'hésitent pas à les utiliser. Retarder la Pédagogie du Savoir par ces gadgets revient à prétendre enseigner sans avoir rien à enseigner de spécifique, en valorisant une soi-disant réflexion personnelle (subjective) au détriment de la réflexion véritable (objective).

« C'est devenu un préjugé non seulement pour l'étude de la philosophie mais aussi pour la pédagogie, préjugé encore plus répandu chez cette dernière- que de considérer que la *réflexion personnelle* doit être pratiquée et développée premièrement, de façon qu'il ne soit pas question du *matériau* et deuxièmement, en faisant comme si l'apprentissage allait à l'encontre de la *pensée personnelle* : alors qu'en fait, la pensée ne peut s'exercer que sur un matériau qui n'est ni un produit ou un montage de la fantaisie, ni une intuition, qu'elle soit sensible ou intellectuelle, mais une *pensée* ; bien plus, une pensée ne peut être apprise qu'en étant *elle-même pensée*. »

(idem, *De l'enseignement de la philosophie à l'Université*, A von Raumer 2/08/16)

Certes tous ne peuvent suivre ni au même rythme ni avec un succès égal un tel enseignement systématique mais cela ne prouve rien sinon l'inégalité de fait des élèves dont hérite l'École et dont seules sont responsables la famille, la société (médiats) et les circonstances (rencontres). Imputer par contre cet échec à l'école et en tirer comme conséquence que cette dernière demanderait à être changée relève d'un contresens logique et débouche inévitablement sur un leurre politique plus désastreux que le mal que l'on prétend -sincèrement ?- vouloir guérir. Ce n'est pas en diminuant les exigences scolaires ou en augmentant les notes que l'on élèvera effectivement les performances des enfants provenant des classes « culturellement » défavorisées. En revanche on suscitera l'illusion d'une réussite à laquelle succédera rapidement un réveil encore plus douloureux et injuste (cf. S. Béaud, *80% au bac ... et après ?* C.N.R.S./La Découverte 2003 et collectif, *La France prépare mal l'avenir de sa jeunesse*, Seuil 2007).

D'ailleurs tous les traitements pédagogistes des présumées difficultés scolaires ont montré leurs limites (cf. A. Hussenet et Ph. Santana, rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'École sur "*Le traitement de la grande difficulté scolaire*", résumé in *Le Monde* 06.02.2005 et Haut Conseil de l'Éducation. Rapport 2010 sur "*Le Collège*", résumé in *Le Monde* 01.10.2010). Si l'on avait réellement l'intention de remédier à l'inégalité, c'est à son origine (racine) ultime, la structure sociale, qu'il faudrait s'attaquer, en subvertissant les rapports socio-économiques. Tant qu'on ne proposera pas un projet de transformation politique, on pourra bien se donner des airs de « révolutionnaire », on ne fera pas avancer d'un pas la cause de la justice sociale dont l'échec scolaire n'est qu'un des symptômes ; tout au plus baptisera-t-on autrement ce dernier, avec pour effet de l'occulter à court terme et de le renforcer à long terme.

D'ores et déjà ne comptabilise-t-on pas comme diplôme scolaire (baccalauréat) ce qui n'est en réalité qu'un brevet professionnel ou technologique, dont les deux tiers de titulaires ne deviennent finalement que des ouvriers ; et n'omet-on pas sciemment de préciser qu'à peine un tiers d'une génération obtient le baccalauréat général, lui-même continuellement vidé de sa substance et déprécié –ce qui arrange fort, il est vrai, certains qui rêvent à un ordre incontesté (cf. J.C. Michéa, *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes* Climats 1999 et N. Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'École* EPO/VO 2000) ?

Il serait donc temps non point de retourner à l'école traditionnelle -celle-ci n'a, Dieu merci, jamais été complètement abandonnée-, mais d'arrêter pour le moins de prêter une oreille complaisante à une idéologie dangereuse aussi bien du point de vue pédagogique que du point de vue politique et qui, malheureusement, imprègne de façon sournoise et depuis un temps déjà certaines disciplines, en dénaturant progressivement la mission, la nature et l'objet. L'inflation frénétique et le ronflement pompeux terminologiques de la vulgate pédagogue (*pédagogie différenciée, contrat, procédures didactiques, projet, situations d'apprentissage...*) et la prolifération exponentielle de ses sigles absurdes et barbares (*QCM, ID, ECSJ, TPE...*), tout en trahissant l'indigence théorique qu'ils tentent vainement de dissimuler, conduisent droit à la substitution aux pratiques pédagogiques réelles d'activités parascolaires sans grand rapport, clairement théorisé en tout cas, avec l'enseignement.

Pour contrecarrer cette fatale dérive, le moment nous semble venu de rappeler avec d'autres (cf. collectif, *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique. Comment les réenseigner* in *Les Cahiers du débat*, Fond. l'innov. pol. nov. 2004) que l'École est/a toujours été le domaine réservé à l'exercice de la Liberté ou Pensée (Pédagogie) et non un terrain d'expérimentation pour les docteurs Diafoirus de la technologie pédagogue, elle-même simple forme du psychologisme ou utilitarisme contre lequel les philosophes n'ont cessé de nous mettre énergiquement en garde, en appelant à la seule *révolution* radicale : retour approfondissant de l'esprit à soi-même.

« Je croirai volontiers que moi, le prétendu réactionnaire, je suis largement plus radical et plus révolutionnaire que ceux qui, à l'heure actuelle, se donnent en paroles des airs de radicaux. ... C'est seulement quand l'esprit cessant de se tourner naïvement vers le dehors, revient à soi et demeure chez soi, qu'il peut se suffire à soi. »

(Husserl, *La crise de l'humanité européenne et la philosophie II 1936*)

Et celle-ci n'exclut nullement toute révolution politique, passant même par elle si besoin. Mais comme celle-là ne se décrète pas et qu'elle n'est de toute façon pas l'affaire de l'École en tant que telle, il n'appartient pas aux pédagogues de la promouvoir mais et seulement d'opposer la plus forte résistance possible à tous ceux qui, inversement, font, volontairement ou non, le jeu du conservatisme le plus plat, en acquiesçant à toutes les modes idéologiques. Car les vrais adversaires ou les ennemis du *Progrès* se recrutent aujourd'hui bien davantage dans le camp des « idolâtres » du *Nouveau* à tout prix, que des « défenseurs » de l'*Ancien*. Bref il importe de ne pas encourager à l'École le laisser aller culturel contemporain et de se concentrer uniquement sur l'étude des œuvres « classiques » -dignes d'être étudiées en classe- à commencer par les œuvres grecques, tant scientifiques qu'esthétiques :

« qui ont encore pour nous, à certains égards, la valeur de normes et de modèles inaccessibles »

(Marx, *Introd. Critique de l'économie politique IV 1857*).

Une École véritable -*Académie* platonicienne, *Lycée* aristotélicien ou *Université* hégélienne- se doit de ne poursuivre qu'un seul but, fût-il utopique, permettre à tous de devenir tout, y compris, pourquoi pas, de grands savants, philosophes ou artistes (Raphaël, Mozart etc.).

« Dans une société communiste, il n'y a pas de peintres, mais tout au plus des êtres humains qui, entre autres choses, font de la peinture. » (idem, *Idéologie allemande II. 16. 1845-1846*)

Ce n'est qu'ainsi qu'elle répondra à son Devoir de Liberté et de son corollaire obligé, l'Égalité, sans lequel celle-là se réduirait à la liberté ou la licence individuelle qui profiterait toujours aux plus nantis culturellement et condamnerait sans rémission les autres.

Renier quoique ce soit de ce projet ou de ce « rêve » reviendrait à enterrer l'Idéal scolaire. Est-ce cela que souhaitent in fine, consciemment ou non peu importe, nos *modernes* pédagogues : une Institution ouverte en droit à tous mais dont la raison d'être, l'Instruction, serait réservée en fait à certains privilégiés -l'« élite »-, la majorité ou la masse-, devant / pouvant se satisfaire d'une formation au rabais ?

J. Brafman (prof. de philo. / Munich)