

## L'enseignement, l'éducation et la pédagogie (Administration et éducation n°142, juin 2014)

### Instruire OU éduquer

Notre pays possède comme nul autre l'art de nouer des controverses politiques qui paraissent souvent obscures à l'étranger. C'est le cas notamment du débat inauguré il y a plus de deux siècles et qui oppose encore de nos jours les tenants d'une *éducation nationale* à ceux d'une *instruction publique*.<sup>1</sup> La controverse, qui rebondit au début du 20<sup>ème</sup> siècle entre Jaurès et Clémenceau et qui sembla connaître un tournant décisif avec le changement d'appellation de notre ministère en 1932, n'a en fait rien perdu de son acuité : elle reste au cœur des clivages syndicaux et des rapports de force politiques, divisant la droite comme la gauche sur la question scolaire et en particulier sur les missions des enseignants.

Pourtant, est-il vraiment pertinent de distinguer ou d'opposer ces deux termes ? Car instruire comme éduquer c'est transmettre d'une génération à l'autre un héritage, les acquis culturels d'un monde commun. Certes, il s'agit d'une part de transmettre des savoirs et des savoir-faire, et plus largement des compétences intellectuelles et cognitives, et de l'autre des valeurs politiques et morales et des comportements sociaux.<sup>2</sup> Si l'on y réfléchit bien, ces deux grands champs constitutifs de la culture renvoient à des ordres symboliques différents, ordonnés par la raison et la vérité pour l'un, et par l'éthique et le droit pour l'autre. Les savoirs apparaissent toujours provisoires, en attente d'évolution par l'effet des avancées de la recherche ; ils n'en expriment pas moins, à un moment donné, une vérité de portée universelle. *Constitués* par discipline, ils ont une objectivité qui s'impose et dépasse toute inscription sociale : il ne peut y avoir de biologie soviétique ni même de psychologie française. De leur côté, les normes morales, les préoccupations éthiques et les règles juridiques régulent et guident nos comportements sociaux. Elles apparaissent contingentes, relatives à une nation et à une époque, *instituées* par une société particulière. Pourtant elles sont constitutives de toute société car elles fondent un espace de sociabilité et d'échanges indispensable à la vie en commun et, dans les sociétés démocratiques, un espace politique de cohabitation et de solidarité. Mais cette distinction pour nous familière n'a de sens que dans notre *monde désenchanté* pour reprendre l'expression de Marcel Gauchet, car dans les sociétés traditionnelles ou dans celles qui restent structurées par la religion, on ne peut séparer le sens de l'organisation cosmique de celui de la normativité sociale, inscrits tous deux dans un même mythe fondateur (dans le premier cas) ou la même révélation divine (dans le second).

### Enseigner ET éduquer

Si dans l'enseignement primaire (et primaire supérieur tant qu'il a existé) il semble solidement établi que l'enseignant a pour mission d'instruire et d'éduquer, il n'en va pas de même pour le professeur du Secondaire, traditionnellement inscrit dans une logique universitaire, et qui ne souhaite pas, le plus souvent, se soucier d'éducation. La première entorse à ce principe de séparation et d'opposition date de 1982 : la circulaire sur *La vie scolaire dans les collèges* dispose en effet que ces établissements doivent s'appuyer, pour mener leurs missions, sur les deux pôles complémentaires de « l'action pédagogique » et de « l'action éducative ». Remarquons au passage l'usage particulier que l'administration fait de l'épithète *pédagogique* qui désigne pour elle non pas, comme habituellement, ce qui est relatif aux méthodes d'enseignement (à la pédagogie), mais bien ce qui est relatif à l'enseignement lui-même et à son organisation. Sur le terrain, cette injonction se traduit par une assimilation de « l'action pédagogique » à l'enseignement et de « l'action éducative » à la vie scolaire, confortant ainsi la division du travail entre les enseignants et les « personnels d'éducation ». Plus récemment, en 1999, le référentiel de métier des personnels de direction

<sup>1</sup> La Chalotais, *Essai d'éducation nationale*, 1763 ; Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1792

<sup>2</sup> On laissera de côté la question des valeurs esthétiques et de l'éducation artistique, qui mériterait un développement particulier

distingue, dans la même logique, la *politique pédagogique* de la *politique éducative* de l'établissement. En 2006, le socle commun de connaissances et de compétences commence à faire bouger ces lignes en venant cadrer le contenu de la scolarité obligatoire ; il fait apparaître, au-delà des compétences intellectuelles et cognitives familières aux professeurs, quatre compétences comportementales attendues des élèves : *Vivre en société*, *Se préparer à sa vie de citoyen*, *Devenir autonome* et *Développer l'esprit d'initiative*. La même année, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM définit un nouveau référentiel de compétences commun aux enseignants des premier et second degrés qui, même si elle n'est pas explicitement désignée (sans doute pour éviter de heurter le SNES, syndicat majoritaire des professeurs du Secondaire), leur confère de fait une mission éducative. Ce tabou est brisé en 2013, avec le nouveau référentiel, comportant 14 compétences communes aux enseignants et aux conseillers d'éducation dont deux sont explicitement éducatives : *Faire partager aux élèves les valeurs de la République* et *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*.

Ces évolutions institutionnelles ne sont pas, comme le prétendent quelques ultimes dévots médiatiques du texte de Condorcet, le fait d'un vaste complot obscurantiste rassemblant l'Eglise, la technocratie de la rue de Grenelle et les résidus de la pensée soixante-huitarde ; elles sont plus simplement dues aux évolutions sociales et se sont cristallisées en particulier sous la pression d'une opinion de plus en plus préoccupée par le développement de la violence juvénile et de parents qui attendent des institutions publiques, et notamment de l'école, qu'elles agissent sérieusement pour l'endiguer et en protéger leurs enfants. La réputation éducative des établissements et l'estimation de leur capacité à assurer la sécurité des élèves ont désormais remplacé leur réputation pédagogique dans les arbitrages des familles entre le Privé et le Public, et à l'intérieur de ce dernier dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire.

L'opposition entre le Primaire et le Secondaire n'en reste pas moins vive car, outre son caractère stratégique (Ecole fondamentale versus Secondaire unifié) elle est aussi idéologique. L'école primaire envisage les apprentissages axiologiques et comportementaux comme une mission « républicaine », politique, sociale et morale (former l'homme et le citoyen). Irrigé par la culture universitaire humaniste, l'enseignement secondaire s'est dédié à la Connaissance et ne semble avoir d'autre souci « éducatif » que la nécessaire normativité de comportements scolaires adaptés à l'enseignement (la *discipline*)<sup>3</sup>. L'ambition morale n'en est cependant pas absente, mais reste implicite, enfouie au sein d'un idéal humaniste caractérisé par un mélange étroit (mais confus au point de les rendre indiscernables) de compétences intellectuelles et de vertus morales.<sup>4</sup> Concevoir l'instruction comme un accomplissement de la nature humaine offre en outre l'avantage tactique de pouvoir regarder de haut l'enseignement primaire et les formations professionnelles, ce qui a constitué un point d'appui déterminant dans les rapports de force syndicaux depuis la Libération.

### **La question pédagogique**

Après celle des fins, abordons maintenant la question des moyens, des méthodes susceptibles de faciliter la transmission et les apprentissages : la pédagogie. Ces moyens peuvent être relatifs à des savoirs constitués comme à des normes instituées ; il peut s'agir de former à l'usage de la raison comme de faire partager des valeurs ou une éthique. La pédagogie ne se réduit pas à l'instruction. Il est certes difficile d'enseigner et de faire apprendre à tous Pythagore ou les Guerres de religion, et le professeur doit savoir déployer de multiples ressources pour parvenir à ses fins ; mais la tâche n'est pas plus simple s'il se fait éducateur<sup>5</sup>, avec les règles de civilité, l'exercice de la fraternité ou l'interdit de la

<sup>3</sup> Selon le SNES, « l'école n'est pas là pour enseigner des attitudes normatives » : R. Hubert et M. Daune, « Construire le refus », *US magazine*, supplément au n°690, janvier 2010

<sup>4</sup> E. Morin, *Culture supérieure et culture de masse*, *Communications* V, 1965

<sup>5</sup> Dans *La crise de l'éducation*, Hannah Arendt distingue ainsi le professeur de l'éducateur : « L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La

violence ! Il existe donc aussi une pédagogie de l'éducation car, pas plus que les autres, les apprentissages comportementaux ne vont de soi. La distinction opérée entre savoirs constitués et normes instituées induit-elle pour autant une différenciation des méthodes ? Les mêmes moyens sont-ils indifféremment utilisables ? Ou bien faut-il concevoir une pédagogie pour l'enseignement et une autre pour l'éducation ? Les réponses pratiques varient évidemment d'une société à l'autre.

Dans les conceptions traditionnelles de l'éducation, nettement en recul dans les pays développés mais encore très largement partagées dans les autres, nulle distinction n'est généralement opérée entre l'enfant et ses productions scolaires. Ainsi, dans notre langue, le même verbe, *corriger*, s'est longtemps appliqué à l'élève indiscipliné comme à sa copie imparfaite. La transgression d'une règle comme l'incorrection orthographique ou syntaxique étaient qualifiées de *fautes* et traitées comme telles, par la punition et d'abord par la *correction* de l'élève, le châtement corporel. On sent bien le poids, dans ces conceptions et ces pratiques, d'une anthropologie qui conçoit l'enfant comme un être pervers, à dresser ou redresser. Au cœur des pédagogies traditionnelles se trouvent donc l'élève fautif et son châtement.

L'éducation nouvelle, dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, renverse totalement cette perspective. Au nom d'une anthropologie inverse, qui voit dans l'enfant l'innocence et dans la société sa corruptrice<sup>6</sup> ; elle bannit de ses pédagogies toute idée de faute, de punition et même de contrainte. Voici venu le temps des *erreurs*. L'élève se trompe, rien de plus normal. Rien de plus nécessaire même et de plus important pour le maître, car dans l'erreur de l'élève, le professeur décrypte le cheminement cognitif erroné et va donc pouvoir adapter ses explications, concevoir des exercices d'appropriation, individualiser sa pédagogie. Ici encore, pas de distinction entre domaines cognitif et comportemental : l'incorrection signale toujours une difficulté de l'élève. Au cœur des pédagogies nouvelles se trouve donc *l'élève en difficulté*, et subsidiairement ses compléments directs : le professeur incompetent, ou mieux, le *système* injuste ou inadapté. Hier le *mauvais élève* ne devait s'en prendre qu'à lui-même : manque de don, de travail ou de volonté. Aujourd'hui *l'élève en difficulté* est une victime : de professeurs mal formés, d'un système sclérosé (ou à l'inverse sans cesse chamboulé), d'une société injuste et inégalitaire. En croyant inverser ses perspectives, l'éducation nouvelle ne fait que reprendre à la théologie chrétienne sa vieille métaphysique de la culpabilité, ne faisant qu'en transposer la charge de l'enfant sur la société.

Ce que ces vingt dernières années nous ont appris, avec cette irrésistible montée des incivilités et des violences juvéniles, et l'incapacité des familles et de l'école à y répondre en termes éducatifs, c'est peut-être à mieux distinguer l'importance des règles, et plus largement des normes sociales ; à mieux assumer aussi leur part de contingence, qui n'enlève rien à leur absolue nécessité ; à reconnaître enfin le sens des contraintes qu'elles nous imposent dans les valeurs même de la modernité démocratique, au premier rang desquelles la liberté individuelle elle-même. En matière pédagogique, cette leçon nous a ouvert des perspectives nouvelles et fécondes, en particulier grâce à cette surprenante découverte : l'erreur n'est pas une faute, et la faute nullement une erreur ! Un élève peut hésiter, se tromper, suivre dans un apprentissage un cheminement parfois tortueux ou erroné, on ne peut le punir de cela. Le même peut aussi transgresser une règle qu'il connaît parfaitement, se montrer impoli ou agressif, ne pas venir en cours ou ne pas rendre un devoir : ce n'est plus là une erreur, mais une faute. La différence ? C'est que toute faute doit être sanctionnée. Sinon, qu'en serait-il d'une règle qui pourrait être violée sans conséquence ? Elle n'aurait évidemment aucune existence tangible ! La sanction institue donc la loi, du moins socialement, car la loi appliquée garantit la possibilité d'une vie sociale, en particulier la sécurité et la liberté de chacun. Mais il est une seconde raison, aussi importante, pour laquelle l'éducateur doit sanctionner toute transgression d'une règle : c'est

---

compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. »

<sup>6</sup> Citons la première phrase de *L'Emile* : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme »

que cette attitude est la seule qui garantit l'égalité des élèves, qui est égalité devant la loi, et qui seule peut s'opposer au sentiment d'injustice. La sanction institue la loi, donc l'égalité devant la loi et, partant, la possibilité d'une justice.

Pour autant, l'enseignant qui agit ainsi, s'il fait œuvre sociale et politique, fait-il réellement œuvre éducative ? On touche là une question centrale de l'éducation, qui est celle de l'éducation morale, c'est-à-dire de l'appropriation par l'enfant *du sens* des règles de conduite qu'on lui impose, de leur respect raisonné et pas seulement de leur respect craintif et obéissant. Autrement dit, la question pédagogique clé de l'éducation semble bien être celle des conditions éducatives de la sanction, ou plus précisément *des conditions éducatives de l'administration de la sanction*, celles susceptibles de permettre l'édification progressive d'une conscience et d'une volonté morales. Car le sens de la sanction ne peut se lire dans la sanction elle-même –aucune sanction n'est éducative en elle-même- mais réside forcément dans la parole, l'engagement moral et le talent de l'éducateur. Dans sa pédagogie précisément.

Quant à la présumée vertu d'édification morale implicite à la culture humaniste des professeurs du Secondaire, elle ne laisse pas de poser problème, car on sait hélas que cette réponse s'est avérée un peu courte : la culture ne suffit pas à protéger de la barbarie, l'exemple de l'Allemagne nazie et de ses élites intellectuelles, Martin Heidegger en tête, nous l'a montré. Un récit autobiographique vient nous le rappeler : l'auteur y raconte sa scolarité dans un lycée dirigé par un brillant helléniste et grammairien du nom de Himmler. Le proviseur en était en effet le père du futur chef de la SS, et le livre se termine sur cette interrogation : « Heinrich Himmler n'a pas grandi dans le lumpenprolétariat mais dans une famille de bourgeoisie ancienne, imprégnée de fine culture humaniste. L'humanisme ne protège-t-il donc de rien ? La question est de nature à nous plonger dans le désespoir »<sup>7</sup>. Si ce n'est dans la culture, dans quel autre terreau le sens de l'humain peut-il donc s'enraciner ? Emmanuel Levinas répond ceci : « Le sens de l'humain est donné par la conscience morale, par cette exigence de nous-mêmes à l'égard de nous-mêmes qui nous fait pressentir qu'en causant injustement du tort à autrui, c'est immédiatement à nous-mêmes que nous faisons du tort »<sup>8</sup>. C'est bien pourquoi aujourd'hui l'école publique dans son ensemble doit se saisir aussi de l'éducation morale des élèves.

Jean-Pierre Obin  
Inspecteur général honoraire

---

<sup>7</sup> A. Andersch, *Le père d'un assassin, une histoire de lycée*, NRF-Gallimard, 1986

<sup>8</sup> E. Levinas, *Totalité et infini*, 1961