

*Denis Paget*



*Table ronde*  
*Culture Commune et disciplines*

---

### *La culture scolaire obéit à une double commande*

Elle entretient des relations avec la culture d'une société sans en être totalement le reflet ; elle est aussi un artifice, une construction destinée à l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi parfois certains savoirs et certaines pratiques vivent intensément à l'École alors qu'ils ne vivent pas dans la société. En ce sens, la culture scolaire peut apparaître excessivement formelle et éloignée du monde. Et en effet, l'un des problèmes que nous rencontrons pour la définir vient de la nécessité de maintenir une distance raisonnable avec les pratiques sociales de la connaissance sans pour autant les ignorer. Les élèves veulent d'ailleurs savoir « à quoi servent les connaissances apprises à l'École » et il n'est pas toujours aisé de leur répondre. Notre point de vue est que, sans prétendre vouloir tout justifier en permanence, il est cependant légitime, à chaque fois que c'est possible, de partir des applications des concepts et notions travaillées, des situations observables à l'extérieur de l'École ou dans la vie scolaire, même les plus triviales, ou d'y arriver. Ce parti pris n'épuisera jamais la totalité des actes d'apprentissage scolaire et il faut aussi le faire admettre aux élèves.

La culture scolaire obéit en effet à aux contraintes d'apprentissage, traduites en découpage disciplinaire, en années, en programmes, en exercices scolaires plus ou moins formalisés. Elle obéit aussi à **des prescriptions politiques** en fonction **des besoins de savoirs** et de l'image qu'une société se fait d'un individu éduqué, instruit, cultivé.

Cette double commande aboutit à une sélection rigoureuse des savoirs ; les savoirs scolaires ne sont qu'une infime partie des savoirs vivants. Ils reposent peut-être davantage sur l'oubli de pans entiers de la culture, en procédant par élimination, que sur la transmission complète d'un patrimoine constitué et architecturé. Or, ce qui est souvent incompris, c'est que la culture scolaire est nécessairement un **compromis ambigu** entre la commande externe et la vie interne des disciplines scolaires qui obéissent aussi à des contingences spécifiques liées aux élèves (leur âge, leur milieu, leurs désirs, leurs acquis etc.), mais aussi aux professeurs qui ont une formation, des objectifs, leur propre relation à la connaissance. S'ajoute à ces contingences, celles de l'institution : le moment où l'on introduit telle ou telle discipline, par exemple une langue vivante, tel ou tel savoir, les conditions de l'enseignement, l'existence ou non d'examens etc. Il faut enfin compter avec la vie même des disciplines scolaires, le lien qu'elles ont avec la recherche, le savoir savant, l'enseignement supérieur, le monde des métiers et professions.

On pourrait citer des listes impressionnantes de prescriptions incluses dans les programmes scolaires qui n'ont aucune traduction dans l'enseignement, tout simplement faute d'une recherche de compromis entre logique des besoins et logique des apprentissages ; citons par exemple les multiples

thèmes transversaux comme l'éducation à l'environnement, au développement durable, à la santé, aux médias, à la sécurité... préconisés depuis des décennies dans les programmes, et qui, ne passant pas par des apprentissages disciplinaires, n'ont aucune véritable traduction dans l'éducation scolaire ; quand elles en ont – ce qui est évidemment souhaitable – c'est toujours à l'occasion de l'apprentissage de connaissances disciplinaires. A contrario, un apprentissage de l'informatique et de l'internet, disséminé dans tous les apprentissages disciplinaires, comme le prévoit le B2II (Brevet informatique et internet), aboutit à ne construire aucune compétence réellement solide. A chacun de ces échecs correspond une absence de réflexion sur la transformation de connaissances et de compétences en savoirs enseignables. De même, si le savoir savant prétend s'imposer sans effort de didactisation à la culture scolaire, l'échec est au bout du chemin : c'est l'expérience souvent renouvelée de l'introduction de savoirs nouveaux et de nouvelles approches sans réflexion suffisante sur la façon dont les disciplines scolaires pouvaient les retravailler à les rendre accessibles aux élèves (exemple du bourbakisme en mathématiques dans les années soixante, ou exemple des théories structurales en matière de description de la langue).

La construction du compromis spécifique de la culture scolaire est donc, déjà en elle-même un objet complexe. La difficulté grandit dans une société traversée par des doutes sur son avenir et son identité ; ce qui est à l'évidence le cas de la nôtre. Elle est redoublée quand le projet scolaire est celui de l'élévation du niveau général de culture et la lutte contre les inégalités – ce que nous appelons culture commune – car, derrière la formule se cache un projet de société qui prend à rebours tous les clivages qui nous traversent. Parlons d'abord de ces clivages

### *La culture scolaire est une construction spécifique*

Elle entretient des relations intimes avec les diverses formes culturelles constitutives de la société mais elle a également un fort impact sur les grands traits de la culture nationale. Impact qu'il est cependant très difficile de mesurer sur les individus et les groupes sociaux qui travaillent sans cesse leurs affinités intellectuelles et leur prise de distance avec les modèles scolaires ; c'est moins tant le corpus des connaissances qui forme les distinctions aujourd'hui que l'usage que l'on en fait.

**Or, les antagonismes culturels qui prévalaient par le passé et distinguaient fortement les pratiques et univers culturels des diverses catégories sociales font aujourd'hui l'objet de restructurations en profondeur rendant à la fois plus floues les frontières de la distinction culturelle, plus invisibles et plus décisives et discriminantes les fractures au sein des sociétés développées.** Les héritages de chaque individu n'ont plus la simplicité des héritages de la société industrielle de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle avec sa culture ouvrière et sa culture lettrée. Ces héritages sont multiples en chaque individu de par la pratique courante de l'éclectisme culturel, de par l'influence des codes culturels mass-médiatiques, de par les héritages de la colonisation et de l'immigration qui ont eu pour effet d'obliger des populations aux références différentes de vivre non pas à côté mais réellement ensemble, mais aussi de par l'empreinte réelle et forte des références scolaires, conséquence d'une délégation d'éducation à l'Ecole sur des temps de plus en plus longs. Les formes d'échos et de correspondances culturelles (certains diraient d'intertextualité) et de transgression culturelles sur lesquelles reposent un grand nombre d'oeuvres cinématographiques, plastiques, musicales, littéraires ou graphiques brouillent les marquages traditionnels et obligent à mobiliser une flexibilité culturelle dont peu d'individus sont réellement capables. Les formes d'ascèse intellectuelle et les références à des grands modèles (ceux de l'antiquité ou des humanités à l'image du courant humaniste ou du classicisme, ou des Lumières, ou d'autres au sein des traditions philosophiques...), continuent à vivre au sein de la culture scolaire et au sein des productions culturelles en général, mais d'une façon totalement imprévisible, plus souterraine, plus distancées, réévaluées à la lumière d'un plus grand relativisme culturel, d'un système d'échanges et de substitutions ; elles en deviennent plus difficiles d'accès et plus redoutables pour la démocratisation scolaire. L'ancien système culturel scolaire, en introduisant les modèles humains (les grands hommes, les grandes figures, les grands écrivains, les grands

savants...), introduisait aussi les modèles de l'exercice scolaire et les formes de la spéculation intellectuelle sur un fond de valeurs morales qui constituait la visée ultime de l'apprentissage. D'une certaine façon, l'idée du socle de base est la transposition de masse, dévaluée, de ce programme normatif destiné au départ aux élites. Mais là où devaient s'intérioriser des modèles ne doivent plus s'intérioriser que des comportements et des compétences de base, purement instrumentales et conformes à la norme sociale des couches moyennes.

Il n'est pas jusqu'aux formes visibles des situations de travail dans le monde des professions et des métiers qui ne brouillent les références permettant de distinguer les divers types d'emplois. Les besoins sociaux de savoirs se font toujours plus pressants et en même temps les configurations identitaires de la culture apparaissent plus floues et incertaines.

### *Force intégratrice de la culture scolaire*

**La culture scolaire, avec toutes ses insuffisances demeure aujourd'hui le principal** corps commun de références, de modes de pensée, de capacités de l'ensemble des jeunes et des adultes. Il n'efface ni les oppositions, ni les antagonismes, ni les inégalités mais constitue en quelque sorte le niveau référentiel de la culture, le matériau sur lequel la culture devient vivante et autorise les pratiques conflictuelles.

Il ne s'agit pas tant d'un niveau d'universalité que de la somme des savoirs requis pour vivre et s'insérer dans une société donnée. Or, c'est sur ce modèle de société qu'il y a débat. Cet aspect neutre (on pourrait dire dénotatif) de la culture scolaire est particulièrement visible dans le passage d'une conception des oeuvres de culture comme modèles à une conception où elles valent davantage comme matrice du jugement : les grandes figures de l'histoire nationale ou les grandes oeuvres littéraires et philosophiques ont longtemps prévalu comme reflétant les diverses facettes d'un idéal moral et civique ; les grands auteurs valaient, pour le « Lagarde et Michard », autant par la qualité de leurs oeuvres que par l'exemplarité de la vie qui les avait autorisées ; il en était de même des figures emblématiques de la révolution ou des grands chercheurs comme Pasteur ou Marie Curie. Cette conception normative des oeuvres légitimes a cédé la place à un élargissement considérable des corpus scolaires, dans lesquels cohabitent les auteurs canoniques, et bien d'autres, sans qu'on sache très bien les critères qui pourraient présider à une sélection de points de passages obligés de la culture scolaire, constituant un corpus de références historiques et littéraires réellement commun. De la même façon, « un élève de fin de troisième doit avoir exercé au moins huit activités représentatives des grands types de pratiques physiques, sportives ou artistiques » dans lesquelles « ils doivent avoir acquis une maîtrise suffisante pour être capable de poursuivre certaines d'entre elles dans le cadre d'études ultérieures » selon les instructions officielles du collège. Là aussi, c'est plus la typologie des activités que les activités réellement mises en oeuvre que valorisent les références actuelles.

L'observation attentive des programmes et de leurs évolutions montrent toutefois une réelle **homogénéisation des formes scolaires de la pensée dans tous les niveaux d'enseignements** (c'est un phénomène qui s'est accéléré avec l'unification du système et la prolongation des études). Quelques exemples : on exige que les élèves, dès le début de leur scolarité pratiquent le commentaire de documents, le traitement de l'information, l'autonomie d'invention, l'utilisation d'une procédure experte et d'une procédure personnelle pour résoudre des problèmes de mathématiques dès le cycle 2, s'engagent dans un débat argumenté portant sur des formes d'interprétation littéraire ou mathématiques ou scientifique, rédigent des synthèses, fassent des comptes-rendus, prennent des notes, problématisent... Ce corpus de capacité, relevé dans les programmes de l'école et du collège, marque une élévation sans précédent du niveau des exigences intellectuelles actuellement requise par l'institution et dessine aussi la figure scolaire de l'individu cultivé :

- il est apte à se mouvoir dans des systèmes de signes et d'information complexes ;

- il est capable d'utiliser toutes les fonctions du langage, particulièrement la fonction conative, c'est-à-dire celle qui marque un engagement conscient d'action sur le destinataire, et la fonction métalinguistique qui permet de réfléchir sur les énoncés ;
- il est apte à communiquer aisément à l'écrit et à l'oral et à s'engager dans des débats contradictoires et des jugements de valeur argumentés ;
- il sait traiter l'information écrite ou chiffrée ;
- il connaît les techniques du travail intellectuel.
- il possède les capacités suffisante pour émettre un jugement critique et l'argumenter ;
- il fait preuve d'autonomie intellectuelle et de capacités d'initiatives ;
- il dispose du recul critique et d'outils de distanciation épistémologique.

C'est ainsi **constitué certes un corpus de références culturelles qui, au delà des désaccords permet aux individus et aux groupes de communiquer** mais la sous-estimation de leurs difficultés d'apprentissage entraîne aussi qu'elles sont effectivement maîtrisées par un assez faible nombre d'élèves et contribuent à entretenir pour les autres un malentendu tenace sur ce qu'exige vraiment le système scolaire.

### *Force différenciatrice*

Si le système présente des exigences de haut niveau très - peut-être trop précocement - il fait aussi comme si elles allaient de soi, comme si elles s'apprenaient par le seul fait de les exiger, ou tout au plus par le fait d'essayer de les pratiquer. C'est une source de discrimination très importante car ces capacités son , pour une partie d'entre elles, spontanément pratiquées dans les familles de diplômés ; elles ne le sont pas dans les autres.

Il conviendrait de revoir en profondeur les programmes disciplinaires et les didactiques disciplinaires pour rendre réellement accessibles ces capacités. La culture commune est une ligne d'horizon mais les lignes de fuite qui y tendent sont les disciplines.

Ce corpus de capacités n'épuise pas la question du corpus de références culturelles constitutif des sciences humaines, à un moindre titre des sciences de la nature, qui reste fortement marqué par la croyance d'une suprématie de la culture occidentale sur toutes les autres cultures. Les événements les plus récents de révolte des banlieues ne sont que l'expression de la marginalisation économique mais aussi culturelle d'une partie de la population.

Le philosophe Paul Ricoeur demandait qu'on s'oppose à l'idée d'une identité immuable et qu'on s'orientât vers une « forme narrative » des identités, une forme « mouvante » qui est effectivement très caractéristique des évolutions de nos sociétés qui évoluent à très grande vitesse de par l'accélération des échanges culturelles, des mouvements de population et de la vitesse instantanée des communications de masse. Il équilibrait cette idée d'identité narrative tournée vers le mémoriel par l'idée de promesses « tournée vers le futur ». Or la difficulté que nous avons à penser la culture commune est bien liée à la vitesse des changements et à la pluriculturalité croissante de nos sociétés. La menace est celle d'une standardisation aseptisée ou totalitaire de la culture mondiale. Il n'est guère de promesse possible que dans la préservation d'identités originales et riches et dans l'échange ou, comme le disait aussi Ricoeur, dans la promotion d'une culture de la traduction qui donne à comprendre l'identité de l'autre (« La traduction, c'est la médiation entre la pluralité des cultures et l'unité de l'humanité »). Or, nos programmes scolaires restent marqués par trop d'ethnocentrisme et insuffisamment d'ouverture. L'universalité des droits de l'homme, des principes de la République, de notre laïcité dont nous sommes si fier aurait tout intérêt à se frotter un peu aux différences à écouter ce qui, dans d'autres cultures parle aussi, mais différemment le langage de l'humanité. Ce souhait est aussi celui qui pourrait permettre à l'école d'être vraiment une force de résistance contre le prêt à

penser tout en arrêtant de discréditer ou d'ignorer les horizons divers d'où viennent nos élèves, y compris quand ce sont des horizons francophones.

Certes, nous risquons de perdre un peu de notre héritage à mieux intégrer ceux qui ne nous appartiennent pas, mais nous y gagnerons des choses infinies, des formes de dialogue qui créeront le lien et le commun auquel prétend parvenir notre revendication de culture commune. Faisant cela, nous rendrons possible aussi la remise en mouvement du travail de chacun sur lui-même qui est le but premier de toute éducation.