



HAL
open science

Sur la conjugaison de la théorie et de la pratique éducative : le tact pédagogique chez Johann Friedrich Herbart et sa successeure Rotraud Coriand

Jean-François Goubet

► **To cite this version:**

Jean-François Goubet. Sur la conjugaison de la théorie et de la pratique éducative : le tact pédagogique chez Johann Friedrich Herbart et sa successeure Rotraud Coriand. 2018. halshs-01702683

HAL Id: halshs-01702683

<https://shs.hal.science/halshs-01702683>

Preprint submitted on 19 Feb 2018

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.

Sur la conjugaison de la théorie et de la pratique éducative :

le tact pédagogique chez Johann Friedrich Herbart et sa successeuse Rotraud Coriand

Jean-François Goubet

Dans son ouvrage *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*¹ [*Didactique générale. Une esquisse de théorie éducative*], Rotraud Coriand en vient à parler trois fois du thème du tact pédagogique, un thème venant de Herbart lui-même.

Le tact pédagogique a premièrement affaire à la conduite de la classe (*class management* [gestion de classe]). Le tact pédagogique se présente à l'articulation du gouvernement herbartien, qui vaut pour le présent, et de l'instruction, qui regarde vers l'avenir et se soucie de former les élèves. Un bon enseignant sait comment il peut organiser son activité de sorte à ce que les perturbations disparaissent le plus possible, tandis que le temps d'apprentissage de chaque élève s'accroît. A cet égard, le tact pédagogique apparaît comme la compétence professionnelle prenant en charge les présupposés d'une instruction réussie. C'est avec droit que Coriand résume ainsi cet état de fait :

« La capacité d'enseignants professionnels, mise au défi de manière permanente, à instruire une classe et/ou à mettre en œuvre simultanément la gestion de classe et l'instruction fait penser à la catégorie herbartienne de 'tact pédagogique' » (p. 63).

On voit ici que le métier d'enseignant n'est nullement unilatéral. Une prédilection trop marquée pour une discipline, une simple expertise en conduite de classe laissent de côté des aspects importants de la profession. Un enseignant doit promouvoir en même temps le gouvernement² et la culture. Oublie-t-il le premier, sa classe en sera moins tranquille et l'instruction presque impossible ; néglige-t-il la seconde, il n'est alors pas à la hauteur de sa tâche d'éducateur. La difficulté du métier réside sûrement dans l'exigence contradictoire d'avoir un œil sur le présent et, simultanément, un autre sur l'avenir. Il faut à l'enseignant avoir une sorte d'heureux strabisme lorsqu'il veut, à partir du présent, s'approcher de ce à quoi il vise. Il ne doit avoir en vue que le futur proche, le plus prochain, pour tenir ensemble les deux composantes. Lorsque le philosophe regarde le futur éloigné comme avec une lunette, et que l'animateur s'attache à l'ordre ici et maintenant, son métier met l'enseignant dans une nécessaire position intermédiaire.

¹ Stuttgart, Kohlhammer, 2015. Nous traduisons les passages dans le texte, en indiquant les pages de la version originale. Nous citons également les textes de Herbart dans des éditions allemandes de référence. Le lecteur d'expression française pourra quelquefois trouver des traductions françaises ou des commentaires de ces passages dans deux ouvrages : J.-F. Goubet, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012, et J. F. Herbart, *Textes pédagogiques choisis*, présentation, traduction et commentaire par J.-F. Goubet, Paris, Fabert, 2017.

² Avec ce terme quelque peu vieilli, je souhaite m'appuyer sur Herbart. Par la suite, je ferai dès que ce sera possible des renvois aux ouvrages de Herbart, afin que l'on aperçoive la connexion entre cette tradition philosophico-pédagogique et les considérations actuelles en sciences de l'éducation. Sur le gouvernement, cf. par ex. l'*Umriss pädagogischer Vorlesungen (Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlaß*, O. Willmann und Th. Fritsch (Hg.), 3 Bände, Osterwieck am Harz/Leipzig, Zickfeldt, 1913, 1914 und 1919), ici 1914, § 45s, p. 30s.

L'un des grands défis de la formation des maîtres réside dans l'acquisition du tact pédagogique. Si le débutant idéalise son métier en pensant que seul compte la culture morale (*Zucht*), non le gouvernement, il ne tardera certainement pas à ressentir la nécessité qu'il y a à prendre des mesures de police. Un comportement initialement permissif peut très vite se commuer en le comportement inverse ; là où fait défaut la compréhension de la complexité du métier et du nécessaire tempérament entre éléments divers, sont à craindre des changements brutaux dans l'attitude. La formation professionnelle des maîtres ne remplacera assurément pas la pratique, mais la pratique ne peut commencer à se comprendre véritablement que lorsqu'elle s'accompagne de réflexivité. Le débutant doit prendre conscience de la médiation entre gouvernement et culture morale³, règlement de l'ordre et culture véritable, s'il veut jamais se forger un caractère au cours de son activité. Et une formation professionnelle des maîtres réussie est à mon avis obligée de mettre en mots la fréquente « désidéalisation » des collègues débutants. La professionnalisation des enseignants doit montrer qu'il existe une voie médiane entre la toute-puissance et l'impuissance en classe. Avoir du tact signifie également posséder le sens de la mesure et le contrôle de certaines impulsions.

Dans une conception herbartienne modernisée, on pourrait dire que le tact pédagogique est lié à de la psychologie des groupes. La pédagogie individuelle de Herbart a vu que la psychologie était la doctrine des moyens et des obstacles à l'apprentissage⁴. Une vision plus actuelle doit sans aucun doute ajouter à cela que la psychologie est également la doctrine des moyens et des obstacles à l'apprentissage pour autant que ceux-ci proviennent de dynamiques de groupe peu heureuses ou de rapports pédagogiques déficients. Aucun homme ne se tient seul⁵, et, dans la classe, il est beaucoup d'autres hommes, qu'ils soient enseignants ou camarades. La gestion de classe n'est pas qu'une affaire de rapports interindividuels éparés réussis. Des connaissances en psychologie sociale – par opposition à des considérations psychologiques individuelles – sont les bienvenues lorsque l'on veut avoir affaire à des classes et non simplement à des individus.

En disant cela, je ne veux pas signifier que le tact pédagogique n'a rien à voir avec une pédagogie individuelle. En fait – comme on l'a dit –, ce concept se situe au milieu de plusieurs perspectives, au point où de nombreuses vues se recourent. Et la dimension psychologique individuelle est également représentée dans le tact pédagogique. C'est ce que voit bien Coriand lorsqu'elle mentionne le tact pédagogique dans le cadre de la didactique constructiviste.

Prenons la position de Siebert telle qu'elle est exposée dans le livre *Allgemeine Didaktik* :

« Le constructivisme confirme l'orientation subjective du travail de culture. L'apprentissage n'est pas à produire, ni non plus à contraindre, mais est à solliciter.

Apprendre est un processus autoréférentiel, c'est-à-dire que l'expérience construit à partir des expériences précédentes ; le savoir jaillit du savoir présent. L'apprentissage des adultes est principalement un 'apprentissage par connexion'. Ils apprennent moins ce qu'on leur dit que, plutôt, ce qui leur paraît pertinent et intégrable ». (p. 129).

³ Sur la *Zucht* chez Herbart, cf. par ex. *Id.*, § 136s, p. 80s.

⁴ Cf. *Id.*, § 2, p. 10s.

⁵ Cf. *Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältniss zu den politischen Meinungen, Sämmtliche Werke* 9, G. Hartenstein (Hg.), Leipzig, Voss, 1851, p. 185.

Avec le premier point, on est en fait en terrain herbartien. Le but de l'éducation réside dans la formation du caractère moral⁶. En l'affaire, il y a quelque chose d'objectif : de bonnes habitudes doivent être prises, qui fonctionneront comme une seconde nature, comme quelque chose d'allant de soi donc. Le côté objectif du caractère, la mémoire de la volonté⁷, peut bien être produite *via* des mesures adéquates mais elle ne constitue pas le tout de la personnalité morale. En réalité, il existe un côté subjectif du caractère qui ne peut se développer que par l'implication de l'étudiant. La formation de certaines maximes, la culture du jugement moral impliquent que l'on voie clairement les principes et qu'on se les approprie. Nul ne peut – et nul n'en est en droit, d'un point de vue moral – être contraint à la loi morale, ainsi que Herbart l'explique par exemple dans sa critique des *Discours à la nation allemande* fichtéens⁸.

Or qu'est-ce que cela a à voir avec le tact pédagogique ? Avoir du tact signifie avoir le sens de la dignité de l'autre homme, et savoir aussi différencier entre les mesures de la culture morale et du gouvernement. Herbart lui-même a thématiqué cela dans le cadre de la relation entre enseignant et élève, mais on est bien en droit de dire que le tact est également utile dans le cadre de la formation professionnelle des maîtres. Traiter humainement le jeune adulte est aussi lui ouvrir la voie du traitement humain d'autres hommes, plus jeunes. Par ce biais, on brise le cercle vicieux de la reproduction des comportements répréhensibles.

Avec le second point – celui de ce que l'on nomme l'autoréférentialité –, on est également de plain-pied avec Herbart, et ce à deux égards différents. Chez Herbart, l'apprentissage est pensé comme une collection de représentations ne devant pas se contredire⁹. Des complexions, des masses homogènes de représentations sont le produit d'un apprentissage efficace ; en revanche, des représentations éparses, ne collaborant pas et pouvant même s'empêcher l'une l'autre, sont le signe d'un apprentissage désorganisé. Il n'y a pas que l'expérience qui bâtit sur l'expérience préliminaire, car la leçon le fait aussi : ce que je connais de la nature et des hommes, ce sont des points que j'inscris dans une courbe lorsque je m'instruis ; l'instruction apparaît comme le complément de l'expérience (de la nature) ou du commerce avec autrui (avec les hommes)¹⁰. Voilà pour le premier sous-point. En ce qui concerne le second, on ne se situe plus dans le cadre de la pédagogie mais dans celui de l'autoformation¹¹. La situation de l'adulte n'est pas identique à celle de l'enfant, du préadolescent ou de l'adolescent : il existe en lui des intérêts consolidés qui résident plus entre les mains de l'enseignant¹² et avec lesquels il faut à ce dernier compter. Instruire contre les intérêts établis est interdit à l'enseignant, s'il ne veut pas voir ses plans échouer. Une intégration du savoir sur la base de connaissances déjà présentes, sur la base d'une coopération roulant sur certains intérêts se révèle nécessaire.

Le tact pédagogique signifie par conséquent la capacité à individualiser l'instruction de sorte que le destinataire puisse connecter les représentations nouvellement acquises aux

⁶ Cf. *Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn*, 1913, p. 198s.

⁷ Cf. *Id.*, p. 199s.

⁸ Cf. *Rezension der Erziehungslehre von Schwarz*, 1919, p. 455.

⁹ Sur la fondation psychologique de la pédagogie, cf. *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, 1914, § 30s, p. 22s.

¹⁰ Cf. déjà les *Diktate zur Pädagogik*, 1913, p. 145s.

¹¹ Chez Herbart, à la différence de chez Fichte, le Moi n'est rien de fixe mais quelque chose qui continue toujours et encore à se former. Cf. *Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik (Fichtes pädagogische Ansichten)*, 1919, p. 450.

¹² Cf. *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, 1914, § 4, p. 12 : « La fixité de l'adulte se forme plus avant intérieurement et est inatteignable à l'éducateur ».

précédentes. Ce processus ne réussit cependant pas sans l'implication de l'étudiant, lequel doit exprimer clairement ses intérêts et ses besoins, afin qu'ils puissent être pris en compte lors de l'activité commune. Il n'existe pas, pour l'adulte, d'andragogie¹³ qui poursuivrait la pédagogie qui l'a précédée. Au contraire, pour lui, se cultiver est se former soi-même, et cela ne peut être possible sans son implication personnelle. Les intérêts de l'adulte ne sont pas en le pouvoir de l'enseignant mais en celui de l'adulte lui-même.

De manière étonnante, le tact pédagogique n'apparaît pas dans l'*Allgemeine Didaktik* en liaison avec l'individualisation de l'instruction. Au sein d'une classe, qu'elle soit constituée d'enfants ou d'adultes, la différenciation de l'instruction se révèle comme un défi important, voire le plus grand d'entre eux. C'est à bon droit que Coriand écrit ce qui suit :

« La différenciation ou le commerce avec l'hétérogénéité dans l'instruction se présente tout bonnement à nous dans la littérature spécialisée comme dans les discussions avec les étudiants et les pédagogues praticiens comme *la* requête la plus urgente pour l'instruction de notre temps, mais en même temps aussi comme un problème apparemment insoluble » (p. 136).

Le tact pédagogique signifie pour Herbart le sens de l'essentiel et de l'accessoire, la discrimination entre les priorités absolues et les choses secondaires¹⁴. Un enseignant doit ainsi s'y entendre en différenciation : avec cet élève, mieux vaut procéder plus rapidement ou plus lentement, avec plus de calme ou de véhémence¹⁵. La différenciation appartient ainsi sans contredit au thème du tact pédagogique.

Mais cette requête d'individualisation de l'instruction a également à voir avec l'efficacité. La différenciation est précisément la condition du succès de l'instruction. Comment peut-on rendre possible, dans des situations diverses, avec des gens différents, un apprentissage efficace ? Voilà le titre d'un problème, puisque les règles générales n'offrent que peu de secours. Le tact est le sens des différences, l'habileté à introduire ou à éviter quelque chose ici et maintenant afin qu'un apprentissage ait lieu. Un enseignant n'est pas un ingénieur, un juge pourvu d'un livre où tous les cas seraient déjà contenus¹⁶, et il doit avoir suffisamment confiance en lui pour découvrir les expédients nécessaires au milieu d'une situation pédagogique.

C'est pourquoi il est facile de comprendre que l'*Allgemeine Didaktik* réintroduise le thème du tact pédagogique alors qu'elle traite du problème de l'efficacité et de l'impuissance, du problème du déficit technologique de l'éducation. La différenciation est le trait d'union entre l'autoréférence et l'efficacité : pour se montrer efficace, l'instruction doit parler à l'individu et bâtir sur son expérience propre ; une activité d'apprentissage constructiviste ne peut se produire que sur fond de relation pédagogique bilatérale réussie. Si Coriand ne mentionne pas expressément le tact dans la section dévolue à la différenciation, c'est que le vocable n'est pas pertinent dans ce contexte ; il est plutôt à lire entre les lignes, étant partie prenante des considérations finales de l'*Allgemeine Didaktik*. Il y est question des conditions de la « pratique pédagogique réussie » (p. 153) : différenciation et adresse dans la relation personnelle en relèvent, mais aussi la malléabilité du côté de l'enseignant en herbe. Le tact est

¹³ Cf. *Id.*, p. 12, note 1.

¹⁴ Cf. *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*, 1913, p. 123.

¹⁵ Cf. *les Diktate zur Pädagogik*, 1913, p. 129s.

¹⁶ Cf. *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*, 1913, p. 128.

en effet un important concept de la formation des maîtres, ainsi que Coriand l'exprime clairement.

« Les premières conférences de Herbart sur la pédagogie préparent, en introduisant la catégorie du tact pédagogique, les deux piliers essentiels de la formation universitaire des maîtres, laquelle fut réalisée par ses élèves scientifiques, en conformité avec leur idée directrice de la formation pédagogique dans des séminaires universitaires de pédagogie avec des écoles d'application et de recherche annexes : a) la science pédagogique comme instance de réflexion de même que b) la pratique pédagogique réfléchie de façon systématique, continue (p. 154) ».

L'un des grands défis de la formation professionnelle des maîtres consiste à promouvoir le tact pédagogique, la professionnalité grâce à l'interaction entre théorie et pratique, cours d'université et activité de terrain¹⁷. Pour former d'autres hommes, l'enseignant doit déjà se montrer formable, flexible et perfectible. L'autoformation de l'enseignant en herbe par la recherche est sans conteste de grande importance. Cela en fait un citoyen de deux mondes différents, celui de la pratique en école, avec ses urgences, et celui de la réflexivité, avec son élan vers l'approfondissement et son indépendance par rapport à l'instant¹⁸.

Il n'est assurément pas si aisé de jouir pleinement de cette double citoyenneté. En France, il existe par exemple une forte hiérarchie entre différents corps sociaux, selon qu'ils ont un bagage universitaire ou de terrain, qu'ils sont plutôt théoriciens ou praticiens. L'opposition entre théorie et pratique demeure toujours abstraite lorsqu'on ne la reconnaît pas en tant que signe distinctif, instance de légitimation de deux populations très différentes¹⁹. Dans un système scolaire fortement stratifié, les prescriptions des maîtres d'école engagés dans la formation professionnelle des enseignants et celles des universitaires engagés dans la formation des enseignants divergent très souvent.

Le monde alentour éduque également, non pas seulement l'enseignant, rappelle Coriand dans le sillage de Herbart²⁰. C'est pourquoi les programmes éducatifs échouent très fréquemment, justement parce qu'ils ne sont pas suivis de manière unanime. On peut toutefois en dire autant dans le cadre de la formation des maîtres : il n'y a pas que le formateur dans une école supérieure de pédagogie ou l'universitaire qui éduquent, mais les collègues de terrain et les supérieurs, qu'ils soient inspecteurs ou conseillers, éduquent également le jeune enseignant. Deux séries totalement différentes de prescriptions peuvent peser sur l'enseignant en herbe, ce qui lui interdit de construire de manière unitaire sa professionnalité. Dans l'écart entre deux corps de métier différents, nulle formation des maîtres ne peut prospérer. Les recherches en cours de mes collègues de sciences de l'éducation et de sociologie montrent clairement que, dans le cadre des dernières réformes en France, beaucoup de doute et de désespoir ont été produits.

¹⁷ Cf. *Id.*, 1913, p. 120s.

¹⁸ Ce n'est que par contraste avec l'activité scolaire de l'éducateur, qui « se poursuit de manière ininterrompue », que la science apparaît sous ce jour, *Id.*, p. 120.

¹⁹ Dewey a sûrement très bien vu cela lorsqu'il a souligné la différence entre ceux qui travaillent avec leur corps – les praticiens – et ceux qui le font avec leur esprit – les théoriciens donc : „Prestige goes to those who use their minds without participation of the body and who act vicariously through control of the bodies and labor of others“, *Intelligence in the Modern World*, J. Ratner (ed.), New York, Modern Library, 1939, p. 956-957.

²⁰ Cf. Herbart dans Coriand, *Allgemeine Didaktik*, p. 155 : « Le monde et la nature font dans l'ensemble bien plus pour l'élève que l'éducation ne peut se vanter de faire en moyenne ».

« Lors des premiers stages en responsabilité, mais aussi très souvent au cours des années suivantes, les PE débutants ne sont affectés qu'à temps partiel (ou en tant que remplaçants) dans des classes qu'ils doivent donc partager avec des collègues plus expérimentés. Ils sont en général tributaires des informations ou des conseils des titulaires de ces classes avec lesquels ils doivent 'composer' sur différents registres (organisation spatiale et affichage dans la classe, placement et évaluation des élèves, etc.). Des troubles et dilemmes résultent alors régulièrement des écarts et tensions qu'ils perçoivent entre les positionnements de ces collègues proches et les recommandations auxquelles leur formation avait commencé à les sensibiliser »²¹.

Pour produire le tact chez l'enseignant en herbe, il apparaît nécessaire, non pas uniquement de mettre en œuvre une alternance entre théorie et pratique, mais aussi d'opérer une réconciliation entre deux mondes professionnels, avec leurs différentes formations, représentations, desseins et contraintes. On peut espérer que, dans quelques années, de jeunes gens qui auront pour la première fois construit leur professionnalité dans deux mondes – celui de la pratique et celui de la recherche – parviendront mieux à former professionnellement les nouveaux collègues arrivants. La promesse herbartienne d'acquisition du tact pédagogique ne pourra être tenue à l'avenir que sur la base de changements structurels, de transformations institutionnelles. Dans une époque de formation professionnelle des maîtres à l'échelle industrielle, on doit découvrir de nouvelles voies, voire des détours, pour promouvoir le tact pédagogique²². La survenue de médiateurs entre deux cultures professionnelles, de passeurs entre deux lieux d'intervention dans la formation professionnelle des maîtres en fait, à mon avis, sans aucun doute partie.

²¹ Introduction de S. Broccolichi, Ch. Joigneaux et S. Mierzejewski à l'ouvrage collectif *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, APU, collection « Education, formation et lien social », 2018, p. 12-13.

²² Sur le rejet par Herbart de ce type de formation des maîtres, cf. *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* ou *Rezension von ‚Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare‘ von Brzoska*, 1919, p. 222s et 490s.