

LES CHANGEMENTS IDEOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ECOLE SECONDAIRE DE MASSE

**Communication au colloque « Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie », Paris
IV-Sorbonne, 19-20 juin 1999.**

**Nathalie Bulle, « Les changements 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.**

LES CHANGEMENTS IDEOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ECOLE SECONDAIRE DE MASSE

La recherche présentée ici a pour objet d'identifier et d'expliquer les tendances majeures des transformations pédagogiques des systèmes éducatifs en voie de « massification ». L'hypothèse de la modernisation tient une position toujours prééminente dans l'interprétation des changements éducatifs modernes. Cette hypothèse répond bien à la manière dont ces changements tendent à être ressentis au sein de chacun des pays concernés. Pourtant des faits troublants méritent notre attention. En effet, l'enseignement secondaire français a, dans le dernier quart du vingtième siècle, bouleversé profondément ses objectifs éducatifs suivant une orientation qui présente des points communs forts avec celle prise par l'enseignement secondaire américain dès les années mille-neuf-cent-vingt. Le constat d'échec de l'école américaine dont le faible rendement éducatif, au niveau de l'enseignement secondaire notamment, est un problème national, suffirait à rejeter à cet égard l'hypothèse de la « modernisation ». Le rejet, sur des bases factuelles, d'une telle hypothèse reste néanmoins délicat. En effet, cette hypothèse repose sur l'idée d'une adaptation du système éducatif aux évolutions sociales globales. Dans cette perspective, la perte sur un plan peut être un mal nécessaire permettant un gain plus grand sur un autre plan (les déficits éducatifs sont supposés compensés par des gains en intégration sociale par exemple). Mais la fragilité de telles conceptions devient manifeste dès lors que la logique des processus sociaux en jeu est mise au jour. L'analyse comparée des changements pédagogiques révèle en effet le jeu d'une dynamique qui se développe à rebours de toute idée de modernisation.

Dans un premier temps je chercherai à caractériser les mutations fondamentales des systèmes éducatifs français et américain, puis je montrerai pourquoi ces mutations reposent dans les deux contextes sur un même phénomène idéologique. Dans cette optique, je partirai de la définition boudonienne de l'idéologie entendue comme doctrine qui repose sur une argumentation scientifique,

mais qui est dotée d'une crédibilité excessive ou non fondée¹, et montrerai pourquoi cette définition s'applique aux nouveaux partis pris éducatifs. Dans un second temps j'identifierai les facteurs qui, dans les deux contextes à plus d'un demi-siècle d'intervalle, permettent d'expliquer l'émergence du même phénomène idéologique qui sous-tend les transformations des enseignements.

1 / LA MUTATION PEDAGOGIQUE AMERICAINE AU DEBUT DU XX^e SIECLE

C'est en deux ou trois décennies, entre la fin du siècle dernier et la fin des années vingt, que la pensée éducative américaine a connu ses changements les plus profonds². Ce qui ne signifie pas que les curricula des *high schools*, notamment les curricula académiques, aient été considérablement transformés entre ces dates. Ces transformations se sont faites progressivement, les changements les plus profonds s'étant probablement réalisés à l'échelle de générations d'enseignants et d'élèves. Pour les caractériser, il est possible de comparer les conceptions pédagogiques qui sont encore dominantes à la fin du XIX^e siècle à celles qui prévalent deux à trois décennies plus tard.

La Commission nationale connue sous le nom de « Comité des Dix » publie en 1893 un rapport destiné à définir les principes d'une uniformisation des curricula préparant à l'enseignement supérieur³. La Commission propose alors quatre types différents de curricula dont les *high schools* peuvent s'inspirer (Latin-Grec, Latin-Sciences, Langues, Anglais)⁴. Les différences relatives de difficulté de ces curricula susceptibles de s'ouvrir tous sur l'enseignement supérieur nourrissent un projet de démocratisation du curriculum académique. Ce projet est, du reste, assez proche de celui de

¹ Cf., R.Boudon, *L'idéologie*, Paris, Fayard, 1986, p.52.

² Sur les transformations du système éducatif américain cf. aussi N.Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution de l'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, PUF, 1999.

³ Le curriculum américain suscite, à la fin du siècle dernier, des préoccupations bien différentes du curriculum français. Quand modernisation et démocratisation évoquent en France un besoin de diversification de l'offre d'enseignement, ces idées évoquent alors aux Etats-Unis un besoin d'harmonisation. Les curricula des *high schools* paraissent confiner à l'émiettement. Non seulement ils diffèrent d'une école à l'autre en raison de la gestion locale des *high schools*, non seulement au sein d'une même école se côtoient les programmes terminaux à dominante pratique, et les programmes préparant à l'entrée dans les collèges, mais ces derniers varient en fonction des conditions d'entrée imposées par ces derniers.

⁴ Pour avoir une idée de leur contenu il suffit de savoir qu'ils sont relativement proches des curricula des lycées en France comme définis par les réformes de 1902 et 1925.

la réforme de 1902 en France. La psychologie implicite qui guide la définition des curricula par le comité repose alors sur la doctrine de la discipline mentale. En effet, cette doctrine fait du développement des facultés intellectuelles un objectif majeur de l'enseignement. Dans cette optique, elle accorde une qualité formatrice aux enseignements scolaires qui tend à augmenter avec leur rigueur et leur difficulté⁵. Par là même elle légitime des enseignements sensiblement éloignés de la vie pratique comme le grec, le latin, l'allemand, le français ou certaines parties des mathématiques.

L'ambition pédagogique de formation intellectuelle se rattache à la tradition platonicienne et aristotélicienne. L'entraînement des facultés intellectuelles, suivant ces vues, ressemble à l'un de ces états étudiés par Elster⁶ qui ne se réalise que comme effet secondaire d'actions entreprises à d'autres fins, à la lumière de la fable de La Fontaine *Le laboureur et ses enfants*. Les fils d'un laboureur retournent la terre du champ que leur lègue leur père parce que ce dernier leur a promis qu'un trésor s'y trouvait caché et ce trésor se trouve être cette terre même rendue fertile par leurs efforts. L'éducation de l'esprit serait le bienfait véritable du travail intellectuel appliqué à l'apprentissage des savoirs. Il est important de noter ici que la psychologie qui guide à ce moment-là la pensée éducative fait d'une éducation fondée sur l'enseignement des disciplines scolaires l'enjeu même de la démocratisation de l'école⁷.

Les écrits de Kilpatrick, auteur en particulier de *Project Method*, sont révélateurs des changements profonds qu'a connus dans les premières décennies du siècle, la pensée éducative aux Etats-Unis :

⁵ C'est dire que des disciplines comme le grec, les mathématiques et le latin, mais aussi les langues étrangères comme le français et l'allemand, étaient considérées comme maîtresses en matière éducative et seules les capacités et dispositions des élèves justifiaient les différents curricula proposés par le comité des Dix. Ces conceptions expliquent par ailleurs le rejet par le comité de toute distinction fondamentale des curricula en fonction des objectifs d'avenir des élèves puisqu'il s'agissait pour l'école d'assurer leur formation intellectuelle générale. Ces conceptions sont poussées à l'extrême par Charles W. Eliot, président du comité, qui défend un système de choix libre de sujets tel qu'il l'a promu à Harvard.

⁶ J. Elster (1983), *Le laboureur et ses enfants*, deux essais sur les limites de la rationalité, Paris, Les Editions de Minuits, 1986.

⁷ C'est même à Eliot, qui a présidé le *Comité des Dix* qu'il sera fait appel pour assurer la présidence honoraire de la *Progressive Education Association* en 1919 lors de sa fondation, avant que Dewey ne lui succède à sa mort. Ce choix n'est pas dû, bien sûr, à son attachement à la doctrine de la discipline mentale, mais à sa réputation de réformateur éducatif et à sa défense de la liberté et de l'intérêt des élèves. Ce parrainage laisse imaginer les ouvertures présentées par le mouvement progressiste en pédagogie à ses débuts. Dewey a d'ailleurs salué les travaux d'un réformateur éducatif tel que Kilpatrick en observant que son éminent collègue n'a jamais réduit le progressisme éducatif au pédocentrisme Cf. P.A. Graham, *Progressive Education : From Arcady to Academe. A History of the Progressive Education Association 1919-1955*, New York, Teachers College, Press, 1967.

« Nous faisons donc face à une nouvelle conception du curriculum »,

écrit-il dans *Education for a Changing Civilization*

« comme consistant en une succession d'expériences scolaires susceptible de susciter et d'instituer au mieux la reconstruction continue de l'expérience. Une telle conception semble la mieux à même de répondre aux besoins de notre civilisation en mutation. L'ancienne conception contemplait une civilisation statique avec ses problèmes déjà résolus. L'éducation voulait qu'on transmette ceux-ci aux jeunes. Le curriculum était, au mieux, l'arrangement ordonné de solutions toutes faites. Apprendre signifiait assimiler ces solutions séculaires. Un consentement passif était le lot de la 'docilité', la plus grande vertu de la jeunesse. Mais nous faisons maintenant face à un avenir inconnu. Nous devons nous y préparer d'une manière différente. C'est sur l'utilisation et l'adaptation actives de l'ancien dans et pour les situations nouvelles que nous devons mettre l'accent. En tant qu'enseignants, nous devons nous rendre progressivement inutiles (...) Ce nouveau curriculum est fait d'expériences. Il utilise les matières scolaires, mais il n'est pas fait de matières scolaires. Le vieux curriculum était fait de matières scolaires devant être apprises pour être restituées à la demande. Le fondement du nouveau curriculum est l'enfant actif au travail, nécessitant pour ses expériences présentes de meilleurs modes de comportement. C'est dans la génération de ces meilleurs modes de comportement que les matières scolaires jouent un rôle. »⁸

Le curriculum tel qu'il existait dans le passé et, de l'avis qui domine les critiques adressées alors à l'école, tel qu'il est conçu encore trop souvent dans la pratique, enseigne des savoirs morts, qui n'ont pas de signification réelle pour les élèves. On oppose à l'idée d'un curriculum attaché à des valeurs passées, celle d'un curriculum préparant à la vie sociale présente, à l'idée d'un curriculum offrant des solutions à des situations données, celle d'un curriculum préparant l'individu à un monde changeant, à l'idée d'un curriculum satisfaisant les aspirations d'une élite restreinte, celle d'un curriculum assurant la maîtrise de savoir-faire d'utilité générale, mais surtout, on oppose à l'idée d'un curriculum fait de savoir statiques, celle d'un curriculum fait d'expériences dynamiques.

La synthèse proposée en 1927 par le 26^e *yearbook* de la *National Society for the Study of Education* qui a pour objet de guider les transformations du curriculum à l'aide d'une vue d'ensemble des connaissances et techniques développées sur la question permet d'offrir un autre témoignage de la révolution éducative alors en cours. L'ouvrage en question, qui fait figure de référence, constituera pour le domaine du curriculum un guide intellectuel majeur au moins pendant les deux décennies qui suivront⁹.

⁸ W.H. Kilpatrick *Education for a Changing Civilization, Three Lectures Delivered on the Luther Laflin Kellogg Foundation at Rutgers University*, 1926, New York, The MacMillan Company, 1929, p.123-124.

⁹ Cf. en particulier *The Curriculum : Retrospect and Prospect. The Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1971, p.3-75.

« Une synthèse est nécessaire »,

est-il annoncé,

« particulièrement en raison du gouffre existant entre l'école et la société et entre le curriculum et le développement de l'enfant... Pour changer cela, le curriculum doit être rénové à partir des éléments mêmes de l'activité de l'enfant et de la vie américaine »¹⁰.

Les problèmes de la construction du curriculum sont attribués à la domination des disciplines scolaires sur l'enseignement. Le noeud des débats est occupé par la controverse sur les rôles devant être conférés respectivement au développement de l'enfant, ses besoins et intérêts, et à la préparation effective à la vie sociale adulte. De la conciliation de ces aspirations il ressort que « le curriculum peut préparer à une participation effective à la vie sociale en procurant dans le présent une vie d'expériences qui de plus en plus identifie l'enfant avec les buts et les activités qui dérivent de l'analyse de la vie sociale dans son ensemble. »¹¹ Un curriculum dit actif (*activity curriculum*) doit être structuré par les grands domaines de l'expérience humaine, et non par les domaines que constituent les savoirs formels. Typiquement, l'activité scolaire ainsi conçue ne tient aucun compte des frontières entre les disciplines traditionnelles. De tels principes de réorganisation des curricula s'étendent à tous les niveaux d'enseignement, le niveau à partir duquel ils sont plus particulièrement développés étant le niveau élémentaire. Bien que les réformateurs n'en appréhendent en général que plus ou moins la signification profonde, cette dernière se donne comme :

« (1) un examen critique des erreurs dans lesquelles les deux premières générations d'éducation publique sont tombées ; (2) une réaffirmation de la croyance en la possibilité d'éduquer les hommes et les femmes pour une participation active à la vie sociale ; (3) une réaffirmation du besoin humain d'émancipation de l'autoritarisme, qu'il soit ancien ou nouveau ; (4) la conviction de la part du petit corps de penseurs critiques en éducation que, dans la mesure où l'idéal de démocratie libérale est en cause, à moins de réformer les pratiques scolaires en vue des fins poursuivies, les écoles elles-mêmes pourraient aussi bien cesser d'être. »¹²

¹⁰ *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.I, p.10.

¹¹ *Ibid*, T.I, p.14.

¹² National Society for the Study of Education, *The Activity Movement, The Thirty-Third Yearbook*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934, p.7.

Ces bouleversements des principes pédagogiques assignent un nouveau sens aux enseignements. Mais ils oscillent entre deux principes significatifs de la tension que subit la nouvelle conception du curriculum. Il s'agit de principes pédocentriques, commandant une centration de l'expérience scolaire sur le développement cognitif de l'enfant, et de principes d'efficience sociale commandant une organisation de l'expérience scolaire en fonction de fins sociales souhaitables :

« d'un point de vue, le contenu enseigné sera conçu comme les meilleures formes de comportement découvertes jusqu'à présent ; d'un autre point de vue comme les modes de réponse réels que l'apprenant construit suivant sa personnalité propre. »¹³

La « validation » finale de l'apprentissage est conçue comme « l'émergence d'une conduite appropriée. »¹⁴ Ainsi s'exprime toute l'ambiguïté de l'éducation nouvelle. L'idée d'expérience supplée à celle de connaissance. Mais l'école n'est supposée déplacer son ambition que de la transmission de solutions « toutes faites » vers celle de l'inculcation de comportements « appropriés ». Elle aspire à faire converger les expériences individuelles hétérogènes vers un modèle socialement désirable. Le processus éducatif n'est, dans cette perspective, plus envisagé comme un cumul de connaissances, mais comme un cumul d'expériences. On ne peut pas pour autant en conclure qu'un nouveau modèle éducatif s'est fait jour. Le mouvement progressiste en éducation, et le mouvement pour l'activité¹⁵ (*activity movement*), qui coïncident en grande part, et sont moteurs de ces changements aux Etats-Unis, suivent différentes directions. Il ne sont ni philosophiquement, ni pratiquement cohérents. Ils ne renvoient pas tant à une doctrine déterminée qu'à une attitude¹⁶. Si l'on devait caractériser cette attitude, ce serait à travers l'idée que l'enseignement des disciplines scolaires ne présente pas d'intérêt intrinsèque. C'est dans le vide creusé par ce discrédit qu'une tension des objectifs éducatifs s'instaure entre un enseignement dont le point de départ est l'élève et un enseignement dont le point d'arrivée est la société, entre les aspirations au pédocentrisme et les aspirations à l'efficience sociale, entre un

¹³ National Society for the Study of Education, *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.I, p.18.

¹⁴ *Ibid*, T.I, p.18.

¹⁵ National Society for the Study of Education, *The Activity Movement, The Thirty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934.

¹⁶ P.A. Graham, *Progressive Education : From Arcady to Academe. A History of the Progressive Education Association 1919-1955*, New York, Teachers College, Press, 1967, chap.VI « Confusions of Purpose », p.102.

enseignement censé prendre pleinement sens ici et maintenant pour l'enfant et constituer en même temps pour lui une préparation efficiente à la vie sociale adulte.

2 / LA MUTATION PEDAGOGIQUE FRANÇAISE DES ANNEES 1980-1990

Les changements récents de l'enseignement secondaire en France révèlent un bouleversement des principes éducatifs qui peut être rapproché de celui de l'enseignement américain au début du siècle. Sous leur meilleur jour, ces changements apparaissent à travers l'importance prise par la notion de « compétence » sur celle de « savoir » ou de « connaissance ». Cette importance marque un discrédit de toute connaissance dissociée de l'action dès lors que l'idée de compétence est opposée au savoir et à la connaissance. Une exigence de rationalisation des curricula et des programmes scolaires émerge aussi qui en appelle, comme aux Etats-Unis, à une justification des savoirs enseignés, à une légitimation par leur rôle fonctionnel. Elle procède du même évanouissement de l'évidence du bien-fondé de la transmission des savoirs. Une manifestation de cet évanouissement apparaît dans l'opposition, courante dans les textes et discours, des gardiens de la tradition défenseurs des disciplines aux partisans de l'adaptation de l'école à la société.

Certes les curricula ont été soumis à des révisions plus ou moins importantes au cours des temps qui obligeaient les enseignements à redéfinir leur intérêt pédagogique au regard des nouvelles valeurs éducatives dominantes. Pour valoir, les disciplines dites modernes, comme les langues et les sciences, avaient dû revendiquer leur vocation à la formation de l'esprit, à sa « culture », ce qui avait permis de justifier pédagogiquement la diversification des curricula de l'enseignement général aux XIX^e et XX^e siècles. Mais la grande différence avec les rénovations pédagogiques du passé est que l'ambition de justifier fonctionnellement les contenus d'enseignement à transmettre tend à déborder ces enseignements mêmes qui sont en place. Les enseignements de nature pratique n'ont pas à justifier leur intérêt fonctionnel, ce qui n'est pas le cas des enseignements les plus académiques. Cette évolution de la pensée éducative dont on a observé des manifestations similaires lors des rénovations

imposées au curriculum américain par les éducateurs progressistes est de la même façon justifiée par les mutations économiques et sociales nécessitant non plus un homme disposant de solutions toutes faites, mais un homme actif, indéfiniment adaptable. Cette évolution est par ailleurs de la même façon légitimée par l'ambition de rationaliser l'action pédagogique en la soumettant à un arbitrage scientifique.

Une manifestation de cette évolution des enseignements transparait à travers la Charte des programmes¹⁷ qui « peut être considérée comme l'expression des principes qui organisent et légitiment le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. »¹⁸ Dans cette perspective de transformation fondamentale des objectifs éducatifs, « refondre l'ensemble des programmes de l'école primaire à la classe terminale des lycées » est tenu pour « une vaste entreprise qui, au-delà de l'actualisation nécessaire des contenus », « suppose une réflexion de fond sur les finalités de la formation des élèves, les critères qui président à la sélection des savoirs disciplinaires, les articulations entre objectifs de connaissance et objectifs de socialisation, indissociablement liés, si l'on veut non pas que les apprentissages scolaires soient leur propre fin mais qu'ils débouchent sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle et d'être des citoyens responsables. »¹⁹ Un apprentissage scolaire qui serait sa propre fin est supposé souffrir de ne pouvoir être réinvesti hors du monde scolaire. Sur cette fausse évidence repose tout le mouvement de réforme des enseignements.

On ne peut détailler ici les changements des enseignements. Mais on peut noter un mouvement d'ensemble. L'enseignement change en particulier du point de vue de sa structure. Cette dernière tend à perdre son caractère hiérarchisé qui imposait une construction cumulative des acquis scolaires. Il tend à se dissocier de l'apprentissage raisonné des disciplines. Son idéal pédagogique est d'obtenir, à

¹⁷ La Charte des programmes émane du Conseil National des Programmes, lequel « composé de personnalités choisies en fonction de leurs compétences, est l'instance qui formule des recommandations pour l'élaboration des programmes, la conception générale des enseignements et l'adaptation à l'évolution des connaissances ». Rapport annexe à la loi d'orientation sur l'éducation (loi n°89.486 du 10 juillet 1989).

¹⁸ L.Tanguy, Rationalisation pédagogique et légitimité politique, in F.Ropé, L.Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.17.

¹⁹ BO n°8 du 20 février 1992, p.487-492..

travers les principes d'activité et d'expérience, les gains cognitifs recherchés, sans avoir recours à l'effort que représente l'apprentissage formel des savoirs. Dans ce contexte l'« interdisciplinarité » émerge comme une solution pédagogique supposée mieux à même de médiatiser l'expérience que les élèves ont du monde et lui conférer du sens. Ces changements sont opérés à travers de multiples remaniements qui vont d'un abandon progressif de l'apprentissage de la grammaire en français au désintérêt de la mémorisation de vocabulaire en langues vivantes. Les transformations des curricula scolaires en France sont soumises à la même double polarité qui caractérisait les transformations du curriculum américain. Elles prétendent d'une part à une rationalisation des « contenus d'enseignement » suivant des principes d'efficacité sociale, d'autre part à leur adaptation aux besoins, intérêts et capacités des élèves. Dans le même mouvement les idées d'activité et d'expérience se substituent à celles de discipline intellectuelle et d'acquisition de connaissances.

Une ambition sous-jacente à ces changements de perspectives pédagogiques et, en l'occurrence, à la substitution de l'activité au savoir comme valeur éducative dominante, répond au projet de Dewey dont *Démocratie et Education* constitue le manifeste : rompre avec l'héritage injuste d'une société aristocratique qui a conduit, corrélativement aux divisions sociales, à hiérarchiser le théorique et le pratique, le pur et l'appliqué en les séparant. La synthèse préconisée, en saisissant le savoir en acte, se veut aplanir les différences entre les valeurs éducatives conférées aux différents types d'enseignement dans le passé. La conversion des missions de l'enseignement secondaire, en France comme aux Etats-Unis, se traduit très généralement par un transfert de tout le potentiel éducatif de l'idée d'apprentissage des disciplines sur celle d'activité, transfert dont les connotations régénératrices ne sont pas à démontrer. Le tournant éducatif dont il s'agit consacre la fin de la domination sur l'enseignement secondaire des disciplines en tant que savoirs logiquement organisés.

Une fois établie la parenté de fond des bouleversements pédagogiques qui caractérisent les changements des systèmes d'enseignement américain à partir des années vingt et français à partir des années quatre-vingts, je vais tenter de mettre en évidence leur caractère idéologique, c'est-à-dire la crédibilité excessive ou non fondée de l'argumentation scientifique sur laquelle ils reposent.

Tout d'abord, les nouveaux principes éducatifs sur lesquels reposent les transformations de l'enseignement sont hautement crédibles parce qu'ils sont bons en eux-mêmes et sont donc protégés par le bon sens auquel ils font appel. Ces principes, comme on l'a vu, sont partagés entre deux pôles imposant la prise en compte des besoins et intérêts des élèves, d'une part, et une rationalisation fonctionnelle des enseignements, d'autre part. Ces deux pôles s'opposent par les contradictions potentielles entre les besoins immédiats des élèves et leurs besoins sociaux et professionnels futurs. Néanmoins, ces deux pôles se solidarisent autour de l'importance qu'ils confèrent l'un et l'autre à l'idée d'activité face à celle d'acquisition de connaissances. C'est sur la notion d'activité que reposent les conceptions pédocentriques modernes, mais c'est aussi à cette notion que font appel les notions d'efficacité sociale et de compétence. L'idée d'activité constitue donc une sorte de pivot autour duquel s'articulent les transformations en jeu. Or, la valorisation de l'activité de l'élève est salutaire. Quel que soit le type de savoir enseigné, c'est bien la compréhension effective de l'élève, compréhension traduite par son activité intellectuelle propre, qui laisse espérer des résultats positifs à l'action éducative. Cela va bien sûr plus loin. L'activité de l'élève est la garantie de son intérêt intellectuel, le signe qu'il n'apprend pas « passivement », mais qu'il « apprend à apprendre » par sa participation à son propre développement cognitif. En ce sens, la substitution de la notion d'activité à celle de connaissance pourrait être une source continue d'amendement de l'enseignement. Les mutations pédagogiques en France, comme ce fut le cas aux Etats-Unis, sont fondées sur des principes tout à fait crédibles parce que bons en eux-mêmes. La valeur universelle de la notion d'activité ne peut que susciter l'adhésion générale. Cette idée est associée par tous à une activité cognitive supposée motrice du développement intellectuel. C'est ce qu'ont remarqué des critiques du mouvement pour l'activité aux Etats-Unis, en soulignant que ce dernier n'avait rien de révolutionnaire parce qu'à l'opposé d'un programme d'apprentissage fondé sur l'activité, se trouve la négation de tout apprentissage. C'est dire que l'emphase nouvelle placée sur l'*activité* ne traduit pas l'émergence de

l'activité des élèves en tant que telle dans les problématiques d'apprentissage mais, plutôt un glissement de sens, l'accent mis sur certains types d'activité supposées soutenir et faciliter l'action éducative :

« La nature essentielle de l'apprentissage est un processus ; c'est quelque chose qui arrive ; c'est du changement ; c'est de l'action (...) A la lumière de ce fait basique, un programme fondé sur l'activité ne constitue pas un point de départ si radical en éducation comme certains de ses promoteurs le croient apparemment. Il ne peut pas être opposé à son antagoniste logique, parce que son antagoniste logique est la négation de l'apprentissage. Le programme fondé sur l'activité est celui dans lequel un aspect universel de l'apprentissage- précisément l'activité- est investi d'une emphase nouvelle ou différente. Le point discutable n'est pas sa présence ou son absence, mais la question quantitative relative à la quantité d'activité utile pour un programme éducatif solide, ou la question qualitative relatives aux activités particulières conduisant le plus économiquement aux résultats désirés. »²⁰

C'est donc la notion d'activité qui concentre tout le potentiel idéologique des mutations de l'enseignement. Ce sont, en particulier, les hypothèses psychologiques qui la font émerger comme valeur pédagogique nouvelle qui doivent être exhumées, et non les raisons pour lesquelles on a accordé ou non, à un moment donné, du crédit à l'activité des élèves. En effet, ces principes sur lesquels se fondent les transformations de l'enseignement, principes qui font appel aux notions de pédocentrisme, d'efficacité, d'activité, d'expérience, de compétence, etc. ne sont pas utilisés en toute neutralité intellectuelle ou scientifique. Boudon montre comment les *a priori* implicites sur lesquels repose tout raisonnement peuvent, de manière très insidieuse, très difficile à percevoir, tromper sur leur portée véritable en occultant leurs conditions de validité²¹. C'est cette occultation qui explique la force rhétorique des arguments éducatifs déployés et l'assentiment qu'ils suscitent d'une manière assez générale. En particulier, chaque acteur interprète ces principes comme s'ils étaient définis en toute neutralité intellectuelle et a donc de bonnes raisons d'y ajouter foi. L'illusion développée de cette façon par la notion d'activité permet d'expliquer la crédibilité des nouveaux principes éducatifs. Leur fragilité est une autre question. Pour être mise en évidence, elle nécessite un examen critique des hypothèses implicites et doctrines scientifiques à partir desquels ils sont développés.

²⁰ *The Activity Movement, The Thirty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934, chap.V « Comments and Criticisms by some educational leaders in our Universities », p.95.

²¹ R. Boudon, *L'art de se persuader, des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Paris, Fayard, 1990.

Dans les premières décennies du siècle aux Etats-Unis, les nouveaux principes éducatifs s'inscrivent dans les cadres en partie liés de l'évolutionnisme, du connexionnisme puis du behaviorisme et du pragmatisme²². A la lumière de ces courants doctrinaux, ce qui apparaissait au départ comme une révolution pédagogique rendant effective une idée que les pédagogues ressassaient depuis toujours : l'apprenant est un être actif, apparaît sous un jour très particulier. En effet, lorsqu'on examine les transformations des enseignements, on observe une évolution qui est plutôt de l'ordre d'une régression, d'un recul. L'activité n'est pas a priori plus présente, elle a seulement changé d'objet. Elle se donne sous une forme plus manifeste puisque les nouveaux principes pédagogiques reposent sur une interprétation plus concrète qui tend à substituer la pratique à la compréhension de la règle.

Tout d'abord, si l'activité prend tant d'importance, cela n'est pas parce qu'elle s'oppose à la passivité comme valeur dominant l'enseignement, mais parce qu'elle traduit un glissement dans l'interprétation de ce qui, en éducation, est statique et de ce qui est dynamique. Prenons comme exemple l'enseignement de la physique. Avant les mutations pédagogiques, en France comme aux Etats-Unis, l'enseignement théorique de la physique constituait plutôt la partie dynamique du cours. Cet enseignement était, relativement à l'activité intellectuelle potentielle de l'élève, certainement imparfait. Néanmoins, c'était la résolution de problèmes et la manipulation d'un savoir conceptuel qui évoquaient l'idée d'activité. La formation expérimentale, en l'occurrence les travaux pratiques, constituait plutôt la partie passive du cours. Il s'agissait de mettre à l'épreuve des hypothèses élaborées dans le cadre de la recherche théorique. Cette mise à l'épreuve correspond à des expériences passivement reproduites par les élèves, étant donné, en particulier, les dispositifs souvent complexes d'expérimentation qu'eux-mêmes ne peuvent imaginer. Suivant les nouveaux principes pédagogiques,

²² Au sujet des présupposés psychologiques sur lesquels repose le concept d'activité qui sous-tend les transformations de l'enseignement, cf. N.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. Le lecteur peut se reporter aussi à N.Bulle, *Sociologie et éducation*, Paris, PUF, 2000. Durkheim a bien montré que le Pragmatisme se fonde a priori contre les formes de pensée théorique. Puisque pour le Pragmatisme, il n'y a qu'un seul plan d'existence, dit Durkheim, il n'y a pas de place pour un idéal : « On peut donc conclure que le Pragmatisme est bien moins une entreprise destinée à favoriser l'action qu'une tentative dirigée contre la spéculation pure et la pensée théorique. Ce qui le caractérise proprement, c'est une impatience de toute discipline intellectuelle rigoureuse. Il aspire à « libérer » la pensée beaucoup plus que l'action. » E.Durkheim, *Pragmatisme et sociologie*, Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvillier d'après des notes d'étudiants, Paris Vrin 1955.

l'enseignement théorique paraît faire appel à l'imposition à l'élève de solutions toutes faites. Il correspond désormais à la partie statique du cours, car il est censé moins faire sens pour l'élève. Ce savoir paraît lui être imposé parce que ses facultés interprétatives sont supposées reposer sur son expérience propre et que seul un savoir qu'il pourrait induire de cette expérience correspondrait à un apprentissage non passif. La manipulation expérimentale, en revanche, est supposée mettre en relation ses propres dispositions cognitives avec le monde extérieur, avec notamment une réalité plus concrète. Elle est donc supposée favoriser des inférences et des constructions cognitives dynamiques de sa part. Or cette représentation est, d'un point de vue épistémologique, pure fiction. Certes la physique est une science expérimentale, mais elle repose sur un substrat théorique et conceptuel. Quiconque s'intéresse un peu à l'histoire des sciences sait trop bien que l'expérience est lestée de théorie et qu'on ne peut espérer d'elle, au mieux, qu'elle mette à l'épreuve des hypothèses préalables.

Par ailleurs, il ne s'agit pas, il ne s'agit plus d'enseigner la physique, but non essentiel puisque l'usage effectif d'un tel savoir concerne une minorité d'élèves. Il s'agit, outre d'inculquer quelques savoirs de base, de susciter des comportements, des attitudes, des réactions. Là réside un des ressorts importants de l'interprétation nouvelle de l'*activité*. Quand elle ne fait pas appel à des apprentissages susceptibles de concerner tous les élèves, apprentissages qui tendent à être réduits à des automatismes devant être acquis par la pratique, elle se vide de contenus déterminés. Elle doit alors gagner en extension, être prête à s'assimiler tous les contenus possibles et divers auxquels une population promise à des avenir personnels et professionnels multiples et variés sera nécessairement confrontée. D'un côté, donc, la manipulation expérimentale effective est censée correspondre pour l'élève à une expérience pleine de sens pour lui et donc à une activité réelle de sa part. D'un autre côté, en se donnant pour objectif implicite de ne transmettre plus tant des connaissances que des comportements, on ne se réfère qu'aux projets d'action supposés faire sens pour tous, on tend à réduire l'enseignement à la transmission de savoirs et savoir-faire de base et d'attitudes générales.

Comme on peut le voir à partir de l'exemple de l'enseignement de la physique, en étant fondés sur la notion d'activité, les principes de pédocentrisme et d'efficience ne font que cautionner une même dénégation de la valeur de l'enseignement formel théorique. Si les mutations pédagogiques en jeu se réclament de l'activité de l'élève, cela n'est pas parce que l'élève était précédemment un récepteur

passif considéré comme tel. C'est parce que, en raison de la psychologie implicite qui sous-tend les nouvelles conceptions pédagogiques, un déplacement s'opère entre les travaux scolaires supposés actifs et les travaux scolaires supposés passifs. D'où le sentiment que l'élève était, dans l'état antérieur du système, considéré comme un récepteur passif et le sentiment d'une inadaptation du système antérieur aux besoins d'une société en état de constante évolution.

Les notions de pédocentrisme et d'efficience sont les nouveaux vecteurs de rationalisation de l'enseignement, mais elles se développent suivant une orientation spécifique puisqu'elles prennent très généralement comme point de départ le rejet a priori de la valeur intrinsèque de l'apprentissage des savoirs. Elles se développent donc autour d'une notion de l'activité très particulière, notion qui ne fait qu'entériner ce discrédit. L'objectif éducatif de développer le savoir pour l'action est irréprochable, mais il se fonde sur l'a priori anti-intellectuel d'après lequel la transmission du savoir ne permet pas un développement du savoir pour l'action. La mise en valeur de l'activité de l'élève vient, dans cette perspective, s'opposer à l'apprentissage méthodique des disciplines, plus précisément, à leur constitution en savoirs logiquement organisés. Cette opposition impose une soumission des enseignements à l'expérience, c'est-à-dire à l'expérience supposée être la plus signifiante pour l'élève, l'expérience pratique. Elle détourne l'enseignement du développement raisonné de l'apprentissage des savoirs, pour le fonder sur le développement raisonné d'expériences, entendues au sens d'« activités ayant une fonction pédagogique ». Ce faisant, elle discrédite les inférences intellectuelles internes au savoir conceptuel. Elle aplanit artificiellement les différences en nature des savoirs. Elle minimise le caractère cumulatif des disciplines scolaires, tout en niant le déficit cognitif auquel elle consent. L'utilitarisme des fins permet que soit mis en doute l'intérêt de l'enseignement des disciplines, tandis que la pédagogie de l'expérience en destructure la logique.

J'ai jusqu'à présent montré que les systèmes d'enseignement français et américain ont connu, au cours du siècle, un bouleversement de leurs objectifs et principes éducatifs de même nature. J'ai montré par ailleurs dans quelle mesure ce bouleversement pouvait être analysé à partir de la théorie des idéologies. En effet, il est fondé sur des idées hautement crédibles, mais dont les fondements scientifiques ne permettent pas de justifier, par eux-mêmes, la crédibilité dont ces idées bénéficient. Les fondements scientifiques dont il s'agit renvoient notamment à des conceptions en psychologie de

l'apprentissage et du développement qui, implicitement ou explicitement, servent à légitimer les transformations de l'enseignement. Elles se donnent comme scientifiquement mieux armées que les psychologies auxquelles elles se substituent, lesquelles étaient associées à la doctrine de la discipline mentale. Cependant, en retour, elles offrent de l'apprentissage une vision spécifique et réductrice²³. La question qui se pose alors maintenant est relative aux raisons du changement de psychologie implicite guidant les principes éducatifs, changement qui, comme on l'a vu, justifie une substitution des travaux scolaires conçus comme actifs et des travaux scolaires conçus comme passifs. Elle peut se résumer ainsi : pourquoi les nouveaux présupposés psychologiques qui inspirent les transformations de l'enseignement tendent-ils à dissocier le développement cognitif de la transmission formelle des savoirs ? Je vais tenter de répondre à cette question en continuant de m'appuyer sur l'analyse comparée des transformations des systèmes éducatifs américain et français.

4 / L'INSTITUTIONNALISATION DES CHANGEMENTS PEDAGOGIQUES

« Une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. »

Ecrit Durkheim,

²³ Il ne se passe pas une année, dans les premières décennies du siècle aux Etats-Unis, sans que un ou plusieurs articles ne paraissent qui traitent du problème posé par la doctrine de la discipline mentale. Tout s'est passé comme si le sort des enseignements académiques traditionnels avait été confondu avec celui de cette doctrine. La controverse que pouvait susciter les changements pédagogiques semble s'être cristallisée en grande part autour de son jugement. Mais ce jugement s'est lui-même cristallisé autour du jugement des transferts intellectuels. Or, de la notion de discipline mentale, à celle de transferts intellectuels, on passe d'une doctrine qui reposait sur des arguments scientifiques erronés, mais qui s'attachait aux effets généraux d'un entraînement intellectuel, à des conceptions de l'apprentissage qui s'expriment en termes de mécanismes cognitifs dont la dépendance avec des rationalisations conscientes disparaît. La doctrine de la discipline mentale utilisait bien aussi des conceptions fonctionnelles, mais des conceptions qui tendaient à légitimer une pédagogie rationaliste conforme aux modèles pédagogiques les plus anciens, qu'ils fassent appel à l'enseignement de la dialectique ou de la grammaire. Les conceptions fonctionnelles qui reposent sur l'idée de transferts intellectuels sont, elles, absolument réductrices puisqu'elles évaluent l'efficacité des apprentissages d'après la production d'automatismes déterminés. La nouvelle psychologie implicite utilisée pour valider ou infirmer les conceptions pédagogiques est en fait fondée sur des modèles réducteurs de l'apprentissage fondamentalement anti-intellectualistes.

« pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais ces besoins et ces idées, à leur tour, ne sont pas nés de rien. »²⁴

Ce ne sont pas des conceptions en matière d'éducation déjà présentes sous une forme ou sous une autre depuis parfois des siècles qui expliquent le changement pédagogique, mais les idées et besoins que ces conceptions viennent satisfaire, nous dit en substance Durkheim. C'est à l'influence du changement social sur la situation des acteurs, en l'occurrence, c'est aux problèmes concrets posés à l'éducation, qu'il faut s'attacher pour comprendre les nouvelles solutions pédagogiques adoptées.

Le facteur fondamental dont les variations permettent d'établir un lien direct entre les transformations en jeu est lié à l'évolution rapide de la population scolaire. Si l'on comparait les portions des jeunes d'une classe d'âge (ou d'une génération) qui terminent des études secondaires longues sanctionnées par le diplôme de la *high school* ou par le baccalauréat, alors l'évolution des *high schools* entre 1910 et 1950 pourrait être rapprochée de celle des lycées entre 1960 et 1995, périodes qui voient cette fraction passer d'environ 10% à environ 60%²⁵. Ces périodes voient donc cette fraction passer de la représentation d'une minorité à la représentation d'une majorité. Comparer les situations respectives des *high schools* et des collèges et lycées reste néanmoins une entreprise très délicate, notamment en raison des différences structurelles des institutions scolaires américaines et françaises²⁶. Malgré ces différences, les lois sur l'obligation scolaire permettent d'établir une correspondance factuelle importante entre les développements en question. Ces lois se généralisent en

²⁴ E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p.194.

²⁵ Plus exactement, entre 1910 et 1950, la proportion des jeunes de 17 ans qui sort diplômée de la *high school* passe de 8,8 pourcents à 59 pourcents, et entre 1960 et 1995, la proportion de bacheliers dans une génération passe de 11,4 pourcents à 62,7 pourcents.

²⁶ En 1930 par exemple, si 30 pourcents des jeunes de 17 ans reçoivent le diplôme de la *high school*, plus de la moitié des jeunes de 14 à 17 ans fréquentent la *high school*, mais seulement 10 pourcents entreront dans l'enseignement supérieur. Ces chiffres à eux seuls nous permettent de réaliser les sens différents que revêtent les scolarisations dans ces deux institutions.

L'unité institutionnelle de l'enseignement secondaire américain ne s'est maintenue qu'en contrepartie de sa diversité, et de sa diversification, interne. La population scolaire se répartit dans des cours qui vont de l'algèbre à l'économie familiale, et cette répartition répond à des modalités qui varient suivant les établissements. Le système qui se fait dominant assimile les cours suivis à des unités de valeur. Par ailleurs l'expansion scolaire aux Etats-Unis se traduit par un afflux dans les écoles d'une population dont la diversité est amplifiée par les plus récentes vagues d'immigration. L'enseignement secondaire se trouve confronté, pour ces raisons, non seulement à des problèmes sociaux divers, mais aussi à des problèmes de langue et d'« américanisation ».

effet au début du siècle aux Etats-Unis, atteignant une moyenne un peu supérieure à seize ans en 1920, alors que l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans n'est instituée qu'en 1959 en France. Or ces lois se révèlent avoir eu une action stimulante sur l'évolution subséquente des populations de l'enseignement secondaire long. Cette évolution a joué sur le profil de la nouvelle population scolaire et, corrélativement, sur les responsabilités que s'est assignée l'institution²⁷.

Partant du problème auquel les éducateurs se trouvent confrontés, problème souvent traduit en terme d'hétérogénéité intellectuelle, culturelle et motivationnelle de la population scolaire, il s'agit de comprendre comment les nouveaux partis pris éducatifs ont émergé progressivement.

Une révision des missions de l'enseignement secondaire est préconisée aux Etats-Unis en 1918 par le rapport intitulé *Cardinal Principles Secondary Education*²⁸ et en France en 1981 par le rapport *Legrand*²⁹. Ces rapports sont l'expression d'un changement d'orientation de l'institution que d'autres textes plus spécifiques et d'autres réformes internes des curricula ont amorcé avant eux. Cependant, l'un comme l'autre, ils offrent de ce changement une expression générale et radicale.

Une mise en cause des missions de l'enseignement secondaire s'impose naturellement, compte tenu de la diversité potentielle des projets d'avenir des élèves composant la population scolaire. Quand les ambitions de l'école préparant à l'enseignement supérieur étaient toutes intellectuelles, elles répondaient déjà à des fins pragmatiques satisfaisant une population scolaire relativement homogène quant à ses projets d'avenir. La recherche désintéressée de la connaissance se donnait alors, à l'image de la fable du laboureur, comme un moyen de l'action éducative, légitimé aussi bien par les besoins en formation de l'élite intellectuelle et sociale que par les présupposés psychologiques sous-tendant l'action éducative. Mais une contradiction se fait jour dans les pratiques qui n'existait pas auparavant :

²⁷ Les jeunes qui affluent dans les *high schools* dans les années 1920s et 1930s viennent là, d'après les observateurs de l'époque, pour des raisons souvent tout autres qu'intellectuelles. Avec les lois scolaires, se conjugue le rôle accru de la certification scolaire dans la vie économique, mais aussi, la mutation propre de l'enseignement engageant des jeunes qui n'ont pas de goût particulier pour les études à poursuivre leur scolarité en *high school*. Cf. les investigations historiques suivantes : R. Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.327-328 ; E.A. Krug, *The Shaping of the American High School, volume 2 1920-1941*, New York, Harper & Row, 1972, p.71 ; A.G. Powell, E. Farrar, D.K. Cohen, *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.237-238.

²⁸ Commission on the Reorganisation of Secondary Education, *Cardinal Principles Secondary Education*, Washington DC, Government Printing Office, 1918.

²⁹ L.Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982.

aux besoins, en termes d'action, d'une élite sociale et intellectuelle, s'opposent les besoins diversifiés d'une population scolaire vaste. Il apparaît donc naturel qu'un impératif d'efficience se donne pour objet de rationaliser l'action éducative à un moment de développement important du système d'enseignement. La diversité des élèves en termes d'intérêts, de besoins, de connaissances, de niveau de maturation intellectuelle, dans les *Cardinal Principles* comme dans le rapport *Legrand*, est présentée comme une dimension majeure des changements auxquels l'école doit faire face. Cependant, un trait caractéristique des deux rapports est que les projets de renouvellement proposés ne se constituent pas à partir des impératifs de l'enseignement, mais de l'impératif d'enseigner à une population identifiée dans sa diversité. D'où la force de l'argument prisé par les éducateurs progressistes : « on n'enseigne pas des savoirs, mais on enseigne à des élèves ».

Il existe, indépendamment des changements sociaux généraux, un lien moteur entre les changements relatifs de la population scolaire et les mutations de l'institution d'enseignement. Certes, l'exigence d'une modernisation des systèmes éducatifs a été ressassée tout au long du siècle ; certes les changements économiques et sociaux n'ont pas manqué d'être invoqués pour justifier les besoins en réformes scolaires. Cependant, si l'on examine de près les arguments avancés qui expriment les nouveaux besoins en question, alors il apparaît que ces nouveaux besoins ne viennent pas en conséquence directe des changements exogènes à l'institution, mais viennent en conséquence des nouveaux partis pris pédagogiques qui sont, eux, directement liés à l'évolution de la population scolaire. Les changements exogènes jouent avant tout sur l'évolution de cette population en permettant ou en suscitant la prolongation des scolarisations. Mais ce sont les partis pris pédagogiques qui, pour l'essentiel, créent des besoins éducatifs à la lumière des besoins économiques et sociaux. Ce qui est en jeu ici, comme je l'ai souligné au départ, est moins les changements des savoirs enseignés, que les transformations internes de ces savoirs, transformations qui font appel à la dimension cognitive de l'enseignement. En l'occurrence c'est la valeur fonctionnelle, et non plus intellectuelle, conférée à la notion d'activité, qui sollicite non seulement l'introduction de nouvelles disciplines, mais aussi les changements des enseignements en réponse aux besoins du système économique et social. La formation civique se mue en une expérience au sein de l'école. Les besoins en compétences tendent à être interprétés à un niveau appliqué et pratique de l'activité professionnelle etc. Les transformations

des curricula et des enseignements représentent donc, d'après cette logique évolutive, une adaptation subjective de l'institution à l'évolution de la population scolaire.

Ayant identifié le dénominateur commun des changements pédagogiques en France et aux Etats-Unis, mon explication doit maintenant résoudre le problème suivant. Il s'agit de comprendre pourquoi la nouvelle définition des missions de l'école face à l'hétérogénéité de la population scolaire repose sur un bouleversement des principes pédagogiques dont on a montré toute la fragilité. En particulier, pourquoi ce bouleversement est-il centré sur la notion d'activité, notion qui traduit, comme on l'a vu, un changement des psychologies implicites guidant l'action pédagogique ? Pourquoi les nouveaux principes pédagogiques mettent-ils en valeur une conception de l'activité cognitive qui tend à s'opposer à l'apprentissage raisonné des disciplines ? Pourquoi, enfin, l'évolution de la population scolaire suscite-t-elle des transformations idéologiques de l'institution dont les effets ont de bonnes chances d'aller à l'encontre des besoins cognitifs mêmes des nouvelles populations scolarisées ?

La théorie de l'idéologie peut nous aider à comprendre le phénomène dont il est question ici. Notre pensée du monde, et c'est ce qu'énonçait déjà Marx, a prise sur le réel, sur ce que la réalité offre à l'esprit. Les catégories d'analyse à partir desquelles l'institution est réfléchie changent avec l'évolution de la population scolaire. Plus précisément, ce qui change en premier lieu, c'est l'élève type à qui il s'agit d'enseigner, et le temps imparti pour cet enseignement, lequel s'allonge en l'occurrence. Cet élève type dépend non seulement de la population scolaire dans son ensemble, mais des structures scolaires elles-mêmes et du sens pris par les différenciations opérées au sein de la population scolaire. Or le sens de ces différenciations est d'autant plus réprouvé qu'il joue sur les destins professionnels et, plus précisément, sur les positions individuelles futures dans la structure sociale. Notons, par ailleurs, que cette réprobation croît avec l'évolution de la population scolaire. Ce phénomène est apparemment paradoxal. Plus l'école accueille une population diversifiée et plus la sélection relative qu'elle opère est réprouvée. Le paradoxe s'estompe dès lors qu'il apparaît que l'institution change avec l'élève type qu'elle accueille. En particulier, plus la population scolaire offre une image de la société dans son ensemble, plus les différenciations opérées en appellent à des questions de justice sociale dont l'ampleur est proportionnelle à la ressemblance de la population scolaire avec la société en germe. La pression idéologique que subit l'école la conduit alors à oeuvrer

pour que les différenciations qui s'opèrent en son sein aient le moins possible de connotations sociales. Sur ce point, les nouveaux principes éducatifs, en s'opposant à l'enseignement formel des savoirs, offrent une solution, bien que cette dernière soit pédagogiquement inconsiderée. D'un point de vue pratique, tout ce qui différenciait les enseignements en termes de difficulté peut disparaître, ainsi que les acquis sur lesquels ils se fondaient. Or, ce sont ces difficultés et ces acquis préalables qui imposaient pour l'enseignement la constitution d'une population scolaire relativement homogène. La mise en valeur de la notion d'activité de l'élève, en tant qu'elle s'oppose à l'apprentissage raisonné des disciplines, cautionne une ouverture et une égalité formelle des curricula tout en donnant l'illusion d'une individualisation des apprentissages. La structure interne plus indifférenciée (mais en revanche très diversifiée) de l'enseignement secondaire américain rend raison du fait que les écoles américaines aient été investies plus rapidement que le système d'enseignement secondaire français, au regard de l'avancée de la scolarisation des jeunes, d'une mission sociale générale, d'autant que cette mission a pris forme dans une période où la foi progressiste dans la démocratie et l'action politique était vive.

La formation d'individus « actifs », maîtres de leur destinée, est au cœur du projet démocratique moderne. L'espace public national offre le modèle d'un environnement organisé qui régule les interactions entre les citoyens et protège les domaines privés d'indépendance. Suivant ce modèle, l'école ambitionne d'organiser pour les élèves un environnement éducatif qui soit à même de protéger les particularismes individuels. La fonction socialisatrice de l'école se déplace de la transmission des savoirs à l'inculcation de comportements adaptés aux situations de la vie quotidienne et à l'organisation de la vie de la société scolaire. Cette société représente la nation en germe. Son identité repose désormais sur un système de règles communes et d'expériences communes. L'effet pédagogique de l'activité de l'élève doit suppléer à l'action magistrale du professeur qui ne pouvait se déployer que dans un environnement suffisamment homogène, c'est-à-dire relativement sélectif et hiérarchisé. L'activité est le tribut imposé à l'élève pour compenser la concession faite par l'enseignement à la diversité de la population scolaire. Au mouvement progressif de substitution pour l'école de la charge de constituer un environnement éducatif à celle d'enseigner, correspond pour l'élève la substitution de l'agir à l'apprendre. L'importance prise par la notion d'activité dans les problématiques pédagogiques comme dans les problématiques d'efficience sociale satisfait un modèle

d'école démocratique à différents égards. Elle en appelle à sa responsabilité et à sa protection contre toute ingérence extérieure. Elle est symbolique des valeurs démocratiques pour lesquelles tous les efforts individuels doivent être promus d'une manière égale. Mais, en s'opposant à l'enseignement structuré et cumulatif des savoirs, elle sous-tend une dérive grave de l'enseignement. Comme j'ai tenté de le montrer, cette notion émerge parce que, pour des raisons idéologiques, les conceptions du développement cognitif ont changé en associant l'idée d'activité à un *faire* par opposition à un *apprendre*. L'*apprendre* en question n'est pas intrinsèquement passif, mais renvoie aux progrès accomplis à l'intérieur de savoirs théoriques. Ces changements sont à la source de ce qui suscitera en particulier cette remarque faite par Hannah Arendt dans *La crise de l'éducation* au début des années cinquante :

« Cette idée de base est qu'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre (...) L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire »³⁰

Ces transformations rejaillissent sur les types d'activité conçues comme scolaires. Si les besoins en formation engendrés par le temps des loisirs pénètrent les murs de école et s'élèvent au niveau des enseignements plus classiquement scolaires, c'est parce que ce sont les activités des individus dans une société démocratique qui font désormais référence pour la construction du curriculum. « Worthy use of leisure » constitue un des objectifs assignés à l'enseignement par les *Cardinal Principle*. Un tel objectif est placé sur un pied d'égalité avec la formation à la citoyenneté ou l'acquisition des processus cognitifs de base. Dans la mesure où l'enseignement secondaire tend à répondre aux besoins cognitifs du citoyen ordinaire, la réponse aux besoins particuliers est renvoyée à d'autres institutions. A tel point qu'aux Etats-Unis, dans les années quarante, c'est moins au sein de l'école que dans les clubs extrascolaires qu'on espère que les élèves intéressés pourront révéler des talents spécifiques. C'est ainsi qu'à l'appui de multiples enquêtes, il est avancé que les clubs et autres activités extrascolaires offrent de meilleurs résultats éducatifs que le travail associé au curriculum scolaire³¹. Les choses

³⁰ H.Arendt (1954), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.235.

³¹ Les rédacteurs du 46^{ème} Yearbook de la NSSE consacré en 1945 à l'enseignement des sciences reconnaissent l'importance d'un enseignement scientifique approfondi pour les plus doués et se targuent de ce que plus de 250

intéressantes d'un point de vue intellectuel semblent devoir faire appel à des intérêts et aptitudes qui ressortissent désormais à des activités dépassant les missions de l'école.

5 / LA REVISION DU CURRICULUM AMERICAIN PAR LES ADMINISTRATEURS PROGRESSISTES

C'est dans les années 1920s que les systèmes scolaires locaux américains ont engagé des révisions importantes de leurs curricula et que le rôle des professionnels de l'éducation s'est affirmé. L'ouvrage publié en 1927 par la *National Society for the Study of Education* révèle avec quel enthousiasme s'accompagne leur montée en force, laquelle est présentée comme un changement de « leadership » dans le domaine du curriculum :

« La décennie passée a montré la multiplicité de la nature des tâches impliquées dans la préparation des activités et des matériaux d'instruction pour le grand système scolaire public. La définition des objectifs ultimes aussi bien qu'immédiats, la sélection raisonnée des contenus d'enseignement, la découverte des capacités et intérêts des élèves, l'adaptation des matériaux aux niveaux de développement et aux différences individuelles- toutes ces fonctions sont difficiles et seuls ceux qui ont un entraînement et une expérience spécifique en la matière peuvent y parvenir. La construction du curriculum est devenue une oeuvre mutuelle. »³²

Les méthodes auxquelles les curricula font appel, méthodes qui visent « le développement de l'enfant et la compréhension intelligente au lieu de l'érudition académique et de l'entraînement mental », sont présentées comme « plus scientifiques et impartiales ». Les nouvelles procédures et les nouvelles conceptions sont censées, au niveau des enseignements, permettre de faire rattraper au curriculum scolaire le retard qu'il a sur la société américaine. Son assujettissement au passé ancien, aux classiques, à tous les savoirs de nature académique commence à faire place, est-il annoncé, à un intérêt dynamique pour la vie contemporaine. Il est avancé que des centaines d'écoles proposent ainsi des cours de « problèmes de démocratie » ; que dans un nombre croissant d'écoles on discute la

000 jeunes participent à des clubs de science (clubs photo, clubs radio, clubs oiseaux etc.) à travers lesquels sont organisés des expositions, des stages, des congrès etc. Cf. *The Forty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part I, Science Education in American Schools, Chicago, The University of Chicago Press, 1947.

³² *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.II, p.114-115.

manière dont les gens vivent ensemble et dont ils sont affectés par leur environnement physique et naturel ; que le mouvement n'en est qu'à ses débuts et doit être accéléré. En 1926, on estime à plus d'un millier le nombre de systèmes scolaires locaux qui révisent leur curricula, le chiffre augmentant sans cesse. Les activités des élèves et les matériaux d'instruction servant à leur éveil doivent jouer un rôle central dans toute éducation et obligent le curriculum à faire l'objet d'une attention permanente³³.

En 1924, les écoles publiques de St Louis ont par exemple engagé une révision générale de leurs curricula³⁴. Le surintendant a fait appel à tous les principaux pour leur demander quels étaient, à leur avis, les besoins les plus urgents du système scolaire. La grande majorité des réponses ont placé l'attention au curriculum comme le plus urgent. Une révision du curriculum des écoles publiques de St Louis, allant des écoles élémentaires aux « teachers' college », a été ainsi mise en chantier. La première étape du programme, la détermination des buts et objectifs, ainsi que la définition des programmes d'étude, est apparue comme relevant de l'autorité des administrateurs du système, c'est-à-dire des principaux, lesquels ont établi une liste des principes devant présider à leur choix d'objectifs³⁵. Vient en premier lieu l'importance fondamentale de l'activité des élèves dans

³³ *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.II, p.426.

³⁴ Cf. The St.Louis program of curriculum-revision, in *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.II, p.241-248 .

³⁵ Ces principes sont les suivants :

- 1- L'activité propre est fondamentale à l'apprentissage
- 2- Les transferts d'apprentissage peuvent se produire sous certaines conditions, mais ils ne sont ni automatiques ni inévitables
- 3- Il n'y a pas de « discipline » désirable générée par ce qui est seulement difficile ou déplaisant
- 4- L'éducation sert à la fois des fins proches et ultimes
- 5- L'interdépendance universelle des hommes est fondamentale à l'éducation
- 6- Le bien de la société exige le développement optimal de l'individu
- 7- L'éducation est un investissement de la société pour promouvoir le bien commun
- 8- L'école est seulement une des agences éducatives établies par la société, et les empiétements inévitables des devoirs et responsabilités obligent une coopération mutuelle
- 9- L'école sert deux type d'intérêts : ceux de l'individu et ceux de la société ; s'ils sont en conflit, ceux de la société ont la préséance
- 10- C'est le devoir de l'école de s'ajuster au progrès social
- 11- L'école doit tenter de donner à tous un ensemble complet de connaissances fonctionnelles, d'habitudes, d'idéaux et d'appréciations.
- 12- C'est le devoir de l'école d'adapter les moyens de l'éducation aux besoins de l'individu, quelles que soient les conditions mentales, physiques, morales ou environnementales
- 13- Le besoin de l'individu de développer deux types de compétences coordonnées est reconnu : non spécialisé, pour s'acquitter des devoirs personnels, domestiques et civiques ; spécialisé pour rendre un service d'expert à la société
- 14- Le fait des différences individuelles conditionne les résultats qui peuvent être espérés du processus éducatif

l'apprentissage. Cette mise en valeur s'accompagne d'un déni de la valeur éducatrice de la transmission des savoirs, à travers un désaveu pondéré des attentes placées dans la discipline mentale et dans les transferts intellectuels. On voit que le cheval de bataille du mouvement progressiste est bien enfourché : ce qui importe en éducation n'est pas ce que les individus savent mais le type d'individu produit. L'école abdique sa fonction première de formation intellectuelle pour satisfaire des idéaux sociaux, tout en occultant le sacrifice consenti. Mais le comité ne manque pas de souligner la préséance accordée au bien commun sur l'intérêt individuel. Cette préséance est comme le signe d'une conscience de l'argument d'autorité auquel les nouveaux objectifs éducatifs doivent faire appel³⁶.

Pour donner une idée des effets concrets des nouveaux principes éducatifs sur les enseignements scolaires, on prendra l'exemple de l'enseignement des sciences de la nature et de celui des études sociales. Le rapport du Comité national pour la réorganisation de l'enseignement des sciences³⁷ est paru en 1920. Il reprend les grands objectifs éducatifs définis par les *Cardinal Principle* pour les

15- L'éducation inclue d'apprendre à l'individu à mieux faire les choses désirables de la vie qu'il aurait faites de toute façon

16- La culture en tant que résultat désirable de l'éducation réside dans le développement complet des capacités et idéaux servant au progrès humain ; elle comprend le service social, l'ouverture d'esprit, la citoyenneté, le bien-être physique, le développement de la vie spirituelle, le goût esthétique, l'expression polie, la profondeur, la force et l'idéalisme ; elle est altruiste, dynamique et créative.

The St.Louis program of curriculum-revision, in *The Foundations and Technique of Curriculum-Making*, Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1927, T.II, p.242-243.

³⁶ L'importance prise par les nouveaux pédagogues dans la construction du curriculum s'explique pour des raisons en partie structurelles. A mesure que la demande scolaire augmentait dans des proportions inattendues, les écoles et départements d'éducation dans les universités ont joué une part de plus en plus grande dans la formation des nouveaux enseignants. L'anti-intellectualisme qui s'est fait jour chez les professionnels de l'éducation a servi leur prise d'autonomie par rapport aux spécialistes des disciplines. La dérive solipsiste des sciences de l'éducation a coïncidé avec la venue des nouvelles générations de professeurs d'éducation formés dans les départements d'éducation. Leurs savoirs académiques étaient du niveau de l'enseignement secondaire ou de deuxième main. La philosophie et la sociologie de l'éducation leur avaient été enseignées non par des professeurs de philosophie ou de sociologie, mais par leurs prédécesseurs dans les cours de philosophie et de sociologie de l'éducation. Quand une révision du curriculum était mise en oeuvre, les grandes lignes en étaient définies par les administrateurs des écoles et elles étaient en général validées par les professeurs d'éducation. Les opinions de ces derniers étaient venues à passer pour les seules autorisées en matière de pédagogie. Toute opposition était rejetée comme passiste et élitiste. Il y avait chez le public, d'après Arthur Bestor, le sentiment d'un consensus autour du développement de l'enseignement secondaire qui n'était qu'apparent. Cette analyse s'appuie sur A.E. Bestor, « The Interlocking Directorate of Professional Educationists », in A.E. Bestor, *Educational Wasterlands, The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana, The University of Illinois Press, 1953, chap.7, p.101-121 ; R.J. Schaefer, « Retrospect and Prospect », in *The Curriculum : Retrospect and Prospect, The Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1971, p.3-25.

³⁷ *Reorganization of science in secondary schools*, Washington, Government Printing Office, 1920, Bulletin n°2.

appliquer au cas des sciences³⁸. Il s'intéresse résolument au caractère appliqué de ces dernières et opère un déplacement des problématiques éducatives de la maîtrise des savoirs à des questions liées aux problèmes de la vie quotidienne, appréhendés notamment à partir des relations interindividuelles. Le passage des objectifs éducatifs des savoirs à leurs applications pratiques légitime les nouvelles procédures préconisées qui sont présentées comme inversant les méthodes traditionnelles. Il s'agit de partir des questions d'intérêt immédiat pour l'élève et des idées qui sont signifiantes pour lui compte tenu de son expérience en dehors de l'école. L'enseignement traditionnel répondant à la logique interne des disciplines ne convient qu'au spécialiste. Il doit faire place à une pédagogie de projet organisée autour de topiques particulières. Les problèmes et projets sont « unifiés sur la base de l'expérience individuelle, des discussions en classe, du travail de laboratoire et de l'étude des manuels et matériaux de référence ». L'ouvrage publié en 1932 par la *National Society for the Study of Education*, consacré à l'enseignement des sciences³⁹, présente une conception de l'évolution de cet enseignement orientée par des principes moins directement utilitaires. Le but de l'éducation est défini comme étant « l'enrichissement de la vie par la participation à un ordre social démocratique »⁴⁰. L'éducation d'un individu est présentée comme l'effet sur son comportement global des expériences auxquelles il a participé. Un programme d'éducation raisonné doit donc permettre de susciter les expériences qui contribuent le plus possible à un tel enrichissement. L'enrichissement de la vie doit se développer par la compréhension des principes et généralisations qui se « ramifient dans l'expérience humaine ». Ces principes et généralisations « sont fonctionnels dans la mesure où ils fournissent un background cognitif pour répondre intelligemment aux stimuli récurrents de l'expérience commune quotidienne ». L'anti-intellectualisme pédagogique s'appuie sur une conception inductive de

³⁸ Dans le cadre de la santé, les sciences doivent contribuer à la prévention des maladies, notamment par l'enseignement de règles d'hygiène et de salubrité publique. Dans le cadre de la maison, les sciences doivent contribuer à l'efficacité de son organisation et à la vie à la maison sous tous ses aspects. Pour l'orientation professionnelle, les sciences contribuent en particulier à une compréhension intelligente du monde du travail. Pour la citoyenneté, les sciences permettent d'augmenter le respect du citoyen pour l'expert, elles l'aident à le sélectionner quand il fait appel à lui et à apprécier ses services avec intelligence. Pour les loisirs, les sciences permettent de développer des hobbies plaisants. Pour le caractère éthique, les sciences développent une conception plus adéquate de la vérité et une confiance dans les lois de cause à effet. Le rapport ne reprend pas l'objectif relatif aux processus cognitifs fondamentaux.

³⁹ *Thirty first Yearbook, Part I, A Program for Teaching Science*, Chicago, The University of Chicago Press, 1932.

⁴⁰ *Ibid* p.42.

l'apprentissage des sciences présentée comme supérieure à la conception déductive. Un exemple de cours de géologie est décrit comme présentant un ensemble d'informations factuelles suscitant le test d'hypothèses à l'aide de nouvelles informations factuelles. L'élève est ainsi entraîné à la méthode scientifique en suivant fictivement le géologue dans des expériences liées à des investigations réelles. Il est, est-il affirmé, « un découvreur par procuration »⁴¹. De tels principes éducatifs relèvent de ce qui s'est donné comme la « science générale » par opposition aux enseignements destinés aux futurs spécialistes.

« Il y a 50 ans »

écrivait en 1928 le principal d'une *high school* de New York,

« la philosophie naturelle était l'un des sujets les plus populaires à l'école. La physique évoquait de fascinants phénomènes reproduits par le professeur dans des démonstrations superbes et efficaces. Elle signifiait des discussions animées sur ces phénomènes avec les élèves. Elle provoquait une admiration profonde des mystères de la nature. »

Mais ce principal craignait qu'en 1928,

« la physique ne signifiât plus qu'un ensemble stupide d'exercices quantitatifs au laboratoire, suivis de la préparation de carnets de notes compliqués et souvent d'un nombre agaçant de problèmes inintéressants-l'ensemble étant profondément ennuyeux. »⁴²

S'il est un domaine d'enseignement qui s'est assimilé les objectifs d'efficience sociale et d'adaptation aux intérêts et besoins des élèves, c'est celui des études sociales. Les études sociales désignent un ensemble de sujets dont l'histoire, l'économie, l'éducation civique, la sociologie, organisés autour de nouveaux cours tels que « Problems of Democracy » ou « Community Civics ». Si tous les enseignements se donnent des fins sociales, les sciences sociales ont cet avantage sur les

⁴¹ *Ibid* p.47.

⁴² Cf. E.A. Krug, *The Shaping of the American High School, volume 2 1920-1941*, New York, Harper & Row, 1972, p.100.

autres que les questions sociales font l'objet de leur contenu même. La socialisation par l'entraînement à la citoyenneté ressort comme un objectif majeur de leur enseignement. Mais il doit être tel qu'il réponde aux besoins et intérêts des élèves tels qu'ils se manifestent ici et maintenant. Il s'agit de leur procurer la « nourriture sociale et mentale qui leur permet de s'ajuster à leur environnement social présent ». Ce sont les objectifs de l'éducation et non la valeur intrinsèque d'un quelconque corps de savoirs qui doivent être pris en considération. Au niveau de l'enseignement secondaire, ce qui est important, est-il avancé, n'est pas que le jeune adolescent acquiert une connaissance étendue d'une ou de toutes les sciences sociales, mais qu'il lui soit offert l'expérience et la pratique de l'observation des phénomènes sociaux qu'il rencontre⁴³. Dans un cours tel que « Community Civics », l'objet de l'instruction civique se déplace des anciennes préoccupations relatives à la constitution et à la structure du gouvernement, à des problèmes civiques concrets, la planification urbaine, les transports et communications, l'eau, la police et les pompiers, la santé, l'environnement. Les écoles tentent dans cette optique de faire participer les élèves à des activités qui leur permettent, en fonction de leur âge et de leur maturité, d'exercer leur jugement critique, de prendre des initiatives au sujet des problèmes de la vie communautaire. Pour ces raisons ont été instituées les assemblées hebdomadaires, et encouragées les visites d'établissements administratifs ou industriels, les clubs de débats, les organisations telles que le scoutisme etc⁴⁴.

Arthur Bestor, qui a été élève dans une des écoles les plus progressistes du pays, *Lincoln School of Teachers College* à New York, raconte qu'au début des années vingt les buts de l'enseignement secondaire n'étaient pas séparés, dans l'esprit du professorat qui regroupait des enseignants particulièrement brillants, des buts généraux d'une éducation libérale toute dévouée que cette dernière peut être à la formation intellectuelle. Les méthodes inspirées de la pédagogie moderne y étaient intelligemment utilisées. Mais, raconte Bestor, l'introduction, au milieu des années vingt, d'un cours d'études sociales, se donna comme signe du travestissement que l'enseignement était en train de subir :

⁴³ Cf. *The Social Studies in Secondary Education*, Washington, Government Printing Office, 1916, Bulletin n°28.

⁴⁴ Cf. *Twenty-second Yearbook, Part II, The Social Studies in the elementary and secondary school*, Chicago, The University of Chicago Press, 1923.

« Je me rappelle avoir été frappé au début par l'infériorité de ce fatras au regard du traitement pur et simple des grandes questions politiques auxquelles mes professeurs d'histoire m'avaient habitué. Les 'études sociales' prétendaient jeter de la lumière sur les problèmes contemporains, mais le cours échoua singulièrement, car il n'offrait aucune perspective sur les questions qu'il soulevait, aucune base pour l'analyse soigneuse, aucun encouragement pour la pensée méthodique. On ne manquait pas de discuter, mais ça n'était guère une discussion responsable. Des opinions rapides et superficielles, et non un jugement critique et mesuré, étaient à l'honneur. La liberté de penser était évincée par la liberté de ne pas penser et un endoctrinement non dissimulé menaçait par-dessus tout. Je suis surpris de voir avec quelle lucidité nous avons évalué le cours. Je ne peux pas mieux dire que le surnom que nous lui avons alors donné 'la bouillie sociale' (*social stew*). »⁴⁵

* * *

En résumé, les mutations pédagogiques qui ont touché de manière semblable le système secondaire américain au début du siècle et le système secondaire français au tournant des années quatre-vingts relèvent d'un phénomène qui peut être éclairé par la théorie de l'idéologie. Les mutations pédagogiques en jeu participent d'une double polarité constituée autour des principes de pédocentrisme et d'efficacité sociale. Ces principes consacrent la valorisation de l'activité de l'élève dans l'apprentissage. Leur crédibilité est liée à leur valeur véritable, mais cette crédibilité n'est pas fondée parce que qu'ils ne sont pas utilisés en toute neutralité intellectuelle ou scientifique. Ils reposent sur des psychologies de l'apprentissage et du développement qui entraînent un changement des conceptions de ce qui est actif et de ce qui est passif dans les enseignements scolaires. Ce faisant, ils discréditent l'enseignement des savoirs les plus éloignés en apparence de la pratique, savoirs qui, parce qu'ils sont cumulatifs par nature, nécessitent des populations scolaires relativement homogènes. En effet, ces principes ne servent pas la mission cognitive de l'école, mais une mission sociale qui a pris de plus en plus d'ampleur au fur et à mesure de l'évolution de la population scolaire. Les nouveaux principes pédagogiques ont en particulier pour vocation de contourner les problèmes de l'enseignement liés aux différences d'acquis des élèves. Dans cette perspective, la notion d'activité permet une démocratisation de la réussite scolaire en mettant l'accent sur les attitudes et les comportements. Ces changements pédagogiques, peu à peu institutionnalisés par les transformations

⁴⁵ A.E. Bestor A.E., *Educational Wasterlands, The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana, The University of Illinois Press, 1953, p.46.

en partie endogènes de l'institution, offrent une solution illusoire et potentiellement destructrice au problème posé par la démocratisation de l'enseignement secondaire.