



**HAL**  
open science

## Sur l'acquisition du tact pédagogique – Un point crucial de la formation des maîtres (2015)

Jean-François Goubet

► **To cite this version:**

Jean-François Goubet. Sur l'acquisition du tact pédagogique – Un point crucial de la formation des maîtres (2015) . congrès de l'Internationale-Herbart-Gesellschaft (2015) puis mélanges offerts à son ancienne présidente, 2015, Karlsruhe, Allemagne. halshs-01695258

**HAL Id: halshs-01695258**

**<https://shs.hal.science/halshs-01695258>**

Submitted on 29 Jan 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 l'acquisition du tact pédagogique – Un point crucial de la formation des maîtres<sup>1</sup>

Jean-François Goubet

## 1. Prologue : l'acquisition du tact, un réquisit de la formation des maîtres en 1920

Pendant la conférence pédagogique nationale de 1920, l'herbartien Wilhelm Rein s'est ouvert de sa conception de la formation des maîtres. Tout travail, y compris celui d'enseignant, contient trois éléments, à savoir « le don naturel, la doctrine, ou instruction, et l'exercice »<sup>2</sup>. Comment pourrions-nous faire, toutefois, si un candidat venait à nous, formateurs d'enseignants, et nous demandait comment il pouvait devenir maître ? Devrions-nous présupposer en lui de l'esprit et du talent, des dispositions donc ? Devrions-nous plutôt dès l'abord l'évaluer pour le compter au nombre des bons à rien ou des gens bien nés ? Non, nous dit le spirituel Professeur Rein,

« ce n'est pas si grave. Nous avons bien en main en tant qu'éducateurs d'éducateurs un moyen pour éveiller l'esprit et développer les dispositions éducatives. Ce moyen unique consiste à lier ensemble point 2 et point 3, instruction théorique et exercice pratique »<sup>3</sup>.

Wilhelm Rein ne parle certes pas dans ce contexte d'acquérir un tact pédagogique, mais la dénomination n'est pas la chose. Dans ce propos, je souhaiterais montrer que cette liaison souhaitée entre le savoir et la pratique n'est pas autre chose que l'apprentissage du tact chez Herbart. Tournons-nous maintenant vers ce dernier.

## 2. Généralités sur le tact herbartien

Maintes choses peuvent se dire du tact herbartien. L'ample littérature seconde sur ce sujet le prouve aisément<sup>4</sup>. Je me contenterai ici de souligner trois points.

En premier lieu, il faut le comprendre en tant que sens de certaines choses, faculté de juger. Dans un contexte politique, Herbart peut ainsi parler de la politique comme devant savoir « conserver à la nation le tact exact du sentiment de l'honneur »<sup>5</sup>. Nous pouvons percevoir ici

---

<sup>1</sup> A cet endroit, je remercie vivement Christian Fahlenbock pour sa correction du texte original allemand.

<sup>2</sup> *Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*, Leipzig, Quelle & Meyer, 1921, p. 674. Ici et après, lorsqu'il n'y a pas d'indication de version française, c'est nous qui traduisons.

<sup>3</sup> *Id.*

<sup>4</sup> Je ne renverrai ici qu'à un seul article, fruit d'une collaboration franco-allemande : A. Mutuale & G. Weigand, « Johann Friedrich Herbart », *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Petra, 2011, p. 115-127.

<sup>5</sup> *Brève encyclopédie philosophique, Pädagogische Schriften* [=PS] III, éd. O. Willmann & Th. Fritzsich, Osterwieck am Harz/Leipzig, Zickfeldt, 1913 III, p. 563.

un écho de l'usage de la langue française au dix-huitième siècle. Dans ses *Pensées*, Montesquieu utilise par exemple le mot « tact » en ce sens désuet<sup>6</sup>.

En deuxième lieu, il est à considérer comme une faculté d'agir rapidement et de manière bien tempérée. L'éducateur ne doit pas procéder à la manière d'un juge compulsant son gros livre plein de toutes sortes de lois pour toutes sortes de cas, car il ne sent que trop souvent l'urgence d'une intervention. S'ajoute à cela qu'il ne doit pas seulement agir sur-le-champ mais qu'il doit entrer en action sur le point le plus important. L'action de l'éducateur, enfin, doit posséder un certain rythme (*Auftakt*). A cet égard, un francophone entend une nuance musicale imperceptible dans sa langue maternelle, où le tact ne renvoie pas à l'idée de cadence.

Il convient de remarquer que le tact est renvoyé dans les parages du goût. L'un et l'autre expriment les modalités d'une finesse cultivée et ne sont nullement des dispositions humaines préalables. Une culture morale est de surcroît en jeu, ce que suggère l'emploi tout à fait particulier du terme d'esthétique. Si le tact herbartien a partie liée avec la *Zucht* (d'habitude discipline, ici relation pédagogique en vue de la formation d'un caractère), avec l'action morale immédiate donc, comme avec l'instruction morale, l'action morale médiata donc, c'est sûrement parce qu'il n'est pas seulement psychologique, qu'il ne regarde pas uniquement aux moyens éducatifs. Ménager et élever autrui, voilà qui est lui est essentiel.

En troisième lieu, le tact est une articulation entre la théorie et la pratique, la science et l'art, des généralités saisies purement et des singularités mises en œuvre. Comme nous l'avons dit, l'affaire de l'éducateur n'est pas comparable à celle du juge : celui-ci a tout loisir pour juger quand celui-là ne peut compulsier tout le corpus et, par là, remettre sa réaction à plus tard. Le lien avec la formation des maîtres est le suivant : enseigner la pédagogie dans une institution signifie transmettre une « science pratique » (Marion) ou une « théorie pratique » (Durkheim)<sup>7</sup> ; la coprésence d'une école d'application (ou d'une position de précepteur) est requise pour garantir cette composante pratique.

Les passages sont connus dans lesquels Herbart parle d'une obtention du tact pendant la pratique. En agissant, nous faisons des expériences qui ont un effet sur notre état d'esprit et notre réflexion. Ladite action sur notre mentalité se dit en d'autres termes « préparation [...] du cœur »<sup>8</sup> aux situations éducatives à venir : nous apprenons en l'affaire à honorer notre affaire ainsi qu'à l'accomplir consciencieusement. Elle désigne aussi bien une « préparation de l'entendement »<sup>9</sup> en ce que nous rejetons des conceptions erronées et faisons intervenir de nouveaux concepts pour comprendre nos actes. L'éducateur entier, cœur et intelligence pris

---

<sup>6</sup> Pensée 2163 : « Il est aisé de sentir en general ce qui est ridicule ; mais on a le tact fin lorsqu'on sent ce qui est ridicule là ; c'est a dire devant chaque société et devant chaque personne ». Montedite, Édition critique des *Pensées* de Montesquieu, Presses universitaires de Caen (@Fontes et paginae — Sources modernes), 2013, [En ligne] <http://www.unicaen.fr/services/puc/sources/Montesquieu/> [consulté le 10/02/2015].

<sup>7</sup> Sur ces auteurs, cf. E. Dubreucq, *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*, Paris, Vrin, 2004, et K. Grundig de Vazquez, *Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung: Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870-1913) - Eine analytische Spurensuche*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2015.

<sup>8</sup> *Les premières leçons de pédagogie*, PS I, p. 124.

<sup>9</sup> *Id.*

ensemble, s'en trouve formé en vue de former d'autres hommes. Comme dans l'*Emile* de Rousseau, on doit d'abord avoir fait de soi un homme avant que d'entreprendre de donner forme à autrui<sup>10</sup>.

La formation des maîtres est dès lors une formation à proprement parler car elle consiste en instruction autant qu'en éducation, car elle participe à la construction de l'entendement aussi bien que du caractère. Dans le tact ne convergent pas seulement la théorie et la pratique, mais aussi les deux composantes d'une pédagogie générale. On a affaire à un tact pédagogique et non uniquement à un sens didactique ou à une habileté à mener certaines leçons. Comment celui-ci doit-il être entendu dans une société moderne complexe, où dominant la forme scolaire et sa didactisation particulière ? Le modèle herbartien a en effet été pensé pour une entreprise artisanale davantage que pour une ingénierie industrielle dans le cadre de l'enseignement supérieur.

J'aimerais maintenant m'éloigner des fort célèbres pages citées précédemment et considérer d'autres passages de Herbart. Mon intention est de poser la question plus moderne de la formation professionnelle des maîtres dans des instituts d'enseignement supérieur. La doctrine de Herbart ne contient-elle pas elle-même des indications nous prévenant des difficultés du processus ? Je voudrais avancer deux exemples pour illustrer mes vues.

### 3. Unité et empan temporel de la formation professionnelle des maîtres

Comment est-il possible d'aider de jeunes adultes à développer un tact pédagogique ? Un système par alternance à proprement parler, une succession de temps scolaire et d'activité pratique, ne suffit bien sûr pas. Herbart lui-même nous a conté assez souvent que les masses et les séries de représentations ne doivent pas être dispersées si l'on veut éviter les obstacles éducatifs<sup>11</sup>. Lorsque le garant de la pratique et l'enseignant ne sont pas la même personne, que, du moins, ils ne coopèrent pas, comment peut-on escompter que se forme un unique caractère professionnel ? Pour citer une nouvelle fois Rousseau, « le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient, est mal élevé »<sup>12</sup>.

Le formateur de maîtres ne doit par conséquent être un instructeur mais aussi un observateur, un conseiller, un partenaire d'enseignement ou de discussion. Combien de temps cela doit-il toutefois durer ? Herbart a certes aperçu la question de l'empan temporel de la formation professionnelle des maîtres, mais il ne l'a pas fait dans toute sa portée. Car l'acquisition d'une compétence professionnelle ne s'achève pas avec le temps des études. Des recherches empiriques actuelles ont établi qu'à lieu une seconde formation professionnelle, entre pairs, après le départ de l'institut d'enseignement supérieur<sup>13</sup>. La première formation professionnelle, réalisée par un maître, n'en est-elle pas mise en danger, ou tout le moins brouillée ?

---

<sup>10</sup> « Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même », I. II., Paris, GF, 1966, édition de M. Launay, p. 114.

<sup>11</sup> Par ex. Dans la *Recension de la Doctrine de l'Education de Schwarz*, PS III, p. 477.

<sup>12</sup> Cf. *Id.*, I. I, p. 37.

<sup>13</sup> Cf. par ex. les travaux de mon collègue de sociologie à l'ESPE LNF, Sylvain Broccolichi.

Mais il y a plus relativement à l'empan temporel de la formation professionnelle des maîtres. Selon Herbart, on doit réprover toute andragogie car, avec elle, une minorité universelle s'ensuivrait<sup>14</sup>. Lorsque, dans une société occidentale moderne, l'entrée dans la vie active est toujours repoussée plus loin, une véritable préparation totale de l'être humain ne peut guère exister. Le modèle herbartien avait en vue la philosophie comme formant le point de convergence de toutes les études antérieures. Multiplicité et philosophie rimaient, et une formation philosophique en fin de cursus fonctionnait de manière tant éthique qu'intellectuelle, de façon humaniste en un mot. La situation est désormais tout à fait différente, et on peut douter du fait qu'une formation du caractère soit possible dans un institut d'enseignement supérieur, ce qui, du reste, relève de l'acquisition du tact pédagogique.

#### 4. Les difficultés d'une acquisition du tact sur les bancs d'une école supérieure

Un autre problème à l'utilisation du fonds de pensée herbartien n'a plus rien à voir avec un changement d'époque mais est plutôt relatif à son insuffisance interne. Je crois qu'on est en droit d'adresser quelques reproches au philosophe et pédagogue, reproches qui tiennent à sa doctrine. J'aimerais désormais considérer de plus près les concepts d'expérience et de langue.

Sa conception de l'expérience est premièrement peu satisfaisante. Dans ses célèbres pages sur le tact pédagogique, il oppose les expériences faites pendant qu'on officie pédagogiquement à l'élaboration conceptuelle des concepts, lorsqu'on en a le loisir. L'expérience est certes à corriger et à mieux saisir, mais elle apparaît quoi qu'il en soit déjà comme un tout où se fondent préconceptions et données sensibles. A mon avis, cette conception de l'expérience pendant qu'on officie pédagogiquement est trop étendue et doit en fait être divisée. Au moment précis où l'on éduque, on n'a pas encore d'expérience comme un tout. Les préjugés et les décisions prises au préalable s'expriment dans les faits et gestes mais il n'est pas sûr que l'éducateur en soit toujours clairement conscient.

Il faut, je crois, ajouter un moyen terme entre l'action pédagogique et l'élaboration épurative des concepts. La rédaction de rapports d'activité, l'autoévaluation selon une grille d'analyse d'abord imposée, des discussions sur ses propres vécus ou même la conduite d'un journal de bord sont autant d'étapes vers la réflexivité et l'obtention d'un tout. En d'autres termes, un fil narratif doit venir unifier les impressions éparées et favoriser la prise de conscience. Entre la diversité des actions et des sentiments, qui ne forment pas de tout, et la systématisation de notre action se tient l'expérience à proprement parler, laquelle est une reconstruction linéaire de vécus ponctuels. La conception chez Herbart de l'expérience pédagogique comme toujours déjà unifiée<sup>15</sup> me semble peu convaincante puisqu'elle survole le rôle constitutif, unificateur de la langue.

---

<sup>14</sup> Cf. PS III, p. 12Rem.

<sup>15</sup> Dans les passages en question, l'expérience apparaît toujours déjà unitaire, tandis qu'elle se montre de manière pointilliste dans d'autres contextes (en suivant ce que l'on appelle les processus d'association psychologique). Ce sont là deux plans de l'expérience, l'un primitif, l'autre second, qui, pris ensemble, ne forment nulle contradiction. Seulement, Herbart ne distingue pas assez entre le vécu originel lors de l'action et sa reconstruction *via* l'élaboration linguistique.

A propos de la langue, la philosophie herbartienne, plus précisément sa psychologie, contient certaines indications qu'il vaut la peine d'écouter soigneusement. Qui est l'étudiant en formation professionnelle ? Quelqu'un qui connaît la langue usuelle, héritée, et qui doit la troquer pour une langue artificielle. Qu'est-ce que cela doit maintenant signifier pour lui ? En lui réside encore le monde passé, vit toujours quelque chose de déjà mort et ne sachant précisément pas de lui qu'il est mort<sup>16</sup>. Ne plus parler la langue commune signifie donc, sinon « dépouiller le vieil homme » (Saint-Paul, Rom, 6.6), du moins lui donner congé. Dans ses premières leçons de pédagogie, dans lesquelles il parle de l'acquisition du tact, Herbart ne prend pas en considération que ce processus peut être pénible, que le vieil homme en nous peut lui résister, et que le tact acquis signifie également une perte, voire un deuil.

Eu égard à la langue, il existe toutefois une seconde perte ne désignant nullement un deuil. Dans sa *Brève encyclopédie philosophique*<sup>17</sup>, Herbart décrit très pertinemment la différence entre l'usage courant de la langue et son pendant, artificiel et scolaire. Là où le premier procède par analogies, qu'il n'identifie donc pas de règle cependant qu'il produit quand même des généralités en agglomérant des cas congruents, le second ne connaît que trop bien l'abstraction et la raideur des jugements émis selon des préceptes conscients. Ce qui pose ici problème, c'est que le tact se tient, du point de vue linguistique, sur le plan de la langue commune quoi qu'il soit à atteindre grâce à la science. C'est sûrement dans la multiplicité herbartienne qu'il faut chercher une possible solution à cette difficulté : un éducateur ne peut quitter indemne l'institut d'enseignement supérieur s'il n'équilibre pas son stock de connaissances scientifiques par un savoir purement pratique, par des préoccupations, des manières d'agir ou des expressions communes.

##### 5. Epilogue : l'acquisition du tact, un réquisit de la formation des maîtres en 2015

Qu'est-il ressorti de ce court parcours à travers certains passages bien connus de l'œuvre de Herbart ? Mon intention n'était nullement d'en finir avec lui. Je pense que Herbart, sous l'appellation désuète de « tact pédagogique », a mis au jour une vraie difficulté pour la didactisation de la pédagogie. Je suis aussi d'avis que, avec ses concepts, il a donné à sa postérité des instruments fiables pour y répondre. De la même manière que Herbart lui-même

---

<sup>16</sup> Cf. le *Manuel d'introduction à la philosophie*, Hambourg, Meiner, 1993, § 159, p. 318: « [...] au cours des siècles, le genre humain devient toujours plus vieux ; chaque époque transmet à la suivante ses pensées les mieux travaillées, et son lexique, avec des inventions, ses arts, ses institutions sociales. En naissent peu à peu des phénomènes que le mécanisme psychique simple n'aurait pu produire pour lui seul. En chacun de nous vit le passé en son entier ! ». Ce passage pourrait être comparé avec cet extrait de Durkheim : « Qu'appelons-nous l'homme de nos jours, l'homme contemporain ? C'est l'ensemble des traits caractéristiques par lesquels un Français d'aujourd'hui se singularise et se distingue du Français d'autrefois. Or il s'en faut que ce soit là tout l'homme d'aujourd'hui ; car en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier ; et c'est même l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de choses comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. Seulement, cet homme passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous ; il forme la partie inconsciente de nous-mêmes », *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 19.

<sup>17</sup> Cf. § 154, SW 2, p. 208-209: « [...] une précision des concepts telle que la logique l'exige se trouve rarement là où la formation scolaire n'a pas précédé. Habituellement, l'homme, au lieu de concepts généraux, a seulement des impressions d'ensemble du semblable que l'on nomme images communes, dans la mesure où elles naissent d'une perception sensible répétée ».

a loué Fichte en disant que son vieux maître avait rendu accessible à la pensée méthodique le problème du Moi, nous, néoherbartiens, devons travailler à de nouvelles solutions.

Dans une année qui a commencé par la terreur, des directives pour la formation professionnelle des maîtres à venir tombent en masse de la part du gouvernement français. Au milieu de la confusion, il faut se reprendre et entendre la voix faible de Herbart à travers le vacarme. La pédagogie est une entreprise qui progresse dans de petits cercles et qui doit jouir d'une certaine autonomie par rapport à la politique. Veut-on que des maîtres ressentent le sens suprême de leur mission ; veut-on qu'ils fassent montre du sérieux requis en menant de difficiles débats sur les valeurs communes d'une société ? Qu'on leur laisse alors le temps nécessaire et qu'on leur reconnaisse une conscience professionnelle afin qu'ils développent peu à peu le tact pédagogique. Si l'instruction morale et civique ne doit pas dégénérer en stupide catéchisme républicain, il faut que les instituts de formation professionnelle des maîtres disposent de plus de temps et de confiance en leur professionnalisme, afin qu'ils soient en mesure de contribuer à la formation du caractère des futurs maîtres.