

CULTURE DE L'ÉCOLE ET IDENTITÉ DE L'ÉLÈVE

Bernard Rey
Universidade de Bruxelas

L'école permet à l'élève d'accéder à la culture.

Mais on peut dire aussi que l'école impose *une* culture particulière dont l'universalité est toujours susceptible d'être discutée. On peut alors soupçonner que l'identité de l'élève est sans cesse bafouée.

Cette interrogation très courante trouve un point d'appui dans le fait massif de l'échec scolaire. Car depuis une trentaine d'années, la sociologie explique ce dernier par l'écart entre la norme culturelle imposée par l'école et les normes et pratiques auxquelles sont habitués les enfants des classes populaires.

Ce type d'observation et de théorie brise la prétention à l'universalité de la culture scolaire et la légitimité de l'enseignant à l'inculquer. Les pratiques scolaires relèveraient d'un arbitraire culturel propre à un groupe. A partir de là, la voie est ouverte à l'affirmation que toutes les cultures sont relatives et que tous les discours et toutes les pratiques se valent.

Mais la position inverse qui soutient que l'école fait accéder à la culture, la seule qui soit légitime et qui puisse prétendre à l'universalité, n'est pas exempte de difficultés. Car l'écart de l'élève par rapport à la norme scolaire est alors interprété comme carence ou déficit. Ce que l'élève dit ou fait et qui ne correspond pas à l'attente scolaire n'est jamais lu comme effet d'une logique ou d'un sens qui relèverait d'une culture non scolaire, mais comme manque. Ainsi son identité lui est déniée.

Peut-on sortir de cette opposition exaspérée entre l'affirmation d'une culture universelle, faite de savoirs rationnels, et le constat d'une diversité des cultures?

Nous voudrions, dans les lignes qui suivent, tenter de montrer que si toute école dispense toujours une culture particulière et relative, elle le fait selon des modalités qui sont relativement trans-historiques et qui engagent des procédures cognitives qui ont une dimension anthropologique.

Une forme spécifique d'apprentissage

Le premier sentiment est que l'école est susceptible de transmettre les cultures les plus diverses. S'adressant à un public captif et influençable, dans la durée et selon des modalités qui mettent en scène spectaculairement l'autorité, elle semble propice à propager des croyan-

ces et des valeurs et à inculquer des manières de voir, de penser, d'être et de décider. C'est sans doute pour cela qu'elle est toujours un instrument politique essentiel. Elle joue un rôle déterminant chaque fois qu'un peuple tente d'en assimiler un autre et l'établissement de la scolarité obligatoire, dans beaucoup de pays d'Europe, a correspondu à cet enjeu. De même le développement rapide de la scolarisation à partir du 16ème siècle n'est certainement pas étranger à la Réforme et à la Contre-Réforme et à la volonté de transmettre la vraie foi.

Ainsi l'histoire semble nous forcer à admettre que l'école peut toujours transmettre une culture singulière et relative. Mais dire que l'école peut propager indifféremment toute culture, c'est déjà reconnaître qu'il existe une forme scolaire relativement indépendante des manières d'être et de penser dont elle est le vecteur.

Si l'école est capable de transmettre les cultures les plus diverses, elle le fait selon un mode de transmission qui dépasse chacune d'elles et dont nous voudrions montrer qu'il a un caractère relativement trans-historique.

Car qu'est-ce qu'une école? Malgré les innombrables usages métaphoriques de ce terme, il est possible de saisir quelques-unes des conditions nécessaires pour qu'on puisse qualifier de scolaire une forme de transmission.

Ainsi un sujet qui apprend une pratique physique ou intellectuelle par sa seule expérience des choses n'est pas dans une école. La présence d'un tiers qui sert de médiateur entre l'apprenant et la pratique semble nécessaire pour qu'on puisse parler d'école. Mais cela n'est pas suffisant. Si l'apprenant imite un expert et que celui-ci se contente d'exercer sa pratique, sans formuler de consigne, sans en styliser les étapes, sans les présenter d'une manière progressive, on pourra parler d'apprentissage par imitation ou par mimétisme, mais non pas encore d'école. Car il faut en outre que celui qui maîtrise ce qu'il y a à apprendre ait une intention de le transmettre, mette en œuvre des stratégies dans ce but et lui consacre des efforts spécifiques : l'école suppose un enseignement.

Il semble donc qu'une transmission scolaire exige trois conditions, d'ailleurs solidaires:

1) Elle exige qu'il y ait distinction et séparation entre le moment où l'on apprend et le moment de la pratique effective dans les conditions sociales ordinaires. L'école est un moment protégé durant lequel les enjeux sociaux des pratiques apprises sont suspendus. Par suite, l'apprenant a un statut particulier qui ne l'autorise pas, provisoirement, à l'exercice effectif et sans contrôle de ce qu'il apprend.

2) Les pratiques à acquérir doivent être décomposées en éléments qui seront appris un par un et dans un ordre qui va du facile au difficile. L'école suppose la mise en place d'une progressivité qui se traduit en programme. Cette exigence est elle-même assujettie à la précédente, car l'ordre idéal pour apprendre les opérations d'une pratique n'est pas celui dans lequel elles se présentent dans les conditions de son exercice réel.

3) Cette mise en progressivité exige à son tour qu'on s'interroge sur la pratique, qu'on examine ce qui la compose, qu'on la prenne comme objet d'observations, de réflexions et de discours. Cette objectivation en permet l'explicitation et donc l'enseignement : la pratique

n'est plus seulement agie, elle fait l'objet d'une parole et plus largement d'une étude et d'une connaissance. Cette parole *sur* l'action se distingue de la parole *dans* et *pour* l'action qui s'échange dans la collaboration au sein de la pratique. Elle ne peut se construire qu'au prix d'une suspension de l'action ; elle est rendue possible par la séparation entre apprentissage et pratique.

L'école n'est donc que la traduction institutionnelle d'une forme d'apprentissage que nous appellerions volontiers l'apprentissage "didactisé". A la différence de l'apprentissage spontané qui, effet d'une immersion dans la pratique, procède par saisie globale et mimétisme dans l'implicite, il y a apprentissage didactisé, au contraire, lorsque la pratique visée est objectivée et analysée pour faire l'objet d'une transmission volontaire et ordonnée.

Or cette forme d'apprentissage est elle-même dépendante d'une potentialité humaine fondamentale qui est l'écriture.

École et pratique scripturale

Attacher l'école à l'écriture, ce n'est pas l'attacher à une circonstance contingente de l'histoire de l'humanité. Contre la tradition de notre civilisation qui attache la vérité à la parole, au logos, Derrida défend l'idée que l'écriture n'est pas une simple transcription de la parole et qu'elle n'est nullement seconde par rapport à elle¹. Il s'élève contre les premiers linguistes (Saussure notamment) qui ont défini le signe linguistique comme le lien, pensé comme premier et naturel, entre un signifiant phonique et un signifié conceptuel. Derrida doute que la notion de signe ait pu exister sans le signe écrit dont la graphie est le modèle de tout signifiant ; il critique cette tradition qui occulte le pouvoir constituant de l'écriture et de la trace.

Il est difficile de ne pas reconnaître le pouvoir spécifique de l'écriture qui est bien plus que la simple reproduction de l'énoncé oral. Elle offre des possibilités propres de manipulation des signes qui permettent la pensée scientifique et ouvre à une saisie particulière des choses, des actions et des paroles.

Le moyen le plus suggestif de révéler cette profonde influence de l'écriture sur la pensée, mais aussi comme on va le voir sur l'ensemble de la vie sociale, est de se référer aux ethnologues qui ont comparé systématiquement les sociétés sans écrit avec les sociétés à écrit.

Jack Goody fait remarquer par exemple que l'écrit, en permettant d'établir des *listes* stables (liste d'objets ou d'actions ayant des caractères communs), est un puissant outil d'appropriation intellectuelle du monde. Car avec son début et sa fin spatialement marqués elle donne à "voir" l'idée même de catégorie et fixe ainsi les concepts, alors que la parole *pour* et *dans* l'action peut s'accommoder de catégories à l'extension indécise et aux contours flous. Comme le tableau, elle impose à ses éléments un ordre qui ne saurait être reflété dans la parole et qui comporte par exemple la hiérarchie verticale, le jeu croisé des proximités horizontales et verticales, etc... C'est la liste encore, dit Goody, qui "*relève de ce processus*

plus général qu'on appelle la planification de l'action"², car planifier c'est construire la liste des actes à accomplir. Et cette possibilité de la planification introduit à son tour, une nouvelle forme de rapport au temps et à l'action. On voit donc l'intérêt cognitif d'une saisie du monde par des listes.

Plus généralement, l'écrit apparaît comme un instrument pour dresser un état des choses, inventorier, ramener le divers du monde à des regroupements dominables. On voit bien qu'il y a là les prérequis absolus d'une saisie scientifique du monde. Car l'écriture permet de conserver les témoignages des sens, de leur assigner des règles protocolaires communes, de les comparer donc, d'en cumuler les résultats. L'écrit est là ce qui permet l'objectivité des repérages du monde.

Il est d'autre part ce qui permet au raisonnement scientifique d'être autre chose que ce qu'un tel dit à tel autre pour le persuader : en différant indéfiniment la communication, l'écrit, plus que ne peut jamais le faire la parole, autorise un message potentiellement offert à une infinité de sujets possibles. Il peut s'abstraire de la particularité d'une parole destinée à un individu spécifié et à la singularité de la circonstance où elle se profère. Les modalités de la persuasion s'en trouvent radicalement modifiées et s'ouvrent sur le caractère universel du discours rationnel.

Goody encore fait remarquer que "*l'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement.*"³ L'énoncé devient alors un objet offert à la critique et à la discussion. Il peut aussi être déplacé et manipulé. On devient beaucoup plus sensible à la cohérence logique d'énoncés dès lors qu'ils sont rassemblés et co-présents dans un écrit.

En même temps, en donnant à la suite des énoncés une forme matérielle, l'écriture fait apparaître une réalité nouvelle, celle du *texte*. Elle ouvre à la conscience du texte, au fait que tout énoncé, loin d'être seulement un simulacre du réel, dépend d'abord de la structure textuelle dont il est élément. Ce sont les formes d'organisation interne du texte qui délimitent les faits qu'on y prend en compte et plus précisément les constituent en faits.

Mais ces compétences cognitives que permet ou renforce l'écrit s'accompagne d'une modification du rapport social à la loi. Car l'écriture permet de séparer l'énoncé d'une règle d'action de la circonstance singulière dans laquelle celle-ci est mise en œuvre. Ainsi elle fixe et objective les règles (qu'elles soient religieuses, juridiques, politiques, morales ou techniques).

Dans les sociétés sans écriture, il n'y a pas d'instrument qui permette d'isoler les règles de leur mise en œuvre. Par suite, elles sont plus fréquemment incorporées dans les pratiques; on ne les trouve que mises en acte dans les décisions et les actions ; elles ne sont pas pensables indépendamment des circonstances. Il en va de même des règles techniques d'action, des savoir-faire, des normes : ils sont agis, mais non pas véritablement pensés.

Au contraire, dans les société d'écriture, les lois, les règlements de toute sorte, les règles techniques et les savoirs, grâce à la possibilité de leur formulation écrite, sont fixés et échappent aux fluctuations des individus et des situations. Surtout la possibilité de les mettre par écrit fait qu'ils sont identifiables, pensables indépendamment des circonstances où ils sont mis en œuvre. On peut d'ailleurs dire qu'on entre dans le scriptural dès qu'une parole cesse d'être prise dans l'action en commun pour dire l'action et l'objectiver. En ce sens une parole, même orale, peut être scripturale.

Or dès que les règles sont objectivées, elles deviennent objets offerts à l'examen critique, à la réflexion, à la délibération collective, à la décision de changement. En ce sens la diffusion sociale des pratiques d'écriture engendre les conditions de la politique, de la technologie et de la science.

Mais elle engendre aussi la possibilité de transmettre des pratiques au moyen de paroles qui en disent les règles. Elle est donc la condition pour qu'il y ait un enseignement ou encore, au sens que nous avons donné à cette expression, un apprentissage didactisé.

Ainsi l'école est vouée aux pratiques d'écriture et non pas seulement parce qu'une de ses missions est de faire acquérir le code écrit : elle est aussi et surtout le lieu d'une forme d'apprentissage par explicitation qui n'est possible que dans une société d'écriture. Dans une société sans écriture où les savoirs et les savoir-faire ne sont pas identifiés comme tels et n'existent que sous la forme de leur actualisation dans des situations particulières, l'apprentissage explicite, didactisé, n'est pas possible. La transmission s'effectue par participation commune aux activités. C'est seulement lorsque la forme sociale scripturale a introduit l'explicitation des règles d'action que l'apprentissage didactisé, sous sa forme scolaire, est possible.

On comprend alors pourquoi la pensée scripturale est une des conditions de la réussite à l'école comme le confirment les travaux de Lahire⁴. Pour notre part, nous avons tenté de montrer ailleurs⁵ que cette forme de pensée est une des rares compétences transdisciplinaires à l'école.

École et savoirs

Si l'écriture est une condition de la transmission scolaire des savoirs, elle est sans doute aussi la condition pour que les savoirs existent ou du moins se développent de manière significative. Car, sans entrer dans des discussions épistémologiques, on peut admettre qu'un savoir est un ensemble d'énoncés liés entre eux par des relations logiques, qui prétend à une validité au-delà du sentiment de certitude que peut avoir un individu et qui dépasse la description de l'expérience individuelle d'un sujet.

Or, en permettant de rapprocher des énoncés que l'expression orale disjoint, l'écriture focalise l'attention sur leur cohérence et rend sensible aux liens logiques qu'ils ont entre eux. En outre en fixant la parole, elle l'offre au jugement de tous. Enfin, elle permet de cumuler les observations de chacun. Le savoir que permet l'usage de l'écrit ne se borne plus à ce qu'un

individu, même très vieux, a pu retenir de son expérience personnelle; il ne se réduit pas à ce qu'il a vu ni à ce qu'il a su faire, ni même à ce qu'il a entendu dire. Il se libère des limites de la mémoire individuelle ou collective. Il se libère aussi des limites sensorielles.

Si l'écriture ouvre la voie au développement des savoirs, ses effets sont dans ce domaine amplifiés par l'école. Car la transmission scolaire, ou, comme nous avons proposé de la nommer, la transmission didactisée, tend à transformer les pratiques en savoirs. Dès qu'elle est transmise par apprentissage didactisé, l'action réussie ne peut plus être l'effet d'un savoir-faire personnel et indicible, d'un charisme. Pour être enseignable, elle doit être descriptible pas à pas. On doit pouvoir exposer l'enchaînement nécessaire des actes qui conduisent à la fin poursuivie. Cet exposé est déjà un *savoir* puisque le ressort de l'action et les raisons de son succès sont offerts à chacun et font l'objet d'une justification universalisable. Je ne peux expliquer à quelqu'un comment agir pour atteindre tel but, sans du même coup justifier les actions que je commande par des raisons qui s'ordonnent en un discours porteur de preuves. Si je ne le fais pas, mon discours est celui des commandements successifs et l'apprentissage est de l'ordre du dressage ; ce n'est plus de l'enseignement.

Si je ne tiens pas de discours et que l'apprenant assiste seulement à mon action et en convoite pour lui-même la réussite, alors celle-ci reste mystérieuse et attachée au "pouvoir" d'une personne singulière ; sa transmission n'est encore qu'une initiation. La transmission didactisée exige au contraire que les mécanismes de la technique soient explicités selon les règles de la logique et par là capables d'être diffusés à l'infini et reproductibles par tous. Alors la justification par la seule réussite ne suffit plus. Il faut une structuration du discours justificateur selon la valeur de vérité. La technique, dès lors qu'elle est l'objet d'un apprentissage didactisé, donne lieu à un texte dont la validité ne doit rien au statut de celui qui le détient. La didactisation des techniques les transforment en savoirs.

Cet effet de la transmission scolaire peut d'ailleurs, à certains égards, être tenu pour une difficulté ou une dérive. Car dès lors qu'on est dans une école, on a tendance à expliquer comment faire, plutôt que de faire faire. Très rapidement, le discours sur la pratique prend un privilège sur la pratique elle-même. A l'apprentissage d'une pratique, tend à se substituer un apprentissage du savoir sur cette pratique. Et cela est certainement dommageable pour l'efficacité.

Mais il reste que par son mode de transmission, l'école favorise la constitution de savoirs. D'une certaine manière, on ne peut pas dire que l'école est là pour transmettre des savoirs qui lui préexisteraient. En tant que processus au sein d'une société, la scolarisation participe à la construction et au développement des savoirs rationnels. Par son mode de transmission, elle contribue à la mise en savoir des pratiques. Les ouvrages encyclopédiques tels que celui de Chambers en Angleterre ou celui de Diderot et d'Alembert en France sont des exemples de ce processus où la volonté de transmission didactisée est l'occasion d'une mise en savoir des pratiques et des techniques.

On ne peut pas prétendre, certes, que tous les savoirs sont engendrés par la didactisation. Il y a certainement dans l'histoire de l'humanité d'autres facteurs auxquels imputer leur apparition. Mais l'école, en instituant une parole scripturale, permet leur transmission. L'émergence des savoirs et l'émergence de l'école ne sont en réalité pas dissociables. On ne saurait dire, en effet, si c'est l'exigence d'une transmission efficace qui entraîne la mise en savoir des pratiques ou si c'est l'objectivation des savoirs qui permet et exige une institution propre à les transmettre. Les deux mouvements sont l'un et l'autre des conséquences des pratiques scripturales.

Il y a en tout cas une profonde solidarité entre l'école et les savoirs, c'est-à-dire des discours qui aspirent à une reconnaissance universelle. C'est sa rationalité qui constitue le savoir comme tel en faisant qu'il porte en lui-même sa propre justification. Dès lors celui qui l'accueille se rend aux raisons que le savoir expose et non pas au pouvoir d'autrui. Il ne s'agit plus de départager le vainqueur et le vaincu, mais de collaborer dans la recherche du vrai. Même si le savoir peut être utilisé dans des stratégies de pouvoir, il implique dans son essence une forme de rapport à autrui d'où la violence et l'inégalité sont exclues. Car pour permettre l'émergence de savoirs, il faut admettre que la vérité d'un discours ne dépend pas du statut de celui qui l'énonce ni du rapport de forces.

Conclusion

On ne saurait nier que l'école puisse transmettre toutes les cultures. L'enfermement auquel elle donne lieu, l'infériorisation qu'elle engendre chez les apprenants, le type de relation qu'elle institue entre le maître et l'élève en font un instrument d'inculcation de toutes les cultures. En ce sens l'école peut être le vecteur des pratiques sociales les plus étroites, les plus relatives, les plus contestables. Elle peut être même et a été souvent un très efficace moyen d'endoctrinement.

En ce sens la culture qu'elle transmet n'a aucun privilège par rapport à tout autre. Il ne semble nullement légitime qu'elle supplante chez l'enfant sa culture d'origine.

Pourtant, cette transmission que l'école peut faire de toute culture s'opère toujours sous une forme spécifique qui est celle de la didactisation. Les pratiques qu'engage cette culture n'y sont pas transmises par pur mimétisme. Elles font l'objet d'une explicitation qui se traduit en consignes, avertissements, explications, descriptions de ce qu'il y a à faire. Une pareille transmission exige que les règles d'action soient objectivées, et donc qu'elles puissent être pensées en dehors de leur mise en œuvre dans une circonstance singulière. Or ce qui le permet c'est la généralisation de l'écriture qui, à son tour, modifie le rapport que les sujets ont avec l'action, le temps, la parole, les choses et les règles. C'est la pensée scripturale, encore, qui permet l'émergence de savoirs, c'est-à-dire de corps d'énoncés dont la cohérence est contrôlée et dont la force de persuasion ne doit plus rien à la circonstance d'une rencontre inter-individuelle. Le mode de transmission scolaire, de son côté, encourage encore la mise en savoir des pratiques.

Ainsi, par delà la culture particulière qu'elle peut être amenée à transmettre, l'école le fait dans une forme qui développe des potentialités humaines et notamment des compétences cognitives. De ce point de vue elle a sa culture propre, si on accepte d'appeler ainsi une compétence, comme le suggère Reboul quand il écrit: "*La compétence permet de définir la culture non pas comme une somme de savoirs consacrés – le latin, l'orthographe, les auteurs classiques –, mais comme une aptitude au jugement.*"⁶

La culture de l'école ainsi conçue ne met nullement en danger l'identité de l'élève. Elle lui offre simplement de nouveaux moyens. Elle n'est nullement excluante, puisqu'elle ouvre à l'universalité.

Notes

- 1- Derrida (J.), *De la grammatologie*, p. 52.
- 2- Goody (J.), *La raison graphique*, p. 150.
- 3- Goody (J.), *La raison graphique*, p. 250.
- 4- Lahire (B.), *Culture écrite et inégalités sociales*.
- 5- Rey (B.), *Les compétences transversales en question*.
- 6- Reboul (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, p. 196.

Références bibliographiques

- Derrida (J.), *De la grammatologie*, Paris, éd. de Minuit, 1967, 445 p.
- Goody (J.), *La raison graphique, traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa*, Paris, éd. de Minuit, 1979, 274 p.
- Lahire (B.), *Culture écrite et inégalités sociales*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 310 p.
- Reboul (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1988 (3ème éd.), 206 p.
- Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p.