

POUR UN RETOUR À LA CULTURE GÉNÉRALE

ou petit éloge de la culture scolaire

Si l'éducation et l'école se limitaient à la notion objectivée de la culture, si elles fondaient leur perception des faits culturels sur les seules méthodes des sciences sociales, elles ne seraient plus porteuses d'une vie culturelle. Dans *Réelles présences*, George Steiner réaffirme vivement contre la science de l'art, en général, le primat de la rencontre avec les œuvres. Dans le même sens, l'éducation a besoin de s'appuyer sur cette relation vécue avec des éléments d'une culture qui se médiatise à travers le maître et le professeur.

Toute culture répond à sa manière à la question : comment faire pour que l'humanité instituée en notre culture puisse durer, par delà la mortalité des individus et accueillir dans ce monde commun les êtres nouveaux qui y naissent ? On aura reconnu ici la problématique de Hannah Arendt dans *La Crise de la culture*.

Je ne puis ni comprendre, ni penser mon rapport à ma culture, en m'appuyant sur la seule connaissance objective, comme ferait un ethnologue. La réflexivité objectivante propre aux sciences sociales trouve sa limite quand elle disqualifie la relation vivante qu'un individu nourrit avec sa culture. Dans cette relation, la culture est vécue comme valeur : là où le sociologue discerne des arbitraires culturels, l'individu perçoit des qualités, adopte une attitude de valorisation de sa culture. Si la neutralité désimpliquée est ici impossible, il n'est pas fatal que l'ancrage indispensable dans une culture engendre le refus de s'ouvrir à l'autre. C'est plutôt le déracinement culturel qui rend problématique l'accueil de l'autre.

Culture et éducation

H. Marrou montre comment avec la civilisation de la *païdeia*, en Grèce, on voit se développer une véritable institution scolaire. Il insiste sur le fait que le mot *païdeia* désigne très tôt « l'état d'un esprit pleinement développé ayant épanoui toutes ses virtualités, celui de l'homme

devenu vraiment homme ». Explorer les raisons qui ont conduit à ce que l'œuvre d'éducation ne puisse plus se passer d'une institution comme l'école dépasse notre propos. Tout au plus doit-on insister sur l'aspect problématique de cette évolution. On peut estimer qu'il s'agit là d'une mutation de la vie sociale aussi décisive que l'apparition de l'État, que l'autonomisation de l'individu, et que la formation d'un esprit scientifique au sens positif. La nécessité de l'école est probablement liée aux transformations qu'on vient d'évoquer. Mais il faudrait ajouter que l'émergence de la société démocratique a formidablement renforcé l'urgence de la scolarisation universelle, car ce type de société porte à l'extrême la crise des transmissions traditionnelles.

Du coup, il devient possible de formuler deux types de problèmes. D'une part, quelles sont les conditions culturelles nécessaires pour que l'école subsiste dans la société démocratique ? C'est interroger la société elle-même sur ses attitudes vis-à-vis de l'institution éducative. On ne naît pas écolier, selon l'excellente formule de L. Lurçat. Il y a une culture préalable et parallèle à l'école qui permet ou non de s'y investir en s'y structurant, ce qui est la visée d'une institution éducative. D'autre part, l'école ne pouvant pas assumer la totalité de la tâche éducative, il convient d'évaluer justement les limites de cette école nécessaire. On posera qu'il n'est aucun des aspects de l'éducation sur lequel l'école puisse se dispenser d'assumer des responsabilités.

Qu'est-ce qu'une culture scolaire ?

À travers la scolarisation, une société s'efforce de transmettre aux jeunes le meilleur de la culture héritée, ou encore, ce qui a tellement compté dans la durée de cette société que cela l'identifie, ou tient le rôle d'élément quasi fondateur. L'école n'est pas seule à intervenir à ce sujet, mais la durée de son action, son poids institutionnel, la dotent d'une importance décisive. Du coup, la culture scolaire fait partie des procédures d'élaboration et de reconstruction permanente de la mémoire commune, de l'identité sociale, à travers la réinterprétation du passé.

Cette fonction de la mémoire est prise en charge par l'enseignement historique, lequel ne se résume pas à une initiation scientifique. Elle traverse la plupart des disciplines.

La culture scolaire n'est pas pour autant et pas uniquement un conservatoire culturel, un lieu de patrimoine. Son œuvre n'est pas simplement de répéter, de révéler, de reproduire des éléments de la culture passée ; c'est plutôt à partir de ce lieu original qu'est le présent de créer des relations neuves avec la « culture héritée » (Castoriadis), et ainsi d'ouvrir la conscience actuelle et parcellaire de l'homme d'aujourd'hui

à la vision du devenir, afin de le rendre capable d'avenir. L'homme de la seule actualité est myope. À des êtres spontanément plongés dans l'immédiateté d'une vie sociale vouée à l'apparent éparpillement des jours, la culture scolaire est censée apporter la distance du regard capable de réflexion. Voilà pourquoi il importe que l'espace scolaire soit libéré des injonctions de l'actualité.

Dans cet héritage culturel, il y a des œuvres, notamment littéraires. On ne prônera pas l'admiration de commande, ou le ressassement plein d'ennui qui compose parfois toute la mémoire de la littérature à l'école. Cependant, l'école a un rôle décisif dans la constitution d'un espace culturel et social commun ; et certains récits, des textes, des poèmes et des fables apprises en commun dès l'enfance ont une fonction symbolique non négligeable dans la formation de l'appartenance à un même monde humain.

De plus, fréquenter un certain nombre d'œuvres majeures, c'est, au sens fort du mot, faire ses humanités. Ces textes et ces œuvres, où d'autres êtres ont su mener le plus loin possible leur quête d'humanité, initient l'enfant à l'acte de conquérir sa propre humanité. Il ne faut pas craindre ici de rompre avec la méfiance que suscitent fréquemment certains mots tels que l'influence, l'admiration, la valeur de ce qui a longtemps constitué la mémoire commune, l'existence d'œuvres majeures : sans influences assumées, il n'y a point d'autonomie culturelle. Les plus grands créateurs sont souvent les fils d'influences profondes. L'idée d'opposer liberté et influence met en péril la possibilité même d'une culture.

Comme nourriture de l'esprit, l'influence, loin d'être un conditionnement qui aliène le soi, lui donne une force de rebondissement vers sa propre originalité. La vraie liberté n'est pas ennemie de tout lien, n'est pas systématiquement déliaison, selon la belle formule de Martin Buber.

L'école se trouve donc chargée d'assurer au plus grand nombre, non seulement la maîtrise d'opérations essentielles à l'exercice de l'intelligence, mais ce qui s'appelle une culture générale. Si l'accent a été mis d'abord sur l'importance du travail de mémoire que doit assumer la culture scolaire, c'est que trop de réflexions sur l'école le négligent. La culture générale doit être pensée avant les grandes spécialisations et en vue de les préparer. Sans elle, l'école perdrait l'idée de sa finalité culturelle. Cette culture générale correspond à ce qui est nécessaire à tous, sans qu'on puisse en faire un bagage censément garanti par un diplôme.

Dans notre monde, la culture scolaire ne saurait exister sans inclure sciences et techniques. Et compte tenu des longs exercices qu'en suppose la maîtrise, les sciences, et notamment celles qui ont tant contribué

à modeler notre monde : les mathématiques, les sciences physico-chimiques et celles du vivant, ne sauraient être acquises que dans un cursus scolaire.

Dans le système français, depuis maintenant plusieurs générations, les mathématiques et les sciences expérimentales jouent un rôle décisif pour la sélection des élites par l'école. Cette fonction a pesé lourdement sur l'évolution de la partie scientifique de la culture scolaire. Les programmes ont été composés de manière à donner la plus grande part possible aux formalismes rationnels, négligeant trop d'autres aptitudes qu'on voit à l'œuvre dans l'histoire des grandes découvertes scientifiques.

La partie scientifique de la culture scolaire s'est trouvée ainsi conditionnée, déformée même, par les effets de la fonction sélective qui lui est dévolue. La recherche des critères de sélection les plus objectifs a conduit à valoriser les exercices les plus abstraits, les plus formalisés. Du coup, dans le cadre même des enseignements scientifiques on est loin de prendre en compte une culture scientifique effective. Or, celle-ci s'impose sans conteste dans une société dont les conditions de survie dépendent des acquis présents et futurs de la recherche scientifique. Quelle culture scientifique à l'école ? Du point de vue culturel qui nous occupe ici, c'est une part importante de la culture de la raison qui peut être acquise dans les sciences. Mais la culture scientifique devrait en outre enseigner le sens de la limite des pouvoirs des sciences. Le pluriel est ici décisif tant il est clair qu'on se trouve devant une pluralité de démarches méthodologiques liée à la diversité des phénomènes. Postuler l'unité de la science relève d'un principe philosophique posant l'unité de la raison comme problème. Par delà la maîtrise des résultats, des sciences faites, la culture scientifique devrait donner le sens des limites du pouvoir des théories, et enseigner ainsi la résistance au dogmatisme ; par le sens de l'expérimentation, elle éduquerait la raison à rechercher l'épreuve des faits, sans pour autant s'illusionner sur leur évidence.

De plus, on devrait attendre de la fréquentation des démarches scientifiques, de la méditation sur la portée des résultats, des leçons précieuses sur la vie de la raison. Car si toute méthodologie scientifique procure une image de la rationalité, la découverte scientifique est liée à des conditions culturelles qui dépassent la maîtrise des démarches déjà formalisées. Même si demeure la radicale différence de l'art et de la science, la découverte n'est pas sans quelques ressemblances avec la création.

Enfin, la capacité humaine de raison ne s'épuise pas dans la somme des méthodes élaborées par les sciences. Seule une vision tronquée et

appauvrie de l'esprit humain, mettrait en opposition, d'un côté la démarche rationnelle réduite aux sciences et aux techniques, et de l'autre un vaste domaine défini négativement comme irrationnel. Si une telle répartition des choses de la culture mérite discussion, c'est parce que la culture scolaire en fut parfois marquée.

Croyances et valeurs ne sont pas totalement étrangères aux démarches rationnelles, et il n'y a pas un simple rapport d'exclusion entre sens et raison. Certes, la quête du sens requiert des modes de pensée impliquant la sensibilité, l'imagination, des actes d'évaluation, bref elle recourt à des formes symboliques et à des actes de pensée fondés sur des options de l'ordre d'une foi.

Une culture scientifique renouvelée, dans une culture générale plus consciente de sa généralité, reconnaîtrait que la rationalité ne saurait être identifiée dans une forme définitive. C'est pourquoi la raison à l'œuvre dans le travail philosophique a quelque chose d'exemplaire. Contrairement aux méthodes formalisées des sciences, elle ne dispose pas *a priori*, en avant du travail d'écriture, d'un jeu complet de ses axiomes et principes. C'est au cours de l'élaboration du sens qu'elle quête que de telles normes de vérité se dévoilent. De là résulte la nécessité d'une ouverture à la philosophie dans la culture générale.

Le sort des techniques est ici plus problématique que celui des sciences. Car, de même que les sciences formelles ont eu, dans le système scolaire, le rôle envié de fournir les critères de la haute sélection, les techniques ont été souvent placées dans la fonction d'accueillir ceux que la sélection refoulait. Du moins est-ce le résultat de la combinaison et d'une absence de pluralité dans les voies d'excellence.

Contre la méconnaissance culturelle des formations technologiques, on ne proposera pas, en compensation, une nouvelle définition de la culture technique. Car la participation des techniques à la culture scolaire générale exigerait plutôt de montrer comment la pratique et la pensée techniques enrichissent par leur présence les diverses dimensions de la culture générale. Le rapport technique de l'homme au monde est une dimension importante de sa culture. Et selon des modalités diverses, ce sont toutes les dimensions de la culture humaine qui, dans l'éclairage réciproque qu'elles se fournissent, construisent à la fois les conditions sociales de survie et un type d'humanité.

La culture générale devrait donc inclure la diversité des dimensions de la culture d'une société. Cet impératif de n'exclure aucune dimension justifie l'idée qu'une culture scolaire bien construite passe par la pluralité des disciplines scolaires. Celles-ci ne méritent pas l'opprobre dont les accablent trop d'écrits sur l'école. Elles nous arrivent d'une tradition culturelle de l'école qui n'est pas sans valeur, et qui s'identifie lar-

gement à l'enseignement secondaire. Celui-ci, après l'écroulement du modèle culturel de l'école primaire des origines, survit difficilement face aux assauts des démagogies régnantes chez trop de décideurs plus attachés aux effets culturels de vitrine qu'à un travail en profondeur. Au lieu de vider le baccalauréat de tout sens, on serait plus avisé de réfléchir aux moyens d'assurer à tous les enfants des bases culturelles élémentaires mais solides.

Dans la réflexion menée jusqu'ici, la culture scolaire s'articule avec la tradition culturelle constitutive d'une société. Cette manière de voir y rend problématique la présence de l'universel. Or l'un des enjeux décisifs d'une authentique culture scolaire est pourtant l'accès à l'universalité. Seul un scientisme désastreux peut prétendre réduire cette difficulté en posant que l'universel est le propre de la rationalité scientifique, les autres aspects de la culture étant renvoyés au foisonnement indéfini de valorisations arbitraires. Aucune réflexion éthique n'est possible à l'école, sur la base d'un tel présupposé. Même si la quête d'une expression de la valeur éthique était illusion quand elle oserait prétendre avoir atteint l'universel, il demeure qu'elle doit viser l'universel, sans quoi sa prétention à dire une humanité possible s'écroulerait. L'universel éthique n'est pas un fait mais un horizon nécessaire.

Au stade historique où nous sommes, la culture ne peut échapper à une double exigence qu'on résumera ainsi. D'un côté, elle est entrée dans une société particulière, avec son histoire, sa mémoire, sa tradition, bref un faisceau de différences qui tendent à composer une identité collective. D'autre part, et dans le mouvement même d'enracinement dans une particularité, elle est quête d'une humanité, de l'humanité, et, en ce sens, elle apporte, en ce quelle a de meilleur, une idée reconnaissable par tout homme de l'humanité elle-même, voire de principes nécessaires, dans l'ordre de l'action, dans la reconnaissance de l'autre homme.

La première exigence conduit chacun à valoriser sa culture. En ce sens, celle-ci ne saurait être simplement traitée comme un ensemble de faits strictement objectivables. L'homme habite sa culture et, pour cela, nourrit avec elle une relation où elle figure comme ensemble de valeurs, comme enracinement, comme attachement à ce qui est meilleur pour moi, simplement parce que ma vie est inhérente à cette culture. Il y a d'autres manières de vivre ; comment consentir à la contingence de notre culture sans la dévaloriser ? Reconnaître la dignité des autres cultures est une exigence, mais, en même temps, il m'est impossible d'être enraciné dans une culture si je juge que tout se vaut, que tout est arbitraire et contingent. En ce sens, l'accès au sens de l'altérité dans la diversité des cultures est une épreuve. Je suis conduit dans le

domaine culturel aussi, à poser que l'accueil de l'autre, la capacité de le reconnaître comme tel, supposent de ne pas se haïr soi-même. De plus, le respect de l'autre culture ne saurait aller jusqu'à approuver n'importe quel traitement infligé à l'humain simplement parce qu'on doit valoriser toute différence.

Au total, particularité et universel sont condamnés à s'harmoniser pour ne pas se nier l'un et l'autre. Car la seconde exigence équilibre la première. Ce jeu délicat entre la particularité et l'universel a parfois été négligé dans la réflexion sur la culture scolaire. L'idée que cet universel moderne que sont les Droits de l'homme puisse être formulé à partir de cultures particulières, sans qu'elles se nient elles-mêmes, sans qu'ils perdent leur universalité, est des plus difficiles à penser, pour beaucoup. Elle est pourtant indispensable pour une réflexion juste sur la culture scolaire.

La première épreuve où s'institue l'école est celle du tri. Il faut choisir dans l'héritage, c'est pourquoi la culture scolaire est une construction. On retient, dans l'héritage, des éléments qui ont marqué la mémoire. Et la culture scolaire a certainement quelque chose du statut d'une tradition. Elle participe fortement à la constitution de la mémoire commune qui mérite d'éclairer l'époque nouvelle. Elle s'emploie à reconstruire, à chaque génération et pour chacune, un ensemble de repères communs prélevés dans la durée de la société. Le but est clair : une société n'existe pas seulement dans un espace physique, ou comme système d'échanges marchands ; elle existe aussi dans la durée, elle se représente dans une mémoire. Elle s'identifie ainsi par la relation qu'elle construit avec des monuments, des œuvres, des événements. Mais s'identifier dans une relation avec le passé est le seul moyen d'éviter des identifications régressives à tel ou tel moment du passé. La mémoire libère du passé. Une comparaison avec ce qui se passe pour chaque personne serait éclairante. Quand on me demande qui je suis, je réponds par un récit où je m'identifie dans une relation avec des événements, des rencontres qui ont marqué mon devenir. Je ne m'identifie pas à chacun des moments passés, mais c'est la relation originale avec ces événements, ces périodes, qui m'identifie. Cette importance de la mémoire, dans l'identité personnelle ou collective, permet de comprendre combien compte, dans l'intégration d'un être humain à sa société, la capacité qu'il a de s'approprier la mémoire de celle-ci.

Sommes-nous alors conduits à donner une place démesurée à l'histoire ? Il faut se rappeler qu'il y a une distinction entre mémoire et histoire. L'histoire est régie par un idéal de rigueur, de scientificité, même si son statut de récit l'empêche d'accéder à une objectivité absolue sur le devenir et le temps. La mémoire est relation à ce que nous

donne l'histoire ; et cette relation change à chaque génération avec le changement des êtres qui entrent en relation. En ce sens, on l'a vu, le travail de la mémoire n'est pas voué à la répétition.

La culture scolaire trie, avons-nous dit. Mais quels critères faire intervenir dans ce choix ? Sans prétendre examiner complètement cette question, on peut montrer qu'elle n'est pas insoluble. Ainsi, dans le choix des événements dignes d'être en bonne place dans la mémoire, le critère de la marque sur le devenir commun est fiable. En ce qui concerne les œuvres, on peut se référer à certaines qualités, et notamment à leur capacité constatée de pouvoir être un apport à la formation d'une nouvelle humanité. Le critère peut paraître subjectif, cependant il y a des œuvres qui en plus de ou à travers leurs qualités esthétiques aident à poser la question de l'être même de l'homme. Ainsi, la fréquentation d'œuvres de longue mémoire me met en contact avec des chemine-ments grâce auxquels d'autres humanités se sont construites. Si j'accède à l'expression la plus forte de l'humanité de l'autre, d'autres humanités, parfois anciennes, cela peut m'initier à la construction en moi-même de l'humanité la meilleure. Mais on est ici au-delà d'une pratique du modèle, comme si l'imitation suffisait. De même, cette fréquentation des œuvres fortes de l'héritage n'est en rien le culte du patrimoine. Cette mémoire est créatrice, et la relation est vive. Certes, il y aura influence, car celle-ci est le chemin obligé quand on veut faire sien l'apport d'autrui. Et toute création s'appuie ainsi sur des phases d'assimilation qui la nourrissent. Parler d'influence, dans la culture scolaire, c'est un langage difficile à entendre, en cette époque où l'on considère communément que les mots conditionnement et influence sont synonymes.

Cette culture scolaire dont nous recherchons ici les traits principaux devrait être aussi beaucoup plus qu'aujourd'hui une éducation de la raison. Cela passe par un certain style des enseignements scientifiques qui n'est pas si commun aujourd'hui. Cela passe aussi par d'autres disciplines et éminemment par la philosophie.

Parler ainsi c'est affronter une idéologie devenue très forte, qui insiste sur la mise en accusation des disciplines traditionnelles auxquelles on reproche d'être encyclopédiques et de « saucissonner le savoir ». La faute capitale des disciplines est finalement d'être défendues par des professeurs qui sont ainsi « corporatistes ». On ne dira jamais assez quels effets destructeurs de la culture scolaire aura eus toute une critique de l'école devenue hégémonique depuis les années soixante.

Contre une pensée conformiste et répétitive, je voudrais faire l'éloge de l'enseignement par disciplines. Les grandes disciplines scolaires correspondent à un découpage plus large que celui des disciplines de la recherche ; chaque discipline est plurielle en un sens, mais elle corres-

pond à une certaine unité de point de vue et de méthode. La diversité des disciplines scolaires permet de varier les points de vue sur le monde, aucune d'entre elles ne saurait prétendre épuiser la totalité de ce qui est.

Au total, j'y arrive, la grande question serait de restaurer l'idée même de culture générale. On le sait, cette notion est pratiquement abandonnée dans l'école, signe de temps peu propice à la culture. La langue commune parle des « contenus », elle les sépare des méthodes, parce qu'il y aurait des spécialistes des méthodes dégagées de tout contenu. La logomachie sur les « référentiels » qui tend à imposer sa dictature dans les institutions de formation des maîtres, s'inspire de cette idéologie anti-culturelle. Car lorsque la rupture est consommée entre contenus et méthodes, ce qui disparaît c'est la notion de culture qui est liée à des pratiques. C'est pourquoi il est important de ne pas abandonner, dans l'école, cette notion de culture générale liée à une pluralité de méthodes grâce aux disciplines qui la composent. La vogue interdisciplinaire ou transdisciplinaire s'accompagna d'un recul dans la rigueur intellectuelle. Mais ce désintérêt pour la pluralité des méthodes intellectuelles fut suscité par la montée en force des sciences de l'éducation et de leur prétention idéologique à apporter enfin la méthode efficace pour l'enseignement de disciplines réduites à des contenus.

Une autre opposition fâcheuse porte sur les termes enseignement et éducation. La finalité propre du lycée se concentrerait sur l'enseignement, et exclurait toute idée d'éducation. Mais il est clair que, là aussi, c'est la portée culturelle de l'acte pédagogique qui est détruite. Quelle que soit la discipline enseignée, le professeur ne se contente jamais d'établir une mise en relation de l'apprenant avec l'objet enseigné ; il y a toujours un second niveau de relation qui sous-tend le premier : le maître exprime en même temps sa propre relation avec ce qu'il enseigne, et le sens de celle-ci. Et ma manière de me situer par rapport à un savoir et de lui faire place dans un horizon de sens, voilà bien une attitude proprement culturelle. Il n'y a jamais simple transmission d'une vérité pure. Dans un court opuscule justement célèbre, Michel Foucault montre que cette vérité scientifique libérée de la domination du désir et du pouvoir sert toujours, dans le discours qui l'exprime ou la communique, à une volonté de la dire qui se rapporte au désir et au pouvoir : « C'est que si le discours vrai n'est plus, en effet, depuis les Grecs, celui qui répond au désir ou celui qui exerce le pouvoir, dans la volonté de vérité, dans la volonté de le dire, ce discours vrai, qu'est-ce donc qui est en jeu, sinon le désir et le pouvoir¹ ? »

(1) Michel Foucault, *L'Ordre du discours*, Gallimard, 1971, p. 22.

Est-il interdit de penser que le discours puisse être porteur, plus largement que de désir et de pouvoir, d'une relation signifiante à ce qu'il prétend dire ? Et dans la pratique éducative qui inclut l'enseignement, dans tous les cas, la relation que le maître donne à voir avec ce qu'il enseigne, n'est-ce pas la voie ouverte, non à une reproduction de celle-ci par l'élève, mais à une invention par l'élève de sa propre relation avec les objets culturels ?

Pour conclure cette analyse, rappelons que le bilan d'un parcours culturel ne saurait être l'affaire d'une évaluation hâtive. Il s'établit au terme d'un parcours et surtout dans l'après-coup, lorsque la personne est amenée, à partir de son existence, à constater ce qui s'est construit en elle comme capacité à mieux vivre, à aborder les enjeux ultimes de la vie qui sont d'ordre éthique, politique et symbolique.

Les obstacles à l'investissement culturel de l'école

Dans ce qui précède, on aura pu déjà repérer des obstacles à ce travail d'entrée dans une culture qu'est l'enseignement ; ces obstacles sont présents dans les représentations que l'on se fait couramment de l'action pédagogique. Pour conclure, on s'attachera à désigner des obstacles liés aux idées dominantes de notre époque.

Il y a tout d'abord une crise des finalités. Depuis le milieu de ce siècle, on a chargé l'école de beaucoup de finalités qui la dépassent. On lui a demandé d'instaurer par elle-même l'égalité républicaine, on l'a chargée de la responsabilité du chômage. Et il est vrai que, sur une longue période, la culture acquise au lycée assurait d'une position sociale. Le progrès culturel a pu ainsi être assimilé à autre chose qu'il se trouvait apporter, sans qu'il en fût lui-même la cause. La vraie réponse à apporter aujourd'hui, ce serait de redonner sens en lui-même au progrès culturel. L'urgence est de restaurer dans l'école la primauté des finalités culturelles.

Une seconde source de crise est dans le désintérêt qui s'est répandu dans la société vis-à-vis des grands héritages culturels. Cette idéologie à courte vue qui se répand sous le nom de multiculturalisme développe une véritable dévalorisation voire un mépris du meilleur de nos traditions culturelles. C'est sous l'inspiration d'une telle idéologie que les politiques, plus soucieux de démagogie que de l'intérêt public, s'avancent peu à peu vers l'ultime liquidation du meilleur de la culture scolaire.

Une troisième source de crise tient à la décomposition de l'idée républicaine, accélérée par des politiques inconscients de leur responsabilité vis-à-vis de la communauté historique qu'ils prétendent représenter. Depuis qu'on ne peut plus prendre de positions dé-

magiques vis-à-vis des problèmes économiques, car ici la sanction est rapide, la passion démagogique des politiques s'est emparée de l'école. Cela dure depuis au moins les années soixante. Comme objet de démagogie, l'école présente un avantage certain. Les effets néfastes de la politique éducative ne se font sentir qu'après coup, assez longtemps après pour que les responsables ne soient plus aux responsabilités. Du coup, les pires erreurs en matière de politique éducative peuvent être commises dans une totale irresponsabilité. De plus, depuis que la gauche a délaissé l'épouvantail du grand satan capitaliste comme responsable des difficultés sociales, elle a inventé l'enseignant bouc émissaire, le petit satan dont le « corporatisme » est responsable de tout ce qui va mal dans l'école. Elle a été poussée dans cette direction par les diafoirus des sciences de l'éducation qui espéraient ainsi parfaire leur hégémonie idéologique sur le système scolaire¹.

Une quatrième source de crise tient à ce que j'ai appelé le paradoxe démocratique². La société démocratique développe un type humain qu'on pourrait appeler l'individu démocratique. Celui-ci pose la liberté individuelle comme un absolu. Il rejette tout ce qui en lui précéderait sa libre décision individuelle. Il voudrait être l'auteur de tout ce qui le concerne, et même de lui-même. Il conteste tout ce qui le précéderait, d'où le rejet de toute tradition, de toute autorité, de toute contrainte collective. Pour lui, il ne saurait y avoir entre la liberté et autrui qu'une relation d'exclusion, comme si autrui ne pouvait jamais être qu'un pur obstacle à ma liberté. Esquisser ce type de l'individu démocratique, c'est décrire une configuration de caractères jamais pleinement réalisée, mais qui est active dans la culture démocratique. Il est clair qu'une telle idée d'humanité est en contradiction avec toutes les conditions de possibilité de l'éducation. Éduquer, c'est toujours dans un monde déjà là, dans une culture héritée, c'est aussi entrer dans une totalité sociale et historique. Il n'est donc pas étonnant que dans une démocratie, l'école soit systématiquement en crise. La crise de l'éducation est une donnée permanente, structurelle de la démocratie. Il revient à l'éducation scolaire de reconstituer à chaque époque les conditions culturelles d'une survie de la démocratie, et celles-ci entrent en contradiction avec la tendance lourde de l'individu démocratique. L'école se situe en ce point où la contradiction doit se négocier en compromis entre l'idéal individuel et la nécessaire contrainte collective inhérente à toute société, même démocratique. J'examinerai donc l'inscription du fait scolaire dans les

(1) Voir « D'une utilité à questionner » (G. Coq), texte publié dans un dossier des cahiers Binet-Simon sur les sciences de l'éducation, 1995.

(2) Voir G. Coq : « La démocratie rend-elle l'éducation impossible ? », *Parole et silence*, 1999. Voir aussi notre contribution au livre collectif *École et Société*, sous la direction de R. Boudon, N. Bulle et M. Cherkaoui, PUF, 2001.

institutions et les valeurs démocratiques, l'idée très simple étant qu'une bonne part des tensions et des problèmes de l'école tiennent « à la place très particulière de l'école dans notre société, au *point d'articulation* par excellence problématique entre *droits individuels* et *contrainte collective*¹ ». Ainsi, s'exprime Marcel Gauchet, dans l'un de ses écrits sur l'école les plus remarquables (et les moins lus).

Reconstruire une culture pédagogique

L'ampleur donnée ici à la notion de culture scolaire pourrait aggraver la contradiction souvent repérée entre école et culture. À l'école, il serait question de pédagogie, d'efficacité, dans les apprentissages, le souci culturel passerait à l'extérieur de cette institution. Il faudrait séparer des contenus à enseigner, voués à une élaboration dans les programmes et des méthodes rattachées à des modèles technologiques puisant leur légitimité dans une science de l'éducation.

Or, il est clair que dans la séparation des méthodes et des contenus, ce qui disparaît c'est la notion de culture. Celle-ci renvoie en effet à un ensemble de pratiques où apparaît décisive l'interaction entre des personnes prises dans leur globalité. C'est pourquoi, si l'on met au centre du fait scolaire l'objectif culturel, on est conduit à une conception de la pratique éducative qui s'oppose à des réductions assez communes.

Celle-ci ne saurait être une pure technologie bien qu'elle ne rejette pas l'utilisation de procédures efficaces partiellement assimilables à des techniques ; elle n'est pas non plus un processus déduit d'une théorie légitime, ou une application de la science éducative : si des connaissances issues des sciences humaines éclairent les décisions et les initiatives éducatives, c'est au titre de sciences auxiliaires, et non en tant que productrices de normes légitimes. L'action éducative intègre aussi des modalités pratiques qui l'apparentent à un art. Elle doit trier parmi les modalités d'action d'une personne humaine sur une autre celles qui sont conformes aux finalités culturelles et humaines recherchées. Enfin, elle doit assumer la dimension éthique de la relation interpersonnelle, non pas comme une vague justification, mais de la manière dont chez Platon l'Idée de justice structure la pratique politique. L'éducation se présente essentiellement comme une pratique qui intègre donc divers éléments sans se réduire à l'un d'eux.

C'est à la lumière de cette notion de pratique éducative qu'on évitera les conceptions tronquées de la relation pédagogique. On n'a pas d'un côté l'enseignement, de l'autre la culture. Il y a d'un côté un enseigne-

(1) M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, n° 37, novembre 1985, p. 56.

ment qui tente d'assumer clairement sa signification culturelle, de l'autre un enseignement qui la nie ou qui l'ignore, mais qui a cependant une portée culturelle.

Certes, de la culture à la culture scolaire certaines différences subsistent. Tout d'abord, il est certain que toute la culture ne saurait être acquise par l'école. De plus, il y a traduction des éléments culturels, de manière à ce qu'ils soient transmissibles par l'école. Des problèmes peuvent naître du fait de telles transformations, mais elle n'est pas en elle-même contestable. Le scolaire n'est pas en soi dévalorisant. Sa présence signifie que d'autres traditions de transmission sociale ont disparu, notamment dans la famille ou l'entourage. L'école correspond à un changement du rapport de la société à sa culture, c'est un fait qu'il conviendrait de mieux analyser. De même, on n'a pas suffisamment pris conscience que l'enseignant est, après un certain effacement de la famille, le grand médiateur culturel de la société. Son influence est formidable, nécessaire, souvent mal reconnue.

C'est un fait que l'idée de recomposer le rapport éducatif sur le modèle du rapport technique, en le limitant à cela, est une tendance idéologique très séduisante aujourd'hui¹. La modification en l'autre qu'implique l'éducation peut alors être reconstruite sur le modèle de l'action technique, comme si l'enfant n'était qu'une matière première à modeler. Prenant appui sur ce fait qu'il est possible de recourir dans certaines séquences de l'action éducative à des technologies, à des instruments, on en déduit la légitimité de la croyance selon laquelle tout, dans la pédagogie, se ramène à la technologie. Il y a une variante plus subtile de ce modèle techniciste de l'éducation. Dans ce cas, au lieu de subordonner la séquence technicienne du rapport pédagogique à l'autre aspect de celui-ci, on soumet au contraire la relation intersubjective de l'éducation aux nécessités des instruments, on reconstruit la relation éducative en fonction des nécessités qu'on croit découvrir dans l'usage des techniques. On peut maintenant mieux formuler le problème de fond : comment équilibrer les aspects quasi contradictoires de la relation éducative sans jamais transformer les moyens techniques en fins, au détriment des fins essentielles de l'éducation ? Combien de fois aurons-nous entendu des injonctions officielles tombant dans le travers ici analysé ! « Il faut équiper les établissements en moyens audiovisuels. » Équipez d'abord, on réfléchira ensuite sur la manière de faire servir ces moyens pour une meilleure pratique. De même : il faut des ordinateurs, des logiciels, etc. Il faut le multimédia, l'Internet. L'installa-

(1) Ces quelques paragraphes sont repris d'un ouvrage collectif dirigé par Joëlle Plantier : *Comment enseigner*, L'Harmattan 1999, chapitre 4 : « Un questionnement philosophique sur les rapports problématiques entre éducation et technique » (Guy Coq).

tion des moyens est présentée comme une fin en soi avant même que l'on ait eu le temps de déterminer, en fonction des projets pédagogiques et éducatifs, quels sont les instruments, dans quelles limites, qui sont réellement l'occasion d'une amélioration des pratiques, compte tenu des finalités culturelles de l'éducation.

La fascination technologique est telle que, par delà la question des limites de la technicisation du rapport pédagogique, une relation fantasmée à la technique a répandu le recours à certaines notions qui sont l'expression d'une représentation techniciste de l'éducation. Voyez à cet égard la mode des « projets » de toutes sortes, censés être l'image anticipée exacte de ce qu'on allait réaliser. Voyez le modèle de l'apprentissage, devenu dominant dans la pensée pédagogique, et tous ces modèles censés décrire les modalités et les opérations constitutives de l'acte d'apprendre, comme si le cerveau était strictement une super machine. Voyez aussi le culte de l'évaluation qui s'est répandu au point qu'il faudrait peut être repenser la pédagogie de manière à ce qu'elle ne produise plus que des actes que l'on pourrait ensuite aisément évaluer dans leur efficacité. Insistons pesamment, car c'est nécessaire : on ne dénonce pas ici la présence des moyens les plus sophistiqués dans nos écoles, on met en garde contre l'idéologie qui l'accompagne et qui, implicitement ou non, enjoint à la pratique éducative de se modeler sur les nécessités de la machine devenue l'idole à laquelle tout doit être subordonné. Ajoutons enfin que la représentation technicisée du rapport éducatif brouille à terme la conscience que l'éducateur a de ce qu'il fait ou est censé faire. Elle le bloque dans la pensée de sa pratique.

On l'évoquait à l'instant, l'instrument passe au rang de fétiche ou de quasi-nature. Il faudrait étudier, de l'audiovisuel à l'ordinateur, tous ces instruments dont l'introduction dans la classe et dans la pratique éducative fut présentée comme la panacée à tous les problèmes, comme l'innovation qui allait apporter miraculeusement la solution à toutes les difficultés pédagogiques. Les contraintes de la machine étaient représentées comme celles d'une nature, nécessité légitime. L'idéologie de la naturalisation des instruments voulait qu'on les utilisât au maximum parce qu'ils étaient là, et au-delà des impératifs particuliers et acceptables d'une nécessaire initiation à leur usage...

La question, qui revient toujours, celle du statut des sciences de l'éducation, peut être éclairée si l'on prend en compte que la position hybride de celles-ci conduit à formuler une hypothèse : ne seraient-elles pas à la fois fausses sciences et fausse philosophie ? Cette part en elles, qui outrepassa l'usage légitime des rationalités scientifiques, est assez largement un territoire conquis sur la philosophie. Cependant, à négliger l'apport possible de la philosophie, on aide l'éducation à per-

dre de vue cet enjeu. S'il faut philosopher, c'est que justement l'humanité n'est pas d'avance assurée de son idée d'elle-même. L'humanité est peut-être une tâche plutôt qu'un phénomène facilement déterminable. C'est dans un laborieux travail de la pensée et dans cette quête pratique de l'humain qu'est l'éducation, qu'une idée de l'humanité peut se former.

À refouler la dimension philosophique de la pensée de l'éducation, les sciences de l'éducation se condamnent à véhiculer une philosophie implicite qui fonctionne avec toutes les caractéristiques de l'idéologie. Pour trouver sa cohérence, cette idéologie a besoin d'un modèle unificateur. De là vient l'hypothèse de travail selon laquelle l'unité entre les aspects prescriptif, éthique et descriptif (adossé aux sciences humaines) des sciences de l'éducation est réalisée à travers le modèle techniciste. Ce modèle présente déjà une articulation possible entre le savoir et des normes ou prescriptions. Il y a, en effet, dans la pratique technique une relation qui s'établit entre des connaissances fournies par les sciences et, d'autre part, la technique est aussi une pratique normée par la fin poursuivie. Le seul oubli est que cette fin demeure toujours, par rapport à la volonté de la personne, de l'ordre d'une finalité subordonnée, tout d'abord aux finalités de la volonté, et ultimement à la personne humaine elle-même comme fin en soi. Cette remarque nous reconduit à un approfondissement de l'essence même de la pratique éducative. Le refus de la penser globalement sur le modèle technicien découle du statut de matière première alors attribué à la réalité humaine dans un processus éducatif pensé comme technique. Or, poser l'humanité dans la relation que j'ai avec elle comme essentiellement cela, une matière première, c'est instaurer avec elle une relation qui manque l'essence de la relation humaine. En ce sens, les sciences de l'éducation manquent leur objet : l'humanité, et ceci en conséquence de leur appui sur un modèle méthodologique de type technique. Dans l'instrumentalisation techniciste, ce qui disparaît ce sont les conditions nécessaires au maintien de la relation éducative, dialogique, intersubjective, n'excluant pas l'inatteignable altérité de l'autre. Que ce modèle soit celui sur lequel s'appuie la testomanie des « spécialistes » des ressources humaines dans l'entreprise, cela n'arrange rien. Cela prouve, en plus, le triste état de la culture psychologique dans cette époque.

Les sciences de l'éducation viennent se loger à distance du travail de vérité tenté dans la méthodologie de chaque science humaine, dans cet espace hautement idéologique désigné par Michel Foucault comme discours de la volonté de dire le vrai¹. Il s'agit d'un discours constitué par

(1) M. Foucault, *op. cit.*, notamment les pages 19 à 22.

l'écart réalisé par rapport au discours de la recherche exacte. Cet écart ouvre l'espace d'un discours qui se justifie de se référer au concept de science. En réalité, il consiste à réexprimer les résultats de la recherche sociologique ou historique dans un discours qui prétend être science d'une pratique, l'éducation. Il prétend au mieux « appliquer » les recherches à la pratique, et de ce fait valider la pratique par la science, à la manière dont la technique moderne se déduit des découvertes scientifiques. Mais qui ne voit que, dans ce beau raisonnement, la pratique éducative est vouée au statut de sa réduction à une ou des techniques ? C'est le prix à payer pour la justification des sciences de l'éducation par le modèle techniciste. Celui-ci est finalement l'ultime justification de la relation, voire de l'identification, entre énoncés scientifiques et discours de la science éducative ou pédagogique. Mais cette volonté de dire le vrai, cette parole qui éventuellement reprend des savoirs authentiques, qui souvent se couvre d'une autorité illégitime, mais toujours dans la volonté de dire le vrai, voilà qu'elle tombe fatalement dans la forme même de la volonté de vérité conceptualisée par Michel Foucault : elle est soumise au désir, y compris au désir de pouvoir sur l'autre ; elle est prise également, cette parole, dans les dispositifs d'exclusion du discours. En clair, elle est une machine à disqualifier, au nom d'un prétendu savoir, la pensée de sa pratique par l'éducateur.

Guy Coq