

- N.Bulle (2010), « L'éducation de l'homme moderne », *Questions d'Orientation*, 73, n°1, p.19-36.

L'éducation de l'homme moderne

Les politiques éducatives contemporaines à la lumière de l'évolution pédagogique en Occident

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 est relatif au rôle prêté à l'enseignement des disciplines dans la formation intellectuelle et humaine des élèves. On observe en effet, dans les débats actuels comme dans la littérature, une disjonction entre formation de l'esprit et transmission des savoirs. La notion de compétence désigne désormais le type de dispositions que l'école se donne pour but de développer. Elle leur confère une finalité instrumentale et les dissocie des enseignements développés dans le cadre des disciplines. Ces changements, revendiqués au nom de la modernité éducative par le progressisme pédagogique, s'opposent à ceux qui fondent l'idée d'éducation libérale. Pourtant ces derniers ont eux aussi pour objet le développement intellectuel et moral, la libération de l'esprit. Une éducation libérale, au sens que lui donne la philosophie de l'éducation, accorde une valeur suprême à l'exercice de la pensée et à l'accès aux grandes œuvres de la culture humaine. Elle repose sur la transmission des savoirs jugés intrinsèquement les plus appropriés pour servir ces fins. Pour éclairer le retournement progressiste de la pensée pédagogique occidentale, nous nous appuyons sur l'analyse des changements des modes de formation intellectuelle proposée par Emile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*.¹ Durkheim révèle le rôle joué par les conceptions épistémologiques et morales dominantes sur les modes de formation intellectuelle. C'est une représentation du développement humain mûrie au 19^e siècle, enracinée dans le modèle biologique d'évolution, qui inspire l'éducateur progressiste. Les rapports de force dans les luttes pour

¹ E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

la maîtrise de l'éducation permettent de comprendre la position dominante du progressisme pédagogique, malgré les apories de ses prémisses biologiques.

EDUCATION PROGRESSISTE VERSUS EDUCATION LIBERALE

Quand les pédagogies dites modernes, actives, constructivistes ou encore « socio-constructivistes » revendiquent la nécessité pour l'élève de participer activement à la construction de ses connaissances, elles énoncent un principe pédagogique en dehors duquel aucun apprentissage n'est concevable. Mais, pour ces pédagogies, l'élève est supposé construire ses savoirs « en mettant ses anciennes connaissances en interaction avec des éléments du milieu dans lequel il se trouve ». Les notions de situation et d'interaction deviennent centrales. C'est pourquoi les nouveaux objectifs pédagogiques rejettent les apprentissages théoriques, explicites, structurés par les disciplines académiques. Ils ne confèrent aucune valeur intrinsèque aux savoirs, aucun rôle aux exercices purs dans la formation de l'esprit. Ces évolutions traduisent une dichotomie totale opérée entre la pensée et ses « contenus ». Elles rendent compte de l'opposition des compétences aux savoirs dans la pensée pédagogique des modernes. Les compétences traduisent les capacités d'agir des individus tandis que les savoirs sont des ressources. L'optique est pragmatique. Elle vise l'efficacité fonctionnelle et, ajoutons, suppose l'acceptabilité sociale. La compétence s'inscrit dans le cadre d'un potentiel d'action collectif. Si des critères d'« efficacité sociale » émergent comme nouvelles finalités éducatives, c'est parce qu'ils sont opposés aux apprentissages académiques.² Non seulement le latin, l'algèbre ou l'histoire de la littérature participent d'une culture de l'esprit tenue pour socialement inutile, mais encore les exercices formels ou théoriques sont supposés ne pas pouvoir être réinvestis hors de l'école. Les dictées ne serviraient pas à l'amélioration de l'orthographe, l'apprentissage des règles grammaticales aux qualités de l'expression, les procédés de calcul mental, l'addition de fractions, à la résolution des problèmes de la vie courante etc. Les approches constructivistes, socioconstructivistes et les approches par

² Un mouvement pour l'efficacité sociale a dominé les réformes progressistes de l'éducation américaine au début du 20^e siècle.

compétences, que l'on peut désigner par le qualificatif de « progressistes », en référence aux transformations de l'éducation américaine au début du 20^e siècle, se rejoignent pour s'opposer aux enseignements purs, aux exercices décontextualisés, pour assigner à l'enseignant la tâche de « gérer des situations » pour permettre à l'élève de « construire des connaissances et développer des compétences ».³

Telle qu'elle est conçue, l'éducation de l'homme moderne s'oppose point par point à l'idée d'éducation libérale, au sens philosophique. Une éducation libérale et polyvalente est centrée sur le développement général des habiletés intellectuelles et la culture de l'esprit à partir de l'étude des disciplines littéraires et scientifiques. Pour l'éducateur progressiste, elle est vouée aux apprentissages purs, sans égard aux applications pratiques ; les transmissions et exercices théoriques qui la caractérisent sont supposés engendrer passivité et conformisme ; sa fonction sociale est dépassée, et avec elle son rôle pédagogique et moral. Cependant l'analyse des grands modes de formation intellectuelle qui ont dominé l'évolution pédagogique en Occident, associés à l'idée d'éducation libérale, révèle que leur visée n'a jamais été purement informationnelle, encyclopédique ou culturelle, mais développementale. Elle fait apparaître ces modèles comme étroitement liés aux lieux du sacré et du profane, à la place de l'homme dans le monde, à ses possibilités d'exprimer des idées justes et des idées vraies. De telles conceptions définissent les voies assignées au développement de l'esprit, voies de l'accomplissement des potentialités profondes de l'homme. L'activité de l'individu en formation était à cet égard déjà au centre des modèles éducatifs destinés à la formation de l'élite intellectuelle au cours de l'histoire de la civilisation occidentale.

L'EVOLUTION PEDAGOGIQUE EN OCCIDENT

L'activité rationnelle

³ Cf. Jonnaert, Compétences et socioconstructivisme.
http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert_burkina.pdf

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 tardive⁴, 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

⁴ 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.

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. »⁵ 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 Renaissance carolingienne, dialectique de l'enseignement 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 trivium, 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 latine. 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 s'explique par un développement des besoins intellectuels en matière de connaissance, de vérité. 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

⁵ E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p.322.

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. Mais ce besoin même, et l'importance désormais conférée à la formation logique, plus 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 des 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. »⁶

⁶ Durkheim (1938), p.193.

Au bien dire

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 cotés 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 ».

L'EDUCATION DE L'HOMME MODERNE

*D'un modèle à l'autre*⁷

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, morales et spirituelles des élèves, qui caractérise leur rôle dans chacun des grands modèles pédagogiques. Cette action révèle la signification profonde de l'idée d'activité, ses liens avec les conceptions du développement intellectuel.

La mise en valeur de l'activité de l'élève, justifiée aujourd'hui par les besoins d'émancipation humaine dans le contexte des sociétés démocratiques modernes, n'est pas propre aux idées progressistes. Ce sont des représentations spécifiques du développement intellectuel et moral qui donnent un sens particulier à la notion d'activité. De telles 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.

Trois grands ensembles de facteurs générateurs des changements éducatifs peuvent être identifiés, à la lumière même de l'évolution pédagogique 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 sociales. 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. Il s'agit, d'une part, des représentations attachées à l'accomplissement de l'homme, dominées par des finalités d'ordre moral, et, d'autre part,

⁷ Cf. sur l'ensemble des sujets développés ci-après, N.Bulle, *L'école et son double*, Paris, Hermann, 2009.

des luttes qui opposent les acteurs des systèmes éducatifs et politiques pour la maîtrise de l'éducation des nouvelles générations.

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

Les nouveaux besoins éducatifs

Les grands changements des systèmes éducatifs sont revendiqués aujourd'hui 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. 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 on attache une signification démesurée à l'idée de compétence peut être la présomption apparente que l'on vit une époque de changements technologiques intensément rapides qui reconfigure radicalement les mondes socio-économiques dans lesquels les compétences doivent opérer. Le monde, écrit-il, « est présenté comme différent, vital, volatile, hors de contrôle, changeant dramatiquement, et la vie comme 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. »⁸ Mais d'autres sentiments encore semblent devoir motiver l'accent mis sur le développement de compétences en marge des programmes

⁸ 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.

d'enseignement des disciplines. La globalisation disqualifierait le rôle pédagogique des programmes d'enseignement supposés 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. Un discours mondialisé de l'éducation se développe sur ces questions. Tous les membres de l'Union européenne ont à cet égard incorporé les mêmes lignes directrices, présentées comme la seule manière de surmonter les problèmes éducatifs et sociaux. Une perspective unique émerge ainsi qui, par le sentiment d'inévitabilité qu'elle suscite, délégitime toutes les positions alternatives.⁹ Ce discours dominant est inspiré par le progressisme éducatif. Il 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 supposés utiles pour mener sa vie dans une société démocratique et libérale. Un tel abandon se donne comme condition de l'adaptabilité, de l'efficience et de l'ouverture culturelle des individus. Ce n'est donc pas seulement pour des raisons de commodité si les outils élaborés pour réaliser l'enquête PISA¹⁰ ont été construits en fonction du concept de *littératie* qui fait abstraction des programmes d'enseignement. Les apprentissages et exercices théoriques, toutes les formes de transmission, sont renvoyés à des processus de socialisation identitaire, à des attitudes conformistes, aux dimensions non plus actives, mais passives du processus éducatif.

Nous sommes conduits à poser la question centrale de notre analyse. Pourquoi l'activité de l'élève est-elle opposée aujourd'hui aux apprentissages académiques- i.e. aux formes explicites de la transmission des savoirs, aux approches théoriques et exercices formels ? 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 possible ?

Pour répondre à ces questions, rappelons que le mouvement progressiste en éducation a représenté aux Etats-Unis au tournant du 20^e siècle un effort aux dimensions multiples pour mettre les écoles au

⁹ 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.

¹⁰ Enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE et dans des pays partenaires proposant un programme international de suivi des acquis des élèves. Cf. N.Bulle (mars-avril 2010), « L'imaginaire réformateur : PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*.

service de la vie sociale, de l'adaptation des nouvelles générations à une société perçue comme en évolution rapide. Cela impliquait pour les éducateurs progressistes que les finalités de l'école soient recentrées sur la préparation à la vie, sur la base des résultats des recherches en psychologie et en sociologie. D'après ces résultats, les écoles devaient abandonner l'idée que les curricula académiques puissent avoir une valeur universelle. Ils voyaient au contraire en eux des obstacles au progrès social. Les notions d'environnement et d'expérience devenaient centrales pour la réforme des curricula. Les représentations du développement humain qui inspirent les idées progressistes 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 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 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 19^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 ces représentations.

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 moderne¹¹. L'éducation doit se conformer, selon Spencer, au processus naturel de l'évolution mentale. Or la nature de cette évolution est biologique. La vie et l'esprit ont évolué à partir d'une même forme indifférenciée. Tous deux répondent au principe d'adaptation fondamental : l'ajustement des relations organiques internes aux relations externes dans l'environnement. C'est pourquoi l'apprentissage est supposé progresser du concret vers l'abstrait, reproduisant ainsi le cours de l'évolution de l'espèce, héritage génétique de l'enfant et modèle de ses développements ultérieurs :

« Les vérités relatives au nombre, à la forme, aux rapports de position, ont toutes été tirées des objets matériels, et les présenter à l'enfant au point de vue concret, c'est les lui laisser apprendre comme l'espèce les a apprises. On verra peut-être bientôt qu'il est impossible qu'il les apprenne autrement ; car si on les lui fait répéter comme abstractions, les abstractions n'ont de sens pour lui que lorsqu'il a découvert qu'elles sont simplement l'énoncé de ce qu'il discerne intuitivement... En matière d'éducation, il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané. Il faudrait que l'enfant fût conduit à faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il faudrait lui dire le moins possible, et lui faire trouver le plus possible... Les personnes qui ont été élevées sous la discipline ordinaire des écoles, et qui ont emporté l'idée que l'éducation ne peut se faire autrement, regarderont comme impossible de faire d'un enfant son propre instituteur. Si elles veulent seulement réfléchir que la connaissance fondamentale, importante, des objets qui l'entourent est acquise par le petit enfant sans le secours de personne ; si elles se souviennent qu'il apprend seul sa langue maternelle... »¹²

Toute la critique spencerienne du curriculum classique, qui est un des caractères les plus connus de sa doctrine éducative, est développée à partir de la croyance que la routine scolaire classique, tournée vers le passé, vouée à un apprentissage livresque, conduit inévitablement à la sujétion intellectuelle.

Conformément aux principes assignés à l'éducation intellectuelle depuis Platon, libérer l'esprit des sujétions extérieures suppose que l'enseignement engage l'homme sur les voies de sa nature la plus accomplie, d'un développement qui se fait intellectuel et moral. Or, les doctrines évolutionnistes appréhendent 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'accordent plus avec

¹¹ 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.

¹² H.Spencer, *Education : Intellectual, Moral and Physical*, New York, D.Appleton, 1860, trad. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Felix Alcan, 1897 (chap.2).

l'éducation morale du sujet, du point de vue biologique. La finalité du développement, l'idéal supérieur qui anime la nature, c'est la vie même. C'est le progrès de la vie que la formation de l'homme doit désormais servir.

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

La notion de préparation à la vie complète est opposée dans la pensée pédagogique dite moderne 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 » 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 » ; 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 actives. 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.

Transmission versus plasticité de l'esprit

Les liens qui associent « transmission » et conformisme, « interaction » et développement intellectuel sont inspirés par le naturalisme. La plasticité de l'esprit est un produit du développement génétique, imputable au caractère social humain, aux interactions de l'homme avec son environnement social, depuis l'aube des temps. La théorie de James Mark Baldwin peut être prise comme exemple pour éclairer l'idéologie bio-morale du progressisme éducatif. A la lutte pour la vie à l'origine des caractères physiologiques humains, s'est substituée une lutte entre groupes, qui rend compte de la transformation des enjeux de la sélection chez l'homme. L'évolution a fait de l'homme un être naturellement social. L'histoire et non la nature est son environnement. Cet environnement en croissance continue, en changement constant, explique le caractère propre de l'homme: la plasticité de son esprit. Le principe de « sélection organique », développé par Baldwin, confère à ce sujet un rôle majeur aux interactions sociales. La sélection naturelle n'opère pas uniquement sur la base de mutations aléatoires, mais d'une combinaison des caractères transmis et des caractères acquis. C'est pourquoi les caractères acquis influencent l'opération de la sélection, et donc la direction de l'évolution. Les individus qui présentent des combinaisons efficaces des caractères innés et des dispositions acquises survivent. Aussi l'adaptation intelligente des individus à leur environnement social, la coopération, a-t-elle orienté la sélection des facteurs héréditaires utiles, ceux justement qui ont contribué à augmenter le rôle des transmissions culturelles et à diminuer les héritages comportementaux, à savoir les instincts. Le potentiel d'apprentissage humain est le fruit de ces processus, le fruit de la vie sociale. La plasticité, écrit Baldwin, est un caractère congénital. L'apprentissage s'est substitué aux instincts. Il est le vecteur de l'« hérédité sociale », du conformisme. Les institutions sociales, telles que la famille et l'école, sont vouées à la socialisation des futures générations ; ce sont des agents disciplinaires. Pour stimuler le progrès social, il s'agit de cultiver l'attitude mentale fondatrice, celle qui place l'individu en situation de coopérer avec ses

semblables.¹³ Dans ce mouvement, l'unité dont la sélection permet d'encourager union et co-opération consciente entre sociétaires est non pas l'individu, mais le groupe d'individus « mettant leur nature grégaire »- i. e. sociale, en exercice effectif. Cette unité est supposée travailler à la survie du groupe dans la compétition entre groupes. Le modèle biologique revêt, pour un penseur du social tel que Baldwin, une dimension prophétique. Le progressisme veut orienter la flèche de l'évolution par la maîtrise de son développement par l'homme, transformer l'historicisme du 19^e siècle en une théorie du progrès conscient. Il réinstalle une logique providentielle détruite par le coup darwinien porté à la dimension divine de l'homme. L'individu, de plus en plus socialisé par le jeu de l'évolution et de la coopération croissante, a de moins en moins besoin d'une discipline extérieure pour coopérer avec ses pairs. De nouvelles formes d'action et de pensée se développent qui culminent en une société où les agents coopèrent volontairement les uns avec les autres, où *le jugement devient le facteur majeur de la socialisation*¹⁴. Se dessine ici un évolutionnisme moral, dont Piaget se fera le relai. L'homme éthique est la personnalité complètement socialisée voulant la coopération totale avec ses semblables. Dans ce mouvement, l'homme domine le processus évolutif par sa créativité, enracinée dans l'imagination, faculté clé, que Baldwin oppose à la raison, à toute forme de médiation. La valeur doit relever d'une expérience immédiate. Au stade supérieur de l'évolution, l'imagination, seule créative et morale, doit libérer l'esprit des entraves de la pensée et conférer au progrès social une réalité éthique.¹⁵

La plasticité et la créativité sont, à travers le prisme de la biologie, des produits du développement génétique qui a permis la substitution de la transmission culturelle à l'instinct. Ici se noue le drame de la pensée pédagogique moderne : l'inversion totale opérée avec le modèle d'éducation libérale. Dans ce modèle, l'enseignement des disciplines académiques, les apprentissages théoriques jouent un rôle majeur dans le développement intellectuel, autrement dit dans la plasticité de l'esprit humain, dans sa libération. Au contraire, la culture, vue comme substitut de l'instinct, devient la source du conformisme, de la transmission des habitudes, de la socialisation identitaire. Le modèle biologique de

¹³ J.M.Baldwin, *Darwin And The Humanities*, Baltimore, Review Publishing, 1909, p.29; 43-44.

¹⁴ Cf. à ce sujet J.Piaget (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.

¹⁵ Cf. J.M.Baldwin (1915), *Genetic Theory of Reality*, New York, G.P. Putnam & sons. Cet humanisme, dont le ressort est la biologie, s'achève néanmoins dans l'eugénisme chez Baldwin.

développement ne met pas en rapport apprentissage et potentiel d'apprentissage, culture et développement intellectuel.

L'activité est toujours attachée à des conceptions psychologiques et épistémologiques supposées développer l'esprit vers des niveaux supérieurs. Un lien profond lie toujours ce développement au progrès moral. A cet égard le progressisme connaît une dimension quasi-religieuse. Il croit en une évolution vers une intégration toujours plus grande des activités humaines, une socialisation plus intense, sous-tendant les progrès du développement intellectuel et de l'intégration sociale, et l'affaiblissement des transmissions culturelles face aux capacités adaptatives et créatives de l'esprit.

Savoirs et pensée

Les représentations du développement humain associées au modèle biologique d'évolution permettent d'expliquer l'aversion progressiste pour toutes les formes de transmission, d'apprentissages théoriques, d'exercices académiques, supposées concerner les apprentissages purs, sans utilité sociale, sans efficacité pratique, ou travailler à la reproduction des acquis de l'espèce, non à la production du nouveau. Ces représentations expliquent le sentiment que ces types d'enseignement participent d'un stade dépassé, prédémocratique, de l'évolution humaine, associé aux modes autoritaires de socialisation. Cependant, l'évolution biologique de l'espèce, conçue comme un développement continu de ses formes élémentaires vers ses formes élaborées, manque le rôle joué par l'éducation formelle sur la plasticité même de l'esprit, sur les développements intellectuels individuels.

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 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 » ...Ecrivait Rousseau. Cette séparation apparaît de manière marquée chez Jean Piaget, qui hérite intellectuellement des perspectives développées par Spencer et, notamment, Baldwin. Il est significatif, souligne Lev Vygotsky, 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.¹⁶

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. 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.

Un substitut du religieux

Les réponses apportées aux nouveaux besoins éducatifs ressentis sont, comme le montre Durkheim, 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 idées progressistes.

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. 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

¹⁶ L.Vygotsky [1934] (1997), *Pensée et langage*, Paris, SNEDIT, p.406.

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 fondatrice 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,¹⁷ 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 à la forme religieuse d'éducation que représenterait, selon lui, la transmission finalisée des savoirs et tous les exercices intellectuels qui s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement des disciplines. 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.

Les exemples de différents systèmes éducatifs révèlent les relations tissées entre spécialistes de l'éducation et acteurs administratifs et politiques. 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. Leur position privilégiée, transversale, permet peu à peu à leur influence de s'étendre sur le recrutement et la formation des enseignants. Ils nourrissent le nouveau pouvoir d'expertise de ces derniers d'un corps de doctrines sur lequel ils ont autorité. Les futurs professionnels sont ainsi sélectionnés et formés en conformité avec la philosophie scolaire officielle. Les politiques éducatives entretiennent ainsi le rêve moderne de progrès

¹⁷ 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; 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.

et de justice avant de répondre aux besoins réels du développement intellectuel et culturel. Le progressisme s'institue ainsi, 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 une redoutable mystification pour l'âge moderne.

Nathalie Bulle, CNRS (GEMASS)