

Faut-il toujours "moderniser" l'école?¹

Les relations de l'école à la société ont profondément changé. Autrefois, l'école dictait ses normes à la société, aujourd'hui c'est l'inverse qui tend à se produire. En France, un débat national a été engagé pour traiter des grandes questions aujourd'hui ouvertes: ses valeurs, la culture à transmettre, les inégalités, les carrières de l'enseignement etc. Certes on peut espérer que le bon sens l'emporte sur les idéologies qui ont eu tendance à influencer l'évolution de l'école depuis quelques décennies en Europe, mais les dangers des idées fausses guettent aussi l'opinion publique quand il s'agit de déterminer ce qui vaut réellement la peine d'être enseigné à l'école, et comment.

Un critique américain rappelait, en 1939, la foi que nourrissait le peuple américain en une éducation alors tenue pour «dépassée» et inadaptée au nouveau public scolaire par les idéologues progressistes de l'époque. Les Etats-Unis ont en effet connu une expansion précoce de leur enseignement secondaire au point qu'à cette époque la moitié des individus d'une classe d'âge sortaient déjà diplômés d'une high school: «L'histoire de l'enseignement supérieur américain est faite des exemples de ceux qui viennent d'environnements que les psychologues et les sociologues aussi bien regarderaient avec horreur, et ces étudiants ont accompli un travail intellectuel brillant. Comme Thomas Mann le dit bien, "l'éducation est un concept optimiste et humain", et les principes pour "prendre soin" de ces nouveaux arrivants qui manquent d'optimisme ne sont pas éducatifs.» Les changements pédagogiques opérés au cours du XXe siècle aux Etats-Unis au nom des nouvelles populations scolarisées et de l'adaptation de l'école à la société moderne sont largement responsables de la détérioration profonde de l'enseignement secondaire américain. Or ces changements ont été guidés par des principes comparables à bien des égards à ceux prônés en Europe depuis les débuts de la massification des systèmes d'enseignement secondaire. De tels principes ne renvoient pas, en réalité, à des changements «sociétaux», mais à l'ambiguïté que représente pour la conception des finalités de l'enseignement une structure scolaire unifiée qui rassemble des élèves aux acquis scolaires, motivations et destins professionnels divers et variés.

Dans ce contexte d'évolution rapide du public scolaire, les sciences de l'éducation laissent espérer une adaptation de la pédagogie qui mette l'enseignement à la portée de tous et en adapte la forme aux besoins éducatifs de nos sociétés contemporaines. Cette emprise de la «science» sur la pédagogie est en partie un leurre et en partie un danger. Des compétences «transversales» tendent à être recherchées pour elles-mêmes, mais elles ne sont souvent pas indépendantes de l'apprentissage des savoirs. Or les pédagogies dites actives, qui sont prônées pour permettre une formation soi-disant «en profondeur», se définissent avant tout par leur opposition aux pédagogies de la transmission. Elles sont fondées sur l'idée que seuls sont «actifs» les élèves en situation de définir leurs besoins et intérêts et de «construire» individuellement leurs savoirs. Les activités valorisées sont spontanées, concrètes, interdisciplinaires, mais elles souffrent justement de l'affaiblissement de l'enseignement des disciplines. On peut leur attribuer, selon la psychologie de l'apprentissage que l'on favorise, des effets plus aliénants que libérateurs.

On tend aujourd'hui à demander aux enseignants d'être des «pédagogues», accompagnateurs des découvertes des élèves, mais aussi des «professionnels», susceptibles de leur transmettre des connaissances «utiles». Les savoirs sont en effet de plus en plus confondus avec les

¹ *Résonances*, n°5, janvier 2004.

savoir-faire. Cette confusion contribue à nourrir le sentiment d'une nécessaire adaptation de l'école aux évolutions technologiques, économiques et sociales. Elle découle de deux grands oublis. D'une part, bien qu'égaux en dignité, tous les savoirs ne le sont pas en efficacité. D'autre part, les savoirs scolaires jouent un rôle dans l'inculcation d'une discipline rationnelle. Ce rôle, qui a servi de fondement à notre modèle éducatif occidental depuis Platon, a une dimension universelle qu'il ne faut pas minimiser au profit de la transmission de connaissances pratiques en vue de leur prétendue utilité.

D'une manière générale, on a tendance à survaloriser l'impact des «évolutions sociétales» sur les besoins de l'éducation formelle. Ces évolutions ont bien sûr, à certains moments charnières de l'histoire des systèmes éducatifs, eu un rôle fondamental. Ce rôle a été marqué par un changement de nature des disciplines privilégiées pour la formation de la pensée. En Occident ont tour à tour dominé la grammaire, la logique, puis les humanités. Le XXe siècle a été l'un de ces moments charnières avec l'ascension de l'enseignement scientifique et de la formation au raisonnement mathématique et expérimental. Autrement dit, une mutation modernisatrice fondamentale a été réalisée. Mais encore, l'ascension du mode de formation scientifique ne signifie ni qu'il soit exclusif d'autres modes de formation de l'esprit, ni qu'il soit complet et suffisant à lui-même. En outre, les évolutions technologiques sont régulièrement invoquées pour justifier de nouveaux changements de l'école. Mais, comme le souligne Milner dans *De l'école*², le seul changement réel à cet égard concerne le stockage et l'accessibilité des savoirs, ce qui n'affecte guère la formation qu'elle assure: «*L'école, il faut s'en persuader, est une formation essentiellement archaïque.*» Son action fondamentale et profonde a bien moins de raison d'évoluer que le monde auquel elle prépare les nouvelles générations.

La réflexion pédagogique et la continuelle adaptation des programmes et des curricula sont essentielles à la vie de l'institution scolaire et à son ouverture sur le monde. Mais il est important de s'affranchir des idées qui sont dans l'air du temps afin de penser ces évolutions dans la durée et d'agir positivement sur le devenir de nos systèmes éducatifs en Europe.

Nathalie Bulle

Notes

1 H.M.Wriston (Brown University, President), *General Education*, Thirty eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington, Public School Publishing Co., 1939, pp. 307-309.

2 J.C. Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.