

## *De la pédagogie*

Texte adopté par l'assemblée générale du GRIP du 4 octobre 2008

« L'exemple doit précéder la règle que l'enfant est appelé à découvrir lui-même, et non venir la confirmer, l'illustrer en quelque sorte, après qu'elle a été énoncée comme un axiome. »

*Comment faire une leçon de grammaire.*  
Madame Troufleau *Revue Pédagogique*,  
1904, tome I, p. 223

La caractéristique principale du GRIP est, par ses textes fondateurs et depuis sa naissance, de considérer que la question des contenus à enseigner, et en particulier celle des programmes et progressions, est et sera au centre d'une refondation de l'école autant qu'elle a été au centre de la dégénérescence de cette même école.

C'est cette insistance sur les contenus qu'il considère comme fondamentaux qui lui permet de poser de manière non formelle les questions de méthode et de pédagogie en les reliant de manière non mécaniste à la question des programmes et progressions.

\*  
\* \*

### *Pédagogie, pédagogistes et anti-pédagogistes*

Cette caractéristique distingue bien sûr le GRIP des tendances dites *pédagogistes* puisque celles-ci ont choisi de considérer comme principales la méthode et la pédagogie et comme très secondaires les contenus, ont choisi d'éduquer plutôt que d'instruire, ont globalement écrit et approuvé des programmes déficients. L'argument de la méthode servant à justifier la dégradation du contenu sous une double forme :

- a) le développement de l'intelligence est découplé de l'acquisition de connaissances au prétexte que celles-ci évoluent sans cesse et que seule la méthode est donc importante ; à la limite on peut apprendre à apprendre sans apprendre quoi que ce soit.
- b) les seules connaissances véritables sont celles qui sont le fruit d'une découverte faite exclusivement par l'élève.

Mais cette caractéristique distingue aussi le GRIP des différentes tendances dites *antipédagogistes* ou *républicaines*. Si celles-ci peuvent reprendre - mais de manière superficielle la critique des programmes puisqu'elles n'ont jamais proposé de programmes de haut niveau -, elles partagent avec les *pédagogistes* la même problématique, mais en quelque sorte mécaniquement inversée. Elles mettent, en effet, au premier plan la critique

des méthodes<sup>1</sup>, en particulier celle du constructivisme et de l'élève au centre, en sous-entendant ou en disant explicitement que le but de l'école n'est pas d'apprendre à apprendre mais strictement d'apprendre, que la pédagogie n'existe pas<sup>2</sup>. Certains emploient même indifféremment *pédagogie* et *pédagogisme* et se servent de l'argument « la pédagogie est un art » pour justifier que l'on ne peut rien en dire même de simplement logique. Cette conception de l'enseignement réduit celui-ci à une transmission qui part de la règle pour aller à l'exemple et à l'exercice, méthode dans laquelle l'élève n'a aucun rôle actif. Désignant le constructivisme comme origine de la dégénérescence de l'école, elle est dangereuse car, comme elle est fautive - l'introduction des *mathématiques modernes* et de la *linguistique* au début de l'enseignement primaire sont des modifications du contenu enseigné -, elle permet la justification de tous les enseignements et programmes déficients, notamment de tous ceux antérieurs à la loi de 89 ... à condition qu'ils ne se présentent pas ouvertement comme constructivistes.

D'un point de vue purement pédagogique, le GRIP soutient *a priori* tous les courants qui enseignent ses programmes ou des programmes équivalents, quelles que soient les méthodes employées.

En revanche le GRIP s'appuie, par préférence, notamment  
- a) sur ce qui est l'acte de naissance pédagogique de l'Instruction publique, l'*Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques*<sup>3</sup>.

*La méthode à suivre s'impose d'elle-même : elle ne peut consister, ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours.*

---

<sup>1</sup> Les antipédagogistes ont ainsi admis la problématique de leurs opposants en acceptant le débat sur les *méthodes de lecture*, problématique doublement fautive puisqu'il ne s'agit pas d'une question de méthode mais de contenu (la méthode dérive ici de la nature alphabétique de la langue française) et qu'il ne s'agit pas d'un débat sur la lecture mais sur l'écriture-lecture. Cf. MD, *La Globale et la Syllabique*, janvier 2006. <http://michel.delord.free.fr/syll-glob.pdf> . Comme toujours, ces erreurs théoriques se payent plus tard avec intérêts : le mouvement antipédagogue a ainsi donné les arguments à Xavier Darcos « Je ne suis pas le ministre des méthodes » (*Le Monde* du 24 octobre 2007) pour qu'il ne prenne pas de décision de défense des méthodes alphabétiques. Lire à ce sujet la contribution de Michel Delord sur la lecture publiée sur le site Bonnet d'âne en juin 2006 que l'on trouve aux pages 11 à 14 de <http://michel.delord.free.fr/bilan-mvt-antipedago.pdf>

<sup>2</sup> Le fait que Jean-Claude Milner n'ait pas défendu les pédagogues du XIX<sup>e</sup> et notamment ceux qui sont les pères de l'Instruction publique permet d'interpréter la citation suivante comme un déni général de la pédagogie « : Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat pédagogique (qu'il soit appliqué à l'acte, ou à l'innovation, ou aux technologies) de citer une proposition assurée, un argument incontestable, un texte rigoureux ou simplement intéressant, ou, plus simplement encore, bien écrit : il n'y en a pas » (Jean-Claude Milner, *De l'école*, Paris, 1984). Aucun pédagogue n'a été capable de produire un texte *simplement bien écrit* : il suffit de lire Ferdinand Buisson, James Guillaume, Gabriel Compayré, etc... pour se convaincre de la fausseté d'une telle affirmation.

<sup>3</sup> <http://s.huet.free.fr/paideia/textoff/ferry2.htm>

*La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.*

- b) sur ce que le *Dictionnaire pédagogique* dit de la résolution de problèmes mais qui peut s'étendre à tout l'enseignement :

*C'est là un art délicat, mais qui caractérise essentiellement le bon maître; et celui-là excelle en cet art, qui parvient à faire trouver les solutions des problèmes à ses élèves, ou qui les laisse dans la conviction, ce qui revient au même pour l'effet à produire, que ce sont bien eux qui les ont trouvées.*<sup>4</sup>

### **Méthodes et programmes**<sup>5</sup>

Les *pédagogistes*- le terme, ne visant pas la dégradation des programmes, est mal ciblé au sens où il signifierait que tous leurs opposants n'ont comme pédagogie que de répéter formellement des règles - citent souvent les pédagogues progressistes du XIX<sup>e</sup> siècle et commencent même à citer Ferdinand Buisson depuis que nous l'avons exhumé. Mais ils le citent de manière déformée car ils oublient le contexte.

Or pendant cette période, contrairement à la situation actuelle, toutes les tendances pédagogiques sont d'accord pour défendre des contenus de programmes de haut niveau. Personne ne soutient, comme maintenant, qu'on ne peut pas enseigner la division en CP puisqu'on l'enseigne à l'époque en maternelle ! Les divergences sont des divergences de méthodes, mais qui reposent sur un accord complet sur les programmes entre partisans du savoir et de l'instruction<sup>6</sup>.

Le premier énoncé complet de cet accord sur les programmes entre les différentes tendances pédagogiques est de Michel Bréal, éminent linguiste, qui fut l'inventeur de la sémantique dans son *Essai de sémantique* en 1897 :

*On devine que sur la matière de l'enseignement il ne peut guère y avoir de désaccord : les exigences de la vie sont si manifestes qu'en tout pays et quelle que soit la tendance générale de l'école, le programme des leçons est*

---

<sup>4</sup> P. Leysenne, Article *Problèmes* du Dictionnaire pédagogique <http://michel.delord.free.fr/dp-problemes.pdf> -

<sup>5</sup> Tiré de *Appel au soutien du projet SLECC*, MD, 4 janvier 2006  
<http://michel.delord.free.fr/soutienslecc.pdf>

<sup>6</sup> En ce sens, Philippe Meirieu,, en tant que représentant générique des Sciences de l'Éducation, aurait le droit de se réclamer de F. Buisson s'il avait montré une opposition frontale aux programmes de 70 à 2002 qui se présentent tous comme des *allégements*.

à peu près le même.

(Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, 1872).

### ***Du danger permanent du mécanisme et de l'utilitarisme***

Ce danger est une tendance historique forte et permanente même si les programmes et les progressions sont de bonne facture<sup>7</sup>. On pourrait s'attendre à ce que ce danger ne soit pas présent lors de l'application d'une pédagogie active à base de découverte. Or, si pour des raisons variées<sup>8</sup>, l'élève n'a pas découvert ce qu'il était censé découvrir de manière autonome dans le temps imparti<sup>9</sup>, l'enseignant est alors obligé, très vite en fin de séance, de donner le contenu du cours de manière beaucoup plus mécaniste et rapide que dans un cours frontal dialogué qui n'affiche pas de prétention à la découverte autonome de l'enfant.

Mais plaçons-nous au contraire dans la perspective du GRIP : sollicitation précoce de l'intuition pour l'introduction des notions fondamentales, pratique de *révisions* qui ne sont pas de simples répétitions, progressions cohérentes dans chaque matière et entre les matières, alors, lorsque l'on aborde un nouveau sujet, les élèves ont la majorité des prérequis nécessaires à sa compréhension et, guidés par le maître, ils ont tout à fait la capacité, en s'appuyant sur leur intuition, de « *découvrir... les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées* »<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Cf. Michel Delord, 7 février 2007 « *Quelques éléments historiques sur le danger récurrent de l'utilitarisme* » <http://michel.delord.free.fr/institut-07022007.pdf>

<sup>8</sup> Et c'est obligatoirement le cas si l'on a affaire à des programmes incohérents comme les programmes actuels dont la nocivité est accentuée par le fait que l'on fait passer dans la classe supérieure des élèves qui ne peuvent pas suivre. Ce qui place toujours les élèves dans une situation dans laquelle ils ne peuvent pas comprendre et oblige ceux qui veulent apprendre... à apprendre *exclusivement* par cœur !

<sup>9</sup> Rappelons cependant que le danger principal en ce domaine est « *de donner à résoudre des problèmes entièrement nouveaux à des élèves abandonnés à eux-mêmes* ». Article *Problèmes*, op. cit.

<sup>10</sup> Ceci ne dispense pas, bien sûr, de la nécessité de savoir par cœur un certain nombre de résultats et de règles ni de celle de faire des exercices d'application.