



HAL
open science

Voyage des stéréotypes à la réalité

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Voyage des stéréotypes à la réalité. Anniversaire de l'École normale, ESPE Réunion, 2018, Saint Denis, La Réunion. hal-02921708

HAL Id: hal-02921708

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02921708>

Submitted on 25 Aug 2020

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.

Anniversaire École Normale (2018)

Voyage des stéréotypes à la réalité.

Je voudrais, puisque l'occasion m'en est donnée aujourd'hui, commencer par remercier L'ÉSPE de conserver en son sein un vieux professeur de philosophie (discipline qui n'a plus cours désormais), retraité (autant dire rayé du monde des actifs) afin de lui permettre de continuer des travaux qu'il a la faiblesse de croire utiles. J'essaierai d'être bref. Mon récit ne sera que celui du passage d'idées simplistes et préconçues concernant la formation des maîtres à une représentation plus complexe et plus juste de ce qu'est l'école en général...et peut-être, au-delà, la vie.

Inutile de faire l'historique de l'institution. Mes collègues historiens diront cet après-midi tout ce qu'il faut savoir à ce sujet : de la préhistoire du « *cours normal* » à la future mouture « institutionnelle » qui pointe son nez à l'horizon 2020. Ne craignez pas quelque épanchement nostalgique. Les réformes passent, les vraies questions demeurent, ainsi que les problèmes. C'est trois d'entre eux que je voudrais rapidement aborder ce matin devant vous à travers une simple évocation personnelle de ce qui fut une expérience plus riche et diverse que celle que j'attendais lorsque je fus nommé à l'ÉN.

D'où le titre curieux : « *Voyages des stéréotypes à la réalité* ».

•
•

Comme nombre de « théoriciens » de la pédagogie et de la didactique, j'avais sur les activités des Écoles Normales des idées plutôt vagues, aggravées par le fait que mes stages de philosophie en ÉN (c'était en 1968) m'avaient conduit dans des établissements en totale déshérence : Les Batignolles, occupées un temps, puis désertées n'avaient plus d'école que le nom. Quant à Auteuil, sa vieille bâtisse républicaine était dans un état d'abandon le plus total. J'arrivai donc à La Réunion, armé de ma seule expérience d'enfant des écoles de la République et de mes idées de jeune professeur de lycée sur les inspecteurs oppressifs, les maîtres d'école tyranniques, les conseillers tracassiers, l'enseignement élémentaire sclérosé, les savoirs dépassés et routiniers, les classes maternelles infantilissantes...et les écoles normales...normantes, normées, normatives, normalisantes, normalisatrices (et j'en passe !) dont la mission était de produire des pensées standardisées... capitalistes, impérialistes et, triade oblige, colonialistes. Baudelot, Establet, Bourdieu, Charlot étaient en ces temps-là les « maîtres penseurs » de l'école. Il ne faisait pas bon manifester quelque opinion divergente lorsque ce nouveau Pentateuque de la pédagogie avait célébré sa grand-messe.

Autant en faire immédiatement l'aveu, c'est tout le contraire de cette vision d'apocalypse que j'ai trouvé ici. Non pas une formation figée, mais une réflexion riche, diverse, plus ouverte, plus complexe, plus problématisée que les stéréotypes le laissaient supposer. C'est de cette école, somme toute « normale » puisqu'on tentait d'y transmettre quelque chose de précis de manière régulière, que je voudrais simplement témoigner devant vous ce matin. Je lui dois beaucoup.

Contrairement à celui d'Ulysse, mon premier voyage initiatique fut temporel, coïncé tel un Janus au petit pied, entre l'exigence de regarder vers le passé et celui d'anticiper l'avenir. En ce jour de célébration, c'est dans une situation quasi surnaturelle que j'ai l'impression de me trouver. Face à vous, la course du temps semble s'être constituée en « éternel retour ». Je m'explique.

Avancer en reculant

En 1982, j'étais déjà invité à célébrer le « centenaire » de l'ÉN de La Réunion. Sans doute en référence au décret du 16 XI, 1882 instituant l'éphémère « École Normale Primaire d'Instituteurs », placée déjà sous l'autorité conjointe du Gouverneur et du Vice-Recteur, juste un an après la création du Vice-Rectorat de La Réunion.

En 2018, c'est-à-dire aujourd'hui, je me retrouve face à vous en train d'en célébrer le « soixantenaire », sans doute en référence au décret de 1958. Chronologie inversée digne des meilleurs romans fantastiques. Si tout se poursuit suivant la même règle chronologique, j'ai l'espoir d'assister à l'inauguration de l'École normale de La Réunion dans une quarantaine d'années. À moins que le nouvel INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), aussi imprécis dans ses contours qu'imminent, ne nous renvoie tous au néant.

Mais cette temporalité toute relative de la célébration forcenée n'empêche pas le temps réel de poursuivre sa course linéaire. « *Il coule et nous passons* » disait Lamartine. Glissant de l'École Normale à l'IUFM, je ripais sans trop de dégâts de simple « formateur » à éminent « membre d'un institut » (ce qui n'est pas rien), avant de devenir enfin professeur d'une école « supérieure » l'ÉSPE (mais y a-t-il des écoles inférieures ?), en passe de redevenir membre « émérite » d'un nouvel institut, « national » cette fois, si l'Université de La Réunion veut bien me conserver en son sein. Elle le devrait, ne serait-ce qu'au titre de la conservation des espèces menacées et de la théorie de la relativité généralisée. J'ai accompagné une trentaine de ministres (quand on aime on ne compte pas) et autant de réformes de la formation des maîtres (toutes aussi essentielles et définitives l'une que l'autre, cela va de soi). Mais je sais aussi avec Musset que « *tout s'en va comme la fumée, l'espérance et la renommée* ». Nous célébrons le passé et nous ignorons ce que l'avenir nous réserve. Il reste agréable de se sentir encore présent parmi vous en ce jour de fête.

Conserver en innovant

Mais, trêve d'ironie ! Venons-en au fait. Dans l'ÉN de La Réunion, j'ai touché du doigt combien la temporalité éducative réelle est prise constamment entre deux feux. Le temps y hésite sans cesse entre le passé et le futur, la routine et l'innovation, la mémoire et l'oubli, la rupture et la continuité, la conservation et le rejet. Le rapport au temps y est plus héraclitéen qu'on pourrait le croire. Dans la formation des maîtres, on se voit confronté au constat quotidien qu'il n'y a pas de rupture sans conservation ni de conservation sans fracture. Entre les fanatiques de l'innovation pour qui tout ce qui vient du passé est nécessairement dépassé et les pédagogues du déclin pour qui la moindre nouveauté traduit une irréversible décadence, mon expérience pédagogique de professeur en ÉN m'a appris, *in concreto*, qu'il est absurde de choisir. Parménide l'obscur et Héraclite le fuyant sont comme les deux faces inséparables de toute pensée éducative sensée.

Le temps de l'école ne se laisse pas réduire à une vision manichéenne. Le passé, toujours un peu vaporeux et le présent déjà passé lorsqu'on croit le penser au présent (quand il veut bien se laisser penser). Présent et passé s'y entremêlent sans cesse. Quant au futur, bien malin qui pourrait en deviner la nature. Aussi l'enseignant doit-il être un peu schizophrène, indissolublement conservateur et novateur. Transmettre l'essentiel tout en laissant ouverte la porte à l'inventivité. C'est aussi vrai dans le domaine des connaissances que de la morale ou de l'esthétique. Ce n'est pas nous qui opérerons le tri, mais ceux qui viendront après nous, en des temps que nul ne saurait prévoir, à moins de nous croire en avance sur notre temps.

Lorsque Proust décrit la mort de Bergotte (autrement dit celle d'Anatole France), il indique clairement le rapport du présent au passé et au futur que devrait conserver à l'esprit tout pédagogue soucieux d'affronter le temps qui passe : « *Si chaque génération qui invente*

quelque chose à partir de sa propre expérience doit le transmettre aux suivantes, il faut entretenir un délicat équilibre entre respect et irrespect de manière à ce qu'aucune génération n'impose de manière trop rigide ses œuvres à la génération suivante et lui transmette son capital de sagesse, avec, en plus la sagesse de savoir que ce n'est peut-être pas la sagesse ». La porte est donc étroite entre le dogmatisme conservateur et l'incohérence spontanéiste. Si l'éducation reste un art et non une science, comme l'enseignait justement Guy Avanzini, c'est seulement que l'école doit concilier deux exigences contraires : transmettre un contenu précis et cependant ne pas fermer l'avenir. Je crois qu'on pourrait suivre la même démarche pour ce qui est de l'espace avec les notions de proche et de lointain, d'ici et d'ailleurs, d'endogène et d'exogène...mais ceci est une autre histoire, une histoire de géographe ou d'anthropologue.

Théoriser en pratiquant

La seconde grande remise en question qui fut et reste la mienne touche celle du rapport de la théorie à la pratique, de la pensée et de l'action.

Ici aussi le manichéisme faisait quelques ravages chez le professeur débutant que j'étais. Le *praticien*, appuyé sur une expérience empirique qui se veut nécessairement « *de terrain* », considère souvent le *théoricien* comme un incapable, un doux rêveur inadapté au monde, voire dangereux lorsqu'il doit affronter la dure réalité enfantine. Quant au *théoricien*, il juge, non sans quelque hauteur, le praticien aux « *mains dans le cambouis* » incapable de prendre quelque recul et donc de comprendre ce qu'il fait. Tous deux s'opposent comme deux incarnations antagonistes de l'approche de la vérité, « *l'une par la main, l'autre par l'esprit* » comme disait Alain. Dans tous les domaines, l'« universitaire », le « secondaire », le « primaire », le « maternel », le « professionnel », le « général », le « technique » se regardent en chiens de faïence, un peu comme s'opposent dans l'usage courant de la langue, le *concret* à l'*abstrait*, la *vie* à l'*école*, le *réel* à l'*imaginaire*, l'*homme d'expérience* à l'*intellectuel* ou pire le *rêveur*, l'*homme d'action* et le *brillant causeur*, le *praticien* et le *théoricien*, le *pédagogue* (professeur des écoles, de collège ou de lycée) et le *chercheur* (universitaire). « *Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire* » dit le premier au second, à la manière de Zazie! « *Tu fais n'importe quoi, puisque tu ne sais pas ce que tu fais* » objecte le second au premier!

La difficulté tient au fait que ces oppositions sont relatives. On est toujours le théoricien d'un plus praticien que soi...et inversement. Ma position était d'emblée inconfortable...et relative. Pour les instituteurs, je n'étais qu'un bavard incompetent, professeur du secondaire de surcroît, en philosophie ce qui est aujourd'hui une incongruité ; pour les universitaires je n'étais qu'un pédagogue, pire un didacticien sans hauteur de vue. Position inconfortable dont ont hérité aujourd'hui les « *sciences de l'éducation* » au sein de l'Université.

L'expérience propre à la formation de ceux qu'on appelait « *élèves maîtres* » m'a vite appris à dépasser cette opposition sommaire. Et puisque j'en suis aux confidences, je voudrais profiter de l'occasion qui m'est offerte aujourd'hui pour évoquer et rendre hommage aux personnes qui m'ont aidé ici même à renverser ce préjugé proprement imbécile concernant cette opposition théorie-pratique.

En arrivant à l'ÉN de la Réunion, j'ai rencontré des instituteurs très savants, très informés dans bien des domaines théorique pointus : en musique, en botanique, en histoire, en littérature, dans le domaine des arts ou de l'éducation physique. J'ai côtoyé des conseillers pédagogiques curieux de tout, des inspecteurs discutant de physique ou de mathématique de manière érudite, et même, pour l'un d'eux, grand lecteur de Descartes dont il connaissait la métaphysique avec finesse et profondeur, la philosophie. Les vrais « savants » n'étaient pas tous du côté « théorique ». Les ignorants non plus d'ailleurs. Mais ceci est une autre histoire.

J'ai donc dû revoir mes certitudes pour retrouver le vieux Kant qui renvoie dos à dos le théoricien et le praticien trop sûrs d'un savoir qui n'est en fait qu'ignorance. À propos du dicton « *C'est bon en théorie mais cela ne vaut rien en pratique* » il écrit : « *Personne ne peut se targuer d'être versé pratiquement dans une science et mépriser la théorie sans montrer tout simplement qu'il est ignorant dans sa discipline* ». Le praticien qui méprise la théorie ne sait pas ce qu'il fait et fait même souvent le contraire de ce qu'il croit faire. Quant au théoricien pur, à force de se couper de l'expérience concrète, « *il ne sait rien faire* », ce qui ne vaut guère mieux.

C'est peut-être dans le constant va-et-vient du mot à la chose, de la théorie à la pratique, de la pensée à l'action que réside le savoir véritable et le principe même de son acquisition. Durkheim n'avait-il pas été conduit à définir la pédagogie comme une « *théorie pratique* », concept monstrueux du strict point de vue de la cohérence logique, mais éclairant cependant car il montre bien de nœud de la difficulté de tout enseignement.

Éduquer en instruisant

Le troisième domaine où mes certitudes anciennes se sont vues sérieusement bousculées touche le contenu même de ce que transmet l'école. La tradition scolaire opposait, et oppose toujours, les tenants des savoirs disciplinaires, savoirs savants qu'il faut à tout prix dominer et transmettre, aux éducateurs plus soucieux des attitudes sociales ou morales que l'enfant se doit d'acquérir s'il veut se socialiser. L'« *instruction* » d'un côté, l'« *éducation* » de l'autre, posées comme deux exigences antagonistes, quasi irréductibles. Le débat n'est pas nouveau : éducation nationale ou instruction publique ; influence partielle sur l'enfant (la famille éduque, l'école instruit) ou prise en main totale de l'enfance, Condorcet face à Rabaut Saint-Étienne, « *officiers de morale* » souhaités par l'abbé de Saint-Pierre contre « *professeurs-instructeurs* » voulus par Sylvain Maréchal durant la Révolution de 1789 ?

Doit-on opposer aussi brutalement ces deux objectifs ? Le débat est inhérent à la nécessité de former les enfants. Platon, dans *Les Lois*, distinguait déjà l'éducation morale stricte des Spartiates qui négligeraient les connaissances au profit des mœurs à l'instruction des maîtres athéniens, soucieux de qualité des connaissances. Quant aux Perses, ennemis héréditaires des Grecs, laissant les enfants à la rue, ils ne se souciaient ni d'éducation ni d'instruction. Le débat est ouvert et il ne semble pas prêt de se fermer. Il est vrai qu'on connaît de grands savants qui sont aussi de parfaits imbéciles ou de redoutables crapules. On connaît aussi des gens au savoir modeste et à l'humanité infinie. C'est à l'ÉN de La Réunion que je dois d'avoir compris que c'était là une vraie difficulté et pas seulement un débat académique pour grande leçon d'agrégation. Le savoir ne fait pas tout ; il peut même servir à des fins inavouables ; mais, sans savoir, le handicap est insurmontable.

Dans le métier d'instituteur, l'intellect et le cœur ne sont jamais si dissociés. L'interaction entre éduquer et instruire y apparaît évidente. Pas plus qu'il n'existe de choix de savoir, de manière de le transmettre, d'attitude magistrale envers ce savoir, de façon professorale d'être, y compris à l'université, qui ne véhicule une certaine vertu morale formatrice, il n'existe de principe moral qui puisse faire l'économie d'une recherche purement intellectuelle de ses contenus ainsi que des valeurs qui en justifient la mise en pratique. Si le vieux Kant, encore lui, s'interroge sur *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, autrement dit sur la justification éthique de la morale, c'est qu'il voit qu'une morale sans réflexion fondatrice est vouée à l'échec. Comment suivre ce dont on ne comprend ni les tenants ni les aboutissants ? Morale, éthique, politique, pédagogie appellent une justification rationnelle si on ne veut pas en rester à l'arbitraire ou au dogmatisme. Aussi, le mépris envers les disciplines scolaires est-il toujours un mépris de la discipline en général. Quant à la

discipline, qui est d'abord discipline de soi, elle trouve son modèle dans l'exigence stricte des savoirs et même dans la rigueur scientifique la plus stricte.

Le savoir passe par l'affectif, sinon il nous effleure sans nous toucher. Quant à l'affectif, il a besoin de connaissances fermes pour se consolider. Il est vain de tricher : l'enfant, mieux que l'adulte, devine ce que nous sommes à travers ce que nous prétendons être ou paraître. Ma simple attitude, au quotidien, en dit plus et mieux sur ce que je suis que les prêches ou les sermons. Les leçons de morale, de civisme, de civilité, d'instruction civique, ou de simple politesse sont temps perdu s'il ne s'y greffe une sincérité pratique réelle.

À ce niveau, l'enseignant reste, qu'il le veuille, s'en accomode ou s'en défende, un « *maître qui tient école* » et en assume l'autorité. Qu'on l'appelle précepteur, instituteur, professeur importe peu. C'est par son attitude vis-à-vis des savoirs, des autres, de la vie, qu'il éduque et qu'il instruit à la fois. Jacques Ulmann aimait rappeler que l'éducation est « *par essence axiologique ; elle ne saurait faire l'économie d'une réflexion éthique sur l'homme* ». Autrement dit, elle est philosophique de part en part.

Mais il est temps de conclure.

.
. .

À y regarder d'un peu près, les trois grands problèmes qui se sont posés concrètement à moi lors de la rencontre avec l'ÉN de La Réunion n'ont rien de neuf ni d'original. Peut-être certains parmi vous seront-ils déçus car ils n'ont rien de spécifiquement local. Peut-être même n'ont-ils rien de propre aux Écoles Normales. On pourrait dire qu'ils sont d'aujourd'hui et d'hier dans la mesure où ils traversent l'histoire de l'éducation à quelque niveau que l'on se place, où que l'on soit et quel que soit le contexte.

La métamorphose des ÉN en IUFM, des IUFM en ÉSPE, et bientôt des ÉSPE en INSPE ne change rien quant aux questions fondamentales qui se posèrent à moi lors de mon arrivée dans l'île. Elle n'a fait qu'en réactiver les incertitudes à chaque nouvelle réforme. Ce ne sont pas les changements de sigles dont les ministres ne sont pas avarés, ni les jongleries langagières de savants pédagogues, qui en feront disparaître la difficile réalité.

Le fait de s'interroger sur la distinction entre éduquer et instruire, sur la complémentarité entre l'aspect théorique et l'aspect pratique de la profession d'enseignant, sur la part de conservation et d'innovation de tout enseignement, fait partie du fonctionnement de toute formation, qu'on l'appelle école, institution ou institut, qu'on y forme des instituteurs, des professeurs, des polytechniciens, des « énarques » ou des gens de métier.

Encore une fois, je remercie l'institution formatrice des futurs « maîtres d'école » de La Réunion – qu'importe le nom qu'on lui donna, qu'on lui donne ou qu'on lui donnera –, directeurs, inspecteurs, professeurs, conseillers, intendants, secrétaires, techniciens, informaticiens, agents, enfin tous les collègues, sans oublier les étudiants et les élèves, de m'en avoir fait prendre conscience directement, sur le terrain comme on dit, et surtout d'en avoir partagé avec moi les incertitudes et les joies.

Merci surtout à vous qui m'avez écouté jusqu'au bout.

Bernard JOLIBERT