

L'ÉVOLUTION DE LA RAISON PÉDAGOGIQUE

par Nathalie BULLE
CNRS, Sorbonne

Pour comprendre les développements contemporains de la raison pédagogique, il faut prendre un grand recul et la voir évoluer sur le long terme. Il faut aussi s'intéresser à ce qui s'est passé ailleurs, notamment outre-Atlantique, où cette raison s'est réformée si l'on peut dire, pour se détacher d'un modèle colonial jugé obsolète, longtemps avant que la raison pédagogique européenne ne prenne le même chemin du changement. Sans être caricatural, il me semble qu'une façon d'approcher ces changements est de confronter deux modèles éducatifs opposés sur bien des points fondamentaux, le modèle d'éducation libérale, au sens philosophique, et le modèle d'éducation que l'on peut qualifier de progressiste, même si ce terme recouvre beaucoup de choses différentes. Il s'agit de tenter de comprendre comment l'idéal éducatif qui inspire les transformations de l'école a changé au nom du progrès, de la modernité et de la science.

Très brièvement, l'éducation libérale est centrée sur les savoirs formels ou théoriques, c'est-à-dire

constitués de manière systématique. Elle suppose que ces derniers sont les clefs de la libération intellectuelle. L'éducation progressiste est en revanche centrée sur la notion d'expérience et, à cet égard, ne place pas les savoirs formels au cœur du développement intellectuel. Le modèle d'éducation libérale suppose qu'il y a une harmonie ou encore une relation logique entre les savoirs structurés et l'esprit¹. Au contraire, le modèle d'éducation progressiste s'appuie sur l'idée d'une continuité de l'esprit avec la nature. Cette continuité inscrit sur une même ligne de développement les formes élémentaires et intuitives de la pensée, et ses formes supérieures et réflexives².

La distinction entre éducation libérale et éducation progressiste oppose les idées de transmission, de maîtrise d'une discipline, de compréhension conceptuelle, de discipline mentale, et de développement individuel, aux idées donc d'expérience, d'apprentissage « situé », par le « faire », de compétences, de problèmes interdisciplinaires mais aussi de développement collectif et d'apprentissage « coopératif ».

Selon un épistémologue américain auquel je fais souvent référence, Filmer Northrop, on ne peut

1. Voir à ce sujet Paul H. HIRST [1965], « Liberal Education and the Nature of Knowledge », in Paul H. HIRST, *Knowledge and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974, ch. 3.

2. Cf. Nathalie BULLE, *L'École et son double, Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Hermann, Paris, 2009. Nathalie BULLE, « Educating "Modern Mind", In the Light of the Evolution of Western Educational Thought », *Historical Social Research*, 2017, 42 (4) : 253-279.

comprendre le développement historique des institutions sociales sans une idée claire de « l'idéologie philosophique » sous-jacente aux phénomènes sociaux observés à une étape donnée du processus historique. C'est le point de vue que je souhaite développer ici. Les changements pédagogiques en jeu traduisent évidemment une transformation des cadres intellectuels, du paradigme philosophique, dans lesquels s'inscrit la pensée de l'école. Cette transformation a conduit, en particulier, à substituer des objectifs collectifs, politico-culturels, aux objectifs antérieurs d'émancipation intellectuelle. La thèse que je développerai est que le modèle libéral suppose une dualité du développement intellectuel humain associant une évolution biologique naturelle à une ligne évolutive impliquant constitutivement la médiation des savoirs formels. Par cette deuxième ligne évolutive, la raison s'inscrit en rupture avec le modèle d'évolution biologique. L'éducation libérale a été primitivement centrée sur l'homme et les facultés rationnelles comme expression du divin. Mais certaines conceptions importantes en psychologie du développement reprennent cette notion de dualité impliquant les savoirs formels. Le modèle progressiste accrédite de son côté une conception unitaire du développement humain qui s'inspire du modèle biologique d'évolution.

Ces deux modèles s'opposent idéalement mais peuvent se retrouver associés dans les pratiques pédagogiques, et ne sont pas exclusifs d'autres modèles éducatifs qui ont connu des développements importants dans l'histoire moderne de l'école. Je pense en

particulier au modèle d'éducation dit traditionnel tel qu'il est représenté caricaturalement comme relevant de l'imitation et de la répétition, et au modèle issu des approches behavioristes qui s'appuie sur des apprentissages et expériences spécifiques supposés créer les connexions neuronales adéquates. Ces deux derniers modèles héritent, comme le modèle progressiste, de conceptions psychologiques naturalistes ou encore évolutionnistes.

Pour approcher les paradigmes philosophiques qui ont éclairé tour à tour la raison pédagogique, on peut constater à la suite du sociologue fondateur, Émile Durkheim³, que les grands modèles de formation intellectuelle qui se sont succédé en Occident ont répondu à des idéaux de développement intellectuel et moral inspirés par l'épistémologie dominante, en lien avec l'idée de vérité. Ils présentent, jusqu'au XVIII^e siècle et comme je l'ai évoqué, le point commun de s'appuyer sur un dualisme métaphysique séparant le monde de l'esprit du monde naturel.

Chez Platon, la possibilité de la connaissance s'explique par la substance immatérielle de l'âme apparentée à celle du monde immuable des idées. La conversion de l'âme à laquelle tend l'éducation platonicienne des philosophes rois dans le livre VII de *La République*, marque l'arrachement de l'individu aux savoirs traditionnels, aux préjugés et aux opinions, par sa formation intellectuelle, conçue comme

3. Cf. Émile DURKHEIM [1938], *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990.

préparation à la dialectique, qui est science des formes intelligibles, et donc méthode de recherche du vrai, ouvrant les voies de l'accès au bien.

Ces conceptions ont été ravivées sous l'influence du christianisme. C'est 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. » Depuis les formes embryonnaires de l'institution scolaire à la renaissance carolingienne jusqu'à la veille de la Révolution, la pédagogie développée a été animée par le but de développer l'esprit. Elle représentait par là même un projet moral fondé sur la compréhension des saintes Écritures. Grammaire de la renaissance carolingienne, dialectique de l'enseignement scolastique et rhétorique littéraire de l'humanisme classique visaient un but commun : l'homme, la formation de la pensée et son expression, le développement de facultés générales par l'enseignement de savoirs organisés et, par cette formation, l'accès à la compréhension des Écritures.

Beaucoup a été dit, par le philosophe américain John Dewey⁴ notamment, des liens entre ce qu'il tenait pour le faux dualisme ontologique de l'esprit et du corps et les conceptions contemplatives, présentées comme réceptives, de la connaissance. Mais l'analyse épistémologique proposée par Durkheim révèle que ce dualisme a légitimé l'enseignement des arts libéraux parce que cet enseignement était centré sur le rôle intellectuel interne et pleinement actif de l'esprit. À cet égard, le dualisme ontologique ne peut être associé à la passivité du sujet connaissant, mais rend compte de la forme particulière, logique et théorique, qui était attribuée à son activité.

Cela me conduit à poser une question cruciale : pourquoi aujourd'hui l'activité de l'élève est-elle supposée, par les approches dominantes de la recherche en éducation, en conflit avec les enseignements théoriques ou académiques – impliquant des structures organisées de savoirs – et des exercices formels ? Pourquoi encore l'idéal de culture de l'esprit, de libération de la pensée par l'apprentissage des savoirs organisés a-t-il été décrié par la raison pédagogique moderne et qu'à cet idéal s'est substitué, par exemple, celui d'une culture non plus pensée comme développement individuel mais comme « commune » ?

La revendication d'une culture dite « commune » constitue un désaveu de la « culture » en tant que telle. Cette dernière est détachée de sa portée humaniste

4. Cf. John DEWEY, *Democracy and Education*, The Free Press, New York, 1917.

universelle et relativisée, associée aux valeurs de groupes sociaux particuliers, inscrits dans le temps et l'espace. La fonction de la culture commune n'est pas l'émancipation individuelle mais la socialisation, si l'on peut dire. Mon explication met en jeu, je l'ai annoncé, la domination d'une nouvelle idéologie philosophique sur la pensée de l'école.

Dans ces évolutions, le XVIII^e siècle a représenté une période charnière, marquée par un changement profond des approches en épistémologie et en psychologie, sous l'influence de l'empirisme lockéen puis de l'évolutionnisme. La psychologie associationniste des penseurs empiristes classiques enracine toute la vie mentale dans la combinaison d'idées issues au départ des organes sensoriels. Elle a par la suite alimenté la philosophie positiviste au XIX^e siècle.

Les empiristes britanniques, en vertu du rôle qu'ils accordaient à l'expérience sensorielle dans la formation de la pensée, ont discrédité non seulement le dualisme corps-esprit, mais toute dualité du développement de la raison humaine. Un modèle unitaire d'association des idées expliquait le passage des sensations primitives aux idées complexes. Toute la vie mentale était supposée dépendre d'évocations associatives automatiques déterminées par nos expériences passées. On peut constater une manifestation de l'influence de l'empirisme classique dans le reproche fait aux humanités par le philosophe positiviste Alexander Bain, dans son ouvrage *The Science of Education*, publié en 1879, de provoquer dans l'esprit l'habitude de la servitude. Réagissant à un tel

reproche, l'historien de l'éducation Gabriel Compayré remarque le singulier revirement de pensée par lequel les études libérales par excellence devenaient une école de la servitude intellectuelle. Compayré reconnaît, dans ce retournement, l'héritage de l'empirisme lockéen entraînant un déni de toute indépendance, de toute vie propre à l'esprit⁵.

L'abandon du dualisme a conduit à fonder le projet de l'éducation dite moderne sur de nouvelles conceptions des sources de la liberté et du progrès moral. Une théorie de la connaissance s'est développée qui reposait sur l'empirisme lockéen, et soutenait que l'homme, dont les connaissances se développaient par réception des données sensorielles, était façonné par son environnement. De là, il devenait possible d'imaginer que la vie sociale et intellectuelle de l'homme démocratique moderne pouvait être mise en complète harmonie avec les lois de la nature. Nous vivons encore aujourd'hui dans le sillage de ces développements premiers des sciences dites de l'éducation. La psychologie fonctionnaliste ou adaptative, qui alimente en particulier la philosophie du pragmatisme, a réinterprété plus tard ces conceptions à partir du darwinisme. Mais empirisme classique, fonctionnalisme et behaviorisme partagent un même naturalisme qui ne reconnaît pas aux savoirs explicites, ou encore structurés, systématiques, théoriques ou formels, un rôle propre dans le développement intellectuel.

5. Gabriel COMPAYRÉ, *Histoire de la pédagogie*, Adamant Média Corporation, Paris, 1886.

Ces grands courants philosophiques inscrivent les fonctions supérieures de la pensée dans la continuité du développement des fonctions primitives. Très généralement, l'idée d'évolution qui a traversé le XIX^e siècle a légitimé un renversement ontologique entre l'idée de nature humaine et l'idée de milieu ou de rapports sociaux⁶. On pouvait espérer alors, à partir notamment de l'éducation, que la vie sociale et intellectuelle de l'homme démocratique puisse être mise en complète harmonie avec les lois de la nature. L'idée d'évolution satisfaisait admirablement les aspirations morales associées à l'émergence de la démocratie moderne.

Nombre de penseurs du social et de l'histoire ont cru 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 XIX^e siècle. Le progrès social, qu'au siècle précédent on attendait de la raison, de la diffusion des lumières, était maintenant attendu des progrès du caractère social humain, de l'influence des circonstances, de l'environnement, sur l'action, sur la formation de la volonté. Les êtres humains apparaissent les produits malléables de l'ensemble des relations sociales. Ces approches engageaient à la disparition de l'idée de nature humaine centrée autour des facultés rationnelles.

6. La philosophie marxiste, de son côté, a offert une autre version de ce renversement ontologique.

Les doctrines évolutionnistes ont appréhendé la question de la nature de l'homme à partir de la biologie. Les apprentissages qui hier permettaient la compréhension et la discussion des textes canoniques ne s'accordaient plus avec l'éducation morale du sujet, du point de vue biologique. La finalité du développement, l'idéal supérieur animant la nature, c'était désormais la vie même. C'est le progrès de la vie que la formation de l'homme devait donc servir. Comme un historien américain l'a écrit, «la morale elle-même recevait, pour la première fois, un fondement scientifique. La raison et l'intuition avaient lutté en vain avec le problème du mal dans un univers logiquement ou idéalement bon; l'évolution rendait le problème hors de propos, parce que le mal, désormais considéré comme un mauvais ajustement à la nature, devait inévitablement disparaître dans cette plus grande harmonie qui était bonne⁷».

Ces idées ont gagné l'esprit du temps car l'image de l'homme et du développement humain qu'elles nourrissaient tendait à donner sens au modèle démocratique du lien social, fondé sur des relations horizontales, intra-générationnelles. La conception de l'homme qui l'accompagnait était en effet associée à un projet social. La plupart des textes des pédagogues modernes, plus justement identifiés comme progressistes, se rencontraient à cet égard, au point de vue des finalités comme au point de vue des méthodes.

7. Henry S. Commager, *The American Mind, An Interpretation of American Thought and Character Since the 1880's*, Yale University Press, New Haven, 1950, p. 87.

Ils se retrouvaient autour du modèle biologique de développement, et de son naturalisme moniste, qui rendait compte chez eux de la formation des personnalités humaines et du développement de la pensée. Ce modèle justifiait leur horreur des apprentissages livresques, des enseignements magistraux, des transmissions explicites qui mettaient en jeu des structures, des notions, des concepts hétérogènes aux modes supposés naturels d'apprentissage. Le savoir théorique, transmis nécessairement de manière verbale, se donnait comme un simple contenu de type factuel, confondu avec l'information, donc rigide, sans vie, inapte à solliciter l'engagement des élèves. De manière corrélative, ces conceptions associaient les notions d'éducation morale et intellectuelle à la formation de l'individu dans son ensemble par l'expérience, conçue principalement comme expérience pratique et sociale.

Le modèle biologique d'évolution et d'adaptation de l'esprit humain, conçu comme un développement continu des fonctions élémentaires aux fonctions supérieures, a conduit à séparer ce qui était antérieurement implicitement associé : apprentissage formel et développement des potentialités de la pensée.

La vie complète était opposée à la vie de la raison. «Vivre est le métier que je veux lui apprendre» avait écrit Jean-Jacques Rousseau, résumant ainsi ses projets éducatifs pour *Émile*; *Émile ou De l'éducation* inversait le projet érasmien – qui exhortait les éducateurs à commencer l'instruction des enfants le plus

tôt possible⁸. Johann Pestalozzi avait pour objet de faire, non pas « des écoles d'écriture, d'alphabet et de catéchisme, mais des écoles d'hommes⁹ ». La raison invoquée pour la création des « chaires de pédagogie » à la fin du XIX^e en France était que les professeurs, s'ils connaissaient admirablement l'art d'éveiller les esprits, ignoraient celui de former les caractères. Pour le philosophe John Dewey, une culture conçue comme raffinement interne de l'esprit s'opposait à une disposition socialisée ; et d'après Jean Piaget¹⁰, le développement moral humain imposait, pour des raisons biologiques mêmes, l'adoption des méthodes pédagogiques nouvelles et actives. Leçons, apprentissage des règles et exercices formels étaient renvoyés à des attitudes passives de la part des élèves parce qu'ils ne paraissaient plus liés à leur développement propre. Ils se donnaient à cet égard comme ingurgitation pure et simple de connaissances, d'une pensée figée, reproductrice de modèles sans perspective d'évolution.

Néanmoins, demandons-nous si le succès de l'idée d'évolution suffit à expliquer le changement des cadres intellectuels qui ont progressivement dominé la pensée de l'école. Ce n'est pas assuré car l'enseignement des savoirs organisés a pu trouver d'autres justifications que celles dérivées du dualisme métaphysique, dans l'idée par exemple de la discipline

8. Jean-Jacques ROUSSEAU [1762], *Émile ou De l'éducation*, Gallimard, Paris, 1969.

9. Johann H. PESTALOZZI [1801], *Comment Gertrude instruit ses enfants*, PUF, Paris, 1995.

10. Jean PIAGET, *Le Jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1932.

mentale, puis dans certains nouveaux développements importants de la psychologie éducative, ceux par exemple de la psychologie historico-culturelle. Cette dernière tient que le développement des fonctions intellectuelles supérieures s'inscrit en rupture avec le développement biologique. Pour ce courant de la psychologie dont le père fondateur est le célèbre psychologue russe Lev Vygotski, très mal compris, l'enseignement des savoirs organisés est moteur du développement intellectuel. Cette conception alternative de l'activité de l'esprit, n'est pas métaphysiquement dualiste, mais on peut la dire duale.

J'évoquerai ici quelques principes de la psychologie historico-culturelle de Vygotski¹¹. La rupture avec le développement biologique est liée à la dimension sociale de l'expérience humaine. On retrouve bien la société comme élément clef du développement humain, non la société comme milieu producteur d'expériences, mais la société productrice d'œuvres et de savoirs structurés. Ces savoirs sont des outils constitutifs de la pensée. Ils sous-tendent la dimension signifiante essentielle de l'expérience humaine. Ils ne se construisent pas à partir de l'expérience, ils fondent cette dernière. Vygotski défend à cet égard, et de manière totalement laïque, une conception duale du développement humain.

Il faut maintenant se demander pourquoi telles conceptions ont été privilégiées dans le courant du

11. Cf. Lev S. VYGOTSKI [1934], *Pensée et langage*, SNEDIT, Paris, 1997.

xx^e siècle plutôt que telles autres qui étaient aussi disponibles. Tentons de comprendre les réformateurs de l'école et de quelle manière l'idéologie philosophique progressiste répondait à leurs besoins et aspirations en termes d'éducation non plus d'une élite sociale, mais de ce que l'on a nommé sans égards les masses. Il faut comprendre la domination des nouvelles idées dans un contexte d'expansion scolaire et de forte politisation de la pensée éducative.

Le projet éducatif moderne, dans une école séparée de l'Église, revendique la priorité de la formation morale. Cette priorité le caractérise. L'école, inspirée par les sciences humaines alors toutes jeunes, et en particulier les premières sciences de l'éducation, s'est donc sentie légataire de la fonction éducatrice de l'Église.

De manière souvent superficielle, et on a vu pourquoi en fonction des partis pris théoriques, les nouvelles idées éducatives revendiquent la promotion de la liberté, l'attention aux motivations, et pour tout dire une forme de centration sur l'élève. Néanmoins on a plutôt donné la priorité à ce qu'on nomme vaguement la socialisation sur l'émancipation individuelle. Les préoccupations socio-politiques développées, avec l'expansion des systèmes éducatifs, peuvent expliquer la réinterprétation des conditions éducatives de la liberté et du développement intellectuel et moral. Les États-Unis ont d'ailleurs mis en œuvre ces idées bien avant l'Europe, en lien avec une expansion scolaire qui s'est déployée dès le début du xx^e siècle.

L'expansion scolaire a en effet fortement destabilisé l'école. Cette dernière a été remise en cause compte

tenu de ses missions complexes dans nos sociétés démocratiques modernes. L'école moderne fait face à un dilemme qui la mine. Je propose, dans ces derniers mots de mon exposé, de vous en esquisser les traits profonds, qui peuvent expliquer sa perméabilité aux idéaux pédagogiques multiples et variés facilitant non pas l'éducation de l'esprit mais ladite massification de l'école.

Avant l'expansion scolaire, le système de promotion sociale par l'école qui prévalait correspondait à ce que l'on peut décrire comme un modèle de parrainage, où le processus de sélection était contrôlé par les élites établies qui distinguaient leurs futurs pairs à une étape précoce et les formaient intellectuellement dans cet objectif¹². L'éducation formelle reposait sur la croyance à la valeur intrinsèque de l'enseignement. Mais, en dehors des processus de parrainage, les statuts sociaux étaient, dans l'ensemble, prédéterminés socialement. Le développement économique a permis et même encouragé l'investissement de tous les groupes sociaux dans l'éducation secondaire et supérieure. Ces évolutions des choix scolaires ont marqué la transition d'un système éducatif socialement stratifié à un système plus intégré, où l'école malgré elle devient le lieu central de la sélection sociale. C'est ce qui explique l'importance de la problématique de l'égalité des chances pour la sociologie de l'éducation contemporaine et les politiques scolaires. Ce

12. Cf. Ralph. H. TURNER (1960), « Sponsored and Contest Mobility and the School System », *American Sociological Review*, XXV, 855-867.

nouveau système de sélection sociale n'est plus celui du parrainage, il peut être décrit par la métaphore de la compétition. Le problème est qu'en conséquence la mission première, intellectuelle et culturelle, de l'école a été réduite et altérée. La responsabilité de la sélection pèse désormais principalement sur l'institution scolaire. Cette sélection est repoussée autant que possible pour offrir les meilleures chances aux individus de révéler des qualités qui ne sont pas nécessairement académiques. De fait, l'éducation par les savoirs formels, l'éducation intellectuelle, a été décriée, et sa valeur intrinsèque critiquée, l'objectif dominant étant de maintenir le plus longtemps possible tous les élèves dans ladite compétition. Ainsi, les politiques scolaires ont été amenées à confondre démocratisation et massification. Elles n'ont pas cherché à développer véritablement la mission pédagogique de l'école, mais sa mission morale, notamment à travers l'idée de socialisation. Elles ont, à cet égard, été la proie des idées éducatives à la mode qui avaient le privilège de se prévaloir de la science, comme je l'ai évoqué. Les scolarisations ont donc été prolongées avec l'idée de préparer à la société démocratique. L'éducation intellectuelle et culturelle est de fait prise en charge en partie en dehors de l'école par des processus divers socialement biaisés, petits cours privés, activités extra-scolaires, etc. Ce développement paradoxal des rôles relatifs de sélection et d'instruction de l'école et de la société constitue sans doute un facteur majeur des voies contre-productives souvent prise par les politiques scolaires. La raison est que la mission

fondamentale de l'école n'est pas de sélectionner et celle du marché n'est pas d'éduquer intellectuellement et culturellement. Les groupes défavorisés sont toujours perdants au bout du compte car ils n'ont pas de véritable accès à une école de grande qualité. Ces évolutions révèlent, à mon sens, le peu de cas au final accordé par les acteurs politiques au développement du pouvoir de pensée des individus. Mais une certaine crainte de ce pouvoir peut expliquer que l'enjeu soit en premier lieu de le contrôler. Or, les fondements évolutionnistes de la pensée pédagogique moderne ont conduit à associer le « bon » en éducation au progrès général de la société plutôt qu'à celui de chacun de ses membres. La raison pédagogique qui en dérive a non seulement permis de faciliter la massification de l'école, mais elle a tendu à répondre à un besoin inavoué de contrôle. J'ai décrit ici bien sûr les évolutions qui se sont produites sur le long terme.

