

Conférences pédagogiques

Du même auteur :

Traité d'éducation civique à destination des maîtres, Nathan, 1985.

Le pourquoi des choses, préface de Philippe Meirieu, Nathan, 1994.

L'éclectisme, PUF, QSJ, 1997.

De l'école à la république, Guizot et Victor Cousin, PUF, 1998.

Prix de l'instruction publique — René Devic, 1999.

République et démocratie, avec Blandine Kriegel, Publication du Conseil général de Haute-Garonne, 1999.

Introduction à Félix Ravaisson, De l'habitude, PUF, 1999.

ISBN : 979-10-227-0020-7

© Jacques Billard, 2013.

Tous droits de reproduction, d'adaptation et de traduction, intégrale ou partielle réservés pour tous pays.

Jacques Billard

Conférences pédagogiques

L'école de la Troisième République.
Et la nôtre.

Comptes-rendus de conférences qui se sont tenues de 1879 à 1917,
présentées, annotées et commentées.

RECOMMANDATIONS AUX INSTITUTEURS

« ... la lecture bien enseignée, intelligemment enseignée, serait à elle seule tout l'enseignement primaire. » p. 77.

« Car la bonne méthode, quand même est de savoir beaucoup ; les leçons seront plus substantielles, les notions plus précises, sans inutilités. » p. 140.

« La discipline est à l'éducation ce que l'écorce est à l'arbre. Elle n'a pas pour but d'étouffer à leur origine les mouvements parfois irréfléchis du jeune âge, mais de les contenir, de les diriger, de les guider vers le bien. Pour que la discipline conserve, fortifie, il faut qu'elle se fasse comprendre. » p. 136.

« L'éducation ainsi répandue, en même temps qu'elle sera un bien inexprimable pour l'individu donnera la paix et la stabilité à la nation. » p. 79.

« Donc point de ces éternelles dictées, ambitieusement décorées du nom d'analyses et bonnes seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue, point de fantasmagorie de mots. » p. 88.

« ... donner à notre enseignement la vie, le charme, la portée pratique qu'il doit avoir afin d'exercer l'intelligence et le sens moral des enfants. » p. 86.

« Dans les leçons, employer la méthode agissante, c'est-à-dire celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves. » p. 124.

« Notre rôle doit se borner [en grammaire] à donner aux élèves l'habitude d'un langage correct. » p. 97.

« Les punitions seront rares, utiles, judicieuses. Rappelons-nous que la meilleure école est celle où l'on punit le moins. » p. 137.

« Il y a un réveil de bon augure dans vos écoles. Je fais le vœu pour que le mieux s'accroisse encore. C'est ainsi que nous accomplirons avec succès notre œuvre de moralisation et de progrès (marques unanimes d'approbation). » p. 97

« ... faire aimer la lecture, en donner le goût aux élèves, pour qu'ils puissent par elle continuer leur instruction après leur sortie. » p. 104.

« ... nos enfants apprendront à estimer, à respecter et à aimer le travail et les travailleurs. » p. 106.

« Que le maître fasse lire une phrase, claire et simple ; cette phrase lue, qu'il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens ; qu'il explique ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi qu'il donne cette phrase à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et d'orthographe. » p. 87.

« L'instituteur ne doit pas perdre de vue l'enfant après sa sortie de l'école, il doit les suivre sur le chemin périlleux de la vie, l'attirer à lui pour lui donner de bons conseils et le préserver des mauvaises fréquentations. » p. 120.

« Monsieur l'Inspecteur fait observer d'abord que les enfants ne causent pas assez en classe (il dit causer, mais non pas bavarder), qu'ils ont trop souvent un rôle passif pendant le cours des leçons. » p. 122.

« Exiger qu'il réponde toujours par une phrase complète, en insérant la demande dans la réponse, ainsi par exemple : « Comment est le cheval de Pierre ? Le cheval de Pierre est noir. » p. 123.

« Une leçon n'est pas complète si elle ne comporte pas un résumé. » p. 128.

« ... le maître qui ne se livre pas à un travail personnel perd son savoir, prend graduellement le chemin de la routine et retourne à l'ignorance. » p. 140.

« Il ne faut pas étudier une seule branche et devenir mathématicien, historien ou géographe, il faut se livrer à une culture générale. » p. 141.



INTRODUCTION

Souvenirs...

Commençons par des souvenirs personnels... 1970, nouveau professeur de philosophie, je fus appelé à effectuer un stage en École Normale d'instituteur. Comme tous les nouveaux professeurs de philosophie, j'y allai avec réticence et sans doute aussi, quelques préventions. Nous avions, en effet, été avertis, par l'inspection générale que tous ceux qui, parmi nous, « auraient moins de 18 au barème seraient nommés en école normale ». Puniton, étant entendu que dans les écoles normales, le travail n'était guère sérieux et qui donnait à entendre que ces établissements ne méritaient déjà plus de recevoir les meilleurs professeurs dont, il allait sans dire, nous étions ! Il est vrai que le cas de la philosophie dans la formation des maîtres était et reste toujours un peu particulier : philosophie ou psychopédagogie ? Mais à cette époque, comme mes costagiaires, je ne me posais pas cette question résolue d'avance : la psychopédagogie n'existe pas et la philosophie est la seule vraie « psychopédagogie ». Je constate aujourd'hui que je n'ai pas changé d'avis, bien que ma conception du rôle social et politique de la philosophie ait beaucoup évolué.

Quant à la qualité de ce qui se faisait dans les écoles normales d'instituteurs, on se trompait. L'inspection générale se trompait et nous trompait. Le travail réalisé dans les écoles normales était très sérieux et même souvent remarquable de pertinence, de précision, d'efficacité. Du moins à cette époque. Je me plus à ce stage et c'est ainsi que je fus amené à découvrir le monde de l'enseignement primaire, qui me paraissait être, tout simplement, de la philosophie en action : des enfants destinés à devenir des hommes par le seul moyen du savoir, c'est-à-dire par le libre usage de leur propre raison ! L'école, c'était Platon, plus Descartes, plus Kant !

Jusque-là, je ne connaissais de l'école primaire que ce qu'en connaît tout le monde : l'instituteur en blouse grise, ses leçons de morale, ses règles de grammaire et son sifflet. Et sa bienveillance. Et sa stature de maître d'école. Mais nous étions stagiaires de philosophie et donc, contrairement à tout le monde, peut-être, nous avions lu Platon, Condorcet, Rousseau, Locke, Alain... Et nous étions incollables sur la méthode socratique, la méthode cartésienne, la méthode catéchétique, le positivisme, l'empirisme...

Premier contact, donc, par un stage à l'école normale d'Auteuil auprès d'un inspecteur. À l'époque, on les appelait inspecteurs primaires. Depuis, ils sont devenus inspecteurs de l'éducation nationale, en vertu de la règle administrative qui veut que le gonflement du titre soit la première forme de rémunération et peut-être même la plus importante. Notre inspecteur primaire nous expliqua que sa fonction consistait à aller dans les classes examiner le travail de l'instituteur afin de dresser, pour l'inspecteur d'Académie, un rapport, à partir duquel la note professionnelle de ce fonctionnaire serait fixée. Il avait également pour mission d'apporter une aide aux maîtres. Nous apprîmes à cette occasion que, contrairement à l'usage dans le second degré, le premier degré ne distinguait pas la notation pédagogique de la notation administrative, confusion des fonctions qui nous parut immédiatement une très mauvaise chose !

Nous fûmes invités à accompagner M. l'inspecteur dans une classe primaire de l'école annexe. Cette classe était tenue par un excellent instituteur puisqu'il avait été recruté comme *maître d'application*. Le maître d'application, qu'on n'appelait pas encore *maître formateur*, était nommé dans une école d'application ou bien à l'école primaire annexée à l'école normale pour recevoir et former à la pratique pédagogique les *normaliens* ou élèves maîtres. À cette date, les élèves maîtres étaient encore recrutés en fin de classe de troisième, mais ils étaient déjà externés et passaient leurs baccalauréats (deux à l'époque) dans le lycée de leur lieu de résidence, comme boursiers, et avec l'obligation de suivre les options de musique et de dessin, disciplines qu'ils auraient à prendre en charge dans leurs classes dès qu'ils seraient en poste. Ces élèves maîtres étaient donc d'excellents bacheliers et d'abord parce que tout ce qu'ils apprenaient, ils l'apprenaient dans le but de l'enseigner.

On nous expliqua pourtant que le fait qu'ils soient excellents bacheliers posait problème, car ils demandaient souvent à passer le concours des IPES (Instituts préparatoires à l'enseignement du second degré), concours qui ne remettait pas en cause leur engagement décennal. Ils y étaient presque toujours admis et devenaient ainsi perdus pour le premier degré.

Bons bacheliers, donc, ce qui se voyait à leur culture, à leurs centres d'intérêt, à leur ouverture d'esprit, à leurs lectures aussi, et surtout à leur excellente maîtrise de la langue tant parlée qu'écrite. J'étais très sensibilisé sur ce point, car mon thème d'agrégation avait porté sur le langage et j'avais défendu l'idée que sans maîtrise de la langue, on n'entre pas dans la culture. Je maintiens cette idée, aujourd'hui plus que jamais : sans maîtrise de la langue, rien n'est possible.

Nous voilà donc six adultes dans cette classe annexe de 24 élèves de CE2 : l'inspecteur primaire et nous trois, stagiaires de philosophie, le

maître d'application, le normalien. C'est ce dernier qui devait réaliser, devant tout cet impressionnant auditoire, une leçon (on dit, aujourd'hui, une *séquence*) de grammaire faisant suite à une *dictée expliquée*¹.

La leçon m'avait paru assez bonne parce qu'elle était, en effet, une *leçon* et que l'exercice de dictée expliquée, dont nous découvriions l'existence, avait quelque chose d'enthousiasmant. Elle ne plut guère à l'inspecteur, à cause de la grammaire. « Vous faites de la grammaire comme ma grand-mère, par le sens des énoncés ! » fût-il reproché à l'élève maître.

Eh oui ! Le pauvre normalien ne savait pas que la linguistique alors sous l'influence de la phonologie et du structuralisme avait « scientifiquement » établi qu'il ne fallait pas faire de grammaire à partir du sens de la phrase ou du mot, mais seulement à partir de la place des mots dans la phrase. Ce normalien qui invitait les élèves à poser la question *qui est-ce qui* pour trouver le sujet du verbe et *qui* ou *quoi* pour trouver le complément d'objet direct était donc totalement dans l'erreur.

Dire qu'à sa place, j'aurais fait la même chose !

Nous étions interloqués du ton de l'inspecteur, mais aussi de l'interprétation faite de la linguistique, utilisée ici en lieu et place de la grammaire. Et s'adressant à des élèves si jeunes ! Sans compter que l'exclusion du sens dans l'analyse du langage n'a été, dans la linguistique, qu'une hypothèse — on devrait dire un dogme — finalement intenable et assez vite abandonnée.

Confusion de l'élève maître, avouant sa méconnaissance du livre d'André Martinet² alors très à la mode...

Personnellement, il me semblait que chercher d'abord le verbe dans la phrase puis trouver le sujet en posant la question « qui est-ce qui » était une assez bonne méthode. Elle conduisait au résultat : c'est bien Petit-Jean qui mène les bœufs à l'étable. Et non l'inverse. Car enfin, me suis-je permis de demander à l'inspecteur, la technique de commutation des mots dans la phrase aurait pu conduire à ce que ce soit les bœufs qui mènent Petit-Jean à l'étable. Renchérissant, un de mes costagiaires affirma que vu de l'extérieur, il est impossible de déterminer qui conduit qui à l'étable ! Mais non, nous fut-il répondu par le maître formateur devançant l'inspecteur, en ce cas, le verbe *mener* aurait été à la troisième personne du pluriel... Je n'avais pas soupçonné que pour faire de la grammaire, s'il ne faut pas s'appuyer sur le sens, il faut cependant tirer les conséquences de la

1. La dictée expliquée n'est pas une dictée comme les autres. Elle ne sert pas à contrôler l'orthographe, mais à l'apprendre. Il s'agit d'un texte assez court dont tous les mots ont été examinés et épelés, tous les accords rendus évidents, toutes les conjugaisons repérées, et bien entendu, le sens général expliqué, voire mis en scène.

2. *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960.

conjugaison. En tant que stagiaire, je ne pouvais me permettre de trop objecter. J'abandonnai.

Si je trouvais pertinente la leçon de grammaire, je n'approuvais pas qu'on laissât inexpliqué, dans le texte de la dictée pourtant expliquée, le mot *bricole* — il y était question d'une bricole accrochée au mur — malgré la demande d'un élève à qui il fut répondu que c'était un petit objet quelconque de peu d'importance. Pourtant le texte étant de bonne tenue et le vocabulaire, employé avec précision, on pouvait soupçonner que la bricole ne fût pas n'importe quoi. Surtout accrochée au mur d'une étable...

Étrange formation professionnelle qui empêche ce qui va bien et laisse aller ce qui pourrait aller mieux. L'attention de l'élève maître avait été attirée sur les prétentions de la linguistique structurale en vogue à l'époque et, dans le même mouvement, on l'avait dispensé de faire son métier.

Voilà bien, symboliquement, le début de la fin de l'école survenant non sous l'effet de l'ignorance, mais sous l'influence du dernier cri de la science en train de se faire. Science dont on n'interroge ni la scientificité ni les limites de validité. Absence d'épistémologie. Mais aussi absence de culture. On prend les résultats de la science en train de se faire comme définitivement établis et surtout on les prend pour des informations voire des révélations et non pour ce qu'ils sont, des concepts en voie d'élaboration. L'inspecteur connaissait sa linguistique, du moins dans ses thèses les plus spectaculaires et en tirait des principes d'action, ici pédagogiques. Nous conclûmes doctement, mes costagiaires et moi, qu'un savoir qui n'est pas accompagné de son statut épistémologique n'est pas réellement un savoir puisqu'il peut se transformer en ce qu'il n'est pas, outrepasser son domaine de validité et rester ainsi à la merci de n'importe quelle interprétation.

Passant à autre chose, je parlai, étourdiment, des *élèves qui...* On m'arrêta. Le mot *élève* relève d'une autre époque, heureusement révolue, car, m'expliqua-t-on, il faut prendre les enfants comme des personnes et non comme les éléments d'une institution. Ah ! Je n'avais rien vu venir. J'aurais dû. L'école, à cette époque déjà, n'était en effet plus tout à fait une institution. Elle était en train de se transformer en un *lieu de vie* et un *service public*. Ce n'était évidemment pas ma conception. Discussion avec les costagiaires. Il faut conserver l'école comme institution puisque c'est la nation et même l'humanité en son extension la plus large qui ont besoin d'une véritable école. Plus que les parents qui, eux, se contenteraient bien d'un simple *service public* destiné à les soulager d'une tâche domestique qui, normalement, leur revient. Justement, les instituteurs ne sont pas des employés de maison. Aussi convient-il d'employer les noms d'*élèves* et

d'*instituteurs*, car ces mots précisent les statuts et missions de chacun. Lorsqu'on est en situation d'apprendre, on est élève, écolier, lycéen, étudiant... Mais pas enfants, ou « jeunes »... termes qui renvoient à d'autres statuts. À la maison les enfants sont, en effet, des enfants, ceux de leurs parents. Dans la rue, ils sont des copains, des potes... Mais à l'école, ils sont, vis-à-vis du maître, des élèves et vis-à-vis des autres élèves, des camarades. Changer ce vocabulaire, c'est déjà changer la nature de l'école. Tous les rhéteurs, tous les sophistes le savent, changer le langage, c'est changer la vision des choses.

La famille n'est pas et ne peut pas être l'école. Réciproquement, on détruirait l'école à en faire une sorte de famille.

L'inspecteur, qui souriait finement à nos avis motivés, restait d'accord avec l'idée que l'école ne devait pas être une sorte de famille — encore qu'il nous citait le cas Freinet, dont nous avions à peine entendu parler — mais il voulait qu'elle fût un *lieu de vie*.

Et nous voici confrontés, malgré toute notre puissance dialectique, à un problème sophistique nouveau, celui du vocabulaire. Comment refuser que l'école soit un lieu de vie ? Qui voudrait que l'école fût un lieu de non-vie ? Argument de pure rhétorique. Il en ira de même avec tout le vocabulaire qui déferlera bientôt sur la pédagogie, comme, par exemple, la fameuse *pédagogie de la réussite*. Qui peut bien vouloir une pédagogie de l'échec ? Et les *méthodes actives* ? Existerait-il des partisans de méthodes passives ? Nous n'allâmes pas jusqu'à reprendre la lutte socratique contre les Sophistes. Nous aurions dû, cependant.

Je continue ma petite histoire personnelle. J'avais plus de 18 à ce fameux barème qui régit les professeurs débutants et je fus nommé au lycée Clémenceau de Reims. Très beau poste. Mais le côté « philosophie appliquée » des écoles normales m'avait plu et je n'excluais pas d'y retourner. Ce fut le cas, quelques années plus tard. Je demandai une école normale et l'obtins facilement. J'aurais préféré rester moitié en lycée, moitié en école normale, mais ce n'était, paraît-il, pas possible. Allez savoir pourquoi. Retour donc dans le milieu de la pédagogie.

Les choses avaient changé : elles s'étaient aggravées et ce que j'avais pris pour l'originalité d'un inspecteur isolé était en train de se généraliser. Le directeur de l'école normale me reçut (j'étais l'un des rares agrégés de son établissement) et nous parlâmes école et pédagogie. Il me parût assez vieille école (n'est-ce pas le cas de le dire ?) et paraissait bien entendre ce que je lui disais. Mais il était également attentif à ne pas contrecarrer la pédagogie nouvelle en train de se mettre en place. Il me demanda quels psychologues et auteurs pédagogiques je fréquentais. J'étais encore assez jeune et pouvais donc me permettre des hardiesses (aujourd'hui, je suis assez

vieux pour me les permettre à nouveau) : pour la psychologie, je m'en tiens au *Traité des passions* (Descartes), pour l'enfance, je ne jure que par Platon et Rousseau. Un peu Locke, un peu Montaigne aussi. Pour les théories de la connaissance, je ne connais qu'un seul ouvrage vraiment utile, c'est la *Critique de la raison pure*, dès lors qu'on en corrige le scepticisme par le franc rationalisme de Descartes. Pour la pédagogie générale, il n'y qu'Alain. Et bien sûr, Bachelard, pour la formation de l'esprit scientifique.

Une telle position était parfaitement tenable. Je l'ai d'ailleurs tenue. J'avais du monde à mes cours et surtout à mes conférences. J'étais même assez demandé dans les circonscriptions du département et je devins assez vite une référence. C'était pourtant perdu d'avance. Quelque chose était en marche, que personne ne pouvait arrêter. Même l'inspecteur d'Académie qui n'approuvait pas cette déferlante de la pédagogie nouvelle, ne pouvait que laisser faire et se concentrer sur ses problèmes de postes. Il laissait à son adjoint ou bien à un inspecteur primaire le soin de piloter les réunions où les questions pédagogiques étaient en débat. Et dans ces réunions, auxquelles j'ai souvent participé, on restait très prudent. Des bouleversements étaient en vue que peu approuvaient, mais ils arrivaient du haut, du ministère, par le biais des circulaires et des instructions officielles. Et l'inspection générale, référent habituel, à quelques exceptions près, restait bien silencieuse.

Voici pourtant, résumé en quatre grandes rubriques, le bouleversement qui était alors en train de s'accomplir :

- la mise en cause du savoir dans son statut de vérité et plus, généralement, la remise en cause de la culture ;
- la survalorisation des idéologies, surtout libertaires et l'exigence de justice et d'égalité, répétée à tout bout de champ et à tout propos ;
- l'émiettement de la formation confiée à une extraordinaire multitude d'intervenants au mieux inutiles, le plus souvent fortement nuisibles ;
- le poids d'une hiérarchie à la fois caporalisante et défaitiste.

Il vaut la peine d'examiner ces points les uns après les autres, en commençant par ce qui est le plus caractéristique et qui, à lui seul, explique en grande partie le devenir de l'école : la remise en cause de l'idée de culture.

La remise en cause du savoir

Mon arrivée, celle d'un agrégé, qui plus est de philosophie, n'était pas bien perçue par les collègues. La plupart, en effet, et sauf ceux, anciens,

qui venaient des écoles normales recrutant les élèves maîtres en fin de troisième, se trouvaient là pour de mauvaises raisons. Avaient-ils eu moins de 18 au barème ? C'est là un point dont il est délicat de parler, car il met en cause des collègues avec lesquels nous avons par principe un devoir de solidarité. Mais trente ans après, il y a prescription et je ne règle plus de comptes. Je raconte une histoire.

Mal accueilli, je l'ai été tout particulièrement par les deux collègues de philosophie dont l'un se trouvait là par refus de l'inspection générale de le nommer en lycée pour cause de nullité avérée. L'autre avait fui l'enseignement de la philosophie, se sachant incapable d'assumer une telle tâche... par manque de maîtrise de la discipline, selon son propre aveu. Le premier se vantait d'avoir pour tout titre ses dix enfants ! Car avoir dix enfants donne une expertise irremplaçable et d'ailleurs il définissait le métier d'instituteur comme « spécialiste de l'enfance ». Mon autre collègue, en analyse longue durée, n'acceptait de parler que de psychanalyse. Tous deux s'estimant *psychopédagogues* et non philosophes et me faisait une réputation de réactionnaire au seul motif qu'étant agrégé, je ne pouvais que défendre les intérêts de la bourgeoisie. De plus, quiconque est attaché au savoir ne peut être pédagogue et si, de surcroît, il cite Kant, il est réactionnaire. Un réactionnaire est quelqu'un qui veut maintenir la misère du peuple pour le rendre plus exploitable par le capitalisme¹... Et puis un agrégé travaille trois heures de moins qu'un certifié et pour un bien meilleur traitement : c'est déjà un bourgeois. Or, la pédagogie, nul ne peut l'ignorer, lutte contre la domination bourgeoise, l'école étant un AIE² qu'il faut renverser en instrument de libération du peuple.

Détruire, l'école. Mais aussi détruire la famille, la religion, la Justice, l'Armée... Heureusement que personne ne comprenait rien à toutes ces imprécations jargonantes qui n'avaient, pour l'heure, pas d'autre effet que de faire perdre leur temps aux élèves maîtres.

Pour Kant, je persiste et signe aujourd'hui encore, les *Fondements de la métaphysique des mœurs* me paraissent toujours l'introduction obligée à toute réflexion sur la morale et la dignité humaine.

Dans les autres disciplines, j'avais été beaucoup mieux accueilli. Les collègues de sciences et ceux d'histoire et géographie restaient attachés à

1. Je voudrais confirmer à ceux qui ne me croiraient pas que rien de tout cela n'est inventé ! C'est l'éducation nationale de cette époque (1980).

2. AIE = Appareil Idéologique d'État. Selon la thèse de Althusser (*Idéologie et appareil Idéologique d'État*, 1970) développée par Bourdieu, l'école est, avec la Justice, la police, la famille, etc., un instrument destiné à faciliter l'exploitation des masses par la bourgeoisie. Ainsi les camarades althusseriens se donnaient-ils pour tâche de détruire, là où ils se trouvaient, tout appareil idéologique d'État. En l'occurrence, l'école et la famille.