

N.Bulle (2016) “Vers une école plus juste” in L'école au chevet de la République”. Paris: Connaissances et Savoirs, p.63-69.

Vers une école plus juste ?

L'injustice la plus grande qui peut émaner d'une institution comme l'école, peut-on avancer sans grande difficulté, est qu'elle fasse autre chose qu'accomplir sa mission première. J'évoquerai dans la suite deux grandes voies interprétatives qui s'opposent au sujet de cette mission, la voie rationaliste et la voie naturaliste. A partir de là, la thèse que je développerai en quelques mots sera la suivante. L'école est entravée dans sa mission première parce qu'elle tend à méconnaître la dynamique véritable du développement humain.

Revenons tout d'abord sur la finalité première de l'école.

Ce que l'évolution des idées pédagogiques nous apprend à ce sujet, c'est qu'une telle finalité, si elle existe, est dépendante de l'idée qu'une société se fait de la notion de vérité. L'école est, en profondeur, le médium par lequel une société éclaire ses membres, leur donne les moyens de développer leur jugement, leurs facultés de comprendre, de se rapprocher du vrai, de quelque manière qu'on le conçoive. Les rapports supposés entre l'homme et la connaissance, l'épistémologie qui domine une époque donnée, joue un rôle majeur sur les conceptions de l'éducation formelle. Cette vocation de l'école à augmenter les facultés humaines de la pensée, à créer en chacun une tension vers le vrai, un souci de vérité comme l'exprime le mathématicien, Laurent Lafforgue, fait de l'école l'institution à la fois la plus hautement éthique d'une société, mais aussi la plus progressiste, parce que cette tension vers le vrai est un ferment qui se développe dans une quête indéfinie.

Les sociologues, voire la société toute entière, ne voient pas, ou ne voient plus l'école sous cet angle. La faute est peut-être à rechercher du côté d'un Marx, pour avoir d'une manière ou d'une autre réduit la vérité de l'homme à sa fonction économique. Il n'est pas anodin que la sociologie de l'éducation contemporaine soit une sociologie des inégalités. Bien sûr l'intérêt porté aux inégalités est important, mais en confondant les symptômes et la maladie, en faisant passer le problème des inégalités devant celui de la manière dont l'école accomplit sa mission fondamentale, la sociologie s'est rendue impuissante à rendre compte en profondeur des fondements du juste et de l'égalité des chances.

Si les aspirations les plus hautes de la pensée humaine semblent oubliées au profit d'une conception fonctionnelle des finalités de l'école, c'est en vertu du sort même réservé à la notion de vérité. Evoquons les conceptions totalisantes, produites dans les années soixante et soixante-

dix, en liaison ou non avec le néo-marxisme. Le rôle secondaire accordé à la raison humaine, au regard des structures de tous ordres, symboliques, sociales et autres, supposées la dominer, non seulement a ouvert le champ large au relativisme culturel, mais a tendu du même coup à tenir la transmission d'un ordre intellectuel et culturel pour autoritaire. A partir de là, la solution pragmatiste qui réduit le vrai à ce qui fonctionne a pu insidieusement s'imposer et porter un coup fatal à la connaissance humaine comme moyen d'analyse et de compréhension du monde.

L'étude de l'évolution de la pensée pédagogique révèle la présence de deux grandes voies antagonistes qui coexistent toujours au sujet des fondements de la connaissance humaine. La première remonte à Platon, passe par Aristote, et se prolonge dans le rationalisme classique. Elle a marqué l'enseignement de la renaissance carolingienne, de la scolastique, l'humanisme classique et s'est prolongé au 19^e siècle dans la doctrine dite de la discipline mentale. Le rationalisme tourné vers le ciel ou les grands textes, s'en remettait à l'inspiration, à la logique et à l'argumentation pour atteindre le vrai ou le vraisemblable. On sait bien aujourd'hui que cela ne pouvait suffire et qu'il manquait une source aussi fondamentale du vrai: le réel, l'expérience.

On peut considérer que la deuxième voie qui traverse l'évolution pédagogique en Occident prend sa source chez Francis Bacon, passe par John Locke, David Hume et les empiristes classiques, se prolonge dans le positivisme, et les doctrines évolutionnistes dans les pays anglo-saxons, et dans le marxisme en Allemagne et les pays de l'Est. Cette voie débouche sur les pragmatismes et constructivismes radicaux modernes. Elle est proprement l'antagoniste de la première, au sens où l'expérience concrète et pratique devient par elle l'aune de la vérité humaine. Aussi on peut comprendre que les disciplines intellectuelles qui avaient été conçues comme libératrices par le courant rationaliste, soient apparues au contraire sources de servitude, du rattachement à des savoirs figés et à des époques révolues, à l'aune de cette voie empirico-évolutionniste.

Selon cette voie, une école plus juste est tout d'abord une école libérée des héritages des états antérieurs de la société supposés ne pas être en adéquation avec son développement démocratique. Les approches pragmatiques anglo-saxonnes ont abondamment alimenté ces idées. Elles appréhendent l'homme à travers ses rôles fonctionnels. L'homme compétent est substitué à l'homme complet, à l'homme tout court, la culture commune à la culture générale, la socialisation à la discipline intellectuelle et morale. Les idées d'expérience et d'interdisciplinarité progressent. Les savoirs sont supposés devoir s'appuyer sur des situations de la vie quotidienne. L'idéal d'émancipation individuelle par l'autonomie de la raison est abandonné en faveur d'une vision comportementale de l'apprentissage, centrée sur l'acquisition

de compétences conformes aux attentes du milieu ou de l'organisation. L'enseignement secondaire, au sens que lui prête la notion philosophique d'éducation libérale, enseignement qui enseigne à penser par soi-même, disparaît.

Mais la première voie, rationaliste, se prolonge sous une forme modernisée par un rationalisme cognitif ou relativisé, qui met en relation les deux dimensions essentielles de la connaissance qui animent chacune des deux grandes voies évoquées précédemment: la dimension théorique et la dimension empirique. Ces deux sources sont irréductibles car la dimension théorique renvoie à des construits intellectuels, produits par les cultures humaines pour comprendre le monde, à des concepts dont le sens renvoie à d'autres concepts, aux théories qui les définissent, et non directement à l'expérience. L'épistémologie moderne a révélé tout le potentiel de création que recèle la dimension théorique. Du point de vue développemental, Lev Vygotski, le père de l'école historico-culturelle en psychologie, a expliqué, sans avoir été véritablement écouté ou compris, l'importance de cette dimension théorique dans le développement des capacités du raisonnement humain.¹

L'existence de ces deux sources irréductibles de la connaissance révèle l'importance pour le développement intellectuel de l'apprentissage des savoirs « théoriques » qui structurent les différents domaines de connaissance. Ces savoirs sont théoriques au sens où ils ne s'appliquent pas directement à l'expérience, n'ont pas une valeur opérationnelle ou instrumentale, mais une valeur médiatrice, en termes de logique et de support de la signification. Parce qu'ils ne sont pas directement liés à l'expérience, ils nécessitent un enseignement explicite, et comme cet enseignement est explicite, il doit être élémentarisé et progressif pour répondre aux exigences de compréhension des élèves.² En matière pédagogique, le théorique impose l'explicite, les méthodes verbales étant entre autres sollicitées, et l'explicite impose l'élémentarisation. Il s'agit donc, suivant ces vues qui réconcilient les deux dimensions fondamentales du savoir humain, de partir du « simple », de l'élémentaire, pour construire progressivement des savoirs complexes susceptibles d'éclairer, *in fine*, des problèmes concrets. Ce que nous apprend tout particulièrement la psychologie de Vygotski, c'est que le processus d'apprentissage scolaire est voué spécifiquement au développement des savoirs théoriques qui ne peut se produire de

¹ Cf. en particulier L.S. Vygotski [1934] 1997, *Pensée et langage*, Paris: SNEDIT, chapitre 6.

² De multiples analyses montrent que les pédagogies rationnelles ou encore, explicites, favorisent la compréhension et l'égalité des chances, cf. par exemple S. Bissonnette, M.Richard, C.Gauthier (2005). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université de Laval. J.Chall (2000). *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York, NY: Guilford Press. D. Mann (1992). *School Reform in the United States: A National Policy Review 1965-91. School Effectiveness and School Improvement*, 3, 216-230. B. Rosenshine (2009). The empirical support for direct instruction. In S.T.Tobias, T.M.Duffy, *Constructivist instruction: Success or failure ?* (pp.201-220) New York, NY: Routledge.

manière spontanée, et que ce développement correspond à une structuration de l'esprit, à une augmentation du potentiel d'apprentissage et de compréhension. J'insiste sur ce point car de grandes confusions existent sur ces questions, tant les savoirs, dans les interprétations dérivées de l'empirisme, sont aplanis et confondus avec l'information, tant donc leur rôle dans le développement intellectuel tend à être obliéré.

Evoquons maintenant ce problème fondamental posé par la sociologie de l'éducation contemporaine : les élèves n'ont pas les mêmes chances en fonction des milieux. Cela est vrai quels que soient les programmes d'enseignement, les curricula et les méthodes, mais ceux qui seront les plus adéquats seront ceux qui respecteront le mieux la dynamique réelle du développement intellectuel humain. Ils seront par là même les plus égalitaires. L'égalité ne suppose donc pas, loin de là, un pseudo-aplanissement des difficultés par des méthodes ad hoc. Si l'on croit à la créativité humaine, on ne doit pas avoir de mal à admettre que l'homme est foncièrement capable de transcender les limites de son environnement socioculturel, quelle que soit l'influence que ce dernier peut exercer sur lui.

Au total, pour devenir plus juste, l'école doit privilégier la dynamique véritable du développement intellectuel au sens le plus complet, et pour cela elle doit s'affranchir des influences qui interfèrent avec cette vocation fondamentale.