

Le vieux préjugé français contre la pédagogie

Émile Durkheim
L'évolution pédagogique en France
(cours donné en 1904)

Un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué (...), s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; *c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre*. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent. Il faut, en un mot, qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des solutions provisoires ; c'est dire qu'il est indispensable de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge, à la manière dont on se propose de les résoudre, afin qu'ils puissent se faire une opinion en connaissance de cause. Une telle initiation ne peut résulter que d'une *culture pédagogique* qui, pour produire un effet utile, doit être donnée au moment opportun, c'est-à-dire quand le futur maître est encore en qualité d'étudiant sur les bancs de l'Université. Ainsi a pris naissance cette idée qu'il est nécessaire d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique, où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions.

Idée bien simple, en vérité, véritable truisme à ce qu'il semble et qui pourtant va encore se heurter à de nombreuses résistances. Il y a, tout d'abord,

un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. Il y a là une bizarrerie de notre humeur nationale que je ne me charge pas d'expliquer. Je me borne à la constater. Je ne m'arrêterai pas davantage à montrer combien cette espèce d'indifférence et de défiance est injustifiée. Il y a des vérités sur lesquelles on ne saurait indéfiniment revenir. *La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation.* Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? Aujourd'hui, il n'y a pas de sphère de l'action où la science, la théorie, c'est-à-dire la réflexion ne vienne de plus en plus pénétrer la pratique et l'éclairer. Pourquoi l'activité de l'éducation ferait-elle exception ? Sans doute, on peut critiquer l'emploi téméraire que plus d'un pédagogue a fait de sa raison ; on peut trouver que les systèmes sont souvent bien abstraits et bien pauvres au regard de la réalité ; on peut penser que, dans l'état où se trouve la science de l'homme, la spéculation pédagogique ne saurait être trop prudente. Mais de ce qu'elle a été faussée par la manière dont elle a été entendue, il ne s'ensuit pas qu'elle soit impossible. De ce qu'elle est tenue à être modeste et circonspecte, il ne résulte pas qu'elle n'ait pas de raison d'être. Quoi de plus vain, d'ailleurs, que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or, s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie.

Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. On dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur, mais que, par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la culture très large qu'il reçoit à l'Université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation. En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition

d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. *Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer* ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté. L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous cette forme immuable, rigide, hiératique, elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans cet état de souplesse et de malléabilité qui leur permette de varier, d'évoluer, de s'adapter à la diversité des circonstances et des milieux. Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le vouer à l'immobilisme. Et peut-être est-ce là ce qui explique en partie un fait surprenant et que nous aurons à constater, c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Nous verrons, en effet, comment en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est complètement transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté sensiblement immuable jusqu'à des temps tout récents : ce sont les concepts pédagogiques et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique.

Il y a plus ; non seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de se passer de toute culture pédagogique, mais j'estime qu'elle n'est nulle part aussi indispensable. C'est justement dans les milieux scolaires où elle manque le plus qu'on en a le plus besoin.

En premier lieu, l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire ; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent. Dans une école élémentaire, chaque classe, au moins en principe, est entre les mains d'un seul et unique maître ; par suite, l'enseignement qu'il donne se trouve avoir une unité toute naturelle, une unité très simple, qui n'a pas besoin d'être savamment organisée : c'est l'unité même de la personne qui enseigne.

Il n'en est pas de même au lycée où les divers enseignements reçus simultanément par un même élève sont généralement donnés par des maîtres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique. Il y a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. Par quel miracle l'unité pourrait-elle naître de cette diversité, si rien ne la prépare ? Comment ces enseignements hétérogènes pourraient-ils s'ajuster les uns aux autres et se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout ? Il ne s'agit pas, au lycée surtout, de faire soit un mathématicien, soit un littérateur, soit un physicien, soit un naturaliste, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques, chimiques et naturelles. Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qu'il lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas quelle est cette œuvre et comment ces divers collaborateurs y doivent concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement. Ajoutez à cela que le mot d'enseignement change de sens suivant qu'il s'agit d'un enfant de l'école primaire ou du lycée, de tel âge ou de tel autre, suivant qu'il se destine à tel genre d'activité ou à tel autre. Or, s'il s'agit d'expliquer quel est le but auquel doit être subordonnée toute l'éducation, par quelles voies on y peut atteindre, cela revient à donner un enseignement pédagogique, et c'est parce que cet enseignement fait défaut que les efforts des maîtres de nos lycées sont si souvent dans un état de dispersion, d'isolement mutuel qui les paralyse. Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée. Comment en serait-il autrement tant que, à l'Université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien conduise ces collaborateurs de demain à se réunir et à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend ?

Mais ce n'est pas tout. L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut pas rester ce qu'il est, mais

sans qu'on voie encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là toutes ces réformes qui se succèdent presque périodiquement, qui se complètent, se corrigent, parfois aussi se contredisent les unes les autres; elles attestent à la fois les difficultés et l'urgence du problème. La question, d'ailleurs, n'est pas spéciale à notre pays. Il n'est pas de grand État européen où elle ne soit posée et dans des termes presque identiques. Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans la structure des sociétés contemporaines, dans leur économie interne comme dans leurs relations extérieures, nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes dans cette partie spéciale de notre organisme scolaire. Pourquoi est-ce surtout dans l'enseignement secondaire que la crise se trouve à l'état aigu, c'est un fait que je me contente pour l'instant de constater sans chercher à l'expliquer. (...) Quoi qu'il en soit, pour sortir de cette ère de trouble et d'incertitude, on ne saurait compter sur la seule efficacité des arrêtés et des règlements. Ainsi que je le montrais en commençant, arrêtés et règlements ne peuvent passer dans la réalité que s'ils s'appuient sur l'opinion. Je dirai même qu'ils ne peuvent avoir d'autorité véritable que si l'opinion compétente les a devancés, préparés, réclamés, sollicités en quelque sorte, que s'ils en sont l'expression réfléchie, définie et coordonnée au lieu de prétendre l'inspirer et la régler d'office. Tant que l'indécision règne dans les esprits, il n'est pas de décision administrative, si sage soit-elle, qui puisse y mettre un terme. Il faut que ce grand travail de réflexion et de réorganisation, qui s'impose, soit l'œuvre même du corps qui est appelé à se faire et à se réorganiser. On ne décrète pas l'idéal ; il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser. Ainsi, il n'y a rien de plus urgent que d'aider les futurs maîtres de nos lycées à se faire collectivement une opinion sur ce que doit devenir l'enseignement dont ils auront la responsabilité, les fins qu'il doit poursuivre, les méthodes qu'il doit employer. Or, pour cela, il n'y a pas d'autres moyens que de les mettre en présence des questions qui se posent et des raisons pour lesquelles elles se posent; que de leur mettre dans les mains tous les éléments d'information qui puissent les aider à résoudre ces problèmes, que de guider leurs réflexions par la voie d'un libre enseignement. Et c'est d'ailleurs à cette condition qu'il sera possible de réveiller, sans aucun procédé artificiel, la vie un peu languissante de notre enseignement secondaire. Car, on ne peut se le dissimuler, et la remarque peut être faite d'autant plus librement qu'elle n'implique aucun reproche, mais constate un fait qui résulte de la force des choses ; par suite du désarroi intellectuel où il se trouve, incertain entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé, l'enseignement secondaire n'atteste pas la même vitalité, la même ardeur à vivre qu'autrefois. La vieille foi

dans la vertu persistante des lettres classiques est définitivement ébranlée. Ceux mêmes dont les regards se retournent le plus volontiers vers le passé sentent bien qu'il y a quelque chose de changé, que des besoins sont nés auxquels il faut satisfaire. Mais, d'autre part, aucune foi nouvelle n'est encore venue remplacer celle qui disparaît. La mission d'un enseignement pédagogique est précisément d'aider à l'élaboration de cette foi nouvelle et, par suite, d'une vie nouvelle. Car une foi pédagogique, c'est l'âme même d'un corps enseignant.