



Ni plagosus Orbilius, ni pur enseignement positif. Qu'est-ce qu'enseigner?

Neither plagosus Orbilius nor positive teaching. What is teaching?

Ni plagosus Orbilius, ni pura enseñanza positiva. ¿Qué es enseñar?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi13.361>

Ambroise Baillifard, collaborateur scientifique
Edudl+, UniDistance Suisse, Suisse
ambroise.baillifard@unidistance.ch

Mélanie Bonvin, collaboratrice scientifique
Edudl+, UniDistance Suisse, Suisse
melanie.bonvin@unidistance.ch

RÉSUMÉ

Plagosus (« la main leste ») Orbilius, soucieux de faire apprendre à ses élèves plutôt que de leur enseigner, représente le parangon d'un enseignement brutal et centré sur la transmission de connaissances. À l'autre extrémité du spectre des possibles, la pédagogie positive peut pousser l'enseignant à s'effacer afin de permettre à l'étudiant d'apprendre dans un environnement sécurisant et bienveillant. Si plagosus Orbilius n'enseigne pas (puisque'il fait apprendre), l'enseignement trop soucieux de veiller et de prendre soin peut tout autant ne pas enseigner ni garantir l'affranchissement des étudiants. Mais alors qu'est-ce qu'enseigner? C'est un art difficile que la seconde partie de cet article tente de définir.

Mots-clés : pédagogie positive, *plagosus Orbilius*, définition d'enseigner, relation pédagogique, médiation des savoirs



ABSTRACT

Plagosus (a flogger) Orbilius, concerned with making his students learn rather than teaching them, represents the model of a brutal and knowledge-centered teaching. At the other end of the spectrum of possibilities, positive education may push the teacher to step back in order to allow the student to learn in a secure and benevolent environment. If plagosus Orbilius does not teach (since he makes people learn), teaching that is too concerned with watching over and taking care of students can still not teach or guarantee their empowerment. But then, what is teaching? It is a difficult art that the second part of this article attempts to define.

Keywords: positive pedagogy, *plagosus Orbilius*, definition of teaching, pedagogical relationship, mediation of knowledge

RESUMEN

Lucius Orbilius Pupillus (114 a.C. - c. 14 a.C.), preocupado en hacer que sus estudiantes aprendan en lugar de enseñarles, representa el modelo de una enseñanza brutal y centrada en la transmisión de conocimientos. Al otro extremo del espectro de posibilidades, la educación positiva puede empujar al maestro a dar un paso atrás para permitir que el estudiante aprenda en un ambiente seguro y benevolente. Si plagosus Orbilius no enseña (ya que hace que la gente aprenda), la enseñanza que está demasiado preocupada por supervisar y cuidar a los estudiantes todavía puede no enseñar ni garantizar su empoderamiento. ¿Pero entonces, qué es enseñar? Es un arte difícil que la segunda parte de este artículo intenta definir.

Palabras clave: pedagogía positiva, *plagosus Orbilius*, definición de enseñar, relación pedagógica, mediación de conocimientos

Enseigner n'est ni transmission ni maïeutique

Perhaps there is only one thing I should say in conclusion, and that is that teachers should teach, that they should be allowed to teach, and that they should have —and perhaps regain—the courage to teach.

—Biesta, 2012, p.45.

Si l'un de vos enseignants a été un plagosus Orbilius, vous ne l'oublierez pas de sitôt. Plagosus signifie la « main leste », « la main qui frappe ». Pour les Romains antiques, Lucius Orbilius était l'archétype de l'enseignant ou l'enseignante compensant son manque de bienveillance par un surcroît de brutalité. Il n'enseignait pas à proprement parler, il faisait savoir, dictant un poème un faisceau de verges à la main (Horace, 20 AEC / s.d). L'élève échappant à une raclée pouvait faire une offrande aux Muses pour le supplément de mémoire qu'elles lui avaient procuré (Jerphagnon, 2002). Ce style pédagogique, pour le moins expéditif ou pressé, peut sembler désuet, alors qu'il se pratique encore si souvent, de l'enfantine à l'université, dans la violence que peut le langage. « La langue ne flagelle pas moins que les verges,



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 13, 2023

remarquait déjà le jésuite Francesco Sacchini » (1570-1625, cité dans Prairat, 2022, p. 23) chaque fois qu'elle malmène la confiance ou détruit l'estime. Un *plagosus Orbilius* a surtout le souci d'instruire (du latin *instruo* : « bâtir, outiller, assembler, élever »). Ce qui lui importe c'est le savoir transmis, la tête bien pleine, le résultat concret, quantifiable. Il n'enseigne pas, nous l'avons dit, il fait apprendre.

Seulement, si Orbilius existe encore (sous des formes évidemment moins caricaturales), il est passé de mode. L'actuel bon ton consisterait plutôt à pratiquer une éducation bienveillante (du latin *bene volens* : « qui veut le bien ») capable de compréhension, d'indulgence et de bonté (Passerieux, 2015). On en fera un phénomène de société, pétri de bonnes intentions, d'écoute, d'encouragements, de bonne humeur et espérant (voire promettant) la réussite de tous. On dira de cette éducation qu'elle est positive (comme l'évaluation), parce qu'elle affirme la puissance de l'étudiant, son affranchissement. Cependant, elle ferme les yeux sur la négation qu'elle implique : celle de l'enseignant. Face à l'erreur ou à la difficulté, le professeur ne sanctionnerait plus, il inviterait à chercher une solution. Ainsi, son rôle serait réduit à faciliter les apprentissages (Biesta, 2012). Le sous-bassement théorique de la démarche est que l'on apprendrait « mieux dans un environnement sécurisé, protecteur, bienveillant » (Maulini, 2017, p. 1). La clef n'est pas de plaire, ce qui serait de la complaisance (voire de la négligence), mais de veiller au bien-être, d'être attentif « à celui qui est dans le besoin et la difficulté » (Prairat, 2022, p. 74). Sont proscrites la brutalité, l'arrogance, la stigmatisation, les menaces, les punitions et la dévalorisation des mauvaises conduites. Sont prescrites la joie, l'estime de soi, la valorisation des compétences et des bonnes conduites, les émotions et la spontanéité (Maulini, 2017). Au centre : les besoins de l'élève ou de l'étudiant. L'enseignant se fait petit, se retire, refusant d'être le maître ou la maîtresse de quiconque, il oublie qu'en nourrissant de l'extérieur, « l'enseignement ne revient pas à la maïeutique » (Levinas, 2001, p. 43). En disant « non » à chaque Orbilius, la pédagogie dite positive prend le risque d'auto-censurer l'enseignant (Maulini, 2017) : elle ne garantit ni l'affranchissement des étudiants, ni l'acte d'enseignement. Accompagner, veiller ou prendre soin est souvent bénéfique à l'enseignement, mais ce n'est pas enseigner.

Nous avons forcé le trait afin que, du premier au second paragraphe, l'enseignant passe d'un souci du résultat – il ou elle désirait faire apprendre et en mesurer les fruits – à un souci des conditions propices à l'apprentissage. Aucune des extrémités de l'alternative (bien que l'une soit préférable) n'est satisfaisante. C'est en partie parce qu'aucune définition positive de la notion d'enseignement n'est satisfaisante (Prairat, 2022). Tentons l'exercice.

Qu'est-ce qu'enseigner ?

Chaque professeur ou professeure a ses méthodes pour augmenter les chances de réussite de son enseignement. Il peut user de contraintes et de sanctions ou faire preuve d'attention et de disponibilité, mais jamais aucun de ses efforts ne permettra de garantir son succès. À l'université autant qu'à la maternelle, l'enseignement est un art pratique (Scheffler, 2003) qui est « toujours une rencontre entre deux sujets : un professeur et un élève, dont l'un fait faire à l'autre, mais les deux agissent » (Prairat, 2022, p. 68). Une grande part de la difficulté de cet art se trouve dans cette rencontre, parce qu'elle est à la fois verticale et horizontale.

Rencontre verticale, non pas au sens d'un *plagosus Orbilius* sachant savoir et cherchant à faire savoir celui qui ne sait pas. Verticale, au sens des configurations de participation à une interaction (Durand et al., 2015). Les modalités par lesquelles un professeur entre en relation avec un étudiant ne sont jamais neutres. Au contraire, elles sont fortement médiatisées par les identités situées (Zimmermann, 1998),



convoquant un système de places et de positionnements réciproques. Ainsi, par son statut, son rôle et sa place, le professeur se place dans une position plus ou moins « haute » sur l'axe invisible qui structure ses relations interpersonnelles avec l'étudiant (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Quelle que soit sa philosophie d'enseignement, il initie et orchestre la relation pédagogique : il est en amont dans l'ordre des initiatives (Descombes, 2004) et son éducation est toujours encadrée par un *telos*, une visée (Biesta, 2012).

Rencontre horizontale, parce que le professeur autant que l'étudiant ou l'étudiante est parfaitement empêtré dans son ignorance dont il découvre tous les jours l'étendue (Pimbé, 2009). Qu'il prenne trop au sérieux sa faculté à comprendre la réalité du monde et il n'enseigne plus, il professe (avec toute la connotation négative du mot). C'est la raison pour laquelle Prairat (2022) affirme que le propos du professeur n'est pas sa parole, « mais une parole qui le traverse, qui vient de plus loin et s'origine toujours dans l'au-delà du maître » (p.62). En ce sens, l'enseignant est au même niveau qu'un livre ou qu'une autre ressource avec lesquels chaque étudiant interagit pour y trouver ses réponses, tout en restant *maître* de ses apprentissages (Biesta, 2012).

Pour le reste, le professeur dispose d'un pouvoir fondé sur son statut et conféré par l'institution qu'il gagne à dépasser. Il peut (et devrait) rendre des tâches obligatoires, fixer des délais, sanctionner, exiger, afin d'imposer ce qu'il estime dans l'intérêt de ses étudiants. Outre ses droits, il est de son devoir d'intéresser, de susciter l'envie d'apprendre, de créer une atmosphère propice aux apprentissages. Enfin, par-delà ses droits et ses devoirs, le professeur incarne idéalement son rôle s'il parvient à obtenir l'adhésion de ses étudiants sans recourir ni au pouvoir ni à la séduction. Alors, on parlera d'autorité, de ce prestige venu de la légitimité, dès lors que naît, sans menace ni douceur, l'intérêt des étudiants et étudiantes pour ce qui ne semble pas intéressant de prime abord. D'où vient ce miracle ? D'une bonne gestion de l'horizontalité et de la verticalité nous l'avons dit, mais également de trois autres ingrédients : la passion, la visée et l'éternel devenir.

Commençons par la passion, parce que l'émotion est antérieure aux raisons. « Le professeur est d'abord un idiot fasciné qui croit fermement qu'il montre la lune » (Gagné, 2006 cité dans Prairat, 2022, p. 66). Parce ce qu'il est passionné par une petite portion du réel dont il est expert, il la pointe du doigt, admiratif. L'étymologie d'enseigner va dans ce sens (du latin *insignare* : « montrer, indiquer »). Pour le reste, rien ne vaut les émotions communicatives du professeur pour conduire les étudiants à se mouvoir, rien ne vaut une passion partagée pour faire supporter les labeurs de l'étude.

Deuxièmement, le professeur ou la professeure devrait viser par-delà la placidité des savoirs. Il devrait non pas transmettre des faits, mais enseigner ce qui est en arrière-plan. Prairat (2022) a une belle formule pour cela : le professeur aide à « se déprendre du flot coloré et insignifiant de ces faits qui nous enveloppent et nous enserrent » (p. 61), c'est-à-dire qu'il indique des chemins permettant de revêtir de sens la froide immédiateté du Réel. Il ne doit pas se contenter des conjectures de sa discipline, mais inciter à l'admiration pour un « monde irréductible à notre science » (Pimbé, 2009, p. 300).

Troisièmement, alors que les savoirs sont fixes et relativement stables, enseigner, c'est conduire l'étudiant ou l'étudiante à devenir ce qu'il ou elle est (Nietzsche, 1882). Ce n'est pas un hasard si les pédagogues insistent si souvent sur l'activité de l'étudiant. On peut penser au « tâtonnement expérimental » de Freinet, au *learning by doing* de Dewey, à la pédagogie du projet de Cousinet ou à la pédagogie d'autogestion de Korczak. La ligne de force qui sous-tend toutes ces initiatives consiste à inviter chaque élève à conquérir la multiplicité qui le constitue, à se conquérir. Quand Nietzsche invite à devenir, il signifie qu' « en tant que créateur tu vis par-delà toi-même, tu cesses d'être ton contemporain » (Nietzsche, 1883, fragment 87).



Pour qu'il soit possible aux étudiants de quitter les chemins battus en son temps par leur professeur, ce dernier doit laisser de l'espace, faire confiance et se laisser surprendre. C'est cette générosité que Lucien Jerphagnon (2011) atteint quand il demande à ses étudiants de ne pas s'aviser de répéter le cours à l'examen, mais d'exprimer des choses qu'ils n'auraient pas pu savoir sans lui.

Nous venons donc de voir ce qu'enseigner peut signifier. C'est un art difficile, nourri de passion, visant par-delà la froideur des savoirs qu'il entend transmettre et qui implique une relation à la fois verticale et horizontale, soucieuse de laisser suffisamment d'espace à la mutation des êtres. Une utopie nécessaire en somme.



Liste de références

- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Descombes, V. (2004). *Le Complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Gallimard.
- Durand, I., Trebert, D. et Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (p.31-60). L'Harmattan.
- Horace. (s.d). *Épître aux Pisons, Épître II, livre 1* (L. de Lisle, trad.). Alphonse Lemerre. (Ouvrage original publié en 20 AEC).
- Jerphagnon, L. (2002). Ce que parler veut dire. Dans L. Jerphagnon (dir.), *Les dieux ne sont jamais loin* (p. 159-172). Desclée de Brouwer.
- Jerphagnon, L. (2011). *De l'amour, de la mort, de Dieu et autres bagatelles* (entretiens avec Christiane Rancé). Albin Michel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 2). Armand Colin.
- Levinas, E. (2001). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Hachette.
- Maulini, O. (2017). *Que penser... de l'éducation positive ?* Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1717.pdf>
- Nietzsche, F. (1882). *Le Gai Savoir* (P. Klossowski, trad., 1957). Christian Bourgeois Éditeur.
- Nietzsche, F. (1883). Fragments posthumes (1882-1883) (trad. P. Klossowsk et M. B. de Launay, trad., 1989). *Revue de Métaphysique et de Morale*, 94(1), 107-115. <http://www.jstor.org/stable/40903023>
- Passerieux, C. (2015, 19 mars). *L'école maternelle, une école bienveillante ? Quelles conditions pour la réussite de tous ?* https://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/4-une_ecole_bienveillante_passerieux.pdf
- Pimbé, D. (2009). *L'explication interdite. Essai sur la théorie de la connaissance de Karl Popper*. L'Harmattan.
- Prairat (2022). *Eduquer avec tact*. ESF.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation* (M. Le Du, trad.). Klincksieck.
- Zimmermann, D. H. (1998). Identity, context, and interaction. Dans C. Antaki et S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk* (p. 87-106). Sage.

