



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Biarnès, Jean

Du sens de l'école dans les sociétés du XXI ème siècle (L'exemple de L'école française)

EccoS Revista Científica, vol. 6, núm. 2, dezembro, 2004, pp. 129-152

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560207>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DU SENS DE L'ÉCOLE DANS LES SOCIÉTÉS DU XXI^{ÈME} SIÈCLE (L'EXEMPLE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE)

MOTS CLÉS: Rapports homme/écosystème. Révolution scientifique. Sens de l'école. Sociétés humaines du XXI^{ème} siècle. Transformation culturelle.

*Jean Biarnès**

*Professor no Departamento de Ciências da Educação – Université de Paris 13 [France].
biarnes@lshs.univ-paris13.fr

RÉSUMÉ: Les sociétés humaines sont toutes aujourd'hui en situation de 'révolution'. Les découvertes scientifiques de la fin du XIX^{ème} siècle et surtout celles du XX^{ème} ont radicalement changé les rapports de l'homme à l'écosystème physico-naturel dans lequel il naît, se développe, produit et meurt. Les bases 'culturelles'¹ de toutes les sociétés sont fortement ébranlées. Poser la question de savoir à quoi peut alors servir 'l'école' dans ces nouveaux rapports homme/environnement, rapports encore à peine identifiés et compris, rapports en perpétuelle évolution, devient 'la' question incontournable des sociétés post-industrielles et au-delà, de toutes les sociétés quelque soit leur mode de développement. En prenant l'exemple du système français, nous allons essayer d'ouvrir des axes de construction de réponses possibles à cette question.

¹Le concept de culture est pris ici dans son sens anthropologique (MAUSS; LEVI-STRAUSS, 1993).

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

Recebido em: 5 nov. 2004
Aprovado em: 25 nov. 2004

L'école communale du début du XX^{ème} siècle, ou 'l'école de la blouse'

Le système éducatif hérité des lois Jules Ferry avait comme objectif déclaré d'éduquer le citoyen et de promouvoir ainsi, sa Liberté, l'Egalité de tous et la Fraternité entre les hommes. Ces grands concepts idéologiques devaient passer à l'école à travers essentiellement celui de la laïcité. Comme le dit François Dubet (1996, p. 87). «Il est vrai que l'école de la république était moins définie par la volonté d'instruire la nation, le processus était déjà bien engagé, que par le projet de construire une citoyenneté capable d'enraciner la légitimité de la III^{ème} République.»

Mais ces objectifs humanistes ne sont pas les seuls. L'école est et sera toujours un lieu où se joue et se rejoue la distribution des pouvoirs d'une société, ainsi que celui où se forge le 'bon' acteur du système économique. Or celui-ci est en transformation,² et réclame en cette fin de XIX^{ème} siècle une personne capable de produire ET de consommer. Il ne faut pas perdre de vue qu'à l'époque, l'école 'communale' n'était pas faite pour les enfants de la bourgeoisie, qui, eux, allaient au lycée, seule voie possible pour accéder aux postes de décision. C'est le lycée qui avait pour mission la reproduction de l'élite. L'école communale devait à la fois 'produire' de futurs bons ouvriers et, pour les meilleurs élèves qui pouvaient aller au collège d'enseignement général, préparer les cadres intermédiaires. Il n'y avait pas de passerelles possibles entre ces deux systèmes jusqu'aux années suivant la seconde guerre mondiale. Ce faisant l'école communale pouvait prôner le principe de l'égalité, qui était l'égalité entre soi. La blouse que devait porter chaque élève ne masquait que la diversité des origines familiales, celles de l'appartenance à tel ou tel village ou quartier ainsi que celles liées au système de croyances porté par la famille, mais pas celles des classes sociales, puisque les enfants de la bourgeoisie allaient au lycée.

Pourtant cette 'injustice' fondamentale de l'école communale a été masquée, et reste encore masquée pour bon nombre de Français, par le fait

²On passait du capitalisme sauvage au capitalisme planifié qui allait aussi s'occuper de créer 'les besoins de consommation' pour produire.

que cette école communale a eu cependant pour fonction de ‘repérer’ ceux qui pouvaient prétendre à changer de classe sociale et parvenir à entrer dans les circuits d’éducation de l’élite. Cette valence ‘promotion sociale’ reste une image forte, et en partie réelle, de la fonction de l’école Jules Ferry.

Quoi qu’il en soit, celui qui était ‘poussé’ par l’école communale et celui qui ne connaissait qu’elle, devaient être ‘instruits’ pour la bonne marche de la société et donc de son économie. Il ne s’agissait pas tant de développer la personne que de ‘produire’ un citoyen ‘labellisé III^{ème} République’ et un acteur économique capable de produire et de consommer. Du reste le ministère s’appelait alors ‘Ministère de l’Instruction Publique’.

L’école communale ne pouvait alors ne reconnaître que ‘l’élève’ et en aucune manière l’enfant avec sa diversité, ses émotions, ses désirs. L’élève, un concept à la fois abstrait et très concret. Abstrait parce qu’il ne correspondait en rien à ce qu’était chaque enfant entrant à l’école, concret parce qu’il était pré-construit en termes de valeurs et de contenus de savoirs.

Pour ce faire, il fallait donc que l’école repose sur deux exigences, d’une part sur l’uniformisation des contenus (programme, éradication des langues régionales remplacées par le ‘français standard’ pour tous) et d’autre part qu’elle ne laissât rien rentrer du dehors en ses murs. Par exemple le *Code Soleil*³ qui donnait à chaque instituteur les règles du métier, lui indiquait également avec qui il devait se marier et les jours où il pouvait avoir des relations sexuelles avec son épouse, qui, bien entendu devait être, elle aussi maîtresse d’école! «Bien sûr, la demoiselle de l’école ne doit pas vivre eseuulée comme une sainte dans sa niche, mais elle ne saurait non plus impunément s’associer à des exubérances de mauvais aloi, ni se prêter à des fréquentations douteuses [...]» Ces lignes sont inscrites dans la 45^{ème} édition du *Code Soleil* éditée en 1975 (p. 21, article 21 de ‘La vie privée de l’instituteur’).

Jusque dans les années 60, un enseignant avait l’interdiction formelle d’amener, dans l’enceinte de son établissement un journal! Seul le contenu officiel des ‘programmes’ pouvait avoir droit de cité. Le contrôle de ce qui

³Le *Code Soleil* était le livret que tout instituteur devait avoir car il contenait toutes les lois, décrets, programmes et ‘règles de vie’.

devait être appris était assuré et ce que disait la loi Guizot (1833), même si cela n'apparaissait plus de manière aussi claire dans les texte, était toujours présent, à savoir que l'école devait être 'le gouvernement des esprit'.

Tout ceci étant légitimé par le principe de la laïcité, l'on peut comprendre combien l'école ne pouvait qu'être 'uniforme', coupée de la sphère privée, (ce que la 'blouse' révèle au-delà la métaphore), et ne pouvait se poser le problème de la diversité des apprenants.

Une école qui avait un sens: la promotion sociale

Cette uniformisation des contenus d'apprentissage qui en miroir s'adresse à un 'élève standart' non différencié de son voisin est aussi renforcée par l'uniformisation des méthodes pédagogiques. Quand le législateur a mis en place son premier *corpus* de contenus d'apprentissage, il s'est posé la question de savoir comment les 'élèves' allaient pouvoir être intéressés pour se l'approprier. La réponse apportée est logique et simple. Pour s'approprier une notion, il suffit que l'élève soit intéressé à la travailler. Or le législateur sait très bien que la majorité des élèves sont bien loin d'être intéressés par les contenus du programme d'instruction. Pour l'y intéresser il est alors prévu de 'forcer' l'élève à se poser certaines questions qui trouvent leurs réponses dans le *corpus* des programmes. Les méthodes pédagogiques sont alors conçues pour que l'élève se pose les 'bonnes questions'. Les méthodes importent peu dans leur conception, ce qui importe c'est qu'elles contiennent toutes les questions qui amènent à trouver la réponse dans le *corpus* des programmes officiels.

On peut comprendre alors pourquoi des méthodes qui se basent plus sur le désir de l'enfant, c'est à dire sur ses propres questions ne vont jamais se disséminer dans le système scolaire français. La 'pédagogie Freinet', la pédagogie institutionnelle soit de référence psychanalytique (OURY; VAS-

QUEZ, 1967) soit de référence psycho-sociologique (ROGERS, 1962; LOBROT, 1975; LAPASSADE, 1972) restent des exemples que l'on montre, mais qui n'ont que peu de résonance dans l'ensemble du système pédagogique, à commencer par la formation des enseignants.

Ce cheminement où l'enfant doit laisser hors l'école ses propres questions, pour entrer dans le questionnement imposé par le système a cependant assez bien fonctionné dans les deux premiers tiers du siècle dernier, pourquoi? Parce que ce système, dans son ensemble était inclus dans une légitimation symbolique très forte, partagée par tous, 'la promotion sociale'. L'instituteur était lui-même un produit de cette promotion sociale, les parents savaient que si l'enfant apprenait 'bien' il aurait une 'meilleure place sociale qu'eux', et l'enfant était 'imprégné' de cet idéal. Il fallait voir comment un village entier fêtait un enfant qui revenait en ayant réussi le certificat d'études.⁴

⁴Diplôme de fin d'étude primaire à 12 ans qui fut supprimé dans les années 1960/70.

L'école abandonne la blouse dès 1960

Dès le début des années 60, l'école change profondément. Deux facteurs contribuent fortement à cette transformation, le développement de l'ère 'communicationnelle' d'une part, et le surclassement de la théorie des dons par celle du 'handicap socio-culturel'.

L'idéologie pédagogique sur laquelle le système Jules Ferry avait été fondé était 'la théorie des dons'. Un enfant naissait doué ou non. Les causes de la réussite ou de l'échec étaient 'dans' l'enfant. La sélection par les 'compositions', les examens voire les tests est en cohérence avec cette idéologie. On va toujours aller chercher 'dans' l'enfant les raisons de l'orienter vers les études longues ou courtes. L'uniformisation s'apparente bien à cette théorie qui scinde le monde enfantin en deux mondes d'élèves, les doués et les autres. Mais cette théorie des 'dons' est fortement attaquée dans les années 60 et le concept clé qui va être mis en avant est alors le soi-disant

⁵Dossier informatisé créé par le Ministère de la Santé (1971) que les médecins devaient 'alimenter' après chaque visite d'une future maman depuis l'annonce de la grossesse jusqu'aux 2 ans de l'enfant.

⁶Service du Ministère de la Santé au service jeunes mères.

⁷Il s'agit de cet effet qui amène, lors d'une relation dominant/dominé, le 'dominé' à devenir comme le dominant souhaite, inconsciemment ou non, qu'il soit.

'handicap socioculturel'. Si un enfant ne réussit pas à l'école c'est qu'il vit dans un milieu 'pauvre en sollicitations culturelles'. Bien entendu on n'ira jamais voir cette 'pauvreté', on l'inférera dès lors où l'on saura de quelle classe socioprofessionnelle l'enfant est issu. Les enseignants, comme tous les acteurs sociaux ne vont plus avoir de cesse que d'accumuler des 'savoirs' sur la famille (MASSON, 1975). Le mythe est alors de penser que l'on ne peut travailler efficacement que si l'on sait tout, ou presque tout, sur l'environnement de l'enfant. Les dossiers 'traquent' alors celui-ci même avant sa naissance, et le dossier *Gestion Automatisée de la Médecine Infantile* (GAMIN)⁵ par exemple décrète un suivi de la 'Protection Maternelle et Infantile',⁶ obligatoire à la naissance d'un enfant qui naît, par exemple, de mère célibataire, de parents étudiants, de père appelé du contingent et de parents migrants bien sûr. Des discours comme: «[...] il ira en perfectionnement, il y a déjà son frère ou sa sœur qui y est, vous comprenez avec la famille qu'il a [...]», ne posent plus de problèmes aux enseignants. Ils sont légitimés par ce 'tout savoir', même si 'l'effet Pygmalion'⁷ est largement dénoncé (ROSENTHAL; JACOBSON, 1974). Aujourd'hui les partisans de l'école à deux ans pour tous se réfèrent en grande partie à cette vision très behavioriste du rapport 'milieu socioculturel-famille-capacités d'apprentissage de l'enfant-orientation de celui-ci.

D'une visée uniformisante de l'élève on passe à la mise en cause de la diversité sociale et culturelle des familles, la blouse n'a plus de sens. Cette approche de la diversité n'a donc eu pour effet que de renforcer le système scolaire dans une représentation du 'bon élève' qui doit venir d'une 'bonne famille'.

La relation conflictuelle de l'école et des nouvelles technologies communicationnelles

On va retrouver ce même regard porté sur les nouveaux médias. Dans les années 60 la télévision a été le lieu et l'objet d'un combat sans merci entre l'instituteur et elle-même. Une des premières raisons de cette nouvelle version du combat des anciens et des modernes est sans nul doute le télescopage de deux 'visions' du monde à travers l'éducation. En 1960 il était encore interdit à l'enseignant de faire entrer au sein de l'institution scolaire un quotidien (20 ans plus tard les travaux sur la presse sont non seulement autorisés mais conseillés). Pourtant, déjà l'image est présente par le développement de la télévision qui entre dans la majorité des foyers français. Aujourd'hui on a à peine eu le temps de faire le point sur les rapports de la télévision et de l'école (par exemple les enseignants ne sont toujours pas formés à lire l'image) que le problème est déjà ailleurs dans le multimédia et sur internet. S'il fallait une preuve de la vitesse actuelle de la transformation du monde, elle serait bien là sous nos yeux, sur-le-champ scolaire dans son rapport aux nouveaux médias.

Nous ne reprendrons pas la très abondante littérature qui a pu être produite sur la télévision et l'école ou la télévision et l'écolier – voir entre autre l'ouvrage de Georges Friedmann (1977), mais seulement, parce que cela intéresse toujours le champ de la pédagogie, nous allons essayer de comprendre la polémique 'école-télévision'.

«Maîtresse, hier j'ai vu à la télévision [...]» phrase anodine mais culturellement bouleversante pour l'enseignante, pour l'école entière. Là où elle était en situation quasi monopolistique de la transmission des connaissances, elle se voyait concurrencée par un nouvel arrivé, le petit écran. Il y eut alors une première phase de rejet, couvrant cet intrus de tous les mots: «[...] le lundi matin je ne peux rien faire, ils dorment sur leur table, ils ont encore regardé la télévision jusqu'à je ne sais quelle heure [...]»

Michel Tardy (1973, p. 5) dénonce ce système qui se condamne à l'immobilisme parce que «[...] toute nouveauté apparaît comme un attentat [...]». Pourtant, l'introduction de la télévision dans la vie quotidienne ouvrait l'accès à l'information de tous sur tout, et ce, de plus en plus, en temps réel. Déjà l'assassinat de John Fitzgerald Kennedy a été suivi en direct par des millions de téléspectateurs, alors que dire du 11 septembre 2002! L'école s'est seulement vue 'dépossédée' de ce pouvoir 'd'information', disons de transmission de connaissances factuelles, sans voir le formidable champ qui s'ouvrait alors à elle, celui de la structuration de la pensée.

Dégagée d'une grande partie de ce rôle de transmission (bien qu'il lui reste et restera la partie la plus profonde) l'école aurait pu se consacrer à l'enseignement des méthodologies d'analyse et d'organisation de ces connaissances parcellaires, sans liens, et sans analyses. En effet, une image se lit et s'interprète. L'école, aujourd'hui encore, fabrique des 'illettrés de l'image'. Quand on s'aperçoit que la formation dispensée par les IUFM est axée sur la 'maîtrise' d'une discipline à enseigner par l'enseignant à l'élève, on ne peut qu'être très inquiet quant aux capacités que pourra développer ce dernier face à ce monde informationnel qui se construit sous nos yeux. Si la base de tout enseignement ne peut être que disciplinaire, l'objectif de celui-ci aujourd'hui devrait être supra-disciplinaire. Michel Foucault (1975, p. 234) disait que les disciplines «[...] ont le rôle précis d'introduire des dissymétries insurmontables et d'exclure les réciprocités [...]». Au contraire c'est dans la réciprocité des échanges des savoirs que la diversité peut être reconnue, prise en compte et constitutive de nouveaux savoirs partagés.

Cette méconnaissance par les enseignants, à la fois de la technique audiovisuelle (et nous dirons la même chose pour l'informatique et le multimédia) et de l'impact symbolique que produit cette technique sur les relations interhumaines et en particulier sur les relations pédagogiques, conduit à une 'instrumentalisation' de l'activité technique. La technique est alors déifiée ou au contraire diabolisée, nous sommes au cœur de la pensée magique. Les

enseignants ne sachant plus comment répondre aux problèmes actuels posés par les apprenants, trouve la réponse miracle dans telle ou telle technique ou au contraire reviennent à l'image murale parce que comme cela 'tout le monde voit la même chose'.

L'introduction de la télévision aurait du obliger l'école à prendre en charge la diversité, diversité des références, diversité des lectures d'informations, diversité des 'vérités' construites par chacun. Or l'enseignant continue à croire à l'uniformité de la situation pédagogique derrière 'sa discipline à enseigner' et 'la leçon' qu'il vient de faire, il ne peut que faire violence à une grande majorité des apprenants auxquels il s'adresse.

Contre l'uniformisation de l'information, travailler avec la diversité des pensées à l'école

«La révolution audiovisuelle a été ratée, ne ratons pas celle de l'informatique [...]» écrivait Gérard Bossuet (1982, p. 27).

Pourtant aujourd'hui nous pouvons dire que l'introduction de l'informatique à l'école française a été un échec encore plus dramatique que celui de la télévision. Dramatique car il a fait perdre 20 ans à la France en ce domaine ce qui nécessiterait aujourd'hui une politique gouvernementale très volontariste pour essayer de le combler. Le combler ne veut pas dire rechercher à faire ce qui a déjà été fait ailleurs, mais mettre à profit le manque actuel pour introduire à l'école ce qui devrait être demain, c'est à dire l'ordinateur de réseau, le multimédia et l'accès aux réseaux informationnels mondiaux. Il y a aujourd'hui dans des collèges et des lycées des élèves qui ont la possibilité de recherche de données via les CD-ROM ou via Internet alors que leur professeur n'a même pas, dans son établissement d'exercice accès à ces médias! Outre la non-égalité des élèves en ce domaine, que peut devenir la fonction enseignante dans ces conditions?

Comblant ce retard voudrait également dire faire l'inverse de ce qui a été fait en 1985 avec le plan 'Informatique pour tous'. En effet [...] sur les deux milliards de crédit de l'époque? 1,6 milliards sont dépensés pour l'équipement des écoles, le reste, soit 0,4 milliard va à la formation des maîtres et à l'achat de logiciel. Ces chiffres traduisent une dérive techniciste, la fascination pour la machine n'est pas nouvelle. (CORMERAIS, 1997, p. 157).

Pour l'école, l'informatique est restée clivée entre être une discipline qu'il faut enseigner et un outil pour enseigner quand il n'est pas devenu tout simplement 'l'outil qui enseigne'. Le multimédia et l'accès aux réseaux mondiaux d'information peuvent lever cette ambiguïté par le fait qu'ils lient au problème de l'introduction de nouvelles technologies un problème social et culturel. Que peuvent devenir les particularismes culturels face à la mondialisation des informations dont les sources sont à la discrétion des pays du Nord Industrialisé et en particulier des Etats-Unis d'Amérique? L'uniformisation des contenus d'information est un danger pour le monde entier. L'école a aujourd'hui l'obligation non seulement de reconnaître la diversité, mais aussi de la faire vivre pour combattre 'la pensée unique' qui se profile sur les autoroutes de l'information. Car il ne faut pas s'y tromper, la soit disant 'liberté' laissée à tous pour accéder et nourrir ces réseaux ne privilégie que les 'nantis' en la matière, nantis en termes de savoir-faire beaucoup plus qu'en termes de matériels.

C'est pourquoi, tout le poids d'un effort du système éducatif qui ne voudrait pas s'auto-exclure de cette troisième vague technologique devrait principalement porter sur la formation des enseignants à la maîtrise de ces nouveaux médias, avant la mise en place massive de matériel adéquat. Aujourd'hui, quand le ministère de l'Education Nationale prône, certes à juste titre, l'introduction à l'école des nouvelles technologies, nous percevons déjà l'échec à venir. En effet, ce ne sont pas les nouvelles technologies en ter-

mes d'outils qui posent problème à l'école, ce sont les nouvelles technologies en termes de 'nouvelle culture scolaire'. Les centaines de millions de francs qui vont être mobilisées pour l'achat du matériel, devraient être mises en priorité à la formation de tous les enseignants pour la transformation de la culture de l'acte enseigner-apprendre. C'est une approche épistémologique qu'il faut immédiatement développer, si l'on ne veut pas revoir ce qui s'est passé avec les TO7 dans les années 80, à savoir que ces ordinateurs n'ont connu de l'école que l'intérieur des armoires. Cela renvoie, une fois encore, à subordonner les procédures aux processus. Comment les enseignants pourraient-ils, sans un accompagnement formatif important, passer du duplicateur à alcool à l'emploi éducatif d'internet? Cette formation devrait également pouvoir répondre à la question de comment pouvoir faire vivre la diversité culturelle sans abonder dans le sens du tribalisme ou du nationalisme confiné aux frontières du racisme.

La perte du sens 'd'aller à l'école'

Après l'abandon de la blouse, après 'l'attaque' de sa prédominance dans la transmission des connaissances, l'école perd sa fonction de promotion sociale dans les 30 dernières années du XX^{ème} siècle. La crise économique des années 70 a comme conséquence immédiate de voir que la génération des enfants de ces années là, donc devenus adultes dans les années 80 vont être plus diplômés que leurs parents mais ne vont pas trouver d'emploi plus qualifiés. Au contraire tous les indicateurs français disent deux choses. En premier, le diplôme n'ai pas une assurance pour trouver un emploi même si ce sont les diplômés qui sont le moins au chômage. Mais le manque d'emploi au nouveau de qualification des jeunes, les amène à postuler sur des emplois nécessitant moins de savoir et moins de compétences, voir les emplois non qualifiés. On retrouve donc, en second, une jeunesse plus qualifiée que la

génération précédente, mais occupant des emplois moins qualifiés. Un indicateur important du début des années 2000 montre que le flux d'argent transgénérationnel, qui auparavant se faisait dans le sens des jeunes vers leurs parents, se fait maintenant des parents vers les jeunes. Ce sont les seniors qui, bien que moins diplômés, possède un pouvoir d'achat plus important que la génération suivant plus diplômée.

L'école n'étant plus le vecteur de la promotion sociale, quel sens a-t-elle? Que peut bien vouloir dire pour un enfant de passer par le *corpus* des 'questions obligées' pour accéder aux savoirs contenus dans les programmes pré-définis.

Cette question est d'autant plus cruciale, qu'avec les médias, internet, l'informatique, les enfants et les jeunes ont accès à de multiples sources de transmission de connaissances, et donc posent 'leurs' questions. L'enseignant qui est toujours formé à faire aborder le 'programme' par les 'questions obligées des méthodes' de transmission des savoirs qu'on lui a enseigné, n'entend pas les questions des jeunes. Ceux-ci se sentent alors non-reconnus. Cette violence symbolique destructrice génère en retour de la part des jeunes une violence par l'agir. Une des grandes raisons de la violence à l'école doit se rechercher là, aujourd'hui.

Passer de l'école de l'uniformité à l'école de la diversité

Là où se ressent le plus le problème de la prise en compte de la diversité, n'est en fait pas à l'école élémentaire, ex école communale. Celle-ci répondit à cette interrogation soit par la construction d'un circuit parallèle (l'enseignement 'spécialisé'), soit en terme de méthodes pédagogiques 'spéciales' accompagnées de pseudo réformes de structure. La pédagogie individualisée, la pédagogie par objectif, les groupes de niveau, les cycles ont fonctionné beaucoup plus sur une 'pensée magique' d'outil miracle à

traiter les symptômes que comme de véritables remises en cause de cette uniformité originelle.

L'école élémentaire a été la moins affectée par ces mutations et remarquons en passant que les thèmes de la crise de l'école et de l'expression des différences ne l'atteignent guère, comme si l'image de l'enfance et la netteté des objectifs affichés contribuaient à la préserver [...] (DUBET, 1996, p. 93).

C'est au contraire, par l'ouverture du collège à tous dans les années 60 que le problème de la diversité s'est posé au sein du système scolaire. En premier parce que le collège fonctionnait sur une 'culture de l'élite' et non une culture de masse. Auparavant n'arrivaient au collège que les élèves qui avaient fait la preuve qu'ils étaient entrés dans le moule de la culture scolaire.

Une seconde raison réside dans le fait que ce ne sont plus des enfants, mais des adolescents qui vivent au collège, avec tout ce que cela comporte de revendications identitaires comme nous en avons eu un exemple avec ces adolescents qui réclamaient «[...] un foyer dans le collège et des bancs dans la cour [...]» L'adolescent ne peut laisser à la porte du collège sa vie privée, sa vie émotionnelle, ce que peut faire l'enfant de l'école élémentaire. Le collège est le lieu de l'irruption de la vie sociale dans l'univers scolaire, et donc de l'irruption de toutes les diversités. Le problème du foulard à l'école en France, injustement appelé, 'foulard islamique' n'en est qu'un épisode. Comment la laïcité peut se vivre dans un lieu qui loin d'imposer l'uniformité comme à l'école élémentaire, vit sans savoir bien maîtriser toutes les diversités. Nous pensons que c'est là le problème fondamental des sociétés du XXI^{ème} siècle, et donc de l'école du XXI^{ème} siècle. Comment vivre pour des principes universels comme la Liberté, l'Egalité, la Fraternité, la Laïcité tout en reconnaissant et en vivant la diversité.

C'est en ne prenant pas en compte cette problématique fondamentale qui se pose aux sociétés actuelles qu'on en arrive à des retours au tribalisme, au repli sectaire sur ses certitudes identitaires.

Une seule certitude peut aujourd'hui nous habiter: la reconnaissance de la diversité est un impératif incontournable, mais ce qui est tout autant incontournable c'est que cela ne peut se faire qu'à l'intérieur de la reconnaissance de principes fondant l'universalité humaine. C'est ce que nous avons déjà tenté de montrer dans l'approche anthropologique de l'espace pédagogique et de son fonctionnement (BIARNÈS, 1999). Tout système éducatif doit donc savoir prendre en charge ce double mouvement de cette même problématique. Sans réponse à proposer à ses utilisateurs, c'est la violence qui comblera, qui comble déjà dans nombre de collèges et de lycées, ce vide invivable.

Pourquoi tant de difficulté pour travailler avec la diversité des apprenants?

Prendre en compte la diversité pour un système quel qu'il soit, mais pour le système éducatif en particulier, c'est mettre la personne en situation d'être sujet. Mais tout système a aussi comme fonction le 'contrôle social' de ses usagers, ce qui, de facto, le place en situation d'objet.

Tout système éducatif et de formation est alors mis en situation paradoxale. Il doit être, à la fois un lieu de transmission de savoirs, des savoir-faire et savoir être et des valeurs culturelles pour que chaque sujet se développe, et à la fois un lieu de contrôle social de cette transmission pour empêcher que le sujet ne puisse advenir à autre chose que ce que le système peut contrôler.

Tout système oscille donc toujours entre deux pôles: ou il ne fait pas référence au sujet en formation et alors il «[...] reproduit du même [...]» (BOURDIEU, 1993, p. 224) ce qui fait «[...] effet de destin [...]» (id. ib.) ou il se met au service du sujet, et il a l'impression alors de ne plus rien contrôler des évo-

lutions à venir. Dans le premier cas, vu la rapidité de l'évolution actuelle des sciences qui met les cultures du Nord en position de 'révolution perpétuelle', la reproduction du même est suicidaire, nous en ressentons les effets dans ce que certains appellent aujourd'hui 'la fracture sociale'. Dans le second cas, ne plus rien contrôler engage une société sur la voie de l'éclatement identitaire, et c'est ce qui semblerait se vérifier dans certaines parties du monde.

Mais le problème est de savoir si faire référence au sujet, comme acteur principal de la formation est la perte de tout contrôle ou au contraire la construction d'une autre manière d'être au monde, d'une autre citoyenneté, d'un autre type de démocratie?

Apparemment, par le fait que nous ayons mis en cause de nombreuses fois la formation des enseignants qui ne correspond pas aux 'innovations' des réformes proposées (ZEP, projet d'établissement, mise en place des cycles), on pourrait penser que les pouvoirs politiques qui se sont succédés depuis 30 ans n'ont pas répondu à cette question, sinon en maintenant un contrôle de leur réforme par le fait de ne pas donner aux enseignants les moyens intellectuels et structurels (beaucoup plus que matériels) de les mettre en pratique. Nous pensons de plus que les seules revendications recevables aujourd'hui de la part des enseignants seraient des revendications de formation initiale et continue.

Aujourd'hui 'est' une autre culture

Informatique, génétique, robotique, domotique, cybernétique, nous pourrions allonger la liste de ces qualificatifs en 'tique' qui déterminent les composants de la future société que nous vivons déjà aujourd'hui.

Comme nous le signalions dès l'introduction, c'est 80% des connaissances humaines qui se sont construites au cours du siècle qui s'achève. Ce n'est même plus une révolution scientifique que nous vivons, c'est une véritable mutation de l'humanité qui tremble même sur l'un de ses fondements les

plus profonds, celui de la complémentarité des sexes pour la survie de l'espèce humaine. Le clonage pourrait nous faire percevoir une société unisexe où le féminin garderait peut-être en réserve quelques spécimens masculins, on ne sait jamais!

Quand Philippe Mériau dit: «Eduquer, c'est développer une intelligence historique capable de savoir dans quels héritages culturels on s'inscrit: de qui suis-je le fils ou la fille? se demande l'enfant [...]» (MEIRIEU, 1996, p. 18).

Il se pourrait que cette interrogation aujourd'hui fondamentale soit obsolète dès demain.

Mais face à cette mutation culturelle, chacun a de grandes difficultés à 'suivre'. Ceux qui n'ont acquis que peu d'outils intellectuels pour l'analyser, pour se situer, pour rechercher les aides à sa propre transformation sont sur la pente de l'exclusion. Les processus de penser le monde change, il nous faut rester en contact avec eux. C'est pourquoi ceux qui demain seront trop éloignés des sources d'information seront immédiatement en danger d'exclusion de ce processus de transformation du monde.

Cela bien entendu interroge l'école qui doit répondre en terme de processus de pensée à développer, tout autant qu'en terme de capacité à être dans la maîtrise des moyens de communications qui apparaissent. Dans notre ouvrage cité ci-dessus nous écrivions «[...] qui nous sommes les indiens Caraïbes du temps de Christophe Colomb pour nos petits enfants.» (BIARNÈS, 1999, p. 140).

A quoi peut alors servir l'école aujourd'hui pour demain?

Cette évolution rapide obligera les générations à venir à transformer leur vie durant les concepts sur lesquels elles avaient fondé et organisé leur appréhension du monde durant l'enfance et l'adolescence. Cela veut dire que nous aurons à apprendre notre vie durant. Le 'stade hypothético-déductif'

perçu encore aujourd'hui par les enseignants comme le stade ultime du développement de la pensée logique et donc comme l'aboutissement de 'l'éducation scolaire' pourrait être largement insuffisant pour les générations à venir.

Ainsi la formation de l'esprit par 'l'éducation scolaire', si elle pouvait encore se concevoir au siècle dernier et dans la première moitié de notre XX^{ème} siècle, est largement insuffisante aux portes du XXI^{ème}. C'est pour cela qu'est apparu en France un système 'formation continue' en 1970. Mais il reste que le scolaire est toujours envisagé pour lui-même et la formation continue comme un tout autre domaine. Cela génère des pédagogies qui sont hors du sens de la société globale.

Aujourd'hui 'Education fondamentale et formation permanente' ne peuvent plus être envisagées séparément, mais au contraire dans un continuum, permettant à chacun de se doter des outils indispensables pour mener à bien les diverses transformations obligées des savoirs et des structures de pensées qui sont indispensables à tout sujet humain pour ne pas se retrouver en situation d'exclusion sociale, économique et culturelle.

La discontinuité entre les concepts d'enseignants et de formateurs est obsolète et dangereuse dans son maintien actuel. En effet l'enseignant perçoit son rôle dans un univers fini, celui de l'éducation scolaire, et le formateur pense le sien comme y faisant suite, soit pour ajouter 'un plus' à la formation initiale, soit pour suppléer à ses soi-disant carences.

La révolution scientifique et sa rapidité de transformation obligent aujourd'hui à une révolution des systèmes d'éducation et de formation. Il nous faut concevoir un système sur toute la vie de l'individu qui devra réformer sa pensée plusieurs fois dans sa vie active. Ce système devra donc être capable de 'reprendre' n'importe qui, n'importe quand. Cela oblige bien évidemment à penser à la prise en charge de la diversité, diversité des parcours intellectuels, diversité des parcours professionnels et donc des stratégies de pensée.

Faute de cela, ce sera toujours plus d'exclus que ces sociétés génèreront, et l'on sait combien l'exclusion va de pair avec la violence.

Cela veut également dire que le système éducatif doit être un système qui apprend, qui apprend vite et se transforme. C'est le problème de l'innovation qui est ici posé.

L'innovation le 'quotidien pédagogique de demain'

En fonction de la transformation ultrarapide de l'environnement social et culturel de l'école, celle-ci doit aussi être en mouvement transformatif permanent. C'est aujourd'hui ce que l'on entend le plus souvent sous le terme d'innovation pédagogique. S'il est important de définir le concept d'innovation, la définition de celui 'd'innovation pédagogique' est essentielle. En effet si cette rapidité des transformations sociales et culturelles met obligatoirement l'école en mouvement, ce qui est positif, elle ouvre aussi au danger de voir celle-ci prise dans la spirale de 'l'urgence adaptative' et donc de devenir essentiellement un outil au service de la transformation sociale, en oubliant d'être d'abord un outil au service de la construction et du développement des personnes.

Pour que 'tous les enfants puissent développer leurs potentialités', et non pas seulement 'apprendre le programme' la majorité des acteurs éducatifs et des usagers du système scolaire et de formation s'accorde pour dire qu'il faut 'faire autrement'. Mais c'est ce 'faire autrement' qui est difficile à déterminer pour que cela n'en reste ni au niveau d'un slogan qui n'aurait qu'un éphémère 'effet d'annonce', ni à un statut de pensée magique du type 'pour réduire l'échec des apprentissages en lecture cherchons la bonne méthode'.

A partir d'analyses faites sur 15 actions innovantes en pédagogie, dans plusieurs pays d'Europe grâce à l'Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE), soutenu par l'Union Européenne, nous avons acquis la certitude que l'innovation sera demain, si elle ne l'est déjà aujourd'hui la 'réalité' du terrain pédagogique, car c'est le moyen

privilegié de 'production de savoirs', 'savoirs d'action', et de 'savoirs dire', autrement dit de capacités adaptatives à tout milieu et à tout changement du milieu.⁸

Aujourd'hui, partenariat obligatoire: praticiens/chercheurs/décideurs pour un changement solidaire

L'expérimentation soit reste dans la clandestinité, soit fait l'objet d'une immédiate médiatisation. L'une et l'autre sont inadéquates. L'expérimentation devrait bénéficier d'un statut défini et devrait faire l'objet d'autorisations beaucoup plus nombreuses dans des cadres également définis [...] (SCHWARTZ; LAMBRICHS, 1994, p. 18).

C'est là où nous disons que, pour l'innovation, s'il paraît impensable de ne pas relier praticiens et chercheurs, il est tout aussi impensable de ne pas y relier les décideurs. Nos recherches européennes dégagent sur ce partenariat deux données importantes:

- il se joue sur des réalités très complexes et très différentes d'un pays à un autre: les rapports entre les praticiens, les intermédiaires, les experts, les décideurs dépendent des formes de pouvoirs, des contraintes et marges de liberté qui existent depuis le niveau national jusqu'au local, des enjeux sociaux et de la vision du rôle de l'expert. On s'aperçoit alors que c'est essentiellement à partir de ces différences que la réalité qui se cache derrière le concept d'innovation est changeante d'un pays à un autre. Là où l'on nomme une action comme innovation, elle peut être ailleurs nommée seulement comme évolution ou réforme instituée. Tout dépend de celui qui a pouvoir de nommer, qui est légitimé à

⁸Nous renvoyons le lecteur, pour une définition de l'innovation en pédagogie, à l'ouvrage de Bonami et Garant (1996) et au notre déjà cité (BIARNÈS, 1999).

le faire, et, de cette nomination, dépend des enjeux cités plus hauts. Les différences quant à la conception de l'innovation en éducation, tiennent donc plus dans une nomination politico-administrative que dans des différences de conception voire de contenus.

- il n'existe pas d'innovation qui ait eu une dissémination importante et donc un impact transformatif réel, et qui n'ait été conduite par ce partenariat tripartite.

A partir des expériences de terrain que nous avons menées et des interviews des décideurs qui ont été faites dans le cadre d'une convention européenne, une convergence très forte s'est faite jour:

- partout la gestion politico-administrative se complexifie et se modernise;
- ceci engage un rôle de plus en plus important des 'décideurs intermédiaires';
- mais aussi un sentiment de 'décalage' entre leur rôle et le terrain chez les décideurs institutionnels;
- d'où des problèmes apparaissant entre d'une part critères d'efficacité et d'efficience et d'autre part le principe d'équité;
- ceci implique chez le décideur la résolution d'un nouveau paradoxe, être en même temps dans une approche globale et très localisée;
- d'où la nécessité de trouver de nouvelles formes de légitimation des pratiques collectives et individuelles.

Pour cela:

- d'une part les praticiens et les chercheurs prennent conscience qu'ils ne peuvent travailler et à fortiori innover sans que les décideurs soient impliqués dans ces changements;
- d'autre part les décideurs, face à la complexité du champ social et éducatif, prenant conscience de la coupure qui peut exister entre le niveau

de prise de décision et la réalité, sont demandeurs de liens directs avec les pratiques.

Ceci nous amène à parler de 'changement solidaire' qui serait cette articulation des compétences professionnelles des acteurs de terrain, des chercheurs ou autres experts et des décideurs dans des configurations nouvelles ayant comme objectif de garantir plus de solidarité et d'équité à l'intérieur des systèmes au service des personnes. Ce paradigme nous paraît pouvoir être une réponse à la demande de Bertrand Schwartz que nous citons en début de paragraphe.

Conclusion

Le sens de l'école aujourd'hui pour demain – structuration de la pensée et développement des compétences adaptatives

L'école française a été jusqu'ici l'école de l'uniformité. La diversité n'a été traitée que par la sectorisation des espaces d'apprentissage. Mais à l'intérieur de chaque secteur il n'y avait pas de place pour travailler avec la diversité des sujets apprenants. Sectorisation en fonction des classes sociales comme cela existait jusque dans les années 60 entre le lycée et l'école élémentaire, sectorisation en fonction des handicaps créés par les différentes déficiences portées par les apprenants, sectorisation des orientations (BIARNES, 1999). Ce système a cependant eu des réussites jusque dans les années 70 car il fonctionnait sur un objectif connu de tous, celui de la promotion sociale qui le transcendait, promotion sociale qui, au-delà du mythe fondateur a pu s'actualiser, au moins pour un certain nombre d'élèves, les autres restant dans la 'reproduction' (BOURDIEU, 1993) sociale et la reproduction de l'échec.

Aujourd'hui l'espace scolaire ne peut que fonctionner sur la reconnaissance et sur un travail avec la diversité, diversité de penser, diversité de se penser, diversité des stratégies de transformation. Les sociétés changent si rapidement que demain devient l'inconnu pour tous, enseignants et apprenants. Que faut-il alors enseigner et apprendre sinon les compétences à s'adapter rapidement, à changer de cultures, au moins de culture professionnelle?

L'école du XXI^{ème} siècle doit donc être l'école de la diversité et du changement permanent. Ceci implique que tout système d'éducation doit être capable aujourd'hui de 'se révolutionner' constamment. L'innovation pédagogique, loin d'être un 'à côté' du système doit en devenir le cœur. L'innovation sera demain le quotidien pédagogique ou alors plus aucun système éducatif ne sera viable. La recherche doit être présente à tous les niveaux de l'éducation, de celui de chercher à maîtriser les processus d'apprentissage que nous commençons seulement à cerner dans leurs diversités, à celui du système et de son fonctionnement qui doit pouvoir créer les conditions d'un espace pédagogique pouvant travailler avec toutes ces diversités.

KEY WORDS: Change of the culture. Connections man/ecosystem. Human societies of 21th century. Scientific revolution. The sense of the school.

MEANING OF THE SCHOOL IN THE SOCIETIES OF 21TH CENTURY (THE EXAMPLE OF FRENCH SCHOOL)

ABSTRACT: The all human societies are today in situation of 'revolution'. The scientific discoveries of the end of the 21th century and especially those of the 20th changed radically the connections of the man with physico-natural ecosystem in which he is born, develops, produces and dies. The 'cultural' bases of all the societies are strongly shaken. The question is to know what is the utility of the school in these new connections man/environment, still hardly identified and included, connections in perpetual evolution becomes 'the' inescapable question of the post-industrial societies and beyond, of all the societies about their mode of development. By taking the example of the French system, we are going to try to open axes of construction of possible answers for this question.

Bibliographie

BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BONAMI, Michel; GARANT, Michèle. *Système scolaire et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Broeck, 1996.

BOSSUET, Gérard. *L'ordinateur à l'école* (l'éducateur). Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1982. 234 p.

BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

CODE SOLEIL: LE LIVRE DES INSTITUTEURS. 45. ed. Paris: Société Universitaire d'Éditions et de Librairie, 1975. 444 p.

CORMERAIS, Franck. *Nouvelles technologies, valeurs de l'information et socialisation: une approche anthropologique et communicationnelle*. Thèse de doctorat. Paris: Université de Paris 13, 1997.

DUBET, François. La laïcité dans les mutation de l'école. In: WIEVORKA, M. *Une société fragmentée* (sous la dir.). Paris: La Découverte, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1975.

FRIEDMANN, Georges. *Ces merveilleux instruments, essais sur les communications de masse*. Paris: Denoël-Gonthier, 1977.

LAPASSADE, Georges. *Autogestion pédagogique*. Paris: Denoël-Gonthier, 1972.

LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Denoël-Gonthier, 1975.

MASSON, Marcel. *Main mise sur l'enfance*. Paris: A. Colin, 1975.

MAUSS, Marcel; LÉVI-STRAUSS, Claude. *Sociologie et anthropologie*. Rééd. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1983.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1996.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. *Vers la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero, 1967.

ROGERS, Carl. *Psychothérapie et relations humaines*. Liège: Nauwelaert, 1962.

ROSENTHAL, Robert A.; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman, 1974.

SCHWARTZ, Bertrand; LAMBRICHS, Louise L. (collab.). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994. 245 p. (Cahiers libres).

TARDY, Michel. *Le professeur et les images*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1973.