

LA PENSEE PEDAGOGIQUE MODERNE : ENTRE SCIENCE ET POLITIQUE

Communication au colloque « La crise de la culture scolaire », Paris IV-Sorbonne, 4, 5, 6 septembre 2003.

Nathalie Bulle, « La pensée pédagogique moderne : entre science et politique », *in* D.Kambouchner, F.Jacquet-Francillon (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, p.117-139.

LA PENSEE PEDAGOGIQUE MODERNE : ENTRE SCIENCE ET POLITIQUE

Inscrite dans un contexte de sécularisation de l'éducation et de démocratisation de la société, la pensée pédagogique moderne se donne comme fondamentalement libératrice. On peut lui distinguer à cet égard deux héritages, celui du rationalisme universaliste des Lumières et celui du naturalisme évolutionniste du XIX^e siècle. Le premier centre son projet éducatif sur l'autonomie de la raison et le progrès intellectuel, le second sur l'autonomie de l'action et le perfectionnement moral. L'opposition de ces deux héritages constitue une contradiction théorique au sein de la pensée pédagogique qui perdure et en affaiblit le développement. Afin de l'éclairer, un examen de ses sources doctrinales et des rénovations des systèmes éducatifs engagées dans différents contextes nationaux depuis le début du XX^e siècle est esquissé ci-après.

D'après la présente analyse, la pensée pédagogique s'est reconnue au XIX^e siècle une mission sociale dans un contexte intellectuel profondément influencé par les progrès des sciences de la nature. Appliquant le modèle d'adaptation biologique à la formation de l'esprit, elle a promu une radicalisation du libéralisme éducatif dans le cadre d'une adaptation à l'environnement social à accomplir, s'inscrivant en faux contre son projet antérieur de formation rationnelle par l'apprentissage des savoirs.

L'analyse des sources intellectuelles de la pensée pédagogique moderne conduit à s'interroger sur la portée véritable des idéaux pédagogiques dont il est question. Le libéralisme éducatif centré sur l'action a en effet été mis au service de l'éducation des masses par des projets sociaux et politiques divers, allant des démocraties libérales aux régimes totalitaires.

L'éducation morale versus l'éducation intellectuelle

Comme l'a montré Durkheim¹, la grammaire de la Renaissance carolingienne, la dialectique de la scolastique médiévale, la rhétorique littéraire de l'humanisme classique, avaient un but commun : l'homme, la formation intellectuelle et humaine, c'est à dire un développement de facultés générales qui était lié au développement moral. La raison de cette alliance pédagogique entre formation intellectuelle et formation morale s'enracinait dans des représentations sociales diverses mais qui présentaient ce point de convergence : l'existence d'un arrière monde constitué de valeurs universelles auquel un esprit entraîné pouvait avoir un accès privilégié. Le modèle éducatif platonicien assignait à cet égard comme but suprême à l'éducation le maniement de la dialectique, clé de la connaissance des Idées. Avec le développement du Christianisme, l'accès à la vérité reposa toujours sur la formation de l'esprit exercé alors à l'approche des textes saints. L'histoire de notre enseignement se caractérise par un certain formalisme éducatif au sens où les contenus enseignés ont longtemps été plutôt ténus, tant c'est la formation de l'homme, et avec elle, une certaine discipline intellectuelle, que mettait en jeu l'éducation formelle.

Les Lumières ont engendré un nouveau modèle éducatif, qui a pris forme dans les Ecoles centrales, créées par la Convention. Ce modèle s'opposait à celui des anciens collèges dans la mesure où « tandis que les programmes des anciens collèges avaient été composés par des 'religioneux', ceux des Ecoles centrales étaient l'œuvre de 'rationaux' ». Là se situait leur différence irréductible : « la pédagogie descendait du ciel sur la terre ; elle s'installait au milieu des phénomènes naturels et au cœur des réalités physiques et humaines, dans un « respect passionné de la liberté des esprits enfantins et des jeunes consciences »².

Conformément au principe posé par Condorcet dans le premier de ses Mémoires sur l'Instruction publique, l'éducation publique devait se borner à l'instruction. Les idéaux de l'instruction, affichés comme dictons lors des fêtes de fin d'année, étaient à l'image de celui-ci : « L'ignorance avait créé le despotisme. Les sciences et les arts soutiendront la liberté ». La raison

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

² Cf. *Revue pédagogique*, « Les Ecoles centrales », 1936.

restait le point de mire de l'enseignement, mais sa formation devait s'ouvrir à tous et se tournait vers la connaissance du monde. Le nombre des disciplines d'étude avait augmenté. Les programmes étaient centrés sur les sciences de la nature et celles de l'homme. Ils visaient à préparer les jeunes à toutes les carrières entre lesquelles devrait s'exercer leur choix³. La méthode expérimentale était à l'honneur, en raison de l'influence du sensualisme de Condillac sur les conceptions du développement humain. Mais il s'agissait toujours d'entraîner l'esprit à une très vigoureuse gymnastique : la pédagogie était une pédagogie de culture, celle qui allait devenir le propre des méthodes de l'enseignement secondaire au cours du XIX^e siècle. Le but assigné à l'éducation formelle était de préparer les jeunes gens à s'instruire par eux-mêmes. Il renvoyait à cet égard moins à l'acquisition de connaissances qu'à l'exercice de l'esprit.

L'expérience des Ecoles centrales, qui n'ont eu que six années de vie, a été associée à l'épisode de la Révolution. La rénovation pédagogique opérée par les Lumières s'est ainsi trouvée idéologiquement condamnée par les conditions tragiques de sa mise en oeuvre.

Le XIX^e siècle a marqué une rupture avec cet héritage pédagogique qui, de l'idéalisme platonicien au rationalisme des Lumières, associait intellectualisme et formation morale. Après la Révolution et l'épisode traumatisant de la Terreur, la libération de l'individu devait se faire sous condition d'harmonie sociale. Or l'éducation intellectuelle n'était plus supposée offrir un accès privilégié à une vérité intégratrice, comme c'était le cas lorsqu'elle servait des idéaux religieux, ou lorsqu'elle présidait aux progrès de l'esprit humain. D'un autre côté, et pour d'autres raisons, l'éducation intellectuelle a progressivement perdu ses vertus morales. Avec l'industrialisation de la société et l'expansion de l'éducation, le fait que l'instruction représentât un capital humain pour l'individu, et qu'elle mit ce dernier en situation de concurrence avec ses congénères, nourrissait un utilitarisme éducatif qui a contribué à dissocier les fins de la formation intellectuelle et celles de l'éducation morale. La culture scolaire tendait désormais à servir les intérêts propres de celui qui s'instruisait⁴.

³ Notons encore l'originalité de l'organisation des classes, regroupées par discipline et par niveau d'enseignement.

⁴ Cf. à ce sujet F. Brunetière, *Education et instruction*, Paris, Firmin-Didot et Cie, 1895.

Désolidarisée de l'éducation morale, la formation intellectuelle devait occuper une position secondaire d'après la nouvelle orientation prise par la pensée pédagogique au XIX^e siècle, au point qu'il est possible de parler d'une « nouvelle » pensée pédagogique moderne. Pour comprendre ce renversement, il est nécessaire de prendre toute la mesure de l'impact, sur la représentation de l'homme, des sciences de la vie dynamisées par le développement des doctrines évolutionnistes.

L'homme des sciences de la vie au XIX^e siècle

La conception naturaliste de la raison humaine la faisait apparaître au XIX^e siècle non plus comme l'instance de la liberté et de la découverte du monde, mais comme un produit des circonstances, en grande part sociales, de sa formation. Cette représentation était celle maîtres à penser des sciences humaines naissantes. Or ces derniers sont aussi ceux dont on relevait au début du siècle suivant l'influence sur la pensée pédagogique moderne, Auguste Comte, Herbert Spencer et Hyppolite Taine en particulier.

A propos de l'humanité, Comte disait qu'il n'y avait lieu d'établir réellement, entre elle et l'animalité « aucune différence essentielle que celle du degré plus ou moins prononcé que peut comporter le développement d'une faculté, nécessairement commune, par sa nature, à toute vie animale ». La « fameuse définition scolastique de l'homme comme *animal raisonnable* » était par conséquent, selon lui, « un véritable non sens »⁵. Spencer de son côté déduisait que si l'esprit n'était pas un cadeau spécial du créateur, c'était qu'il devait avoir une origine naturelle, c'est-à-dire, pour lui, une origine organique. C'était, fondamentalement, la raison pour laquelle il préconisait que l'éducation respectât le processus « naturel » de l'évolution mentale. A propos de cette même humanité Taine trouvait suggestif de citer Buffon « La première vérité qui sort de cet examen sérieux de la nature est une vérité plutôt humiliante pour l'homme, c'est qu'il doit se ranger lui-même dans la classe des

⁵ A.Comte (1837), *Cours de philosophie positive*, T1, leçon 45, Paris, Hermann, 1998, p.858-859.

animaux », pour douter fortement qu'« ainsi enveloppé, produit, porté par la nature » il puisse être « dans la nature comme un empire dans un empire ». Taine en déduisait qu'il y était « comme une partie dans un tout, à titre de corps physique, à titre de composé chimique, à titre de vivant, à titre d'animal sociable, parmi d'autres corps, d'autres composés, d'autres animaux sociables, tous analogues à lui », qu'il était à tous ces titres « comme eux soumis à des lois. »⁶ Quelles que soient les idées que ces auteurs aient conçues au sujet de l'éducation intellectuelle, spécialement scientifique, la continuité entre l'homme et l'animal qu'ils extrapolaient de la biologie à la compréhension du psychisme humain ne pouvait manquer de marquer profondément le tournant de la pensée pédagogique moderne.

L'extension du mode de pensée positif aux phénomènes moraux et sociaux au XIX^e siècle a contribué à faire de la notion de milieu une clé de l'interprétation du développement humain. Cette notion, popularisée par Taine⁷, était inspirée en particulier de Montesquieu, de sa théorie politique du climat et, plus généralement, de l'idée de l'existence de lois sociales. Elle s'appuyait par ailleurs sur les travaux de Lamarck relatifs à l'influence de l'exercice continu sur le perfectionnement organique « susceptible d'être graduellement fixé dans la race ». Le milieu, à la fois déterminant des actions humaines et déterminé par elles, expliquait, *in fine*, le développement moral de l'humanité dans le système comtien. Il était en effet supposé « réglé surtout, à chaque époque, par l'état correspondant de l'évolution sociale » et ceci « quelles que soient les modifications volontaires dérivées de l'éducation »⁸.

L'évolution des conditions sociales rendait compte du développement humain, dans une perspective relationniste où l'interdépendance des activités humaines était à la base de l'ordre social. Le rôle de l'éducation n'était pas nié, mais devait s'inscrire dans le prolongement du développement

⁶ Taine (1875), *Les origines de la France contemporaine*, Paris, Robert Laffont, 1986, p.133.

⁷ « Reste un second principe à poser pour achever la fondation de l'histoire. Découvert par Montesquieu, aujourd'hui encore il nous sert d'appui pour construire...Dans une société humaine toutes les parties se tiennent...Les institutions, les lois, les mœurs n'y sont point juxtaposées comme dans un amas, par hasard ou caprice, mais liées entre elles...tout diffère et tend à différer dans un sens prévu et d'une quantité constante, l'esprit public, l'éducation, la forme des jugements, la nature et le degré des peines, la condition des femmes, l'institution militaire, la nature et la grandeur de l'impôt. Du grand rouage central dépendent une multitudes de rouages secondaires...Toutes ces causes ajoutées l'une à l'autre ou limitées l'une par l'autre contribuent ensemble à un effet total, qui est la société. » H.Taine, *Les origines de la France contemporaine*, T.1, Paris, R.Laffont, 1986, p.136-137 .

⁸ A.Comte (1839), *Leçons de sociologie*, Paris, Flammarion, 1995, p.146.

naturel, aussi bien intellectuel que moral. Animal social, l'homme apparaissait comme un produit des circonstances pour les sciences morales et sociales naissantes. Mais la révélation des principes qui le dirigeaient par ailleurs n'anéantissait sa liberté. Son pouvoir moral était celui de modifier les circonstances afin de dominer son propre développement. C'était l'enseignement de Pestalozzi même.

L'homme de la « nouvelle » pédagogie moderne : auteur des circonstances de son devenir

L'œuvre de Pestalozzi, lecteur passionné de Rousseau, s'enracine dans la culture des sciences naturelles naissantes. Elle est marquée par l'avènement de la Révolution et son épisode noir, la Terreur. Enfin, elle est vouée à l'éducation des pauvres, c'est-à-dire à l'éducation du grand nombre. Pour toutes ces raisons, la doctrine éducative de Pestalozzi était propre à inspirer les développements de la pensée pédagogique moderne. Cette doctrine propose une redéfinition des finalités de l'éducation. Les *Recherches de Pestalozzi sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*⁹, représentent à ce sujet une tentative, peu heureuse, de justification philosophique. Il y martèle son idée de la triple identité de l'homme source de trois lignes de développement imbriquées : sa vérité en tant qu'être naturel, sa vérité en tant qu'être social et sa vérité en tant qu'être moral. Cette structure fondamentale de l'humanité représente les trois dimensions de sa doctrine éducative. En premier lieu, l'enracinement animal de la nature humaine justifie la psychologie de l'apprentissage implicite qu'il utilise, laquelle fait appel au modèle de croissance biologique¹⁰. En second lieu, l'enracinement social de la réalité humaine fait de l'homme un produit des circonstances, et sa vérité une vérité relative renvoyant *in fine* à une convention contractuelle avec ses semblables. En troisième

⁹ J.H.Pestalozzi (1797), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot, 1994.

¹⁰ Je me réfère en partie dans la suite aux textes réunis par M.Soëtard, M.Soëtard, Pestalozzi, Paris, PUF, 1995. « La contradiction des moyens de l'éducation et des moyens de la formation avec les lois éternelles de croissance des forces humaines...est violence extérieure contre les lois éternelles de l'organisme humain qui a des conséquences ravageuses sur elles, comme toute violence extérieure a des conséquences ravageuses sur l'organisme d'une plante ou d'un animal et les atrophie ». J.H.Pestalozzi, *Discours à sa maison*, 12 janvier 1818, in M.Soëtard, *Pestalozzi*, texte 9A, p.120.

lieu, surplombant ces deux réalités, la réalité morale de l'homme est affirmée. J'ai une vérité morale, écrit Pestalozzi, c'est-à-dire que « j'ai une force de saisir toutes les choses de ce monde indépendamment de mes besoins animaux et de mes relations sociales, complètement du seul point de vue par lequel elles contribuent à mon ennoblissement intérieur »¹¹. La force morale « jaillit du sentiment qui m'habite lorsque je fais de ce que je dois la loi de ce que je veux »¹². La moralité, même si elle est étroitement liée à la nature animale de l'homme et à ses relations sociales, révèle la liberté de sa volonté. Ces idées se concentrent dans l'affirmation que « autant je vis que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances, il a en lui-même une force de les orienter diversement selon sa volonté »¹³.

Pour Pestalozzi, la libération morale offerte par le christianisme n'est pas accessible à la masse des hommes¹⁴. Son problème est celui de la préparation des masses à l'autonomie pour l'atteinte de cette harmonie morale de l'humanité dont tous les penseurs de l'époque sont en quête des fondements : « Il n'est pour notre monde effondré moralement, spirituellement et politiquement, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, si ce n'est par la formation à l'humanité, si ce n'est par la formation de l'homme »¹⁵. C'est dans cette optique même, c'est-à-dire sur la base des fins morales visées, que la méthode préconisée par Pestalozzi se veut naturelle. En suivant la voie de la nature ainsi pensée, l'éducation de l'homme doit le faire accéder à l'autonomie, c'est-à-dire au gouvernement de son propre développement. Ce développement se fait en opposition avec sa nature animale même, réfractaire à l'éducation, et en opposition à la société qui, tout en permettant l'éducation et la transmission des savoir-faire, est source d'aliénation. Cette éducation se donne comme une protection contre les folies humaines telles que celles dans lesquelles la Révolution a été emportée¹⁶. L'homme

¹¹ *Mes recherches*. p.97.

¹² *Mes recherches* p.135.

¹³ *Mes recherches* p.87.

¹⁴ « Je ne crois pas que beaucoup d'hommes soient capables par leur nature de devenir chrétiens. Je crois que le gros de l'humanité est aussi peu capable d'un tel ennoblissement général que je le crois en général capable de porter des couronnes terrestres...Je pense en effet que toute la fange de ce monde a son ordre et son droit indépendamment du christianisme, et, ami, tandis que je limite ma vérité à la recherche de ce droit et de cet ordre, je sens toute la limitation de mon point de vue. » J.H.Pestalozzi, *Lettre du 1^{er} octobre 1793 à Nicolovius*, in M.Sotard, *Pestalozzi*, texte 4F, p.82-83.

¹⁵ J.H.Pestalozzi, *A l'innocence, au sérieux et au sens moral de mon époque et de ma patrie*, 1815, cité par M.Sotard, *Pestalozzi*, p.27.

¹⁶ « L'Europe, au premier moment émerveillée par cette puissance aussi nouvelle que sans limites qui facilitait les connaissances verbales, fut saisie d'une sorte de vertige et d'une confiance charlatanesque dans la généralité

succombe généralement, avec les divagations de son savoir, à la corruption de sa nature animale, mais quand son savoir part non de son plaisir mais de ce qu'il doit, il peut faire le bonheur de son espèce, explique Pestalozzi. Le pédagogue tente ainsi de concevoir ce que serait une école de la sagesse pour les enfants du peuple, une école où l'alliance de la pensée et de l'action permettrait de réfréner les passions inspirées par l'abus d'abstractions. C'est la menace de la crise révolutionnaire entre les mains des masses qu'il s'agit de prévenir grâce à une éducation préparant à la démocratie par la voie de la moralité. L'alliance de la pensée et de l'action, c'est-à-dire l'apprentissage d'un vouloir bien ancré sur les contours terrestres du possible et du devoir, répond ainsi à des fins axiologiques. Du point de vue cognitif, la justification des méthodes dites concrètes ou actives préconisées par Pestalozzi est purement métaphorique et repose sur l'analogie entre développement humain et adaptation biologique. Il s'agit de réunir pensée et action pour retrouver l'authenticité du développement naturel, postulée par le modèle d'adaptation biologique, et faire non pas « des écoles d'écriture, d'alphabet et de catéchisme, mais des écoles d'hommes »¹⁷.

L'institution scolaire créée par Robert Owen à New Lanark en 1814 et à laquelle Marx fait référence dans *Le Capital*¹⁸ est conçue comme une institution pour la formation du caractère. Si l'homme est le produit des circonstances, il a le pouvoir, dans une certaine mesure, de les orienter selon sa volonté. A cette remarque de Pestalozzi répond le principe suivant lequel est organisée l'école de New Lanark : toutes les circonstances contrôlables par l'homme doivent être d'un caractère bon et supérieur. Owen tenait ces idées des matérialistes du XVIII^e siècle. L'homme étant le produit des circonstances, il n'a aucun tort ni aucun mérite, récompenses et punitions sont bannies de l'institution créée par Owen. Le problème est seulement de connaître les conditions bénéfiques à la formation des sentiments et des habitudes humains, pour permettre le développement d'une humanité meilleure. L'enseignement formel n'a, dans ce cadre, d'autre objectif que de faire des individus des membres

de ses effets...La Réforme a achevé ce que l'imprimerie avait commencé : dans un monde livré à la bêtise monacale et féodale, elle a ouvert la bouche aux questions abstraites que la sagesse achevée de notre espèce dans l'existence la plus libérale ne résoudra jamais...C'est ainsi que, de divers cotés et par des voies différentes, nous devons sombrer dans un esprit de sans-culottisme...qui a eu, et devait avoir pour conséquence inéluctable la désorganisation intérieure de tous les sentiments naturels les plus purs... » J.H.Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1801, in M.Sotard, *Pestalozzi*, texte 8B, p.108-109.

¹⁷ J.H.Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1801, in M.Sotard, *Pestalozzi*, texte 8G, p.117.

¹⁸ K.Marx (1867), *Le Capital*, Paris, Garnier Flammarion, 1969, I, 4, chap.IX « Législation de fabrique », p.347-8.

adaptés et utiles à la communauté. C'est ce qui justifie le caractère avant tout utile et pratique qui lui est assigné.

L'ouvrage de Spencer *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*¹⁹, paru en 1860, a bénéficié d'un lectorat immense, en Europe comme aux Etats-Unis, tant on a cru voir se dessiner à travers lui les prémises d'une science de l'éducation. D'après le philosophe, l'éducation pourrait être systématisée dès lors que l'on serait en possession d'une psychologie scientifique. Si Spencer ne prétend pas avoir défini tous les termes d'une telle psychologie, il assoit ses conceptions éducatives sur les principes évolutionnistes de sa philosophie sociale et de sa psychologie. D'une façon générale, Spencer subordonne les fins de l'éducation à la préparation de l'homme à la vie complète. Il recommande que les enseignements préparent utilement les élèves aux différentes activités qu'ils auront à développer dans leur vie d'homme, leur vie familiale, leur vie sociale et professionnelle futures. Les aptitudes physiques, morales et intellectuelles de l'homme sont, suivant sa doctrine, les résultats de son adaptation à son environnement naturel et social et de la transmission héréditaire d'aptitudes acquises. L'esprit de l'enfant est supposé se développer en répétant les grands stades psychiques traversés par l'humanité au cours de son développement. Cette théorie associée à l'idée de « récapitulation »²⁰ a été ultérieurement abandonnée. Mais les conceptions naturalistes du développement humain justifient chez le philosophe l'idée de favoriser au maximum le développement autonome de l'enfant en le stimulant seulement par le plaisir et l'intérêt des objets d'étude qu'on lui présente. Pour l'éducation morale, comme pour l'éducation intellectuelle, Spencer s'appuie sur des principes qui font appel à un retour à la nature, la vraie discipline morale étant selon lui celle qui confronte l'enfant aux conséquences « naturelles » que ses fautes entraînent.

L'orientation prise par la pensée pédagogique au XIX^e siècle répondait au projet même de Rousseau qui était de préparer Emile avant tout à sa vie d'homme. Mais elle devait en surmonter les contradictions. La vie qui préoccupait la pensée pédagogique nouvelle était avant tout la vie sociale. L'autonomie à laquelle elle voulait faire accéder les individus renvoyait bien à l'idée de démocratie.

¹⁹ H.Spencer, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Londres, 1861. La première traduction française a paru en 1878. Paris, Germer-Baillièrre.

²⁰ Idée selon laquelle l'ontogenèse, le développement de l'organisme individuel, récapitule la phylogenèse, le développement de l'espèce.

Elle signifiait leur participation à l'autorité à laquelle ils se soumettaient par ailleurs. Cette participation n'était plus conçue comme intellectuelle et élective, comme au siècle précédent. La question pour elle était de former les individus à constituer activement la société à laquelle ils devaient s'adapter. Il s'agissait explicitement de former les caractères avant les intellects. La pensée éducative a ainsi investi le champ du contrôle social autrefois dominé par les instances religieuses et familiales. Les nouveaux principes éducatifs s'opposaient fondamentalement au projet de formation rationnelle par l'enseignement des disciplines. Le centre de gravité de l'être n'était plus sa raison comme au siècle précédent, c'était devenu son action. Sa raison apparaissait désormais comme un produit de son adaptation à ses conditions de vie, comme ses organes. D'un point de vue biologique, elle se donnait comme différant seulement quantitativement des autres intelligences animales. La liberté humaine renvoyait au pouvoir humain d'agir sur les circonstances qui encadrent l'action. A cet endroit s'enracinait le projet moral de cette pensée, son projet de former des caractères autonomes et adaptés, voire dévoués, à la vie sociale.

L'illusion naturaliste

Le naturalisme du XIX^e siècle a offert une solution erronée au problème éducatif de la conciliation de l'autonomie individuelle avec l'harmonie sociale. L'homme est, en un sens, le produit de son milieu, mais il y a deux manières de concevoir le rôle joué par la culture humaine dans son développement intellectuel et moral. Soit on attribue un rôle spécifique à la transmission culturelle en opposition au développement animal. Cette première alternative repose sur l'existence d'une économie de l'évolution humaine qui la rend irréductible, du point de vue cognitif, au modèle de l'adaptation biologique²¹. Soit au contraire on attribue à l'environnement social un rôle similaire à celui de l'environnement physique, par analogie. Cette deuxième alternative s'appuie sur des psychologies de

²¹ Cf. en particulier J.Ruffié, *De la biologie à la culture*, Paris, Flammarion, 1983 ; L.Vygotsky (1934), *Pensée et langage*, Paris, SNEDIT, 1997.

type fonctionnaliste suivant lesquelles la qualité de l'enseignement se mesure à l'« adaptation au milieu » qu'il entraîne. Le refus, positif à l'origine, de prêter tout fondement transcendant à la connaissance, de définir toute médiation spécieuse entre l'esprit et la nature, a conduit à sous-évaluer la spécificité des outils cognitifs médiateurs transmis par l'éducation, notamment par l'enseignement formel. Si ces derniers mettent en jeu un mode humain *sui generis* de développement mental, alors la prise en charge par l'individu des produits finis de l'évolution sociale et culturelle nécessite des formes de transmission méthodique irréductibles aux idées d'interaction avec l'environnement ou d'adaptation au milieu.

Les deux conceptions du rôle joué par la culture humaine dans le développement de l'esprit font s'affronter deux héritages intellectuels et, en fin de compte, deux progressismes. L'un est plus directement héritier des Lumières ; l'autre, celui des doctrines sociales du XIX^e siècle. Ces deux héritages ne sont pas sans liens entre eux. Ils sont résolument « modernes » par leur aspiration à une libération de l'homme contre certaines forces exercées sur lui par l'Histoire, la Tradition, et l'Autorité, forces aliénantes qu'ils identifient différemment. Ils placent à cet égard tous deux une grande foi dans la science. Les premiers croient au progrès social par la diffusion des savoirs, les seconds croient en ce que la science leur apprend des limites de l'esprit humain. Entre ces deux héritages s'interpose la Révolution. Les premiers avaient réifié la nature humaine par abstraction. Les seconds ont opéré un renversement conceptuel entre l'essence humaine et les processus sociaux. C'est la société qui détient chez eux les ressorts du développement humain. Une nouvelle conception de l'homme en est ressortie. L'être humain rationnel a cédé la place à un *homo sociologicus* particulier dont la nature est informée par son milieu. Le modèle idéal d'éducation a tendu, dans ce cadre, à favoriser l'auto-développement de l'individu au sein d'un environnement épuré par l'adulte, le préparant à la société future. Ce modèle pose comme priorité à l'acte pédagogique la socialisation, la création d'habitudes conformes à l'ordre social souhaité. L'individu voit sa liberté modelée au contact de celle des autres, et doit trouver ainsi naturellement un équilibre moral. Les enseignements ne sont plus supposés former, et par là même libérer, la raison, mais l'action.

Les changements pédagogiques opérés dans les différents systèmes d'enseignement en Occident au cours du XX^e siècle répondent au modèle d'inspiration naturaliste. Ils se caractérisent par

un parti pris anti-intellectualiste, une centration sur les besoins et intérêts supposés des élèves, et une valorisation pédagogique des activités concrètes et des réalisations pratiques. Ils affichent la préparation à la vie (complète) comme but éducatif majeur et mettent l'accent sur la socialisation des jeunes générations. La suite de cette analyse s'appuie sur l'exemple de différents contextes nationaux où ces principes de la pensée pédagogique moderne ont, à court ou à long terme, occupé une position dominante.

Les changements pédagogiques au début du XX^e siècle en Occident

A la fin du XIX^e siècle aux Etats-Unis, les grandes lois de l'évolution attachées aux noms de Spencer et de Darwin représentaient pour l'éducation la promesse d'une société meilleure fondée sur les connaissances scientifiques qu'elles devaient permettre de développer. Un des problèmes éducatifs que la science avait à résoudre était celui du contrôle social opéré antérieurement par la religion. Une éducation purement intellectuelle était supposée pouvoir nourrir toutes les tendances comportementales et leur offrir des armes. Les changements pédagogiques qui ont fortement marqué cette période d'ouverture de l'école s'inspiraient en particulier des doctrines John Dewey et de Granville Stanley Hall. Tous deux étaient influencés la psychologie de William James qui représentait l'homme comme un organisme essentiellement agissant, secondairement un organisme pensant. L'éducation devenait à travers eux apprentissage d'action. Elle ne se donnait plus comme formation de l'intelligence, mais comme préparation à la vie. Les principes actifs de l'éducation américaine étaient supposés aider la volonté des enfants et des adolescents à « prendre possession d'elle-même ». Mais cette prise de possession participait d'une socialisation méthodique appliquée à donner aux comportements individuels des habitudes socialement souhaitables. L'éducation physique, qui n'était pas étrangère à un projet d'amélioration de la qualité de la « race », représentait à cet égard aussi un

vecteur de formation morale. Elle était censée inculquer la discipline du groupe et la subordination de l'intérêt individuel à l'intérêt collectif.

Les carences des acquis scolaires engendrées par la diminution de la transmission des savoirs académiques dans le primaire et le secondaire devaient être compensées au niveau des premières années de l'enseignement supérieur, les collèges dispensant alors une formation générale de base. Mais ces évolutions se sont soldées par une culture intellectuelle définitivement appauvrie pour la masse des élèves²².

En Allemagne, les dirigeants démocrates et socialistes de la République de Weimar ont engagé une rénovation totale du système éducatif qui, sur le plan des programmes et de la pédagogie, développait les principes du choix et de l'initiative individuelle. Le sentiment égalitaire né du brassage des conditions et des classes pendant la Première guerre mondiale, celui d'une faillite des intellectuels et des classes supérieures, et le besoin de mettre au service de l'Etat toutes les capacités, de toutes origines, avaient suscité, avec l'ouverture de l'école, une multiplication des expériences pédagogiques. Ces dernières étaient généralement inspirées des conceptions de Georg Kerschensteiner, alors l'un des premiers pédagogues du pays. Kerschensteiner soutenait les principes d'une école dite active. Fondée sur la psychosociologie génétique, sa doctrine retrouvait la théorie de l'intérêt développée par James et Dewey. Le pédagogue préconisait de ne transmettre à l'enfant que ce qu'il serait capable d'acquérir spontanément par l'expérience en vertu d'un intérêt propre. Mais c'est encore les fins morales de l'éducation qui dominaient ces principes pédagogiques. Selon Kerschensteiner, l'acquisition des connaissances était un but secondaire et subordonné, la tâche essentielle de l'école étant de former des hommes capables de dévouement social et de dévouement humain. Il était à cet égard un héritier direct de Pestalozzi.

La pédagogie weimarienne, dans l'application de ces principes, s'est avérée nuisible tant au développement intellectuel qu'à la formation de la personnalité des élèves. Alors même qu'elle se donnait pour maxime que « chacun devienne ce qu'il est, afin d'enrichir la communauté d'un apport

²² Cf. au sujet des transformations du système éducatif américain N.Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, PUF, 1999 ; N.Bulle, « Les transformations idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire 'de masse' » in R.Boudon, N.Bulle, M.Cherkaoui (dir.), *Ecole et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p.117-145.

authentique », on soupçonne qu'elle ait au contraire, « contribué à détruire la personnalité profonde des enfants et à susciter à l'insu de tous une redoutable armée de dilettantes ». Ce sont les grands internats où s'esseyait une pédagogie politique nouvelle qui, fermés en 1933, offrirent au nazisme une jeunesse prête à se vouer à Hitler²³.

Dans le nazisme, l'éducation était centrée sur la formation du caractère par l'éducation physique et valorisait l'action pure²⁴. L'intellect était objet d'endoctrinement, mais c'est le corps qui était supposé concentrer les valeurs humaines. Ces dernières renvoyaient alors à celles de la communauté raciale. Pestalozzi et Kerchensteiner avaient, d'après les pédagogues nationaux-socialistes, entrevu ces « vérités », mais au lieu de la communauté réelle, figurée par les liens du sang, ils avaient eu le tort de considérer la communauté abstraite et fictive de l'humanité en soi.

En Italie, le philosophe Gentile, Ministre de l'éducation sous Mussolini fut un rénovateur du système scolaire de grande efficacité. Mais sa philosophie idéaliste voyait dans l'Etat la conscience même de l'individu. Elle conjugait sur cette base la libération spirituelle de l'individu et le pouvoir absolu de l'Etat. Pour Gentile, l'homme devait se former lui-même. Une éducation reposant sur une action extérieure à l'individu et ôtant sa spontanéité à l'esprit était à rejeter. Tout écran entre l'individu et le monde, comme les programmes et les disciplines, constituait une rigidité artificielle pour le développement de l'esprit. Le maître idéal était une sorte de directeur de conscience, sa culture guidant seulement les découvertes de l'élève. La liberté humaine exigeait l'imprégnation de la volonté commune, le maximum de force de l'Etat éthique devant coïncider avec le maximum de liberté de l'individu. D'un point de vue éducatif, comme on a pu en faire grief à Gentile, nier les cadres constitutifs de l'esprit au nom de la liberté, c'était nier aussi l'esprit. Ce paradoxe des conceptions gentiliennes explique leur conciliation pratique avec l'organisation fasciste de la société. La force de caractère sans le support de la raison représentait l'idéal d'homme du fascisme. Les fascistes ont

²³ Sur l'évolution pédagogique en Allemagne, cf. H.Jourdan, Directeur de l'Institut français de Berlin, « La pédagogie national-socialiste », in C. Bouglé (dir.), *Education et Instruction*, Paris, Larousse, 1939.

²⁴ D'après les mots d'Hitler rapportés par H.Rauschnig : « Il faut se méfier de l'esprit et de la conscience ; il faut se fier à ses instincts. Il nous faut inventer une nouvelle naïveté... Une jeunesse violente, impérieuse, intrépide, cruelle. C'est ainsi que je la veux...Je la ferai dresser à tous les exercices physiques. Avant tout, qu'elle soit athlétique...innocence et noblesse de la nature...Je ne veux aucune éducation intellectuelle. Le savoir ne ferait que corrompre mes jeunes. Qu'elles sachent seulement ce qu'elles pourront apprendre par le libre jeu de la curiosité et de l'émulation. La seule science que j'exigerai de ces jeunes gens, c'est la maîtrise d'eux-mêmes ». Cf. H.Rauschnig (1939), *Hitler m'a dit*, Paris, Hachette, 1995, p.333. Qu'Hitler ait prononcé ces paroles mêmes ou non, elles expriment sa conception de l'éducation de la jeunesse.

souscrit à cette éducation conçue comme « dynamisme de la vie quotidienne » contre la lente préparation qu'imposait l'école de culture : dans une Italie fascisée, la vie s'identifiait au fascisme alors que l'école de culture l'y soustrayait²⁵.

L'école soviétique connut un développement pédagogique mouvementé de la réforme scolaire de 1918 à la fin des années vingt, période allant des innovations multiples et anarchiques des temps du communisme de guerre à la « stabilisation » de l'institution sous l'égide d'un collectivisme niveleur et autoritaire. Les nouveaux principes éducatifs introduits en 1918 étaient inspirés des pédagogies actives occidentales, avec une tendance à la radicalisation. L'école se définissait comme une école du « travail » visant à procurer à l'élève non pas un savoir total, mais une expérience complète du monde²⁶. Le lieu de prédilection de la valeur humaine était, pour elle, le travail productif. L'enseignement devait s'organiser autour de lui, s'y rattacher organiquement. Aucune contrainte ne devait être exercée sur la personnalité de l'élève. L'ancienne discipline coercitive devait être remplacée par une discipline volontaire, répondant aux exigences du travail collectif et développant chez l'enfant, avec le sentiment de sa responsabilité personnelle, celui de l'ordre et de la soumission à l'intérêt général. Suivant la méthode dite des complexes, mise en application en 1922, aucun savoir a priori n'était imposé à l'élève. Celui-ci devait en retrouver les principes générateurs en fonction de ses besoins et intérêts propres. Il était supposé centrer ses recherches personnelles sur la notion de travail structurée autour de trois axes : les formes du travail, les forces de la nature mises en jeu par elles et les conditions sociales qu'elles créent. Aucune des disciplines traditionnelles ne faisait théoriquement l'objet d'un enseignement spécifique, les notions essentielles devant émerger des exigences de la recherche et des questions que l'élève ressentait le besoin de résoudre. Le maître était dans ce cadre, un accompagnateur. Il dirigeait les recherches particulières de chacun développées autour des

²⁵ Cf. H.Entwistle, Antonio Gramsci, *Conservative Schooling for Radical Politics*, London, Routledge & Kegan Paul, 1979, p.168.

La politique scolaire de la nouvelle Italie,

²⁶ Cf. partie II du décret du 16 octobre 1918 : « La base de la vie de l'école doit être le travail productif, conçu non pas comme un moyen de couvrir les dépenses d'entretien, ni uniquement comme méthode, mais comme organiquement rattaché à l'enseignement, éclairant de sa lumière la vie environnante...se compliquant sans trêve et dépassant les limites de l'entourage immédiat des enfants, afin de faire connaître à ceux-ci les formes diverses de la production jusqu'aux plus hautes ».

appareils d'expérience de l'école, des cultures agricoles attenantes, des usines ou des kolkhozes des environs.

Cette décennie d'innovations pédagogiques se solda par un échec cuisant : « Au moment où la Russie, pour réaliser le plan quinquennal, avait un urgent besoin de travailleurs qualifiés, il ne sortait de ses écoles que des arriérés »²⁷. Cet échec était vraisemblablement imputable tant au fonctionnement anarchique des écoles, à l'instabilité des méthodes développées, au désordre ambiant, qu'à l'absurdité de la méthode des complexes qui aurait nécessité, pour ne pas dériver en un formalisme inconsistant ou en simple discipline manuelle, de reposer sur les enseignements disciplinaires. En définitive, ni les besoins en compétences théoriques et techniques, ni les besoins en compétences pratiques n'étaient satisfaits et, qui plus est, les connaissances de base avaient été terriblement négligées. Des plaintes fusaient de toutes parts, les jurys d'admission aux *tecnicumye* (nouvelles facultés ouvrières), les universités, les écoles supérieures, les directeurs d'usines, les chefs des diverses administrations, dénonçaient « l'extrême décadence du niveau de culture de l'école »²⁸. L'enseignement disciplinaire fut alors rétabli en 1927, la notion de travail devenant seulement l'objet d'une discipline séparée. Ce retour à des principes traditionnels enflamma une polémique qui conduisit en 1929 à de nouveaux programmes marquant le caractère spécifiquement communiste et anti-bourgeois de l'école soviétique. Ces derniers reposaient désormais sur des principes mécanistes d'endoctrinement, aussi bien sur le plan axiologique que sur le plan cognitif, bien que toujours développés dans l'optique d'identifier l'école à la vie. Mais l'horizon de la vie en Union soviétique s'était fermé, politiquement sur un communisme autoritaire et, économiquement, sur la participation effective au travail productif. Les savoirs jugés superflus et inutilement théoriques, les enseignements de culture générale, n'eurent pas de place dans les nouveaux cursus. La mission intellectuelle de l'école se ramenait alors à la préparation de travailleurs qualifiés et de spécialistes.

Notons pour terminer cet examen que les pouvoirs publics en France à la fin du XIX^e siècle étaient aussi soucieux de moraliser les jeunes consciences. La raison invoquée pour la création des « chaires de pédagogie » était que les professeurs, s'ils connaissaient admirablement l'art d'éveiller les

²⁷ cf. R.Labry, 'L'enseignement en U.R.S.S.' in C.Bouglé, *Education et instruction*, Paris, Larousse, 1939.

²⁸ Cf. L.Volpicelli, *L'évolution de la pédagogie soviétique*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1954, p.89.

esprits, ignoraient celui de former les caractères. La III^e République n'alla pas jusqu'à subordonner ses fins éducatives à l'éducation morale et civique dont elle confiait la mission à l'école nouvellement laïcisée. Néanmoins, l'association étroite des cours réclamés de psychologie morale et civique et des nouveaux cours universitaires de pédagogie est significative de la subordination de cette dernière, lors de ses premiers efforts de rationalisation, à des fins sociales²⁹.

La portée de la « nouvelle » pensée pédagogique moderne en question

La modernisation de l'école a été associée au problème de l'éducation des masses en démocratie, et c'est ce problème qu'a tenté de résoudre la pensée pédagogique. Mais les principes qui l'ont dominé sont les fruits de préoccupations post révolutionnaires, et d'un climat intellectuel animé par les premières tentatives d'appréhension scientifique des phénomènes moraux et sociaux. Ils répondaient à une quête de la nature de l'être collectif et de l'origine du sentiment de solidarité. Le projet fondamental de cette pensée, tel qu'on peut l'appréhender à partir des doctrines qui l'ont inspirée³⁰ et des changements pédagogiques expérimentés dans différents contextes nationaux, était la formation des caractères, la socialisation des jeunes générations. Elle affirmait le primat de l'éducation morale, axiologique, et plus précisément sociale, sur l'éducation intellectuelle et, de manière corrélatrice, le dépassement des valeurs de la raison par les valeurs de l'action. Il s'agissait pour elle de réussir à concilier l'autonomie avec la cohésion sociale, de permettre à l'individu de se libérer des anciennes autorités qui définissaient a priori la valeur de son action tout en subordonnant *in fine* sa liberté au bien-être de la communauté.

²⁹ Sur l'histoire de cette création, cf. J.Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang, 2002.

³⁰ Cf. à ce sujet M.-A.Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1973 (1^{ère} édition 1948). Pour une analyse des finalités de la pédagogie de P.Merieu qui a inspiré des réformes récentes en France cf. D.Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.

Ces idées ont été étroitement liées aux développements des sciences de la vie qui offraient, par la voie des doctrines évolutionnistes au XIX^e siècle, une réponse aux préoccupations morales des rénovateurs sociaux. Ainsi, les conceptions du développement humain n'étaient plus centrées sur les valeurs de la raison, mais sur celles de l'action, des instincts, de la vie. Elles décrivaient le caractère humain comme se constituant sous l'effet de deux facteurs déterminants : l'hérédité et le milieu. Le modèle d'adaptation biologique conduisit à déplacer le processus de formation de la raison de l'idée de transmission à celle d'interaction. L'interaction entre l'individu et l'environnement organisé par les valeurs communes conjuguait la formation du caractère, la maîtrise individuelle de l'action, avec l'harmonie sociale. Ce développement « complet » de l'individu, s'opposait fondamentalement à celui hérité du modèle classique d'éducation libérale. L'inculcation d'une discipline rationnelle par la transmission progressive et structurée de savoirs constitués se donnait désormais comme un obstacle au développement naturel par interaction avec l'environnement, lieu d'une vérité située et constamment évolutive. Cet environnement c'était, par excellence, la communauté humaine, l'ensemble des relations et interactions qui l'instituaient. La pensée pédagogique moderne a tendu ainsi idéologiquement à associer un individualisme éducatif parfois extrême au modèle organique de la solidarité sociale.

Les rénovations pédagogiques opérées dans différents contextes nationaux dans l'optique de favoriser l'éducation des nouvelles générations sont inspirées par ces pré-savoirs scientifiques. Elles se sont avérées dans l'ensemble des expériences malheureuses, bien que l'évaluation de leurs résultats soit une opération délicate que les observations reportées ici ne suffisent pas à épuiser. On peut s'étonner dans certains cas de l'association, au moins temporaire, du libéralisme éducatif avec le totalitarisme politique. Mais il s'agissait toujours de faire épouser à l'individu les intérêts de la communauté sociale et politique. Ce sont les lieux des valeurs humaines ultimes, qui sont les lieux où est supposée s'épanouir la « liberté » de l'individu, qui diffèrent suivant les types de régime et non pas, fondamentalement, les principes pédagogiques adoptés pour permettre cet épanouissement. Pour les régimes démocratiques et libéraux ces lieux ont un caractère universel, il s'agit de la communauté sociale et de la communauté humaine. Pour les régimes totalitaires, ils ont un caractère particulier comme l'Etat ou le travail productif, voire la communauté de sang.

Ainsi les principes qui ont dominé les rénovations pédagogiques de différents systèmes d'enseignement occidentaux entretiennent nombre de liens intellectuels³¹. Leurs sources d'inspiration communes, l'influence, notamment, d'un Rousseau, d'un Pestalozzi, d'un Spencer, ou d'un Dewey éclairent leurs points de convergence fondamentaux, mais elles ne les expliquent pas pour autant. Les pédagogues et les réformateurs ont, certes, puisé dans le stock d'idées disponibles, mais encore ces idées venaient-elles apporter des solutions, même subjectives, aux problèmes qu'ils cherchaient à résoudre. Ce sont les éléments communs de leurs situations, les problèmes posés et les idées et savoirs qui les guidaient, qui doivent permettre d'expliquer les caractères comparables des solutions adoptées.

Dès lors deux alternatives se présentent pour comprendre les changements sociaux en question. Ou bien les situations des pédagogues et des réformateurs participent d'évolutions supranationales très générales qui sont inhérentes à la modernité occidentale ; ou bien elles ne transcendent pas les contextes particuliers dans lesquels se sont inscrits historiquement ces régimes politiques, aussi différents soient-ils que le régime démocratique américain, la république de Weimar, le fascisme italien, le communisme soviétique et, à certains égards même, le national-socialisme allemand. Ces deux alternatives ne sont pas exclusives l'une de l'autre quant à l'ensemble des éléments communs de ces situations, mais il serait particulièrement instructif de départager ceux de ces éléments qui relèvent de l'une ou de l'autre d'entre elles. En particulier, le climat intellectuel du XIX^e siècle, marqué par une quête des sources de la cohésion sociale et par les premiers résultats des sciences de la vie et de la société, a représenté un foyer commun de constitution de philosophies politiques diverses, voire antagonistes. Il peut rendre compte des dispositions favorables de ces mêmes

³¹ Un Le Bon, dont les conceptions en psychologie sociale ont alimenté la psychologie manipulatrice des régimes fascistes, était un admirateur inconditionnel des principes américains d'éducation. On parle plus que jamais aujourd'hui d'éducation morale, de la nécessité de former des hommes, de développer leur caractère, écrivait-il, l'instruction a certainement une utilité beaucoup moindre que celle de l'éducation. Selon lui les méthodes américaines d'éducation étaient appelées « à former une humanité supérieure à la nôtre ». D'après ses propres conceptions en psychologie sociale, « toute éducation consiste dans l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient », il s'agit « d'établir des associations qui engendrent des actes réflexes inconscients, c'est-à-dire des habitudes. Répétées pendant plusieurs générations, ces habitudes deviennent héréditaires et constituent alors le caractère des races ». Le naturalisme était supposé rendre compte ainsi de différences irréductibles entre les races humaines comme entre les phases du développement. Le rôle de l'éducateur devait tendre à agir sur l'inconscient de l'enfant et non sur sa faible raison. On peut quelquefois raisonner devant lui, mais non avec lui. Il est donc tout à fait inutile de lui expliquer le but de la volonté qu'on lui impose, expliquait Le Bon. Cf. G. Le Bon (1902), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Les amis de Gustave Le Bon, 1987.

philosophies aux principes pédagogiques « modernes » sans pour autant laisser croire à des évolutions qui transcenderaient les contextes historiques particuliers qui les ont favorisées.

Nathalie Bulle