

Nathalie Bulle (2009), « Modèles d'humanité et modes de formation intellectuelle », *Skhole.fr*.

Issue d'une conférence pour l'université d'été de *Sauver les Lettres*, Paris,

Le 5 septembre 2009.

MODELES D'HUMANITE ET MODES DE FORMATION

INTELLECTUELLE¹

L'analyse comparée des grands modes de formation intellectuelle qui ont dominé la civilisation Occidentale au cours des âges, telle que proposée par Emile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*², fait apparaître ces modèles pédagogiques comme étroitement liés aux idées sur l'accomplissement humain, les lieux du sacré et du profane, la place de l'homme dans le monde, ses possibilités d'accéder à des idées justes et à des idées vraies. Mais ces représentations sont rarement unitaires dans une société donnée. Si chaque époque tend à cristalliser un mode de formation intellectuel particulier, c'est aussi parce que, parmi les solutions alternatives qui auraient pu émerger, l'une s'est trouvée en position dominante en raison de circonstances qui n'ont pas favorisé nécessairement les meilleures solutions, les plus complètes, les mieux à même de répondre aux besoins éducatifs du temps et d'assurer le plus grand développement possible à l'humain. Notre époque voit s'affronter de grandes alternatives pédagogiques dont l'enjeu ne saurait être minimisé. Il est d'autant plus important que les évolutions des systèmes éducatifs sont aujourd'hui pratiquement mondialisées. Ce qui caractérise le plus cet enjeu, et qui dépasse la division entre les lettres et les sciences, est relatif au rôle prêté aux enseignements disciplinaires dans la formation intellectuelle et humaine des élèves. On observe en effet, dans les débats actuels comme dans la littérature, une

¹ Conférence pour l'université d'été de *Sauver les lettres*, le 05/09/09.

² La grande analyse de Durkheim est issue d'un cours donné aux futurs agrégatifs au lendemain de la réforme de 1902 en France.

disjonction entre formation de l'esprit et transmission des savoirs. Le rôle de cette transmission tend à être de plus en plus réduit à des questions informationnelles ou techniques tandis que la notion de compétences désigne désormais le type de dispositions que l'école se donne pour but de développer. Elle leur confère une finalité instrumentale et tend à les dissocier des enseignements développés dans des cadres disciplinaires.

La démocratisation de la culture

La pensée pédagogique dite moderne, constructiviste ou encore progressiste, en se fondant sur l'idée d'activité de l'élève, prétend imposer un changement radical des façons de concevoir l'enseignement. Cependant, la pensée progressiste n'a pas inventé l'activité de l'élève. Elle en propose une réinterprétation à la lumière des représentations de l'homme, du lien social et de la culture associées à l'avènement des sociétés démocratiques modernes. Cet avènement est supposé marqué par le passage d'une solidarité fondée sur la ressemblance entre individus, sur des représentations du monde et des valeurs communes, à une solidarité fondée sur la complémentarité des fonctions sociales, mettant l'accent sur les échanges interindividuels et la communication. Il est significatif à ce sujet que les finalités de l'éducation viennent à être définies comme « l'art, l'aptitude et la compétence de communiquer avec le plus grand nombre possible de communautés »³. A une pensée substantialiste, qui cherche à approcher des vérités cachées dans un arrière-monde, la modernité démocratique oppose une pensée relationniste, appelée à établir des vérités relationnelles entre phénomènes, valorisant la raison scientifique contre la raison religieuse et, à l'intérieur de la pensée scientifique, la pensée empirique, inductive, contre la pensée formelle, hypothético-déductive. Karl Mannheim⁴ a caractérisé à ce sujet les traits fondamentaux de la démocratisation de la culture en Occident par l'idée de dé-distanciation. Le mouvement général de « dé-distanciation » vient comme conséquence première de

³ R.G.Sultana, « Education et formation de qualité pour l'Europe de demain » in *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, 2005, trad. Fabricating Europe- The formation of an education space (Kluwer, 2002).

⁴ K.Mannheim (1933). *Essays on the sociology of culture*, London, Routledge & Kegan, 1956.

l'égalité ontologique de tous les individus en démocratie. Il renvoie à la dénégation d'inégalités « qualitatives » susceptibles de légitimer des relations de pouvoir fondamentalement asymétriques. De telles inégalités se fondent, dans la plupart des sociétés pré-démocratiques, sur l'inégale capacité des individus à se faire les représentants de principes posés comme transcendants. Suivant cette voie, les savoirs enseignés se dé-distancient de la réalité. L'autorité se fondait sur l'altérité de la vérité. Les individus ont une responsabilité nouvelle par rapport à leur destinée et par rapport à la vérité. Le passage d'une épistémologie pré-démocratique à une épistémologie démocratique se fait avec Kant par la découverte de la spontanéité et de la créativité originelles du sujet de la connaissance. Dans les philosophies précédentes, qu'elles soient idéalistes ou réalistes, le sujet était en position de dépendance par rapport à l'objet de la cognition, il ne créait pas l'objet. Il était découragé d'accéder à la connaissance par lui-même, alors que dans les cultures démocratiques, l'individu est sollicité pour interpréter la réalité de son propre point de vue : « Le citoyen démocratique ne rencontre dans la société que les lois qu'il a promulguées comme législateur ». Cependant chez Kant, note Mannheim, la conscience comme source de la loi n'est pas la conscience concrète de chaque individu, mais une conscience abstraite présente chez chacun comme faculté créative de connaissance. A un enseignement valorisant la culture désintéressée s'oppose un enseignement qui, au contraire, se veut en contact avec les réalités de la vie. Avant, la culture s'opposait au travail productif. Maintenant le nouvel idéal de formation de l'homme est orienté par l'idée de travail. Ce sont par ailleurs les liaisons organiques entre toutes les activités qui caractérisent désormais la réalité du monde social. La représentation paradigmatique de la société devient celle d'un organisme. L'interprétation relationniste de l'existence par l'esprit moderne sous-tend la valorisation des idées de genèse et de processus, et l'utilisation de certains concepts tels que ceux d'évolution et de progrès. Toutes les choses réelles apparaissent comme participant d'un processus de changement. On passerait d'une ontologie statique à une ontologie dynamique conférant une nouvelle signification à l'expérience humaine. Le phénomène de démocratisation de la culture tend ainsi à conférer à l'activité humaine un rôle relationnel, participatif, partie intégrante d'un processus plus global.

Activité et moralité

Face à l'importance conférée à la notion d'activité de l'élève par la pensée progressiste, activité qu'elle oppose à l'apprentissage des disciplines académiques ou formelles, nous sommes en droit de nous étonner. Une éducation conçue comme libérale n'a jamais eu la science pour objet, la simple reproduction des connaissances constituées. Sa visée n'a jamais été purement informationnelle, encyclopédique ou culturelle. Les savoirs qu'elle transmet ont pour objet l'accroissement des potentialités de l'élève, ou encore la formation de son esprit, d'une manière conçue comme libératrice, comme participant d'un accomplissement des potentialités profondes de l'homme. Cet accomplissement et cette libération ont été associés au développement des capacités humaines d'accès au vrai et au bien, autrement dit à la formation de découvreurs, de producteurs de vérité et de justice. Ainsi, l'activité de l'individu en formation était déjà au centre des modèles éducatifs destinés à la formation de l'élite intellectuelle au cours de l'histoire de la civilisation occidentale. L'analyse comparée des grands modèles pédagogiques du passé révèle qu'elle est associée au développement de l'esprit et que ce développement renvoie, ultimement, à des idéaux moraux.

L'activité rationnelle

Chez Platon, le but de l'éducation est le développement intellectuel qui ouvre l'accès à la connaissance du Bien. Ce développement est conçu comme une préparation au maniement de la dialectique, vue comme la science des formes intelligibles, et donc comme méthode de recherche du vrai. Il s'appuie sur l'étude de l'arithmétique, de la géométrie, de l'astronomie, et de la musique, qui ont pour objet d'arracher l'esprit au monde sensible, monde du devenir en perpétuel changement, pour le faire accéder au monde immuable des idées, formes transcendantes qui ne sont qu'imparfaitement reflétées par ce qui se donne immédiatement à l'observation. Ces idées sont supposées innées, et retrouvées par réminiscence. Platon imagine, on le sait, que l'homme les a connues avant d'être

incarné. D'après Platon, grâce à sa formation intellectuelle, l'homme se met en mesure non pas véritablement de construire, mais de reconstruire ses savoirs. La conversion de l'âme à laquelle tend l'éducation platonicienne représente un mouvement pleinement actif, marquant l'arrachement de l'individu aux savoirs traditionnels, aux préjugés et aux opinions par sa formation à la recherche intellectuelle. Son but est le développement de l'esprit conçu comme retour de l'esprit sur lui-même, aptitude à la réminiscence. Ce modèle éducatif, qui met tout le poids de la formation intellectuelle sur la logique et le maniement des abstractions, est évidemment incomplet. On peut aujourd'hui l'interpréter comme préparatoire à l'élaboration et la manipulation des systèmes conceptuels qui seuls permettent d'établir des liens logiques, des liens de causalité entre phénomènes ou entre idées.

Tant que la Vérité et le Bien ont été conçus comme recelés par des textes faisant autorité, c'est le cas par exemple dans les écoles philosophiques néo-platoniciennes de l'Antiquité tardive⁵, la formation de l'esprit s'est concentrée sur l'initiation à l'exégèse des textes canoniques, sur la base notamment d'exercices pratiqués par l'élève sous la direction du maître. Cette *askèsis*, ascèse, discipline volontaire de l'esprit qui se nourrit des principes d'une science par l'exercice, devait avoir pour effet de créer chez le sujet une disposition fondamentale- capacité, vertu.

C'est aussi l'idéal de formation de l'esprit qui a été privilégié, par la morale chrétienne. Durkheim remarque que les penseurs de l'Antiquité, jusqu'à Socrate, avaient au contraire commencé à s'intéresser à l'univers physique. Si la réflexion grecque s'est portée d'abord sur le monde, c'est parce qu'il était le lieu du divin, alors que l'humain représentait des valeurs profanes sans importance en elles-mêmes. Le christianisme a inversé ces rapports : « Pour le christianisme, au contraire, c'est l'esprit, c'est la conscience de l'homme qui est la chose sacrée et incomparable : car l'âme, ce principe de notre vie intérieure, est une émanation directe de la divinité. Le monde, lui, se définit par la matière, et la matière est la chose profane, vile, dégradante, c'est l'antagoniste de l'esprit. »⁶ Depuis les formes embryonnaires de l'institution scolaire à la Renaissance carolingienne jusqu'à la veille de la Révolution, la pédagogie développée est animée par le projet de développer l'esprit. Grammaire de la

⁵ Cf. P.Hoffmann, « Formes de culture, programmes et pensée pédagogique à la fin de l'Antiquité » in D.Kambouchner, F.Jacquet-Francillon (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, p.15-44.

⁶ E.Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p.322.

Renaissance carolingienne, dialectique de la scolastique et rhétorique littéraire de l'humanisme classique visent un but commun : l'homme, la formation de la pensée et son expression, le développement de facultés générales. La nature, lorsqu'elle est objet d'étude, n'est étudiée qu'à travers les textes, parce que les savoirs enseignés ont reposé longtemps sur ce que des auteurs autorisés avaient dit sur les sujets abordés.

Du bien lire au bien penser

Des trois disciplines qui formaient l'enseignement général et qui composaient le trivium⁷, la grammaire s'est trouvée à l'époque carolingienne en position de force devant la rhétorique et la dialectique. La grammaire représentait la science par excellence, qui reposait alors sur l'intelligence de la langue. Le formalisme grammatical constituait une voie privilégiée de compréhension des textes sacrés, fondée sur le maniement formel du langage. La scolastique substitua le formalisme dialectique au formalisme grammatical comme idéal pédagogique dominant. Ce changement représenta un développement des besoins intellectuels ressentis pour la recherche du vrai. On passait de l'analyse de l'expression de la pensée à celle de sa forme même, à celle de son développement logique. L'approche des textes ne se résumait donc plus à la maîtrise grammaticale de la langue, mais consistait en une étude approfondie de l'articulation logique des thèses énoncées par les auteurs étudiés. Ainsi la pratique de l'*expositio* proposait un commentaire restituant de manière fouillée l'articulation logique des textes. Cette évolution fut motivée en particulier par le besoin de comprendre et de justifier le dogme.⁸ Mais ce besoin même, et l'importance désormais conférée à la formation logique, plus

⁷ Parmi les sept arts libéraux, le *trivium*, grammaire, rhétorique et dialectique a pour objet d'enseigner les règles de la pensée et de son expression ; puis le *quadrivium* : arithmétique, géométrie, musique et astronomie représentent des connaissances sur le monde et ses lois (nombres, espace, sons, astres) forment la base de l'enseignement de la faculté des Arts, dispensé entre quatorze et vingt ans. Un « baccalauréat » est délivré au bout de deux ans et une « maîtrise ès arts » quatre ans plus tard. L'étudiant peut ensuite aborder la médecine ou le droit ou la théologie.

⁸ Ce besoin de compréhension s'est exprimé en particulier dans la querelle des Universaux, dont l'enjeu touchait la conscience morale et religieuse du temps à travers le sens prêté à la Trinité divine aussi bien qu'à celui de l'âme individuelle. Le réalisme qui, comme chez Platon tenait l'existence des universaux pour réelle, s'opposait au nominalisme qui voyait en eux des abstractions de l'esprit. La thèse d'Abélard, propose une voie médiane, un

spécifiquement à la dialectique aristotélicienne, sont liés aux conceptions épistémologiques alors dominantes. La dialectique chez Aristote ne prétend pas comme chez Platon accéder à l'essence des choses mais s'intéresse à leur représentation rationnelle. La science par excellence était représentée par les mathématiques. Mais elles n'étaient pas directement applicables à la réalité empirique, et l'observation à elle seule ne pouvait permettre d'établir des liens nécessaires. C'est donc la dialectique, conçue comme l'art de raisonner à propos du vraisemblable, qui devait jouer le rôle de propédeutique à la science. Une interprétation de ces conceptions peut renvoyer aujourd'hui à l'idée que les systèmes conceptuels, à partir desquels les savoirs sont élaborés, sont construits mais ne sont pas pour autant arbitraires. Aussi le raisonnement dialectique tel que conçu par Aristote, dont l'objet est de mettre les choses à l'épreuve du raisonnement logique, représente-t-il le moyen par excellence d'évaluer la pertinence de représentations rationnelles, notamment scientifiques. D'où l'importance majeure de la *disputatio* dans l'enseignement scolastique. La dispute, où devait se forger l'art d'argumenter contre autrui, art de la réfutation plus qu'art de la preuve, faisait s'affronter oralement les maîtres, les bacheliers de la faculté mais aussi les élèves non bacheliers. Plus que l'enseignement de telle ou telle doctrine particulière, remarque Durkheim, l'enseignement scolastique visait la formation logique. Cette formation s'appuyait sur la dialectique de l'exposition, mais plus encore de la dispute. L'activité de l'élève, le développement de son esprit suivaient les voies mêmes de la découverte rationnelle. Ces voies revêtaient une signification morale. Toute l'activité intellectuelle du Moyen Age, écrit Durkheim, aspirait à construire une science destinée à fortifier et à rationaliser le dogme : « (la dialectique païenne) Ce n'était plus quelque chose d'extérieur et d'étranger à l'éducation morale et religieuse ; c'en était la préparation....Jamais peut-être les hommes n'eurent de l'instruction et de sa valeur morale une plus haute idée. »⁹

... Au bien dire

nominalisme modéré, le conceptualisme où les idées générales tout en étant subjectives renvoient à des conceptions de l'esprit.

⁹ Durkheim (1938), p.193.

A la Renaissance, les aspirations à la formation d'une société polie, devant lesquelles les méthodes de la Faculté des arts apparaissaient alors démesurément rustres, aboutirent à un rejet complet et à cet égard destructeur, de l'enseignement scolastique. Le modèle éducatif défendu par Erasme aspirait à un esthétisme intellectuel et moral fondé sur l'art de la parole et de l'écriture. Les lettres « forment l'esprit...adoucissent les passions...brisent les élans indomptables du tempérament ». Il ne s'agissait plus de restituer l'argumentation logique des textes, mais d'en proposer une explication littéraire, attachée à l'expérience humaine et au style, à la critique littéraire. Ce modèle s'appuyait sur la civilisation gréco-latine, parce qu'elle répondait, par son caractère policé, aux aspirations éducatives du temps. Mais l'humanisme classique devint rapidement un instrument de formation chrétienne aux mains des jésuites, qui réussirent à prendre part à l'éducation de la jeunesse, aux côtés de l'Université. L'enseignement, à la sortie des classes dites de grammaire, de la sixième à la rhétorique (actuelle classe de première), était consacré aux belles-lettres, à l'étude des langues et littérature anciennes, en vertu de leur rôle jugé formateur pour l'esprit et, concurremment, pour la volonté. Le succès de l'enseignement jésuite fut manifeste. Tout d'abord, les collèges jésuites imposaient à leurs élèves une discipline intellectuelle plus soutenue qu'à l'Université, de fait leurs résultats se donnaient ostensiblement comme meilleurs. Le devoir écrit, absent de l'enseignement scolastique, y constituait le type d'exercice majeur, et se trouvait alors beaucoup plus développé qu'à l'Université. Les élèves étaient par ailleurs soumis à une discipline ininterrompue d'activité : versions, thèmes, compositions, explications de textes, travaux multiples et variés, en prose et en vers, se succédaient. Notons l'absence de la littérature française du modèle éducatif humaniste, que Durkheim explique par l'application d'un axiome implicite de l'enseignement suivant lequel « une civilisation n'acquiert de vertu éducative qu'à condition de s'être un peu éloignée dans le temps et d'avoir pris, à quelque degré, un caractère archaïque »¹⁰.

¹⁰ Durkheim (1938), p.283. Le paradoxe apparent de l'éclat de la production littéraire au 17^e siècle, époque où le français a acquis ses qualités de clarté et de précision, alors même que les responsables de ces évolutions avaient reçu une formation toute latine peut être éclairé par les réflexions de Lev Vygotski sur le rôle joué par l'apprentissage formel d'une langue étrangère sur la maîtrise de la langue maternelle. L'individu prend conscience des formes linguistiques, généralise les phénomènes verbaux, et « utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept ». Ce rôle rejoint à certains

D'un modèle à l'autre¹¹

Très généralement, l'analyse de l'évolution pédagogique en Occident, et l'on peut la poursuivre jusqu'à la période contemporaine, révèle que les savoirs enseignés au niveau qui correspond à l'enseignement secondaire ici, s'ils ont par ailleurs comme objet de transmettre aux nouvelles générations un ensemble d'idées et de connaissances conçues comme essentielles, n'ont pas été étudiés en premier lieu pour eux-mêmes. C'est leur action sur la formation générale, sur l'augmentation des capacités intellectuelles comme spirituelles des élèves qui caractérise leur rôle dans chacun des grands modèles pédagogiques. Ce qui est propre aux conceptions pédagogiques progressistes n'est pas la mise en valeur de l'activité comme caractérisant un nouveau modèle d'humanité, dans le contexte des sociétés démocratiques modernes, c'est un nouveau modèle d'humanité qui donne un nouveau sens à la notion d'activité. L'opposition des connaissances et des exercices disciplinaires à la formation générale et à l'ouverture de l'esprit traduit aujourd'hui les effets de changements affectant les représentations de l'homme et de son développement. Aussi il s'agit d'évaluer la pertinence des présupposés psychologiques et épistémologiques qui les accompagnent.

Trois grands ensembles de facteurs générateurs des changements pédagogiques peuvent être identifiés, à la lumière même de l'histoire du système éducatif en France. Les premiers mettent en jeu de nouveaux besoins éducatifs, ces besoins sont à la fois quantitatifs et qualitatifs. Ils exigent une adaptation des systèmes aux évolutions économiques et sociale. Mais l'ampleur de cette adaptation a tendance à être surestimée au point que les changements éducatifs tendent à se radicaliser. Les deux autres ensembles de facteurs décident des modalités de cette adaptation. Parmi ces deux autres ensembles, le premier concerne les représentations attachées à l'accomplissement de l'homme. De telles représentations apparaissent dominées par des finalités ultimes d'ordre moral. Le dernier

égard celui que le psychologue russe prête à l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle. Vygotski (1934), *Pensée et langage*, Paris, SNEDIT, 1997, p.374-76 et p.294-97.

¹¹ Cf. sur l'ensemble des sujets développés ci-après, N.Bulle, *L'école et son double*, Paris, Hermann, 2009.

ensemble de facteurs met en jeu les acteurs des systèmes éducatifs et politiques et les luttes qui les opposent pour la définition de l'éducation des nouvelles générations.

Revenons sur ces trois ensembles de facteurs pour caractériser la situation actuelle.

Les nouveaux besoins éducatifs

Tout d'abord, les grands changements auxquels les systèmes éducatifs semblent devoir faire face aujourd'hui sont revendiqués au nom des progrès de la démocratisation de la société, des transformations technologiques rapides et enfin du phénomène dit de globalisation ou de mondialisation. La question des progrès de la démocratisation ne justifie pas, par elle-même, une transformation qualitative des conceptions relatives à la formation de l'esprit. Il faut que de nouvelles idées y soient attachées qui contribuent à réorienter le sens donné à cette formation. Ces idées participent du deuxième groupe de facteurs identifié. L'impact éducatif des changements technologiques et de la globalisation est, de son côté, démesurément surestimé. Un historien des sciences humaines remarque à ce sujet qu'«une raison pour laquelle l'idée de compétence est aujourd'hui conçue comme revêtant une telle signification potentielle peut être la présomption dans la plupart de la littérature que l'on vit une époque de changements technologiques intensément rapides qui reconfigure radicalement les mondes sociaux-économiques dans lesquels les compétences doivent opérer, et qu'au 21^e siècle, les citoyens doivent être capables de s'adapter à cette nouvelle réalité. Il y a maintenant une célébration virtuelle d'un monde vu comme différent, vital, volatile, hors de contrôle, changeant dramatiquement, où la vie est un combat de tous les instants. C'est annoncé tous les jours et beaucoup d'entre nous semblent le vivre dans chaque partie de sa vie. Mais du point de vue historique, on doit réaliser que les gens de la fin du 19^e siècle, avec l'invention du télégraphe et du téléphone, le ressentaient aussi ; que les gens au milieu du 19^e siècle, avec les grandes transformations technologiques associées à la machine à vapeur et à la voie ferrée, le ressentaient aussi et que les gens de la fin du 18^e siècle, avec les premières avancées de la Révolutions Industrielle, sentaient aussi que

le monde changeait suivant des voies et à des vitesses pratiquement inimaginables. »¹² Mais d'autres sentiments encore semblent devoir motiver l'accent mis sur le développement de compétences en marge des programmes d'enseignement des disciplines. On lit dans la littérature que « la globalisation, ou encore la crise de l'Etat-Nation se répercute au niveau éducatif en délégitimant toute une série d'institutions, de pratiques, de programmes conçus dans le but de produire l'identité nationale et de créer une communauté de citoyens autour d'un noyau de traditions et de valeurs communes. Le développement de la littérature nationale et son enseignement ont été de ce point de vue un des éléments constitutifs du processus éducatif. Cette fonction d'éducation de la société par la société attribuée à l'école est désormais entrée en crise comme le démontre par ailleurs, la mise entre parenthèses des programmes d'enseignement nationaux dans les enquêtes internationales. »¹³ Cette idée que la globalisation tend à disqualifier le rôle pédagogique des programmes d'enseignement, comme celui des littératures nationales, s'appuie sur des présupposés psychologiques tenus implicites tant ils se font dominants. On assiste au développement à ce sujet d'un discours mondialisé de l'éducation et donc d'une « idéologie unificatrice de l'espace éducatif et des réformes ». Des analystes de ces changements remarquent ainsi que tous les membres de l'union européenne ont incorporé les mêmes discours et lignes directrices présentés comme la seule manière de surmonter les problèmes éducatifs et sociaux. Ces nouvelles façons de penser tendent à imposer une perspective unique qui, par le sentiment d'inévitabilité qu'elle suscite, délégitime toutes les positions alternatives.¹⁴ Ce discours mondialisé incite à l'abandon de l'organisation des programmes d'enseignement autour de champs disciplinaires rigoureusement distincts pour adopter une organisation articulée autour de compétences et de savoirs génériques. Cet abandon se donne comme condition de l'ouverture culturelle, de l'internationalisation des esprits. Il est interprété comme la fin de la mission éducative dite de l'Etat-nation. Ce n'est donc pas seulement pour des raisons de commodité si les outils élaborés pour réaliser

¹² J.Carson, "Defining and Selecting Competencies: Historical reflections on the Case of IQ" in D.S.Rychen, L.H.Salganik, *Defining and Selecting Key Competencies*, Bern, Hogrefe & Huber Publishers, 2001, p.35-36.

¹³ N.Bottani, P.Vrignaud, *La France et les évaluations internationales*, Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 16, 2005, p.29.

¹⁴ A.Novoa & T.Yariv-Mashal, Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, vol.39, n°4, nov.2003, p.423-438.

l'enquête PISA¹⁵ ont été construits en fonction du concept de *littératie* qui fait abstraction des programmes d'enseignement. Inversement, la construction d'indicateurs comparables sert de 'point de référence' qui conduiront les différentes institutions nationales à adopter 'librement' les mêmes types d'action et les mêmes perspectives dans le domaine éducatif.¹⁶

Savoirs vs développement moral

Pourquoi l'activité de l'élève est-elle opposée par la pensée éducative dominante à la transmission des savoirs ? Plus précisément, pourquoi le développement de l'esprit, l'augmentation des capacités à apprendre, à découvrir, à s'adapter, est-il conçu très généralement comme un processus qui doit être rendu le plus autonome et le plus abstrait possible des frontières des disciplines ? L'évolution pédagogique en Occident révèle à ce sujet le rôle des finalités morales sur le sens même conféré à l'activité de l'élève, à son développement général. Des grandes œuvres ont été exhumées pour servir ces finalités morales plutôt que ces finalités n'ont émergé sous l'influence de ces grandes œuvres. Aussi, la disjonction entre transmission des savoirs et activité de l'élève, entre enseignements disciplinaires et développement de l'esprit, semble devoir passer par celle qui a opposé, dans le mouvement de démocratisation de l'école, la transmission des savoirs aux valeurs morales.

L'école a vu sa mission se transformer dans le sens de la préparation de toute une classe d'âge, et non seulement d'une future élite, à sa participation sociale future. L'un des fondateurs de la sociologie américaine, Edward Ross, notait de manière suggestive en 1901, dans *Social Control*, que l'école était désormais légataire de la fonction socialisatrice de l'Eglise : « maintenant que le rôle social du prêtre semble toucher à sa fin, le rôle du maître d'école semble seulement commencer » Or l'école est devenue, écrit-il, « moins un instrument de contrôle social qu'un instrument de succès individuel »¹⁷.

Les savoirs scolaires deviennent les instruments d'une sélection qui s'effectue désormais à l'intérieur

¹⁵ Enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE et dans des pays partenaires.

¹⁶ A. Novoa & T. Yariv-Mashal (2003).

¹⁷ Cf. E.A. Ross, "Social Control", *The American Journal of Sociology*, 1900, p. 475-487.

de l'école. Ils deviennent un capital humain susceptible de valoir sur les positions et rémunérations futures. Autrement dit, ils servent les intérêts de celui qui s'instruit et tendent ainsi à perdre leurs valeurs morales. La transmission des savoirs perd ses vertus morales pour une autre raison. Lorsqu'elle travaille à la culture de l'esprit, elle œuvre à la formation des individus pour eux-mêmes. Elle satisfait des tendances solipsistes, suivant des valeurs associées à des groupes sociaux particuliers. En un mot elle est supposée servir les tendances individualistes et les divisions sociales.

Ainsi l'éducateur progressiste prétend-t-il se centrer sur l'élève et non plus sur les savoirs à transmettre. Cette idée renvoie à un retournement du processus d'apprentissage. L'épistémologie favorisée, empiriste et inductive, justifie la dissociation des savoirs et de la découverte. La psychologie favorisée justifie la dissociation entre transmission des savoirs et développement intellectuel. L'image de l'homme favorisée ne s'intéresse pas tant à l'individu même qu'à l'individu en tant que membre de la collectivité. A cet égard, le vrai et le bien ne paraissent plus tant approchables par ceux qui ont développé les qualités adéquates qu'ils ne paraissent les fruits d'une construction collective. Ces représentations du développement humain ont été développées au 19^e siècle. Elles ont trouvé dans le modèle biologique d'évolution une justification à valeur de paradigme.

Le modèle naturaliste

Nombre de penseurs du social et de l'histoire ont cru au 19^e siècle que les découvertes des doctrines évolutionnistes offraient alors des cadres scientifiques pour traiter les problèmes de société. L'idée de progrès de l'espèce qui leur est liée traverse le siècle. Les textes philosophico-scientifiques de l'époque appliqués aux diverses questions psychologiques, sociales et anthropologiques, multiplient les parallèles entre les développements des sociétés humaines au cours des âges et le développement propre de l'individu.

De nombreux courants de pensée se croisent ici auxquels ont contribué des noms tels ceux d'Auguste Comte, d'Herbert Spencer, de Charles Darwin ou encore, dans une voie différente, de Karl Marx. Ce nouveau regard jeté sur le monde et sur l'homme est inspiré par les développements

généraux de la théorie de la connaissance et de la biologie. Les sciences de l'homme en se constituant ont pris modèle sur les sciences de la nature et de la vie alors en plein essor. Les relations établies entre facteurs observables évacuaient les idées, les motifs conscients, comme moteurs des actions humaines, pour les réduire à de simples épiphénomènes. L'esprit moderne a, dans cette optique faussement scientifique, tendu à naturaliser le sujet humain.

Une conception relationniste de la vie émerge des idées, centrées sur la notion d'évolution, qui ont dominé le XIX^e siècle, qu'elles aient suivi la voie ouverte par la biologie ou, dans le sillage de Marx et d'Engels, « renversé » l'idéalisme hégélien. Cette interprétation, associée à ce qu'on a coutume de nommer l'historicisme, envisage les éléments d'un ensemble comme impliqués dans un processus global de développement. Les individus sont investis d'un rôle effectif dans la marche de l'ensemble. Mais l'ensemble prime sur l'individu. Il est sa vérité même. De cette interprétation, la biologie paraît offrir une justification. Dans le modèle biologique d'évolution, les relations deviennent constitutives de la nature des choses dans le mouvement même d'adaptation des êtres à leur environnement. Le progrès social qu'au siècle précédent on attendait de la raison, de la diffusion des lumières est, au 19^e siècle, attendu des progrès du caractère social humain. Il est attendu de l'influence des circonstances, de l'environnement, sur l'action, sur la formation de la volonté. Pour reprendre un thème cher à Auguste Comte, dans ce mouvement l'humanité tend moins à se déduire de la nature de l'homme, que la nature de l'homme ne tend à se déduire de l'humanité, c'est-à-dire de l'ensemble des rapports sociaux. Un renversement fondamental de l'ontologie sociale et humaine vient en conséquence de cette représentation.

Les doctrines évolutionnistes, comme par ailleurs la doctrine marxienne, développent une théorie du milieu suivant laquelle les rapports sociaux constituent la base du développement de la personnalité et de la conscience humaine. Les principes que l'on croyait dériver des caractères spécifiquement humains, qu'ils relèvent de la morale, de la religion, ou de l'art, paraissent les résultats de processus historiques, de la transformation progressive des façons d'agir et de penser. Ces doctrines engageaient à la disparition de l'idée de nature humaine centrée autour des facultés rationnelles. Elles accordaient

un rôle secondaire à la raison dans le gouvernement de l'action pour représenter l'homme comme un produit malléable de l'ensemble des rapports sociaux.

Les conceptions en matière d'éducation exprimées en particulier par Spencer participent de cette loi du milieu. Elles sont dérivées du modèle biologique d'adaptation qui supporte son système. Elles mettent en jeu les capacités d'apprentissage génétiquement acquises et développées naturellement par l'individu dans ses interactions avec son environnement. C'est ce qui explique les principes très généraux défendus par le grand philosophe anglais, tombé dans l'oubli pour s'être fondé sur certaines théories rapidement discréditées, mais dont les idées annoncent les transformations de la pensée pédagogique moderne¹⁸.

C'est en grande partie sur ce terrain que les sciences de l'homme se sont constituées comme sciences, au 19^e siècle, mais non exclusivement. Un Tocqueville, un Weber et un Durkheim- tel qu'il est et non tel qu'on le lit- ont compris que les intentions, les idées, les innovations sans fonction adaptative jouent un rôle déterminant. Mais le modèle biologique d'évolution a dominé les problématiques à partir desquelles les sciences de l'homme se sont développées, la psychologie et l'anthropologie en particulier.

Ces idées gagnent l'esprit du temps car l'image de l'homme et du développement humain qu'elles nourrissent tend à donner sens au modèle démocratique du lien social, fondé sur des relations horizontales, intra-générationnelles. La conception de l'homme qui l'accompagne est en effet associée à un projet social. La plupart des textes des pédagogues modernes, plus justement identifiés comme progressistes, se rencontrent à cet égard, au point de vue des finalités, comme au point de vue des méthodes. Ils se retrouvent autour du modèle biologique qui rend compte chez eux de la formation des personnalités humaines et du développement de la pensée. Ce modèle justifie leur horreur de l'apprentissage livresque, des enseignements magistraux, des transmissions explicites qui mettraient

¹⁸ Des nombreux livres de Spencer, celui sur l'éducation a, d'après l'historien Lawrence Cremin, probablement été le plus largement lu en Amérique. Cf. L.Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, Alfred A.Knopf, New York, 1962. H.Spencer, *Education : Intellectual, Moral and Physical*, New York, D.Appleton, 1860, trad. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Felix Alcan, 1897.

en jeu des structures, des notions, des concepts hétérogènes aux modes supposés naturels d'apprentissage.

Des écoles d'hommes...

La notion de préparation à la vie complète est opposée à la vie de la raison. Elle participe du renversement des conceptions touchant la nature de l'humain. « Vivre est le métier que je veux lui apprendre »¹⁹ écrit Jean-Jacques Rousseau résumant ainsi ses projets éducatifs pour Emile ; Johann Pestalozzi a pour objet de faire non pas « des écoles d'écriture, d'alphabet et de catéchisme, mais des écoles d'hommes »²⁰ ; l'institution scolaire créée par Robert Owen à New Lanark est conçue comme une institution pour la formation du caractère. La raison invoquée pour la création des « chaires de pédagogie » à la fin du 19^e en France est que les professeurs, s'ils connaissent admirablement l'art d'éveiller les esprits, ignorent celui de former les caractères. Pour John Dewey, une culture conçue comme raffinement interne de l'esprit s'oppose à une disposition socialisée ; d'après Jean Piaget le développement moral humain impose, pour des raisons biologiques mêmes, l'adoption des méthodes pédagogiques nouvelles et actives²¹. Leçons, apprentissage des règles et exercices disciplinaires sont renvoyés à des attitudes passives de la part de l'élève parce qu'ils ne paraissent plus liés à son développement. Ils se donnent à cet égard comme ingurgitation pure et simple de connaissances, d'une pensée figée, reproductrice de modèles sans perspective d'évolution.

Le concept d'activité exprime ainsi d'une manière faussement commune un des problèmes scientifiques les plus aigus qui soit posé à la psychologie de l'enfant. Il s'agit du développement de la pensée et de son rapport avec l'apprentissage scolaire. Or le modèle biologique d'évolution et d'adaptation ne fait aucune distinction de principe entre l'apprentissage des animaux et celui de l'homme. Il a conduit à séparer ce qui était antérieurement implicitement associé : apprentissage

¹⁹ J.J.Rousseau (1762), *Emile ou de l'éducation*. Paris, Gallimard, 1969, p.87.

²⁰ J.H.Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1801, in M.Sötard, *Pestalozzi*, Paris, PUF, 1995, texte 8G, p.117.

²¹ Cf. J.Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

formel et développement des potentialités de la pensée. « Vous donnez la science, à la bonne heure ; moi je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir »²² ...Ecrivait Rousseau. Cette séparation apparaît de manière marquée chez Piaget. Il est significatif, souligne Vygotsky²³, que Piaget n'évalue pas le niveau de développement de la pensée enfantine par ce que l'enfant sait et est capable d'assimiler, mais par la manière dont il pense dans un domaine où il n'a pas de connaissances. Aussi Vygotsky constate-t-il que l'œuvre de Piaget est l'expression extrême de l'intérêt porté à la structure de la pensée elle-même.²⁴

Savoirs et pensée

Activité et transmission sont opposées par les théories qui conçoivent le développement humain comme le fruit des processus adaptatifs suscités par les expériences individuelles et collectives, de manière en grande part implicite et inconsciente. Ces théories occultent la différence qualitative avec le développement animal : le rôle de la médiation culturelle dans la formation des habiletés rationnelles. Vygotsky a mis en lumière les impasses de l'héritage naturaliste. Le type humain biologique s'est peu modifié au cours de l'histoire du développement humain. Les fonctions mentales de base sont le substrat sur lequel s'est constituée une ligne de développement proprement humaine, à l'origine des fonctions mentales supérieures. Le développement intellectuel à proprement parler repose principalement sur la transmission par l'enseignement formel d'outils cognitifs, sous une forme explicite et structurée.

Les conceptions du développement cognitif inspirées par le modèle biologique d'évolution rationalisent le discrédit des valeurs intellectuelles de l'éducation formelle. Non seulement elles répondent aux valeurs des sociétés démocratiques, mais en justifiant un affaiblissement des standards académiques, elles favorisent en retour la « massification » de l'école.

²² J.J.Rousseau (1762), *Emile ou de l'éducation*, p.207.

²³ L.Vygotsky (1934), p.326.

²⁴ L.Vygotsky (1934), *Pensée et langage*, p.406.

Pensée et démocratie

La disjonction entre démocratie et autoritarisme politique ne se fait pas entre « action », « expérience » et « transmission », « savoirs », mais entre participation intellectuelle et abdication de la raison. Les idées d'activité et d'expérience sont au cœur même des dictatures post-démocratiques. Mannheim expliquait à ce sujet en 1933²⁵, que ces dernières diffèrent de manière essentielle des régimes autoritaires pré-démocratiques. Pour ces derniers, obtenir l'obéissance des masses n'était pas un problème, puisqu'ils pouvaient toujours se reposer sur la docilité de l'homme de la rue. Les premières doivent d'abord mobiliser les forces des masses pour atteindre le pouvoir, et contrôler ensuite les effets potentiellement adverses de la diffusion des énergies vitales dans la société. La démocratie émancipe officiellement l'individu. Cependant, celui-ci tend à abdiquer son pouvoir de suivre sa conscience pour se réfugier dans l'anonymat de la masse. Les démocraties ne sont pas en général détruites de l'extérieur, mais du jeu de facteurs « auto-neutralisants » qui se développent à l'intérieur du système démocratique. La 'docilité' dans les régimes autoritaires aristocratiques et l'auto-neutralisation' dans les démocraties correspondent à deux types de stupidité socialement induits, écrit Mannheim. Le premier tient à la masse des individus écartés des moyens d'acquérir de nouveaux savoirs. Dans les démocraties, d'un autre côté, on observe souvent l'échec du penser et de l'apprendre dû au fait que les individus laissent une organisation ou machinerie quelconque penser pour eux. Et le sociologue de mentionner à cet égard la tendance observée dans les sciences sociales américaines à développer des savoirs sans « penser » la réalité, en s'appuyant seulement sur des méthodes de récolte de données, des questionnaires etc. Un épistémologue américain évoque de la même façon cette tendance alors dominante des sciences sociales à barder les élèves d'information empirique non théoriquement digérée, même par les professeurs la présentant, de telle sorte qu'ils ne

²⁵ Mannheim (1933: 177-178).

peuvent jamais trouver les concepts clés et les hypothèses définissant les points de vue théoriques et les partis pris des personnes et des idéologies.²⁶

La maîtrise de l'éducation

On est amené, dans la dernière partie de cette analyse, à devoir comprendre comment les idées nommées progressistes, malgré les caractères psychologiquement et épistémologiquement inadéquats du modèle humain qu'elles soutiennent, tendent à avoir la faveur des acteurs politiques, et à inspirer quasi-unilatéralement l'esprit des réformes scolaires. On ne saurait minimiser à ce sujet la situation de crise qui affecte de manière récurrente les systèmes éducatifs en démocratie et à laquelle les acteurs politiques se trouvent confrontés. Guy Coq²⁷ la dépeint comme opposant deux logiques irréductibles. La première, égalitaire, œuvre dans le sens d'une éducation pour tous. La seconde, élitaire, œuvre au contraire dans un sens différenciateur et sélectif, sur la foi de critères légitimant, le mérite, les performances etc. Pour ne pas affronter cette crise structurelle, les pouvoirs publics ont eu tendance à développer une logique égalitaire à l'excès, ce qu'on entend par égalitarisme. L'histoire de l'action publique dans le contexte de l'expansion des scolarisations est celle de sa démission progressive devant une question politique particulièrement sensible. Mais cette démission peut être comprise non comme un choix uniquement négatif, mais au contraire comme un choix positif, au service d'une finalité qui à défaut de servir l'école, sert la vie politique. Dans ce cadre, la régénération progressiste de l'école et de ses maîtres, a un rôle particulier à jouer. La crise structurelle du système éducatif, qui oppose logiques égalitaire et élitaire, la perte du sens des savoirs,²⁸ l'ambiguïté de l'injonction d'apprendre pour le sujet moderne, l'inégalité des bénéfices reçus de l'école, bref, les contradictions de l'éducation en démocratie sont à la mesure de la délivrance fantasmatique offerte par le progressisme pédagogique.

²⁶ F.S.C.Northrop, *The Logic of the Sciences and the Humanities*, The MacMillan Company, New York, 1947, chap.XX.

²⁷ G.Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Paris, Parole et silence, 1999.

²⁸ M.-C .Blais, M.Gauchet, D.Ottawi, *Conditions de l'éducation*, Paris Stock, 2008.

Un substitut du religieux

La naturalisation de l'école par les sciences de l'éducation, version progressiste, nourrit une version idéalisée de la société démocratique où ses contradictions sont surmontées. L'apprentissage est censé retrouver ses lois propres. La transmission artificielle des savoirs cède la place au bonheur d'apprendre, d'apprendre à apprendre ; l'effort à l'intérêt ; la culture individuelle qui différencie à la culture commune qui réunit, qui se construit collectivement ; l'école segmentée, « disciplinaire », à l'école ouverte, intégrée, active, extension éducative de l'environnement naturel etc. Cette école naturalisée se veut aussi bien émancipatrice que refondatrice d'une égalité démocratique originelle. Elle prétend vaincre les difficultés que représentent les savoirs académiques, et faciliter ainsi tous les apprentissages. Cette imagerie n'a rien à voir avec la vérité des situations scolaires quotidiennes, ni avec les conditions réelles du développement intellectuel. Elle sert une autre finalité.

Le progressisme s'intéresse moins à la rationalité éducative, qu'à la diffusion d'une orthodoxie morale. Sur cette piste, un sociologue américain, John Meyer, propose d'analyser l'éducation comme fondement religieux de la société moderne,²⁹ mais il semble plus juste de parler de substitut du religieux. L'éducateur progressiste se donne comme l'opérateur, par l'école, de l'auto-institution qui caractériserait la société moderne tardive. Il s'oppose, dans ce cadre, à la forme religieuse d'éducation que représenterait, selon lui, la transmission finalisée des savoirs. Il combat de manière rhétorique cette transmission comme un dogme ancien dont il faudrait se déprendre. La force suggestive et morale de son message peut expliquer son rapprochement des pouvoirs publics.

²⁹ J.W.Meyer, Types of explanation in the sociology of education, in J.G.Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Westport: Greenwood Press, p.341-359, 1986. Les analyses de Marcel Gauchet concernant le rôle des croyances politiques comme substitut des croyances religieuses dans leur dimension socio-politique, éclairent ces évolutions. Cf. M.Gauchet, « Croyances politiques et croyances religieuses » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

Les exemples de différents systèmes éducatifs révèlent en effet les relations tissées entre spécialistes de l'éducation et acteurs administratifs et politiques.³⁰ Les premiers développent un modèle idéal, non conflictuel de l'école, où l'éducation de masse est conciliée avec l'individualisation des apprentissages, où les savoirs sont négociés collectivement et où le développement intellectuel, libéré des rigidités des disciplines, est supposé retrouver un élan naturel. Ils ne sont pas critiques de l'action des politiques. Ils développent leur zone d'intervention dans un espace tampon séparant peu à peu enseignants, syndicats, parents, d'un côté, et action publique de l'autre. Ils nourrissent le nouveau pouvoir d'expertise des enseignants d'un corps de doctrines sur lequel ils ont autorité. Leur position privilégiée, transversale, permet peu à peu à leur influence de s'étendre sur le recrutement et la formation des enseignants. Les futurs professionnels sont ainsi sélectionnés et formés en conformité avec la philosophie scolaire officielle. Les politiques scolaires entretiennent ainsi le rêve moderne de progrès et de justice avant de répondre aux besoins réels du développement intellectuel et culturel. Le progressisme éducatif s'institue, à travers elles, en substitut du religieux. Il désarme tout esprit critique vis-à-vis des théories éducatives. Ses présomptions scientifiques, sa lutte ouverte contre la tradition et les idées reçues, ses promesses de libération, d'efficacité et d'équité, représentent dès lors une redoutable mystification pour l'âge moderne.

En résumé, les avancées de la démocratisation de la société, avec en particulier l'expansion des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur, les changements technologiques de nos sociétés industrielles avancées et le mouvement de mondialisation, inspirent de nouveaux besoins éducatifs. Mais les réponses apportées sont les fruits des luttes menées pour la maîtrise de l'éducation. Les conceptions qui l'emportent tendent à répondre au modèle d'humanité qui satisfait l'esprit du temps, comme c'est le cas aujourd'hui des conceptions progressistes, enracinées dans le modèle biologique d'évolution. L'éducateur qui les défend tend à avoir la faveur du pouvoir politique car il lui permet de

³⁰ H. Simola, Professionalism and the Rationalism of Hopes: outlining a theoretical approach for a study on educational discourse *International Studies in Sociology of Education*, vol.3, n°2, 1993, p.173-192. D.F. Labaree, Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, vol.62, n°2, 1992, p.123-154. Sur l'exemple américain, cf. aussi N. Bulle « L'étranglement progressiste de l'éducation américaine et de ses enseignants », *Skhole.fr*, mars 2009.

gagner, dans les circonstances de crise que connaît de manière récurrente l'école dans les sociétés démocratiques modernes, un surcroît de légitimité.

L'homme invétéré

Ajoutons une dernière réflexion durkheimienne à ce commentaire des grands changements pédagogiques en Occident. Durkheim a décrit à sa façon, mais avec un certain talent prémonitoire, la tendance symptomatique à donner aux changements qui paraissent justifier une adaptation des systèmes éducatifs, voire leur révolution, une importance disproportionnée : « 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. Par suite, on est porté à n'en pas tenir compte, non plus que de ses exigences légitimes. Au contraire, les acquisitions les plus récentes de la civilisation, nous en avons un vif sentiment... surtout celles qui sont encore en voie de développement, celles que nous ne possédons pas encore pleinement, qui nous échappent encore en partie, celles-là surtout accaparent toutes les forces vives de notre attention. Précisément parce qu'elles nous manquent en partie, notre activité consciente se porte vers elles... (elles apparaissent) comme ce qui est le plus digne d'être recherché. Tout le reste est rejeté dans l'ombre et cependant ce reste a sa réalité aussi et qui n'est pas moindre. La science est la grande nouveauté du siècle ; pour tous ceux qui la sentent comme telle, la culture scientifique apparaît comme la base de toute culture. Nous apercevons-nous que nous manquons d'hommes pratiques et d'action ? Il nous semblera que la fin de l'éducation est de développer les facultés actives. Ainsi prennent naissance des conceptions pédagogiques outrées, unilatérales et tronquées, qui n'expriment que des besoins du moment, des

aspirations passagères ; conceptions qui ne peuvent se maintenir longtemps, car elles ont vite besoin d'être corrigées par d'autres qui les complètent, qui rectifient ce qu'elles ont d'excessif. L'homme d'aujourd'hui est l'homme réclamé par les besoins du jour, par le goût du jour, et le besoin du jour est unilatéral et sera remplacé par un autre demain. De là toutes sortes de heurts, de révolutions... Ce n'est pas l'homme d'un instant, l'homme tel que nous le sentons à un moment du temps, sous l'influence de passions et de besoins momentanés, qu'il nous faut connaître, c'est l'homme dans sa totalité. »³¹

Nathalie Bulle

³¹ Durkheim (1938), p.19.