

L'école face aux mutations culturelles

Un article de Denis Paget publié dans l'intéressant dossier du numéro 486 des Cahiers Pédagogiques de janvier 2011 et qui traite de la culture scolaire face à la culture des jeunes.

La culture scolaire a toujours été une construction spécifique déterminée par son objectif didactique et par des visées politiques et philosophiques : traduire le modèle idéal de l'individu instruit et cultivé dont la société estime avoir besoin pour se survivre à elle-même et pour lequel elle socialise et finance une partie de l'éducation. Cette construction passe d'abord par une rigoureuse et difficile sélection de connaissances puisées dans les savoirs savants mais influencée aussi par les pratiques sociales (incluant les pratiques professionnelles) et les objectifs prioritaires fixés à l'éducation. L'avènement de l'École de masse et les exigences de la démocratisation culturelle ont bousculé les certitudes du passé. Les sociologies des années soixante ont dévoilé à quel point le modèle de « l'honnête homme » dont se revendiquait la formation classique n'était que le modèle des élites dont il n'était pas certain qu'on puisse l'étendre à la totalité des nouvelles générations. La dénonciation du caractère ségrégatif des contenus enseignés s'est alors accompagnée d'un effort général de décontextualisation et de rationalisation des savoirs, dominé par l'introduction du formalisme linguistique et mathématique ou des méthodes de recherche de l'École des Annales. Cet effort partait de l'idée d'une sorte de coup double : plus on tendrait vers l'abstraction, plus on réduirait les biais sociaux, tout en réussissant une modernisation indispensable du côté des sciences du langage, de la société et de l'axiomatique moderne. La scientificité des contenus mettrait en échec les discriminations qui les rendaient inaccessibles aux couches populaires. Cette conception n'était pas sans mérite puisqu'elle osait affronter ce qui produisait de l'échec scolaire au sein même des contenus mais elle n'était pas sans naïveté puisqu'elle partait d'un postulat qui réduisait les élèves à des réceptacles et sous-estimait les ruptures culturelles du côté des enseignants, très éloignés de ces nouveaux savoirs, comme du côté des élèves. L'échec retentissant de ces tentatives a conduit au développement –inégal mais réel– des didactiques disciplinaires. On leur doit sans doute une grande partie des progrès de scolarisation réalisés depuis. Ces progrès ont aujourd'hui atteint leurs limites. L'élan impétueux de la massification du secondaire et du supérieur conjugué à l'explosion, la spécialisation et la nouvelle articulation des savoirs ont rendu plus indispensable l'extension de la scolarisation, et, d'année en année plus difficile la sélection des savoirs à enseigner et leur définition disciplinaire. Les bouleversements des pratiques sociales de référence tant en ce qui concerne les pratiques culturelles des individus et des groupes sociaux que celles des métiers et des activités professionnelles, ont confronté l'École à des modes de pensée et à des comportements culturels face auxquels les savoirs scolaires ont de plus en plus de mal à s'affirmer comme une norme universelle, construisant le fond commun dont le système scolaire devrait imposer l'indispensable acquisition. Ajoutons enfin à ce paysage largement brouillé, la place et la forme de systèmes d'éducation de plus en plus enrôlés dans la production des qualifications professionnelles, dans la gestion de la division du travail et du marché de l'emploi, conduisant à un nouvel usage de l'École, de moins en moins comme lieu de transmission de la culture et de plus en plus comme lieu de fabrication des compétences « utiles » dont a besoin le système productif mondialisé. On voit ainsi l'ampleur inédite des difficultés à construire une culture scolaire qui semble concentrer des antagonismes irréductibles entre elle et les publics auxquels elle s'adresse.

Dans le domaine de la recherche en éducation, les urgences ont conduit davantage à interroger le « rapport au savoir » des différentes catégories sociales d'élèves et les pratiques didactiques des enseignants, que les savoirs scolaires eux-mêmes, face aux pratiques culturelles des

élèves. Depuis l'abandon progressif des travaux de la sociologie critique des années soixante, soixante-dix, toutes les tentatives pour recomposer un curriculum qui réduise les tensions culturelles et opère des choix consensuels et raisonnés se sont perdues dans les sables¹ pour des raisons que nous ne pouvons aborder ici. Si quantité de travaux n'ont guère abouti c'est essentiellement faute d'avoir associé tous ceux qui ont forcément leur mot à dire, au premier chef les universitaires et les professeurs quotidiennement au contact des élèves ; c'est aussi pour n'avoir pas pris en compte la complexité des évolutions. Quoi qu'on pense de l'intérêt ou des dangers suscités par le « socle commun », sa généralisation ne peut prétendre avoir réglé ou même esquissé des réponses aux mutations qui creusent l'écart entre la culture vivante et la culture scolaire. Quant aux nouveaux programmes, ils affichent ouvertement leur volonté d'un retour en arrière de plusieurs décennies.

Quelles sont les mutations qui creusent cet écart ? Observons d'abord les effets en retour de l'extension de la scolarisation. Une partie des familles s'estime aujourd'hui disqualifiée dans la transmission culturelle soit parce que les parents n'ont pas poussé loin leurs études, soit parce qu'elles délèguent entièrement à l'école cette fonction. La famille moderne joue plus un rôle de protection que de transmission. Les générations cohabitent plus qu'elle ne communiquent dans des configurations diversifiées qui découragent la transmission intergénérationnelle et encouragent au contraire la communication horizontale entre jeunes, sur des périodes de plus en plus longues. Ce phénomène affecte les jeunes de tous les milieux : perméabilité des goûts et des références, des manières d'être et de parler, souci du groupe et de l'indifférenciation, surconsommation musicale, goût irrésistible de la communication et de l'exhibition de soi. Le rôle de l'école s'en trouve compliqué et surchargé de tâches. La révérence traditionnelle envers la culture savante est battue en brèche par la banalisation des nouveaux média qui diversifie la définition même de ce qu'est le savoir lire, écouter, voir, pratiquer un art, créer, saisir l'information etc, comme le révèle la dernière livraison de l'analyse des pratiques culturelles des français, réalisée par Olivier Donnat² au ministère de la culture. La « culture des écrans » et des objets nomades décloisonne et dématérialise le savoir. Elle devient le centre de gravité des pratiques culturelles et sociales des jeunes, entraînant de nouvelles formes de discrimination et d'aliénation qui débordent et envahissent l'espace scolaire en même temps qu'elle ouvre de nouveaux possibles : elle autorise des variations, des échappées, des formes d'éclectisme, des transgressions infinies, créant des identités de plus en plus composites. Les identités « narratives, mouvantes, dialogiques » que préconisait P. Ricoeur semblent se construire sous nos yeux. Nos classes sont devenues des lieux où cohabitent de multiples cultures. Ces mutations prennent à revers la hiérarchie scolaire des savoirs et leur conception patrimoniale. Si l'école survalorise les savoirs scientifiques et les capacités rhétoriques et discursives et dévalorise les arts et les techniques, les pratiques culturelles des jeunes placent au premier rang la fascination pour les technologies, les sports et les arts. Les jeunes attendent surtout de l'école qu'elle leur prépare un avenir professionnel plus que l'accès à une culture générale dont ils ne comprennent pas la cohérence. Le choix d'une filière scientifique ne vaut que pour le prestige et l'ouverture des professions qu'elle autorise ; la croyance dans les vertus de la science s'est depuis longtemps émoussée. Ces mutations affectent tous les groupes sociaux et construisent donc un problème global pour le système scolaire. Il ne faudrait cependant pas croire qu'elles effacent les discriminations sociales. En profondeur, les groupes se démarquent fortement par des traits caractéristiques : il est aisé de distinguer les élèves qui prennent conscience du temps et ceux qui vivent continuellement le moment présent, ceux qui adoptent spontanément une attitude distante et réflexive et ceux qui s'identifient à leur action, ceux qui articulent des notions et des concepts et ceux qui procèdent de façon pragmatique et inductive, ceux qui savent argumenter un jugement et ceux qui se contentent de l'affirmer... On en a déduit qu'une

approche des savoirs scolaires par les « compétences » permettrait mieux d'enrôler quantité d'élèves dans les apprentissages. Cette croyance nous semble reproduire des illusions de même nature que celles qui prévalaient dans les années soixante : la rationalisation permettrait d'échapper à une réflexion sur la culture. Il faut trouver une nouvelle voie qui éviterait le manichéisme entre deux attitudes : trop s'adapter aux élèves et à leurs pratiques culturelles en renonçant à toute exigence ou sommer tous les jeunes de rentrer dans la culture des élites. Il nous semble qu'il y a place pour une réflexion sur les valeurs, sur la culture vivante, sur la chance que nous offre aujourd'hui l'intensification des échanges et des dialogues interculturels.

L'Education Nationale semble débordée et passive face à ces mouvements de fond. Solitaires, les enseignants s'adaptent plutôt bien mais parfois se perçoivent aussi, faute de ressources, comme le dernier bastion de défense de la haute culture. L'ampleur des mutations est telle qu'il faudrait reconfigurer et surtout déhiérarchiser les savoirs scolaires³, revenir à une école qui s'assigne d'abord l'objectif d'une culture générale de l'ouverture et de la curiosité, capable de former le jugement et d'aider les jeunes à déjouer les pièges des pratiques de masse dans lesquelles ils sont baignés. Ce qui signifie aussi que l'École doit accepter de se mouvoir dans divers registres culturels, qu'elle doit intégrer le dialogisme des cultures comme un axe majeur de ses missions, qu'elle engage avec les familles un débat de clarification de l'éducation capable de les remettre toutes dans le jeu de la transmission intergénérationnelle. Tout donc sauf le repli et la frilosité.

Denis Paget Institut de recherche de la FSU