

# Les défis de la culture scolaire au XXI<sup>e</sup> siècle

**Jean De Munck**

Mesdames et Messieurs, chers collègues,

Je remercie le SeGEC de me donner l'occasion d'introduire vos travaux sur cette question très importante du rapport de l'école et de la culture. C'est une question qui n'est pas d'habitude à l'ordre du jour des médias qui préfèrent parler de problèmes d'organisation, de surpeuplement des classes, de problèmes d'autorité des professeurs, des problèmes divers notamment de violence. En abordant la question de la culture, je vous propose de faire l'effort d'essayer de déplacer un peu l'angle de vue.

## Le paradoxe de l'école contemporaine

Partons d'un paradoxe : l'école a beaucoup de succès. L'école est une institution moderne dont la réussite est remarquable, attestée par un siècle et demi de développement. L'école est en progression constante quant au champ qu'elle couvre, quant aux populations qu'elle rassemble. L'école ne cesse de s'étendre dans la vie d'un individu. Dans la vie d'un individu de 1914, elle représentait maximum 6 années au début de l'école obligatoire. Aujourd'hui, il faut compter douze, quinze, vingt ans d'école. L'école est sollicitée de toute part. Toutes les demandes sociales pèsent sur elles et paradoxalement, c'est au moment où l'école a un tel succès, que l'école se vit comme fragile, désemparée, démunie, délégitimée... Je pense qu'il faut garder ce paradoxe à l'esprit, parce qu'il pourrait nous indiquer que nous ne vivons pas nécessairement une crise sur le mode de la destruction, mais tout simplement une crise de croissance. Il y a une crise de croissance de l'école aujourd'hui dans les sociétés modernes. Cette crise n'est pas seulement une crise de ressources et de moyens. C'est une crise qui résulte — c'est notre objet aujourd'hui — de difficultés à formuler les finalités de l'école aujourd'hui, c'est-à-dire, sa place nouvelle, pas seulement nouvelle, dans la société et dans la culture.

Je vais vous parler de la culture scolaire. Posons-nous ensemble la question : qu'est-ce que la culture scolaire ? La culture en général, c'est autre chose. La culture scolaire c'est une partie de la culture. Quelle est sa place dans la société moderne ? Je vais y consacrer à peu près un tiers de l'exposé. Deuxièmement, je voudrais évoquer ce qui me semble être les trois composantes qui font la spécificité de la culture scolaire. La culture scolaire est un mélange. C'est un mélange inventif de différentes composantes. C'est un alliage. Ce n'est pas une culture pure, pas du tout.

Il y a trois composantes fondamentales et je pense que c'est en suivant ces trois composantes que l'on peut éclairer la crise actuelle.

La première composante, elle est évidente. Enfin, pour ceux qui vivent à l'école : c'est que la culture développe une vision normative de la personnalité. Je dirais même une version — je vais utiliser le mot — : « morale ». C'est un mot qu'on n'utilise plus beaucoup. Ça revient à la mode dans les débats

idéologiques contemporains. Il y a toujours dans la pédagogie, une vision normative et morale de la personnalité. Quelle est-elle ? C'est ça la question.

Deuxième composante : il y a des composantes culturelles que l'école ne produit pas, qu'elle va chercher ailleurs dans le champ de la culture spécialisée : la science, l'art, la religion.

Et puis troisièmement, l'école est — ça occupe beaucoup de place dans les débats — une réponse à des demandes externes à l'école. Il y a deux systèmes, deux grands systèmes qui demandent beaucoup de choses à l'école, une infinité de choses, des choses très souvent contradictoires : c'est l'État et c'est l'économie. La culture scolaire se constitue à la jonction de ces trois éléments. C'est ça qui fabrique la culture scolaire. Je vous dirai un mot sur ce qui me semble être, sur ces trois axes, les défis qui s'ouvrent à nous au 21e siècle.

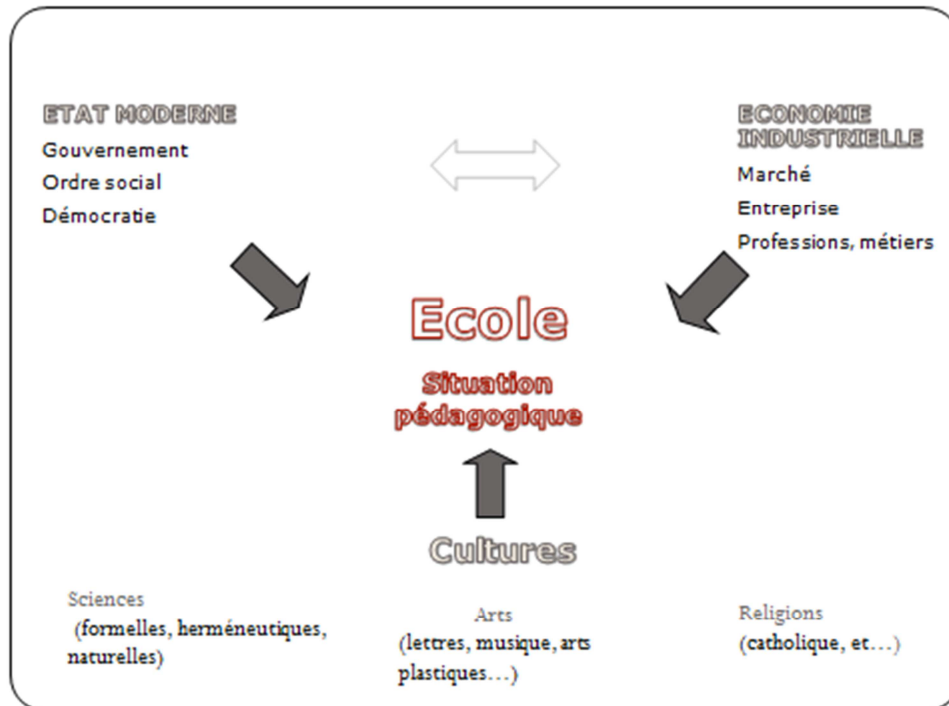
### **La culture scolaire : une invention moderne**

Partons, donc d'une chose. On utilise très souvent à tort la notion de révolution anthropologique. Régulièrement, on rencontre des orateurs, des théoriciens qui nous parlent de révolution anthropologique. Je ne crois pas que nous soyons aujourd'hui en train de vivre une révolution anthropologique d'aucune façon. En revanche, il y en a une qu'il faut noter, qui a été très importante, une vraie révolution anthropologique, ça a été la généralisation de l'instruction scolaire au 19e siècle. Il ne faut jamais perdre de vue, le caractère absolument de tremblement de terre culturel qu'a représenté l'introduction de l'école de masse. Pendant cinq millénaires, dans les sociétés traditionnelles, les lettres, écrire, lire, compter étaient l'apanage d'un groupe extrêmement restreint de la population. Cinq pour cent maximum de la population au 16e siècle savaient lire et écrire. C'était une caste qui avait un privilège. Le dix-neuvième siècle a été le siècle qui a renversé complètement la donne et a fait — comme le dit si bien Gellner, anthropologue britannique, qui a travaillé sur la question — de chacun de nous un lettré. Nous sommes tous des lettrés à partir de la révolution de l'instruction scolaire et de la généralisation de l'école. Pourquoi ? Ce n'est pas du tout dû au fait que tout d'un coup les sociétés découvrent les vertus des lettres, de la science, de l'alphabétisation... Il y a des besoins qui viennent d'ailleurs. Qui viennent d'où ? Qui viennent des deux autres révolutions : la révolution économique et industrielle et la révolution politique. La révolution industrielle change complètement le rapport au savoir. Pour un paysan de l'ancien régime, il ne fallait pas savoir écrire. Il ne fallait pas savoir lire. Il ne fallait même pas savoir compter. C'était inutile. Il ne fallait pas savoir parler la langue qui était pratiquée à plus de quarante kilomètres à la ronde. C'était inutile. À partir de la révolution industrielle apparaissent des besoins sur le marché du travail... Des besoins cognitifs... Apparaît aussi la nécessité pour organiser la mobilité sociale d'une langue standard, parlée par tous. Ce qui n'a jamais existé jusqu'au 19e siècle. C'était des dialectes. Ce n'était pas des langues d'écriture. La langue d'écriture, c'était le privilège des clercs. 5 % de la population, pas plus. Donc besoin sur le marché du travail. Les opérations de travail deviennent plus sophistiquées. Même dans une usine, il faut connaître un tout petit peu, au moins d'arithmétique, un tout petit peu de géométrie, s'y retrouver « un tout petit peu » dans la grammaire. Ce mouvement qui appelle l'école ne va cesser de s'amplifier et aujourd'hui il est encore plus fort que ce n'était le cas au 19e siècle.

Deuxième raison, l'État démocratique. La révolution politique suppose des citoyens compétents. Des citoyens compétents ce sont ceux qui savent lire au moins le nom des candidats sur le bulletin de vote sur lequel ils doivent mettre la croix, qu'ils comprennent un peu les enjeux de tout le débat du 19e siècle sur les capacités. Est-ce qu'on va donner le droit de vote à des gens qui ne savent pas lire

et écrire. Aujourd'hui en Égypte, on se pose la même question. C'est exactement le même problème. Et on a dit : mais oui, bien sûr, il faut les éduquer. Donc, l'école s'est imposée... Et la révolution a été que l'éducation légitime a été retirée en partie aux parents, aux communautés d'appartenance. Tout d'un coup, apparaît un corps de professeurs avec un savoir standard fabriqué dans des écoles spécialisées qui vont déverser ce savoir standard dans une très vaste population sous la férule d'un État organisé qui va donc imposer l'école.

Voici, un petit schéma :



L'école que nous voyons au milieu est caractérisée par la situation pédagogique. Elle répond (voir au-dessus) à des demandes qui viennent de l'extérieur de l'école. Les flèches qui vont vers le bas, signifient « demandes », « exigences fonctionnelles ». L'État demande des choses à l'école : une langue commune pour administrer un territoire. L'État va vite ajouter une histoire commune : enseigner l'histoire de Belgique à des gens qui n'ont rien à faire les uns avec les autres, qui sont rassemblés par les hasards de l'histoire, leur raconter qu'ils ont une histoire commune. Être prof d'histoire, c'est faire nation, l'État attend cela de l'école. Et d'autre part, bien sûr, les appels du marché du travail. Il y a des compétences, il y a des professions, il y a une rationalisation de l'acte de travail. Tout cela pèse sur l'école par le haut.

### La construction de la culture scolaire

La question, c'est : comment l'école va-t-elle répondre à ces demandes ? Et bien l'école ne va pas répondre à ces demandes avec les ressources de l'économie et de l'État. L'école va répondre à ces demandes en allant puiser de façon très sélective dans la culture. Mais la culture, c'est ça le propre de la société moderne, elle s'est elle-même autonomisée, elle s'est elle-même différenciée, elle a connu un processus de fragmentation à partir du 14e siècle. Le Quattrocento, c'est l'invention de l'art moderne. Puis il y a la science moderne, le 17e siècle. L'art moderne, la science moderne, se constituent indépendamment de la religion. La religion qui ne disparaît pas. La religion ne disparaît pas en modernité, grosse erreur que de croire que les sociétés modernes font disparaître la religion. Dans des sociétés très modernes, plus modernes que nous, les États-Unis, vous voyez bien que la

religion n'y disparaît pas par la modernisation. Mais la religion transforme son statut, elle cesse d'être la culture englobante. Désormais, elle a devant elle des artistes indépendants qui d'ailleurs se moquent bien d'elle. Elle a devant elle des scientifiques indépendants, dans les sciences herméneutiques, les philologues. C'était quoi l'Antiquité ? Pour une bonne partie des savants de la Renaissance, c'était la manière d'échapper à l'Église. Et d'aller se prélasser avec les poètes latins, et les poèmes grecs, un peu scabreux... C'était une affirmation d'indépendance. Donc la science herméneutique échappe à l'Église, la science naturelle échappe à l'Église et cette différenciation est le moteur des grandes révolutions cultures de la modernité dans lesquelles l'école va puiser pour constituer sa réponse aux besoins de l'économie et de l'État. À partir du 19e siècle (fin 18e, début 19e), l'école moderne prend son envol. Elle devient obligatoire entre 1870 et 1914 (ça dépend des nations). Elle va constituer sa culture scolaire, une culture tout à fait spécifique, des contenus à transmettre. Elle répond aux exigences de l'économie et de l'État en mobilisant des ressources culturelles variées : la religion et la science par exemple. Ça ne fait pas nécessairement bon ménage à l'époque, les profs de sciences et les profs de religion. Mais on les met ensemble, on fait la mixture. L'art, la littérature.

Alors, à l'intérieur du monde scolaire va se développer une discussion. C'est un concept très important, une délibération qui va permettre de stabiliser des accords très provisoires sur les contenus à enseigner, sur les savoirs à transmettre, qui sont dignes d'être transmis. Je dois vous dire ici, il y en a peut-être certains qui sont des lecteurs de Pierre Bourdieu... que Bourdieu n'a pas rendu service ni à la sociologie ni à l'école en avançant que l'école était le fruit d'un arbitraire culturel. Rien n'est plus faux. C'est tout simplement faux. C'est faux épistémologiquement, c'est faux dans les faits. Il n'y a pas d'arbitraire de la culture scolaire. Il y a eu une discussion. Il y a eu des conflits. Il y a de bonnes raisons que l'on peut reconstruire d'enseigner le grec et le latin si longtemps en modernité, ces sciences apparemment désuètes. Il faut se demander quelle était la raison. La raison, c'est qu'en fait l'école défendait son autonomie dans son rapport à la culture. La culture scolaire n'est pas une reproduction de la culture ambiante, elle sélectionne des choses qui sont dignes d'être transmises. Et donc, elle hiérarchise. Oui, elle hiérarchise. On transmet Victor Hugo, on ne transmet pas Michel Zévaco, un auteur que tout le monde a oublié, très lu à l'époque. C'était l'auteur de *Pardaillan*. Tout le monde lisait *Pardaillan*. C'était très populaire au 19e siècle ! Ça n'a pas été transmis pour de bonnes raisons. Victor Hugo, c'est beaucoup mieux que Zévaco sur le plan linguistique, sur le plan de la profondeur. L'école sélectionne, elle hiérarchise. Et donc, elle réduit la culture. L'école n'a pas le monopole de la culture. C'est absurde de dire ça puisque par définition, la culture se développe en dehors d'elle. Elle n'a ni le monopole de l'éducation ni le monopole de la culture. Elle transmet une partie de la culture, une partie relativement réduite. Et elle ajoute, voilà le point qui est très important une spécificité qui tient à sa position. Elle n'est pas simplement le médiateur entre d'une part les demandes de l'État et de l'économie et d'autre part, les mondes de la culture. Elle ajoute une spécificité... Laquelle ? La pédagogie ! La pédagogie a ses exigences. Elle fournit un socle pour l'autonomie scolaire. Elle fournit un principe de sélection. La pédagogie, ce n'est pas simplement une question de didactique. Bien sûr que c'est une question de didactique. Tout le monde se pose la question : comment vis-je enseigner les maths ? Est-ce que je vais commencer par les problèmes ou par les théories ? Tout le monde se pose la question comment on va enseigner l'anglais. Est-ce que je vais commencer par des conversations quotidiennes ou est-ce que je vais leur donner des textes ? Est-ce que je vais leur donner des règles ou est-ce que je vais leur donner des exemples ? Est-ce que je vais leur donner une cassette à écouter en anglais ou bien est-ce que je vais leur donner un texte à

lire ? Tout ça, ce sont des questions didactiques. Mais la question pédagogique centrale, quelle est-elle ? La question pédagogique centrale, c'est : que signifie faire une personnalité libre ? C'est ça le cœur de la question. Et les grandes réponses à ces questions fournissent les utopies pédagogiques, les grandes utopies sur lesquelles nous nous appuyons encore aujourd'hui.

Conclusion : la culture scolaire répond à l'État et à l'économie, oui. Mais par un décalage potentiellement radical vers un autre monde qui est le monde de la culture, le monde de la science libre, de la recherche de la vérité, le monde de l'art, les lettres, les arts plastiques, la recherche de la beauté, le monde de la spiritualité. Cette grande réserve religieuse de signification sans laquelle d'ailleurs l'idée même d'émancipation n'aurait pas pu émerger puisque l'émancipation au sens moderne, c'est la sécularisation de l'idée religieuse du salut.

## La culture scolaire

Du coup, apparaissent, vous le comprenez, des problèmes. C'est le problème de l'école. La culture scolaire, c'est une culture spécifique qui est différente des autres, ce n'est pas la culture médiatique, ce n'est pas la culture scientifique, ce n'est pas la culture religieuse... D'ailleurs le plus souvent, l'école doit se poser en s'opposant. J'ai lu dans la presse, ce matin, une interview d'Étienne Michel qui disait que le problème de l'école aujourd'hui, et il a tout à fait raison, c'est le consumérisme. Ce n'est pas la première fois, vous savez que les responsables d'écoles disent que l'environnement culturel leur est hostile. L'école s'est constituée dans un environnement culturel hostile au 19e siècle. Pour faire venir les enfants de paysans à l'école, il fallait se lever tôt. Ils avaient mille bonnes raisons de croire qu'ils apprenaient plus aux champs ou dans les bois. Comme aujourd'hui les élèves urbanisés, cybernétisés croient qu'ils apprennent plus en dix heures de surf qu'en une heure d'école. C'est une lutte l'école. Elle doit affirmer la spécificité de sa culture. C'est une invention, la culture scolaire, un mixage d'éléments disparates, assumé comme tel. Par exemple, au moment de la création des écoles nationales, il a fallu enseigner la langue nationale : le français, l'allemand, l'italien... Qu'a-t-on fait pour ça ? On est allé piller les humanistes qui avaient construit des catégories grammaticales formidables, pour comprendre autre chose que les langues nationales, pour comprendre l'hébreu, le grec et le latin. On est allé chercher ça, les savoirs grammaticaux des philologues. On les a appliqués à ce qui n'était que des dialectes. Et en transformant ainsi le dialecte par la grammaticalisation, on en a fait une langue nationale, enseignable à tous. La culture scolaire est bien entendu sujette à des tentatives d'accaparement par les différentes instances. L'économie a un intérêt évident à une école qui enseigne des comportements professionnels, utilitaires, directement utilisables. L'État veut faire des citoyens avec l'ambiguïté du mot « citoyen » puisque le « citoyen », ce n'est pas seulement celui qui dit la loi et qui participe au débat... c'est celui qui obéit. Problématique du civisme aujourd'hui. La gouvernabilité. Des gens obéissants, des gens soumis... Parfois ça a pris des allures catastrophiques dans les années '30 quand l'école se mettait au service de pouvoirs totalitaires. L'État était une menace, à ce moment-là. Les scientifiques voudraient bien imposer leur régime à l'école. Qu'on enseigne plus de rigueur et ça tourne très vite à : « qu'on enseigne que la rigueur scientifique ». Comme si l'art ou la religion devaient être déconsidérés. Les religieux, il a fallu s'en dégager aussi. La spiritualité avait tendance à tout absorber. Et l'art ? Et bien l'art impose. Il prétend aussi à s'imposer à l'école au nom de l'épanouissement, de la créativité. Le problème de l'école, c'est de maintenir son autonomie au milieu de toutes ces tendances. Le

problème de l'école, c'est de faire une consistance à partir de la situation pédagogique. Il y a un acteur fondamental : c'est vous, les profs, le personnel enseignant...

Attention, très souvent, on croit qu'il n'y a que deux acteurs qui ont le partage du pouvoir éducatif : les parents et l'État parce qu'on imagine que l'école est comme disaient les vieux marxistes : un appareil idéologique d'État qui ne fait que représenter l'État. Mais pas du tout. Les profs, le corps enseignant, c'est le troisième acteur. Et il porte des exigences que ne porte pas l'État, puisqu'il a le lien avec la culture. Il porte des exigences que ne portent pas les parents, parce qu'il a le lien avec la culture. Les enseignants, l'école comme telle au sens institution, a été un acteur fondamental dans la construction d'une culture scolaire non arbitraire.

Voilà ce qu'est selon moi la culture scolaire. Vous voyez, c'est un ensemble assez complexe. On pourrait commencer à raconter une histoire de la culture scolaire. Paul Wynants se penche sur ce chantier pour l'école catholique. Ce sera passionnant de lire les transformations de cette culture scolaire au fil de deux siècles d'existence. Mais je voudrais ici, parce que le temps est précieux, m'en tenir à la période contemporaine. Il y a de multiples défis qui se présentent à nous pour cette culture et je voudrais, de façon un peu arbitraire, sélectionner ce qui me semble deux très grands enjeux. Ça ne veut pas dire que ça épuise tous les enjeux, d'ailleurs dans les différents ateliers de la journée vous allez en aborder d'autres. Mais il y a deux enjeux importants et un autre sur un troisième niveau.

Le premier enjeu qui me semble crucial, et sur lequel je voudrais prendre un peu de temps avec vous, c'est ceci : qu'est-ce que nous entendons aujourd'hui par une personnalité libre ?

Je voudrais poser cette question pédagogique en la prenant à la racine. C'est une question de construction morale, éthique de la personnalité.

Deuxièmement, je voudrais vous dire aussi qu'à mon avis, ce qui me semble au niveau de la culture, le défi le plus important aujourd'hui, c'est la différenciation de la culture qui prend une allure de babélisation. Nous sommes dans une culture babélisée. Je voudrais vous dire un mot là-dessus, parce que je crois que l'école a un rôle crucial à jouer à cet égard.

Et puis troisièmement je vous dirai quelques mots concernant le nouveau rapport à l'État et l'économie en transformation profonde.

L'école cultive, bien sûr comme sa finalité, elle a des visées cognitives de connaissances, enseigner quelque chose : l'histoire, la mathématique, une langue, la géographie, la biologie, la physique, la chimie, des savoirs professionnels... Elle a des visées également morales. J'ajoute, mais d'autres orateurs en parleront mieux que moi, des visées esthétiques en plus des visées religieuses. Ça fait beaucoup de choses.

## **L'enjeu de la composante morale**

Alors je voudrais vous dire un mot sur la composante morale qui me semble un enjeu fondamental. Cette composante morale est aujourd'hui en crise extrêmement profonde. Nous sommes très désemparés. Régulièrement, il y a des ministres, notamment en France, qui veulent remettre de la morale à l'école. Ce sont de bonnes intentions qui se traduisent le plus souvent par des circulaires un peu indigestes. Il m'a été donné d'en lire une récemment, émise par le Ministère de l'Éducation nationale en France, c'est à pleurer. C'est à pleurer parce que le Ministère de l'Éducation nationale imagine qu'on va pouvoir « ré-enseigner » des maximes morales, faire apprendre par cœur : « bien pris, qui croyait prendre », voyez...

Je pense que cette question est mal posée, mais que c'est une bonne question. Il faut apprendre à la poser et pour cela je vais vous proposer — certains connaissent cela — je ne connais pas les programmes d'école normale aujourd'hui... probablement que vous en connaissez quelque chose... mais je voudrais faire un petit détour par la théorisation de Lawrence Kohlberg. C'était un élève de Piaget. Il se situe dans cette analyse psychologique du développement, empirique. On regarde comment les gens font, comment les enfants font, comment les adolescents font. Et comme certains d'entre vous le savent, Kohlberg distingue en ce qui concerne la construction du jugement moral, trois stades.

Jugement moral, c'est quoi ? C'est dire ce qui est bien et mal. Qu'est-ce qu'il faut faire dans une situation, une situation morale problématique. Votre femme est en train de mourir, il faut un médicament et il faut aller chez le pharmacien, mais le pharmacien refuse de vous vendre le médicament ou la boutique est fermée... Le pharmacien est en vacances... Le médicament est à l'intérieur... Est-ce que vous avez ou non le droit de violer la propriété du pharmacien pour sauver votre femme ? Que faut-il faire ? On pose ce genre de questions aux enfants et aux adolescents. Et donc Kohlberg constate – c'est ça qui l'intéresse – que le raisonnement moral qui est mobilisé par les enfants, les adolescents, les jeunes adultes est chaque fois différent. Il y a un premier niveau qu'il appelle le niveau préconventionnel. L'enfant y est très vite. Dès l'âge de deux, trois ans. Il peut se poser des problèmes moraux, des problèmes pratiques. Dans ce stade, l'enfant va raisonner à partir de lui-même comme s'il était un être de désirs et d'intérêts. Il a des désirs... Il aimerait bien manger un chocolat... Il a des intérêts... Je veux jouer, je ne veux pas aller dormir. Et l'autre qui va compter dans le raisonnement sur ce qu'il doit faire c'est un autre très concret auquel il est attaché le plus souvent dont il a peur, qu'il aime... Il a peur d'en perdre l'amour. Tous les parents connaissent ça. Autrui est significatif. C'est une personne concrète, mais qui a des désirs arbitraires. Il permet, il interdit et on obéit. L'essentiel, c'est de ne pas perdre son amour dans un premier temps et, au fur et à mesure que la pensée se construit, de préserver ses intérêts plus ou moins à long terme. Donc, on raisonne en fonction de sanctions et d'incitations. Dans ce cas, chose très importante, il n'y a pas de règle. Certes, il y a des régularités. L'enfant anticipe. Il connaît, comme on dit, son père, il connaît sa mère. Il sait que de manière régulière, s'il demande un chocolat, s'il veut rester un peu plus longtemps le soir, il va l'obtenir ou pas. Avec papa ça va, avec maman ça ne va pas... Il apprend à se comporter par rapport à des régularités. Le point important, c'est que le père ou la mère, donc le détenteur de l'autorité, ne réagit pas par des règles. C'est-à-dire qu'on ne peut pas dire au père ou à la mère qu'ils se sont comportés de façon incorrecte. En tout cas l'enfant ne peut pas. Parce qu'évidemment, s'il y a une règle ça veut dire qu'il y a une bonne réponse et qu'il y a un mauvais comportement, qu'il y a une mauvaise réponse !

C'est justement le passage aux règles qui caractérise le passage au stade conventionnel du jugement moral. Dans ce cas-là, on est déjà à cinq, six ans, c'est intéressant, c'est justement l'âge auquel on a fixé l'entrée dans l'école primaire. Là, l'enfant – ego – il est membre d'un groupe. Il a un rôle, parfois rudimentaire. Il est élève, s'il y a des élèves c'est qu'il y a un prof. S'il y a un prof, c'est qu'il y a une règle du jeu. Le prof va se comporter en fonction de règles. L'élève en a conscience, déjà. Il peut avoir conscience déjà dès sept, huit ans... six, sept, huit ans... que le prof a violé la règle, ce qui n'était pas pensable dans le stade antérieur. Il y a un prof, il y a des élèves... il y a d'autres élèves... il y a des règles entre les élèves. Il y a un prof, des élèves et d'autres profs. Il y a des règles avec les autres profs. Même la configuration familiale se recompose. On s'aperçoit que ce type, là, auquel on est attaché, c'est un père, qu'il incarne la loi, qu'il est lui-même soumis à la loi. Autrui est soumis à la loi

comme un arbitre. L'arbitre n'est pas arbitraire, justement. L'arbitre applique la règle. Et toute la problématique morale se reconfigure autour de cette question des règles qui sont cohérentes ou non. Apparaissent des valeurs comme l'équité. Dites à un jeune joueur de foot à huit neuf ans que son camarade est dispensé d'une règle de jeu sur le terrain : c'est insupportable à ce stade de la moralité. Esprit de conformité, on apprend la conformité. Toutes sortes de valeurs positives vont avec ça, la loyauté au groupe, l'identification au groupe, le souci de l'équipe.

Troisièmement. C'est là que les choses deviennent compliquées. Ce n'est pas le stade ultime de la morale. Pourquoi ? Parce que des systèmes de règles, il y en a beaucoup et qu'entre les systèmes de règles, il y a des trous. Que parfois, dans certaines situations, on ne sait pas quel est le bon système de règles. Et il y a des situations où il n'y a pas de règle. Il y a des situations où on ne sait pas quelle règle appliquer et il n'y a des situations où il n'y a pas de règle. Nous ne sommes pas dans la vie sociale sur un terrain de foot, il n'y a pas un arbitre. Il n'existe pas cet arbitre. Il y a des conflits de règles, il y a des conflits de normes. À ce moment-là, le jugement moral, s'arrête-t-il ? Mais pas du tout. La personne devient réflexive, elle va faire appel – c'est ce qu'on constate, quand on interroge sur les jugements moraux – à des principes plus élevés pas à des règles. La règle, ça vous dit : dans telle situation, vous devez faire cela. Par exemple, vous appliquez la règle de résolution d'une équation à une inconnue, vous avez une règle très claire. Il faut l'appliquer. Il faut apprendre à l'appliquer. Oui, mais il y a des situations où on ne sait pas quelle règle. À ce moment-là, il faut faire appel à des principes partagés. Des principes, ce ne sont pas des règles. C'est des heuristiques. Je vais vous en donner un exemple. Il est très utilisé aujourd'hui parce que nos sociétés sont rentrées dans le stade postconventionnel des droits de l'homme. Les droits de l'homme sont des principes, ils ne vous disent pas ce qu'il faut faire. Ils vous disent qu'il faut respecter la liberté d'expression. Très bien. Ils vous disent qu'il faut respecter la vie privée. Très bien. Et quand les deux rentrent en contradiction, qu'est-ce qu'on fait ? On discute, il n'y a pas de règle. C'est la seule manière de résoudre les problèmes moraux dans une société complexe. C'est de faire appel à des principes. Dans ce cas, « Autrui » de référence n'est plus un joueur, ce n'est plus un rôle et ce n'est plus un arbitre. « Autrui » de référence c'est n'importe quel « autrui » devant lequel je peux justifier avec des principes, ma décision. Ça signifie que le jugement moral va s'appuyer sur une délibération. Il va s'appuyer sur une culture de la délibération. C'est cela qu'on appelle, explique Kohlberg, la démocratie. La démocratie suppose le passage au stade postconventionnel. Cette séquence m'a toujours semblé extrêmement inspiratrice pour comprendre les difficultés de l'école aujourd'hui.

## Vers une école postconventionnelle

La grande réussite de la culture scolaire classique, c'est qu'elle a généré un monde conventionnel. Elle a réussi, quand elle réussissait, à progressivement arracher les enfants au stade préconventionnel pour leur donner une identité morale conventionnelle. À coup de discipline, bien sûr. En construisant le prof, comme un arbitre qui applique un code. Ça a donné une école qui était une école de progrès, mais qui était une école rigide. C'est cette école qui entre en crise en '68. Pour donner un repère. Grosso modo dans les années '60, '70. L'école conventionnelle ne suffit plus. Elle ne suffit plus, pas parce que tout d'un coup on est devenu individualiste, égocentrique, amoral, immoral comme le laisse entendre une partie des idéologues néoconservateurs de France aujourd'hui. Ce n'est pas ça. C'est parce que nous avons progressé en moralité. Nous avons des exigences postconventionnelles. Mais il y a des risques. Il y a des risques dans le passage du



deuxième au troisième stade. Parce que ça passe par une crise, la crise des règles. Et dans la crise des règles, il y a deux attitudes qui sont possibles. Soit, c'est le retour au préconventionnel. Il n'y a pas de règles, du coup la moralité va se réorganiser sur des « autrui » significatifs. On le constate aujourd'hui. Le retour du charisme, y compris du charisme des profs. Quand il n'y a pas de règles, sur quoi peut s'appuyer un enseignant. Il peut s'appuyer sur le stade préconventionnel et jouer sur le charisme, sa personnalité, développer des rapports d'amour et de haine avec ses élèves. Bien sûr, c'est la plus vieille recette de l'installation de l'autorité. Soit on retombe au niveau préconventionnel, soit on s'élève au niveau postconventionnel. Mais passer au niveau postconventionnel, c'est très difficile. Ça suppose l'établissement d'une culture de la délibération dans les établissements scolaires. Moi, j'en vois des traces. Ça ce s'annonce pas nécessairement comme postconventionnel, mais quand il y a des discussions dans les établissements scolaires sur les chartes d'établissement, au fond c'est ça que vous faites. Vous faites du postconventionnel pour énoncer des principes pour ne pas retomber dans le préconventionnel. En plus, l'école postconventionnelle a une difficulté, c'est qu'elle doit intégrer les autres moments. Parce que vous ne pouvez pas supposer que dans une école qui se distribue sur une douzaine d'années, tous les membres sont au même stade de développement moral. Ça ne sert à rien. C'est même contre-productif, je l'affirme de parler des droits à des enfants qui sont au stade préconventionnel. Ils ne construisent pas la notion de principes. Donc, il y a une question de prise en compte d'une logique du développement qui est difficile. En plus, ajouter que personne n'est entièrement au stade postconventionnel. Il y a toujours des portions de la vie qui sont au stade conventionnel ou qui sont au stade préconventionnel, toujours. Le problème est un problème de dosage. L'école aujourd'hui est en train d'apprendre là où elle était conventionnelle à devenir postconventionnelle et à intégrer ces différents moments du développement moral.

### **La culture différenciée**

Deuxième défi : donc ici, j'ai évoqué pour reprendre mon petit schéma. Je vous ai parlé de la situation pédagogique du niveau deux. Je voudrais parler maintenant du défi qui se présente au niveau inférieur, au niveau des cultures.

Quel est le problème de la société contemporaine ? À mon sens ce qui est saillant, ce qui est décisif, c'est que la différenciation des sphères, la spécialisation des sphères culturelles, mais aussi sociales va en s'accroissant. C'est-à-dire que l'art, la science, la religion, l'État, l'économie progressivement constituent des domaines qui produisent une signification spécifique qui a priori n'est ni compatible, ni incompatible, qui est indifférente à celle des autres. Les sphères produisent leur propre domaine de validité. La validité en économie, c'est la rentabilité, c'est la compétitivité, c'est l'utilité. Cela est encore plus vrai aujourd'hui que cela ne l'était au début du 20e siècle. La validité au niveau de l'État, c'est l'égalité. C'est la citoyenneté, c'est la participation... A priori, compétitivité, rentabilité et égalité, ça ne fait pas bon ménage. Ce sont des valeurs contradictoires. L'art, on va en parler de l'art. L'art moderne, il s'est construit contre tout. Baudelaire détestait les bourgeois, les bourgeois utilitaires, ceux qui étaient dans l'économie industrielle. Picasso s'amusait à leur lancer des tomates et des oeufs. Il appelait ça les bourgeois philistins. Il les voyait passer à Paris dans le bateau-lavoir. Pourquoi ? Parce qu'un artiste n'a rien avoir avec l'utilité. L'art s'est constitué comme indifférent à l'utilité. L'art c'est tout à fait ailleurs. C'est d'ailleurs pour ça qu'un artiste ne doit pas craindre la pauvreté, qu'il peut être bohème. De même, la science n'a rien à voir avec la religion. Elle se constitue comme autonome. On ne tolère pas que Monseigneur Léonard mette son nez même dans

cette université dans la recherche sur les embryons, domaine séparé, domaine de validité particulier. La religion, en tout cas la catholique — il y a encore un débat du côté protestant — se constitue comme indépendante de la science. Elle ne prétend plus contredire Darwin. Ce sont deux domaines séparés. Jean-Paul II a réhabilité Galilée. Il a dit : *oui, nous, nous sommes trompés*. Pourquoi, parce que la religion ne parle pas de la même chose.

## Parler en langues

Chaque domaine développe son propre langage. Donc, on se trouve devant un monde incroyablement complexe où nous devons parler différents savoirs et surtout parler différents langages. Le plus souvent, côté scientifique, ils sont formalisés ce qui rend l'entrée dans le langage encore plus difficile. Le problème est que dans la société moderne, il n'y a aucune instance — en tout cas jusqu'à preuve du contraire — qui peut prétendre être le savoir des savoirs. C'est justement ce que prétendait la religion dans les sociétés traditionnelles. C'est qu'elle avait le savoir des savoirs. Dans les sociétés modernes, la religion, elle-même, ne prétend plus cela. Donc se pose un problème d'unité. Comment peut-on vivre dans des univers aussi fragmentés ? Je pense que cette question qui est très compliquée est la question centrale de l'école aujourd'hui et la réponse est la langue ordinaire. La langue ordinaire, le français, et puis les différents systèmes linguistiques, éventuellement différents, que nous pratiquons. C'est quand même la clé d'accès universelle au langage pluriel des différents savoirs. Même dans un cours de math — les profs de maths savent ça — très formalisé, on aligne des séries d'équations. Une grande difficulté, c'est qu'il faut quand même bien expliquer ça en français. Il faut quand même bien pratiquer et on voit tout de suite qu'un certain nombre de difficultés d'accès à ce langage-là peuvent résulter d'une absence de maîtrise de la langue naturelle, de la langue ordinaire. En fait, c'était ça l'intuition qui était centrale dans l'humanisme classique. Ce que ces gens, ces érudits très, très solitaires, confinés du 16e et 17e siècle avaient découvert, c'était la puissance de la langue. Il l'avait découvert dans un effort acharné dans un effort acharné pour comprendre des textes étrangers qu'ils ne comprenaient pas. Il faut bien se rendre compte de ça. Le latin, le grec au 16e, 17es siècles, ce sont des civilisations absolument inconnues. C'est aussi lointain pour eux que pour nous et même un peu plus qu'aujourd'hui, l'Inde ou la civilisation chinoise, la civilisation grecque. Et en travaillant sur la langue, ils ont compris qu'ils pouvaient avoir accès à l'étranger et au lointain. Ce savoir a été appliqué à la langue maternelle. Cela permet à la langue maternelle de se mettre à distance d'elle-même. La langue maternelle, c'est ce que nous pratiquons de manière familière. Avec la grammaticalisation qu'impose l'école, il y a une distance qui est créée entre le milieu linguistique et celui qui parle. Au fond, c'est ça que fait l'école. C'est s'appuyer sur la situation de parole pour la développer, la potentialiser, lui donner des ressources et des capacités méconnues. On part du plus familier, du plus ordinaire que nous parlons pour, par grammaticalisation, accéder au plus lointain.

Qu'est-ce que c'est que parler ? Parler, c'est d'abord comprendre. Comprendre autrui. Grosse affaire, très difficile. Il n'y aucune raison que nous nous comprenions, je ne suis pas sûr que vous me compreniez. Je ne suis pas sûr que vous me compreniez parce que j'utilise des mots que j'ai l'habitude d'utiliser et que j'imagine que ces mots sont les vôtres. Mais c'est une projection. Donc, il faut une capacité d'empathie. Martha Nussbaum insiste là-dessus. Guy SELDERSLAGH y faisait allusion dans sa défense des humanités. Aux États-Unis — vous savez qu'aux États-Unis les humanités sont très mal menées — tout l'enseignement est en train de glisser vers le technique, vers le formel.

Au fond, comprendre un texte, c'est comprendre « autrui » et une démocratie en a besoin. On a besoin de comprendre « autrui », d'entrer en empathie avec « autrui ». Il faut comprendre son contexte. C'était tout le problème des humanistes. Quel était le contexte de Cicéron ? Comment comprendre un texte de Cicéron sans tenir compte de son contexte ? Oui, mais cette question, elle se pose aujourd'hui avec n'importe quelle production culturelle ? Puisque justement les productions culturelles sont devenues très étrangères les unes aux autres. Entrer en empathie, contextualiser, universaliser. Qu'est-ce que nous avons en commun ? Comprendre Cicéron, ce n'est pas seulement comprendre sa situation particulière, c'est comprendre ce que nous avons en commun. Donc, la langue, c'est l'apprentissage du plus lointain, c'est ça la merveille de la langue... c'est que le plus familier est ce qui nous donne accès au plus lointain à une condition, c'est que nous apprenions à parler. Il faut apprendre à s'exprimer. On oppose souvent la langue qu'on suppose une, le français par exemple, à des langues particulières conçues comme lointaines. Par exemple, la langue des formalismes mathématiques, la langue semi-formalisée de ma branche par exemple : la sociologie... etc.

Oui, mais attention, ce que l'école apprend, c'est que parler une langue, c'est parler des langues... Bien sûr que sans l'école, nous restons rivés à un mode d'expression... à un registre, un genre... Mais on apprend progressivement et c'est ça le sens des humanités, à manipuler les genres, à jouer avec les règles, les règles de la comédie... Vous pouvez vivre une histoire d'amour, dans la tragédie, c'est assez fréquent dans l'adolescence. Vous pouvez peut-être apprendre à vos élèves un peu de comédie, un peu de Marivaux, ça ne fait pas de tort. Apprendre à parler en langues multiples.

Vous pouvez le dire de façon romantique votre amour. Vous pouvez le dire de façon surréaliste. Rentrer dans des genres, jouer sur les règles, c'est justement, vous voyez, le stade postconventionnel. Il apparaît même dans le rapport à la langue. Lorsqu'on est capable de constituer la langue comme des ensembles de règles entre lesquelles on peut louvoyer, jouer, passer que l'on peut transgresser – c'est si gai de transgresser la langue, elle se laisse faire volontiers. Les fautes de syntaxe, c'est merveilleux les fautes de syntaxe, ça peut parler. Donc, la pluralité des langues, c'est un facteur de liberté.

Ce qu'enseigne l'école, fondamentalement, c'est que le langage n'est pas un instrument.

C'est une tendance que l'on observe aujourd'hui face à la babélisation des savoirs et des langages. La tendance pour résoudre le problème est de réduire le langage à un transfert d'information. J'ai même eu la mauvaise surprise de lire sous la plume de Michel SERRES – c'est tout à fait désolant, parce qu'il écrit comme un Dieu et le contenu dément complètement ce qu'il dit – que l'accès à l'information c'était le savoir. J'ai lu ça dans « *Petite Poucette* », un petit livre qui est beaucoup vendu en France, aujourd'hui. J'en étais désolé, parce que je me suis dit que quand même, si on n'est pas vigilant, ces idées fausses s'introduisent. Bien sûr que la langue ce n'est pas de transmettre de l'information. À cet égard la multiplication des connexions Internet, la facilité de l'accès, le fait que nous pouvons avoir mille informations et non pas une en une minute, ne change rien à la situation herméneutique. Donc, je vous conseille de vous appuyer sur les exercices de styles de Raymond Queneau pour penser le rapport à la langue aujourd'hui dans l'école. Vous connaissez les exercices de style de Raymond Queneau, bien sûr. Vous savez c'est le type qui monte dans un bus S qui est sur une plateforme, il y a beaucoup de monde, il y a un quidam qui a un long cou et un chapeau qui s'engueule avec un autre. Le premier type quitte le bus et plus tard revoit l'homme au long cou. Ça c'est l'information ce que je viens de vous dire. Mais il le dit de cent manières différentes. Qu'est-ce qu'il y gagne ? Et bien, il y gagne la liberté. La langue, c'est un potentiel de liberté. Elle permet la

distanciation, elle permet l'appropriation de l'étranger, la compréhension de l'étranger. Elle permet de pluraliser l'expérience, de ne pas vivre ses histoires d'amour comme des tragédies, comme des comédies ou des drames — on est plutôt dans le drame pour l'instant- la capacité, surtout de construction d'un monde commun. C'est parce que nous parlons que nous avons un monde commun. C'est vrai que nous avons des mondes privés, mais parce que nous parlons, nous pouvons faire « collectif ».

## **Les nouvelles attentes de l'État et de l'économie**

Un mot avant de conclure sur un troisième aspect que je n'aborde pas parce qu'il est trop compliqué et qu'il est trop important. C'est la recomposition et la réponse que l'école doit apporter aux attentes de l'économie et de l'État. L'économie, l'État sont en transformation radicale, je ne vous apprend rien. C'est inquiétant, bien sûr, comme toutes les transformations. Ce n'est pas la première en modernité et ce ne sera pas la dernière. Je veux juste attirer votre attention sur une chose parce que souvent je lis des choses en ce sens qui me semblent réductrices.

Les demandes qui viennent de l'économie ne sont pas univoques. Elles sont le plus souvent contradictoires. Elles attendent de l'école qu'au fond – c'est plutôt le monde des entrepreneurs ça – qu'on fabrique des gens disciplinés, productifs, attachés à la tâche, qui supportent l'évaluation, qui s'autoévaluent. C'est une demande assez classique, dans l'histoire sociologique, de disciplinarisation. Mais en même temps, le capitalisme envoie d'autres messages. Il vous attend, il attend les élèves comme des consommateurs. Et le problème est de nouveau un problème d'incohérence. Parce que l'attitude du consommateur, c'est l'inverse de l'attitude du producteur. C'est la schizophrénie dans laquelle nous devons vivre. Comme consommateurs, nous sommes censés être écervelés, nous sommes censés être dépensiers, nous sommes censés ne rien attendre du lendemain, tout dépenser aujourd'hui... c'est d'ailleurs pour ça qu'on vous abreuve de publicité, bien entendu... vous êtes censé ne chercher que votre plaisir, ils n'ont pas lu Freud, ils s'en fichent... Au fond, vous voyez bien, le capitalisme n'a pas de programme éducatif. Il envoie des demandes. Et il en va de même pour l'État... parce que l'État aussi est pris dans des contradictions. On attend des citoyens cosmopolites, ouverts, qui invitent leurs camarades musulmans, juifs, à jouer. On attend aussi la constitution d'une nation. J'ai encore entendu Rudy Demotte dire qu'il fallait être nationaliste. Comme il est malin, il est conscient de la contradiction et il croit la neutraliser en construisant le concept de nationalisme inclusif. C'est beau la production d'oxymores, mais je ne suis pas sûr qu'on résout le problème. Donc on se trouve devant un État qui envoie des messages contradictoires. Ça ne va pas s'arranger. Ne croyez pas que tout d'un coup le capitalisme, qui nous échappe qui est globalisé va devenir réflexif, conscient et construire un programme éducatif pour la réalisation de chacun. Pas du tout. Et l'État est pris dans de telles contradictions qu'il n'y arrivera pas non plus.

## **Pour sortir de la crise de l'école au XXI<sup>e</sup> siècle**

Il n'y a que l'école qui peut aujourd'hui sauver une cohérence.

Une cohérence qui est donc, vous voyez quand même, désormais, assez précise. Il s'agit de construire des humanités postconventionnelles, de ne pas reculer devant la construction de principes moraux. Il s'agit de construire des humanités d'expression, de traduction en un sens très générique, qui sont fondées sur l'intercompréhension du plus étranger par la maîtrise de la langue. Il s'agit de construire une école autonome par rapport à l'État et l'économie, qui construisent librement sa culture professionnelle, sans être soumis en permanence à des évaluations venant d'autres instances. Et donc, une école qui est resserrée. Je plaiderais pour ça : un resserrement de l'école

autour du culturel pluriel qui est considéré non pas comme l'acquisition de compétences, non pas comme des passeports pour l'emploi, mais qui est considérée comme un facteur de liberté individuelle.

Voilà je vous remercie pour votre attention.