



**Jean-Bernard Mauduit, "Le territoire de l'enseignant :  
esquisse d'une critique de la raison enseignante " (Paris :  
Klincksieck, 2003)**

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Jean-Bernard Mauduit, "Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante " (Paris : Klincksieck, 2003). *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2003, pp.136-137. <ensl-00864844>

**HAL Id: ensl-00864844**

**<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-00864844>**

Submitted on 23 Sep 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Professeur de philosophie en lycée, l'auteur ouvre son propos par un constat qui est aussi un regret. Dans les nombreux et âpres débats de ces dernières années sur l'école, une « question simple » a brillé par son absence, celle de « l'essence de l'enseignement. » Question importante tant les « réformateurs » ne sont pas seulement unis par un projet *pour* mais aussi par une conception *de* l'école et de ses missions. Une définition précise, « claire et distincte » (Descartes), de l'enseignement demeure en effet largement implicite y compris pour les enseignants eux-mêmes. Enseigner est-ce la même chose que former, éduquer ou informer ? L'objectif de l'auteur est donc d'explicitier cet implicite en définissant l'essence de l'enseignement. Objectif théorique certes mais pratique aussi, en ce qu'il permet de délimiter les « droits et devoirs » de l'enseignant puis de déduire les conditions *a priori* de l'enseignement.

Si l'enseignement est « dirigé vers », son objet n'est cependant pas l'élève, mais *ces choses* sur lesquelles l'attention de l'élève est appelée en disant ce qu'elles sont. L'élève n'est donc pas matière à façonner, il *s'instruit* des leçons professées par l'enseignant et ce dernier est simple parachèvement d'une activité menée par l'élève. Ceci conduit naturellement l'auteur à récuser tout dispositif pédagogique et/ou didactique, au motif que cette *technè* aussi raffinée soit elle, méconnaît l'œuvre propre de l'élève, co-responsable de son instruction : la véritable question de l'enseignement réside dans la disposition de l'élève à s'instruire.

Cette œuvre propre de l'élève passe par plusieurs opérations qui s'enchaînent mutuellement, chacune supposant solidairement l'autre. La première consiste dans le « faire attention » qui ne doit pas être confondu avec le « désir d'apprendre » des pédagogies « actives » – tacitement rapprochées de « l'affairement » heideggérien. Comme le « souci » de Heidegger, « faire attention » c'est, pour l'élève, se rendre intellectuellement disponible aux choses, c'est-à-dire selon un processus d'inspiration apparemment gestaltiste, de formes qui se détachent sur un fond. La seconde est le « comprendre » qui repose sur une motion intérieure de l'élève qui, encore une fois, ne manifeste aucun désir d'apprendre mais déploie l'impérieuse nécessité de son essence intérieure. Celle-ci se délivre comme auto-explicitation du sens, auto-compréhension par un effort répété de reformulation de nature quasi psalmodique. Troisième opération, l'enseignant enseigne *toujours* le vrai. Or il n'est pas toujours possible d'en exhiber les preuves tangibles. Là encore, c'est à l'élève de se ressaisir du vrai puisque « enseigner c'est dire le vrai et donner les moyens d'en jouir » (p. 79). À l'encontre de l'approche didactique, l'auteur estime en effet que seul l'élève est responsable de ses erreurs, lesquelles ne sont pas imputables à quelque déficience de l'enseignant, de ses pratiques ou des contenus. Enfin, couronnement des trois précédentes opérations, la rétention en est la synthèse. Retenir ce qui a été enseigné implique que ce qui l'a été soit nécessairement déterminant, et surtout qu'il soit découplé de l'utilité : « une leçon c'est pour la vie » – c'est d'ailleurs pour cela qu'elle est retenue.

Ceci posé, l'auteur en arrive à sa définition de l'enseignement qui est « *au moyen du discours, offrir à l'attention ce qui est déterminant, de telle façon que le destinataire puisse s'en former une idée distincte et certaine* ». L'enseignement n'est donc pas formation. D'abord parce que la formation énonce l'idée d'un façonnement de l'élève. Ensuite parce que, selon l'auteur, la formation est *par essence* empirique et fondée sur le mimétisme du geste : elle est particulière voire particulariste, rompant avec l'ordre du Vrai, universel. D'où également, l'affirmation par l'auteur de l'impropriété du terme d'apprentissage ou d'apprenant dans le champ scolaire qui se lie à une récusation de la didactique dont le caractère heuristique et problématique est carrément *retourné* en dogmatique, Mauduit lui reprochant de postuler « l'existence d'un "apprenant", c'est-à-dire de quelqu'un qui a déjà accordé son attention, son intelligence et son approbation » (p. 86), autrement dit un sujet qui aurait résolu les problèmes que, précisément,

la didactique (se) pose. Pareillement, l'enseignement n'est pas plus éducation. Éduquer vise l'être et le savoir-être, et l'éducateur n'est pas seulement responsable de ce qu'il dit et fait mais encore de ce que devient cet être : l'éducation recèlerait ainsi un insoutenable fantasme de maîtrise.

L'auteur propose donc de reformuler les conceptions de l'enseignement autour du clivage méthodes actives/méthode magistrale, en accordant très explicitement sa préférence à cette dernière qui n'est pas moins « active » que les premières mais plus essentielle, *souci* plutôt qu'*affairement*. Surtout, la magistralité de l'enseignement implique une radicale univocité de la langue enseignante comme vecteur de la *matière* enseignée. Elle implique également que l'enseignant est un *magistrat* revêtu d'une autorité de droit et indiscutable.

Cette question de l'autorité intimement liée à la définition de l'essence de l'enseignement occupe le dernier tiers de l'ouvrage. Elle couronne et cristallise crûment les limites et même les contradictions du propos « philosophique » de l'auteur. Et d'abord cette symptomatique erreur qui le fait *systématiquement* écorcher le nom de Jean Houssaye dont il conteste farouchement les thèses de son livre *Autorité ou éducation ?* L'autorité enseignante ensuite est définie de manière rigoriste comme de droit, constante et totale, ne souffrant donc aucune exception. Autorité signifie autorisation apodictique d'enseigner et surtout droit imprescriptible d'imposer unilatéralement la nécessité de l'enseignement dont le but est, rappelons-le, de « dire le vrai et de donner les moyens d'en jouir ». La dignité de l'élève est purement épistémique et celui-ci n'est au fond que le dédoublement spéculaire du maître.

En définitive, et c'est sans doute le fin mot de son propos, la totalité des problèmes de l'école aujourd'hui, des réformes qui lui sont imposées autant que l'évolution anthropologique des élèves, tient à la fragilisation voire la négation de cette autorité *nécessaire* et surtout *indiscutable*. Là est le mal. Toute entreprise de discussion n'est que ruine de l'âme enseignante et inclination aux réductionnismes, évidemment sociologique et/ou psychologique.

Assurément il s'agit bien d'une « réponse philosophique », de mauvais aloi cependant, qui forclôt l'enseignant à son territoire ; une réponse dont les références philosophiques latentes ne sont, bizarrement, jamais explicitées, exceptée la traditionnelle mais commode invocation méthodologique du transcendantal chez Kant. Si une telle conception de l'enseignement nous fait songer à la majesté du dénuement invoquée par Pascal dans les *Pensées* – « si les médecins avaient le vrai art de guérir, ils n'auraient que faire de bonnets carrés ; la majesté de ces sciences serait assez vénérable d'elle-même » –, elle nous alerte surtout de l'insoutenable fatuité de vouloir ainsi restaurer la nitescence simplicité de l'acte d'enseignement comme unique réponse aux problèmes actuels de l'école.

---

Vincent Charbonnier

INRP, Unité mixte de recherche « Éducation & Politiques »