

La modernité a toujours été définie par un paradoxe. D'une part, elle est conçue, selon des expressions diverses, par l'accroissement de la division du travail. Les communautés simples et homogènes sont remplacées par des sociétés complexes dans lesquelles les acteurs occupent des rôles professionnels et sociaux très spécifiques appelant des formations scolaires elles-aussi particulières. On ne s'improvise pas médecin, ingénieur, professeur, ouvrier et employé de banque, mais en même temps, on n'apprend pas ces fonctions par la simple imitation des anciens et par l'héritage de la naissance. Aussi, dès que les sociétés industrielles se sont développées, elles ont mis en place des formations professionnelles spécifiques sous la poussée des professions, des industriels, des États voulant accroître les performances de leur économie. Avec l'entrée dans la société post-industrielle, cette tendance se trouve relancée puisque l'on sait que la matière grise est une véritable richesse économique et que l'accès à l'emploi est de plus en plus déterminé par les diplômés.

D'autre part, les sociétés modernes sont aussi des États-nations élargis supposant que les individus partagent la même culture, que les langues et les cultures particulières sont englobées dans une culture plus large permettant la participation de tous à la vie sociale. De plus, la plupart des sociétés modernes sont aussi des sociétés démocratiques postulant l'égalité de droit des individus, ce qui suppose qu'ils parlent la même langue et partagent les mêmes valeurs. En diffusant une culture commune, les écoles ont eu la charge de construire des consciences nationales et souvent, des consciences démocratiques. Cette fonction est aujourd'hui réactualisée car, au moment où la division du travail s'accroît, l'unité de la vie sociale paraît aussi menacée par la globalisation des échanges, des échanges d'images notamment, par le développement des processus migratoires, par le creusement des inégalités.

Évidemment ce débat ne peut pas être véritablement tranché en faveur de l'un ou de l'autre modèle. Le problème est celui de l'arbitrage et de l'articulation de ces deux dimensions de l'éducation, et puisqu'il ne peut être question de renoncer à l'idée de culture commune, il importe d'en définir les contenus et les modalités d'apprentissage. Cette question n'est pas un strict problème scolaire car il engage l'image qu'une société se fait d'elle-même comme le prouvent les débats opposant les tenants de la culture commune à ceux qui en appellent à la « grande culture » ou à la culture professionnelle précoce. Ces deux types d'arguments sont aujourd'hui présents en France.

I. L'école de la République

1. Chacun sait que la France moderne s'est construite par son école publique. « La République sera enseignante ou ne sera pas » disait un parlementaire lors des débats sur le vote des lois Jules Ferry sur l'enseignement élémentaire gratuit et obligatoire. L'école n'avait pas seulement pour tâche d'apprendre à lire aux jeunes français, elle devait instituer un nouveau type de légitimité et un nouveau type de société. Contre la légitimité catholique traditionnelle, l'école républicaine devait instaurer le sentiment national, l'esprit des Lumières, une morale commune...

L'école républicaine est conçue comme le projet de fondation d'une société nationale moderne, comme un acte volontaire et d'ailleurs la troisième République n'a pas consacré le même effort aux lycées et surtout aux Universités. La définition de cette culture commune, celle que tous les enfants doivent apprendre, puisque l'école est obligatoire, est donc apparue comme un enjeu fondamental. Le point le mieux accepté a été sans doute le rôle de la conscience nationale. L'histoire nationale devait se présenter comme le long récit épique de la construction progressive de la France avec ses grandes dates, ses héros, et surtout la continuité d'un projet au-delà des querelles partisans. Les grands rois et les grands hommes des Lumières participent de l'histoire de la France comme la Révolution. La géographie poursuit le même projet par la construction d'un espace national balisé par l'État avec ses préfectures et ses sous-préfectures qui structurent la France tout autant que les fleuves et les montagnes. L'apprentissage du français est perçu comme un devoir national, l'erreur d'orthographe devient une faute. Quelques grands textes extraits du panthéon littéraire donnent une sorte d'accès à la grande culture. Quant aux sciences et aux mathématiques elles ont surtout une fonction pratique appuyée sur des usages concrets. Il convient moins d'apprendre les sciences que les beautés de la science et de la raison.

C'est parce que l'école républicaine s'est appuyée sur un véritable projet de citoyenneté propagé par un corps d'instituteurs convaincus, sélectionnés et formés de façon quasiment cathédrale, que cette culture commune s'est imposée aux cultures locales, qu'elle a pu éradiquer les « patois » sans beaucoup de résistances. La culture commune faisant entrer les enfants dans la « grande société » et, pour parler comme Durkheim, elle remplissait une « fonction morale. » Le projet républicain consiste à lier les connaissances élémentaires à des attitudes morales, au respect de la discipline, au goût du travail, à l'adhésion à une morale kantienne débarrassée des préjugés religieux même si, en fait, elle reprend l'essentiel de la morale chrétienne. La laïcité a pu être anticléricale, elle n'a pas été antireligieuse. Elle a su lier l'affirmation d'une spécificité nationale et l'attachement à un universel que la France était censée incarner plus que tout autre pays.

2. Même s'il s'est formé, en France une nostalgie incontrôlée pour un âge d'or de l'école républicaine, il faut bien reconnaître que ce projet scolaire et politique a été largement accompli. En l'espace de quelques décennies, cette culture s'est imposée comme une culture commune et elle n'a guère été contestée par les syndicats, par les notables régionaux, et même par l'Église qui, après la guerre de 14-18, a cessé d'y voir une machine de guerre contre la morale. Seuls l'extrême droite pour l'État français de Pétain la remettront en cause, ce qui la grandira et contribuera à la figer jusqu'à la fin des années cinquante.

Comment expliquer ce succès de manière sociologique, c'est-à-dire sans recourir à l'idée de la force de cette culture qui s'imposerait à tous en raison de son évidence ? On peut évoquer le contexte historique, celui du patriotisme et de la construction d'un régime politique capable d'unifier la société. Mais la politique de cette culture commune s'installe d'autant plus facilement qu'elle reste distante de la « grande culture », celle des élites sociales bien plus que scolaires qui accèdent au lycée par la naissance, plus que par le talent. La grande culture des humanités, des lettres classiques et de la philosophie n'est pas mise en cause par la formation de cette culture pour tous qui reste, à ses yeux, une culture inférieure. En même temps, la culture commune est perçue par les gens du peuple, comme une culture véritablement distante des cultures et des usages populaires. Dans un monde où n'existe pas de culture de masse diffusée par les industries culturelles, l'instituteur est une sorte de savant, de notable culturellement légitime. Enfin, cette culture commune est avant tout une culture scolaire ; le Certificat d'Études Primaires qui couronne la fin de la scolarité obligatoire donne accès à certains emplois publics, mais il est surtout une sorte de certificat de dignité culturelle et de citoyenneté obtenu par un élève sur deux à la fin des années trente (moins que le taux de bacheliers par classe d'âge aujourd'hui). La culture commune est indifférente

aux apprentissages professionnels, elle ne vise pas à répondre aux besoins de l'économie sinon par une élévation progressive du niveau de formation de la population. Elle doit surtout renforcer les échanges et la communication au sein d'un espace national. Il faut se rappeler qu'elle est mise en œuvre par des gouvernements progressistes, mais « bourgeois » soucieux de ne pas transformer la structure sociale et de faire que chacun reste à sa place.

Cette culture commune est légitime parce qu'elle remplit une double fonction. D'une part, elle est l'outil et le symbole d'une intégration nationale et d'une dignité culturelle. D'autre part, elle n'est pas inutile car les meilleurs élèves de l'école élémentaire pourront accéder au collège, et pour une très petite minorité d'entre eux, au lycée selon le principe de l'élitisme républicain. La culture commune n'est pas associée au modèle de l'égalité des chances devant les études puisque subsiste une filière réservée à l'élite sociale, mais elle permet à une partie des enfants du peuple de connaître une certaine mobilité scolaire et sociale sans être dominée par cet objectif. Elle forme un monde « en soi », ses contenus et ses programmes sont clos sur eux-mêmes et donnent forme à une pédagogie de la répétition.

II. Culture commune, école et société de masse.

1. Depuis trente ans, le système scolaire a été dominé par la massification. Celle-ci était au fond dans le projet de l'école républicaine, mais elle en a profondément changé la nature dans la mesure où elle a transformé le modèle de l'élitisme républicain en modèle de l'égalité des chances. L'école élémentaire ne doit plus sélectionner les meilleurs, mais elle doit préparer tous les élèves à entrer au collège où tous pourront prétendre à des études longues. Ainsi, l'objectif de la culture commune se double d'un objectif égalitariste et d'une préparation à une scolarité longue. L'école démocratique de masse est d'une autre nature que l'école républicaine, ce qui ne signifie pas qu'elle ne soit pas républicaine, elle est républicaine et démocratique. Cette mutation progressive, esquissée dès la Libération, a esquissé plusieurs changements.

Alors que l'école de la culture commune était seulement l'école élémentaire confiée aux instituteurs, l'école commune de masse couvre le temps de l'enseignement primaire, jusqu'à douze ans, et celui du collège, jusqu'à seize ans. Elle est confiée à des instituteurs et à des professeurs. Ce changement est essentiel parce que, si tout le monde peut prétendre suivre de longues études, il faut que la scolarité de l'école commune y prépare les élèves et l'on verra peu à peu les programmes être commandés par l'aval. Alors que la culture commune de l'école élémentaire était bouclée sur elle-même, autorisant souvent la répétition des mêmes apprentissages sur plusieurs années, (on refaisait le programme d'histoire tous les ans), le projet des longues études conduit à faire de chaque année d'enseignement la préparation de la suivante. Dès lors, c'est le terme idéal de la scolarité, celui auquel chacun peut prétendre, qui définit les programmes par réductions successives. Le programme de chaque classe permet de préparer celui de l'année suivante et ainsi de suite. Peu à peu l'idée de culture commune est remplacée par une conception des programmes en termes de stades successifs. Plus précisément, le thème de la culture commune est remplacé par celui de la démocratisation de la grande culture et ce thème s'est d'autant mieux imposé qu'une partie de la scolarité obligatoire a été confiée aux professeurs qui sont traditionnellement les spécialistes de la grande culture tenant à se démarquer de la culture traditionnelle des instituteurs.

Réservée aux enfants du peuple, la culture commune républicaine ne jouait qu'un faible rôle sélectif. Sans doute les meilleurs des élèves pouvaient-ils espérer prolonger leurs études, mais ce n'était pas l'objectif fondamental de tous les enfants et de leurs familles. Dans une école démocratique de masse où tous les élèves peuvent prétendre aller au terme des études, la compétition devient un principe essentiel puisque c'est l'école qui opère la sélection en fonction des performances des élèves. Or cette sélection, explicite ou non, « informe » la totalité de la scolarité et change profondément les attitudes et les attentes des acteurs. On ne va plus seulement à l'école pour y acquérir une culture, mais aussi pour y déterminer son avenir. Et cette attitude est d'autant plus inévitable que, dans une société qui s'est donnée une école de masse, les diplômes jouent un rôle essentiel lors de l'entrée dans la vie active, le fait de n'en pas posséder y étant aussi important que le fait d'en posséder. Ceux qui dénoncent parfois l'utilitarisme scolaire des familles et des élèves ont gardé souvent la nostalgie du temps où l'accès à la grande culture était réservé à une élite sociale et culturelle qui pouvait d'autant mieux cultiver le culte de la gratuité qu'elle était certaine que cette grande culture lui ouvrait des positions sociales prestigieuses. La massification, en accroissant la sélection a donc considérablement affaibli l'idée de culture commune au sein de l'école.

2. L'idée de culture commune a été affaiblie par les mutations de la société. La première d'entre elles est l'instauration d'une culture de masse. Quel que soit le jugement que l'on porte sur cette culture, et souvent il n'est que l'expression sophistiquée du mépris pour le peuple car il suffit qu'un objet culturel soit approprié par les masses pour devenir méprisable, il est peu contestable que cette culture crée un espace culturel commun. Elle définit un agenda partagé des événements nationaux, elle offre des produits culturels communs, elle propose un ensemble d'images et d'émotions partagées par une collectivité et l'on sait que les « conversations télé » occupent une grande part des échanges entre les individus. Non seulement les consciences nationales se sont constituées, mais elles sont sans cesse alimentées et cristallisées par le flot des échanges et des communications de la télévision, de la radio et de la presse. La culture commune scolaire a perdu sa dignité, sinon sa légitimité. Parce que l'école de masse a largement accompli sa tâche, parce qu'elle a considérablement élevé le niveau culturel et scolaire de la population, le maître d'école n'est plus une sorte de savant dans un monde populaire. D'ailleurs on attend de lui d'autres qualités, des qualités pédagogiques, des qualités relationnelles et humaines, ce que bien des instituteurs vivent comme une chute et comme un désaveu.

Avec l'accroissement des échanges économiques et l'ouverture de la communication, l'image de la nation et de la patrie s'est transformée. Il n'est plus aussi facile qu'autrefois d'identifier une culture nationale à une culture universelle. C'est sans complexe que les nations dominantes ont imposé leur culture commune à leurs colonies et à leurs minorités. Ce temps est révolu ; on sait que l'universel est une figure de la domination et qu'il est difficile, voire arbitraire, de hiérarchiser les cultures. Aux États-Unis et en Grande Bretagne par exemple, les minorités ont obtenu des droits spécifiques à défendre leur langue et leurs traditions. En France, la présence d'une forte minorité musulmane a mis en évidence le fait que pour laïque qu'elle soit, la culture commune reposait sur un socle chrétien. Les langues régionales revendiquent un droit à la reconnaissance et à l'expression et il n'est plus possible de les assimiler à la simple survivance de la réaction. D'un autre côté, la prédominance de l'anglais et de la culture américaine peut aussi être perçue comme une menace pour la culture nationale.

Si la définition de la culture commune au siècle dernier s'est aussi facilement imposée, c'est parce que les représentations de la science et de la culture pouvaient être relativement partagées : on croyait savoir ce qu'était la grande littérature et la vraie science. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Comment choisir les productions de l'art et de la littérature qui doivent entrer dans la culture commune ? Comment définir la culture scientifique dans la croissance exponentielle des connaissances et des théories ? L'apprentissage d'une

langue étrangère fait-il partie de la culture commune ? En France, la définition de la culture commune n'a cessé d'être alourdie car les nouvelles connaissances semblent indispensables alors qu'on ne pourrait rien enlever à la tradition sans mutiler l'identité commune, « le lien avec les morts ». Depuis plusieurs années, il s'est ouvert un débat consistant à savoir si la culture commune doit être définie en termes de connaissances, comme autrefois, ou de compétences, dispositions à apprendre, selon la formule célèbre et vague « apprendre à apprendre ». Dans une société individualiste et qui valorise les capacités expressives des individus, il n'est pas évident que la culture commune soit définie comme un stock de connaissances ; on peut aussi prétendre qu'elle constitue un ensemble de dispositions partagées qui ne se réduisent pas à la définition d'un programme.

III. Pour la culture commune.

1. La culture commune est menacée par l'instrumentalisation des connaissances scolaires liées à la massification qui rendent les études plus indispensables et plus compétitives. Elle est aussi menacée par les mutations de l'État nation puisque la culture commune est celle d'une communauté nationale. Elle est enfin fragilisée par l'évolution des connaissances. Ainsi, sans que cette position soit jamais clairement affirmée, beaucoup pensent qu'il est temps de mettre fin à la fiction d'une culture commune et ceci, au nom d'arguments opposés.

Si les diplômés sont considérés en termes de bien et d'investissements, il n'est pas absurde que les qualifications scolaires soient régies selon les mécanismes du marché. C'est la position des économistes de l'École de Chicago, en tous cas des plus radicaux d'entre eux, qui pensent que chaque communauté et que chaque école doit construire ses propres programmes et ses propres objectifs en fonction des offres et des demandes. Cette position est d'autant plus facile à tenir aux États Unis que la définition des programmes nationaux y a toujours été relativement vague et que des tests nationaux évaluent les performances des élèves et des écoles. Dans ce cas, l'école n'est pas le fondement d'une vie sociale commune, et l'on peut simplement souhaiter que des mécanismes redistributeurs atténuent les trop grandes inégalités. Mais on peut imaginer que les programmes soient fixés par les demandes communautaires qui l'emportent sur la conception d'une culture nationale. Il n'y a pas plus de culture commune qu'il y a de communauté nationale puisque le véritable ciment de l'intégration devient le marché lui-même et le miracle de la main invisible. Je voudrais souligner que cette représentation qui peut apparaître comme une fonction ou un cauchemar à des européens, est prise très au sérieux dans une ville comme Chicago. Il est aussi possible de remplacer l'idée de culture commune par celle de compétences communes. Les deux termes ne sont pas équivalents. La culture commune suppose un lien fort avec une tradition, avec des valeurs, avec un imaginaire partagé, alors que les compétences communes sont d'abord conçues comme un ensemble de dispositions cognitives et pratiques qui permettront aux élèves d'acquérir des compétences plus précises, celles que demandent la technologie, les professions et les entreprises. Même s'il va de soi que culture et compétences ne sont pas antinomiques, l'insistance sur l'un ou l'autre des termes est fortement significative d'un choix éducatif. On peut souhaiter faire apprendre une histoire nationale et les rudiments de l'informatique, mais on ne peut pas confondre les deux choses.

Il ne faut pas taire le fait que dans un pays comme la France, une partie des intellectuels et des enseignants du secondaire sont hostiles à l'idée de culture commune. Ils pensent que l'insistance sur la culture commune est une abdication de la véritable et de la grande culture. La culture commune ne peut être qu'une sous-culture, qu'un « SMIG culturel », qu'une culture de masse sommaire. Notons que ce type de critique n'est pas nouveau et qu'il s'est déjà manifesté contre la culture commune de l'école républicaine opposée à la grande culture des humanités et de l'esprit critique. C'est l'idéal de Humboldt opposé à la culture partagée par tous. D'ailleurs, dans cette perspective le fait même qu'une culture soit commune la rend effectivement commune, c'est-à-dire vulgaire. Évidemment les tenants de cette position ne sont pas contre la culture pour tous, mais ils affirment que les programmes scolaires doivent viser l'accomplissement progressif d'une grande culture, faire comme si chacun devait devenir un savant ou un intellectuel au terme d'un parcours scolaire complet et excellent. Le fait que ce parcours soit en fait réservé à une minorité n'empêche pas qu'il soit la seule norme possible et les programmes scolaires ne peuvent être déterminés que par la recherche d'une excellence, ils ne peuvent être que commandés par l'aval, par la formation d'une culture d'élite, même si la plupart n'y parviennent pas.

Ainsi, si les uns pensent que les mécanismes du marché dispensent de chercher une culture commune, les autres pensent que l'appel à une grande culture est incompatible avec la recherche d'une culture partagée par tous qui ne serait qu'une culture vulgaire. La confiance absolue dans le marché et la nostalgie d'une culture aristocratique s'opposent à l'idée de culture commune. Pour les uns, l'école doit, avant tout, armer les élèves pour qu'ils affrontent efficacement les conditions de l'emploi et bien souvent, la scolarité obligatoire leur semble trop abstraite et les études trop longues. Pour les autres, la scolarité est avant tout l'entrée progressive dans une grande culture, dans une tradition, dans un « dialogue avec les morts ». Dans les deux cas l'idée de culture commune n'est pas véritablement acceptée.

2. Pourquoi défendre l'idée de culture commune ? Il faut d'abord rappeler que l'éducation, pour autant qu'elle concerne l'enseignement obligatoire, est un bien collectif qui doit viser des objectifs et pas seulement optimiser les chances individuelles de mobilité sociale. Autrement dit, même s'il est évident qu'un système éducatif doit accroître les performances des individus et les performances de l'économie qui les emploie, cet objectif ne peut pas définir la totalité d'un projet scolaire, autrement le simple marché scolaire y suffirait. Par ailleurs, si l'objectif de l'école est de produire une élite cultivée, ceci n'implique pas une formation commune longue, un système de concours précoce y suffirait et l'idéal de la République décrit par Platon ne saurait être un modèle politique.

L'idée d'enseignement obligatoire repose sur la conviction selon laquelle, dans les sociétés modernes, la diversité sociale doit être réduite par l'adhésion à quelques connaissances et principes partagés par la totalité des individus, quelles que soient leurs positions et leurs convictions. Cette finalité participe de la conception des sociétés nationales démocratiques dans lesquelles, en dépit de leur diversité, les individus doivent pouvoir communiquer à partir de quelques éléments communs : mémoire nationale commune, langue partagée, connaissances fondamentales communes. Dans la mesure où ce stock commun n'est plus donné par la religion et où l'on ne se satisfait pas de celui que pourraient fournir les médias de masse, c'est à l'école de le construire tout en ménageant le jeu des hiérarchies de l'excellence scolaire et celui de l'adaptation à l'environnement.

Cette affirmation ne fait pas problème dans la plupart des pays modernes. Ce qui fait problème tient plus au fait que cette affirmation peut être vide de contenu quand les processus sélectifs brisent précocement l'unité de cette culture et que dès les classes enfantines l'école s'adapte aux demandes des divers publics qui sont, nécessairement des demandes de hiérarchie et de distinction. Au sein d'une culture commune, on observera alors la formation d'établissements d'élite et d'établissements de relégation ou bien des interprétations

culturelles différentes de cette culture commune. Mais dans l'ensemble, on admet généralement que la culture commune est la règle quand elle couvre le domaine de l'enfance. Par contre, dans la plupart des pays, la difficulté apparaît dans l'école moyenne qui est à la fois l'école obligatoire et une école diverse en fonction des attentes et des projets des élèves et de leur famille. Dès lors, se crée une contradiction entre le principe de la culture commune et celui de l'obligation scolaire ; les élèves sont obligés d'aller à l'école non pas pour s'y rassembler, mais pour s'y séparer. Ainsi, pour paraphraser Orwell, certains élèves sont plus égaux que d'autres et ont plus de culture commune que d'autres. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard si c'est au moment du collège que, partout, on observe le plus de violence et d'abandons. Les élèves se scolarisent pour s'intégrer alors que, de fait, certains sont déjà pris dans un processus de relégation. Je crois donc que le principe de la culture commune doit être associé à celui de la scolarité obligatoire. Le temps de la diversification doit venir après celui de l'école obligatoire, quand les élèves sont libres de jouer le jeu ou de partir. Or, ce n'est pas le cas dans la plupart des sociétés où le temps des études moyennes abandonne la culture commune.

Ceci me semble regrettable pour deux grandes raisons. La première est que si l'on admet que toutes les sociétés modernes sont prises dans des processus de diversification, de creusement des inégalités, d'affirmation des spécificités culturelle, de déclin des institutions, de la famille et de la religion, le temps consacré à la culture comme doit être prolongé afin de garantir à chacun le minimum jugé nécessaire. A l'heure où l'on dénonce les difficultés de l'adolescence, la crise de la famille, les risques communautaristes, l'école doit renforcer son rôle d'intégration plutôt que de se soumettre aux logiques de la diversification. La seconde raison tient au fait que la citoyenneté ne peut pas être réductible à la représentation des intérêts, elle suppose une éducation commune construisant un accord sur les règles élémentaires de la civilité, accord qui doit se prolonger à l'adolescence, qui doit être une expérience pratique. Or, beaucoup trop d'élèves mesurent, dans l'école même, la distance entre les principes de la démocratie et ceux d'une sélection scolaire qui est toujours, à terme, une sélection sociale. Le fait que cette tension soit implicite ajoute au sentiment d'être piégés manifesté par bien des élèves.

IV. Le cas du collège en France.

1. Le fait est trop connu pour que l'on y revienne longuement, le collège en France a trop longtemps souffert d'une extrême ambiguïté. Celle-ci tient d'abord à sa place dans le système scolaire puisqu'il est à la fois l'école obligatoire, celle qui prolonge l'enseignement élémentaire, et l'ancien premier cycle du lycée longtemps réservé à l'élite sociale et scolaire. Cette double nature mobilise deux types d'objectifs, deux traditions pédagogiques, deux corps enseignants, deux manières de concevoir le travail scolaire... En instaurant le collège unique en 1977, la réforme Haby n'a pas véritablement tranché dans cette double nature. Par contre, dans les faits, il est clair que c'est l'idéal du lycée qui s'est installé à travers la formation des professeurs de collèges certifiés ou agrégés, à travers la conception des programmes commandés par les attentes et les exigences du lycée d'enseignement général, à travers une pédagogie cumulative rompant avec la "répétition" de l'école élémentaire centrée sur la culture commune. On connaît les raisons qui ont imposé ce choix *de facto* : arbitrage entre les forces syndicales, ambition collective d'élever un niveau qui reste dicté par le lycée et le baccalauréat, allongement de fait des études puisque aujourd'hui plus de 80% d'une classe d'âge est scolarisée à l'âge de 20 ans. Le collège unique a longtemps été porté par l'élan progressiste d'une scolarisation continue et de la formation d'une école de masse de plus en plus homogène, traçant une histoire relativement stable d'ouverture de l'enseignement secondaire.

Autant il serait absurde d'ignorer les acquis de ce long mouvement en termes d'intégration sociale et d'élévation du niveau, autant il ne faut pas ignorer les tensions dans lesquelles s'est installé le collège unique.

Le collège unique vise à imposer une forme et un contenu pédagogiques uniques à des élèves qui ne sont pas tous de futurs lycéens capables de se conformer aux exigences dictées par le lycée d'enseignement général, attentes que les professeurs ont fortement intériorisé comme la carrière "normale". Ainsi, ce collège fonctionne selon un principe de distillation fractionnée rejetant dans des marges ou des filières spéciales tous ceux qui ne correspondent aux canons de l'excellence. La présence d'élèves faibles ou en difficulté devient une véritable obsession pour des enseignants qui ne savent pas les prendre en charge, et qui finissent, souvent au prix d'un grand sentiment de culpabilité, par les reléguer. Ainsi, le collège unique est-il bien loin d'être celui de l'égalité et l'écart entre les principes et les pratiques se creuse constamment, conduisant une minorité significative d'enseignants à souhaiter une orientation plus précoce des élèves.

Le collège unique est aussi pris dans une tension plus subtile relative aux contenus scolaires. En effet, la norme scolaire du collège est celle de l'excellence lycéenne. Or, environ 40% des collégiens auront une formation technique et professionnelle et ne seront orientés vers ces formations que parce qu'ils échouent dans les disciplines théoriques et générales. Il n'existe pas véritablement de lien entre le collège et les lycées techniques et professionnels. Les cultures techniques et professionnelles n'apparaissent au collège que sous une forme marginale, les cours de technologie, et que dans les formations de relégation. Ceci n'est pas acceptable du point de vue de la justice, et creuse plus encore la distance entre les cultures scientifiques et lettrées dans une société française déjà marquée par une trop grande distance entre ces cultures et entre les groupes qui les portent.

La troisième tension du collège unique tient à sa vocation éducative. Ce collège a de plus en plus de mal à maintenir son idéal pédagogique et culturel quand il doit accueillir un public scolaire qui ne ressemble plus gère à celui des anciens "Héritiers" et à celui des anciens "Boursiers". Parce qu'il reçoit tous les élèves, le collège unique doit gérer les "problèmes" de ces élèves, ceux de leur adolescence et les problèmes sociaux qui entrent massivement à l'école. Or, il n'est, ni pédagogiquement ni culturellement armé pour le faire, et l'on sait que c'est au collège que les problèmes de violence apparaissent les plus aigus.

2. Toutes ces tensions sont très fortement vécues par les acteurs du collège. Une partie des enseignants sont tentés de se replier sur le modèle rigide du lycée et refusent le collège unique. Ils souhaitent ne s'adresser qu'aux élèves capables de se plier à la norme d'excellence du collège, qu'aux élèves qui ne mettent pas en cause leur manière de travailler, ce qui conduit vers une relégation massive des élèves "indignes" de cette forme scolaire. Ils souhaitent un contrôle plus strict de l'entrée en 6ème, une orientation en fin de 5ème, la formation de filières spécifiques. Souvent arc-boutés sur l'imaginaire et la nostalgie de l'élitisme républicain, ils proposent, de fait, un collège à plusieurs vitesses qui serait une formidable régression conduisant à un creusement des inégalités. On ne peut cacher le fait que cette sensibilité a été fortement présente dans les mobilisations des enseignants de cet hiver.

D'autres enseignants sont attachés au système actuel à condition qu'il dispose des moyens lui permettant de s'adapter aux nouvelles contraintes sans véritablement changer de nature. C'est cette logique qui structure pour l'essentiel la revendication de nouveaux moyens. Elle propose de faire entrer les élèves les plus faibles dans le moule du collège unique sans transformer la nature de ce

moule. Il faut alors plus d'enseignants, moins d'élèves, plus de cours, plus de spécialistes, plus de filières spécifiques. Au fond, il s'agit de maintenir le collège unique au prix d'un effort collectif accru.

La troisième réponse est celle d'un collège rompant plus nettement avec sa nature "lycéenne" et prolongeant, au collège, la tradition de l'école élémentaire. La spécialisation des professeurs doit être limitée, les savoirs communs doivent l'emporter sur les exigences du lycée et c'est le retour de l'école primaire supérieure contre l'ancien petit lycée. Cette logique ne manque pas de qualité, mais elle reste nécessairement minoritaire dans un corps enseignant dominé par le lycée et l'enseignement supérieur et surtout, elle ignore que 60% des élèves iront au lycée et que le collège doit les y préparer.

La dernière réponse est celle du "collège de chacun" qui est une façon élégante de désigner une régulation par un "marché" scolaire, fut-il public. L'offre scolaire devant répondre aux demandes des individus, elle finirait par se diversifier en fonction des ressources culturelles et sociales des individus. Déjà, on observe beaucoup trop de différences entre les collèges "chics" et ceux qui le sont moins et le thème du collège de chacun ne manquerait pas de les accentuer.

Bien sûr, si aucune de ces solutions ne nous paraît acceptable quand sa logique est poussée à son terme, chacune d'entre-elles pose des problèmes que l'on ne peut nier. La présence des élèves faibles ne peut pas être ignorée, pas plus que l'exigence de préparer des études longues à condition que la norme d'une voie royale ne commande pas l'ensemble du système et ne condamne pas trop d'élèves à l'échec. De même, la nécessité de définir un socle culturel commun s'impose, comme la capacité de diversifier l'offre pédagogique sans provoquer pour autant une dérégulation complète du système. Plutôt que de définir un collège idéal à coups de "y-a-qu'à", il importe de trouver une formule qui réduise les tensions du collège et lui redonne une vocation suffisamment précise et intégrée pour organiser les pratiques de façon cohérente et leur donner du sens.

3. Le thème du *collège pour tous* n'est pas un choix moyen, une vague synthèse parce qu'il suppose que les réformes qui s'engageront dans les années qui viennent transforment profondément le collège et le travail des enseignants.

Le premier principe doit en être celui de l'hétérogénéité. Cela signifie à la fois la volonté politique de renforcer la mixité sociale des établissements et celle de développer l'hétérogénéité au sein même du collège. Les élèves différents doivent rester ensemble parce que ce choix est favorable aux plus faibles d'entre eux sans nuire pour autant aux meilleurs, et parce que cette hétérogénéité est associée à la fonction "civique" du collège qui est, rappelons-le, l'école obligatoire. L'affirmation de ce principe exige une maîtrise de la concurrence entre les établissements, une formation des classes hétérogènes et surtout, la capacité d'aider les élèves qui en ont besoin et qui souffrent de lacunes importantes. L'hétérogénéité appelle une forte diversification de l'offre pédagogique (études dirigées, groupes de soutien, tutorat...), tout un ensemble de mesures et de pratiques qui changeront profondément le métier d'enseignant. La difficulté de l'épreuve n'est pas mince, mais il importe de bien en comprendre les enjeux car la diversification des méthodes, des modes de regroupement des élèves et des modalités de travail ne doit pas, au collège, se transformer en filières plus ou moins explicites. Les objectifs doivent rester communs à tous. Après le temps du collège pour tous viendra, au lycée, le temps de la diversification des parcours.

Le second enjeu central est celui de l'intégration des savoirs et des connaissances et de la multiplication des exercices. Ce n'est pas porter atteinte à une ambition d'excellence que de mettre les élèves à l'épreuve dans plusieurs types d'exercices, des exercices oraux qui ont trop largement disparu du collège, et des exercices pluridisciplinaires pratiques qui doivent permettre aux élèves de réaliser une prestation et d'être évalués à l'examen sur cet exercice. C'est là une manière d'intégrer les disciplines et d'intégrer les cultures générale, technique et professionnelle. Non seulement il convient de renforcer la cohérence des programmes, mais il faut aussi être en mesure de définir l'ambition du collège sur la norme d'un socle de connaissances communes et exigibles de tous. Il n'est pas acceptable que les programmes du collège ne soient définis que par les attentes du lycée d'enseignement général et que ces programmes nous empêchent de concevoir ce que tout élève est tenu de savoir en termes de connaissances et de compétences. Si l'on doit garder l'ambition d'un haut niveau, il faut aussi être capable d'avoir l'ambition d'un niveau partagé.

Enfin, le collège pour tous doit assurer pleinement sa fonction de socialisation. Il doit se construire comme une société civique réglée par des principes vécus comme justes par les professeurs, les élèves et leurs parents. Ne nous cachons pas le fait que nous sommes souvent loin du compte, notamment parce que cet objectif entraîne une transformation sensible du rôle des adultes dans le collège, elle oblige à rompre avec la vieille distinction de l'instruction et de l'éducation.

V. Quelle culture commune ?

L'appel à une culture est une question de principe, un choix politique. Ceci dit, nous ne sommes guère avancé sur le problème de la définition de cette culture. Que doit savoir tout citoyen ? Plus exactement, que doit savoir le plus défavorisé des élèves ? Qu'est-ce que l'école doit lui garantir au terme de la scolarité obligatoire ? La définition d'une culture commune consiste à choisir « arbitrairement » un ensemble de connaissances et de compétences dans l'univers aujourd'hui quasiment infini des connaissances disponibles et des compétences souhaitables. La définition d'une culture commune consiste à faire des *sacrifices* du point de vue de l'idéal encyclopédique d'une grande culture humaniste et scientifique. Que faut-il retenir de l'histoire nationale, mondiale et européenne, que faut-il retenir d'une géographie élémentaire, que faut-il choisir dans le stock des grandes œuvres littéraires, que doit-on privilégier dans les connaissances scientifiques et mathématiques, que doit-on connaître du monde dans lequel vivent les élèves, quelles sont les qualités personnelles qui doivent être développées ? Ainsi formulé, le problème apparaît quasiment insoluble, d'autant plus que les représentants de chaque discipline sont naturellement tentés de donner la conception la plus large des connaissances élémentaires alors que le temps d'apprentissage n'est pas extensible. En France, en dépit d'une volonté toujours affirmée d'allègement des programmes, ceux-ci paraissent toujours plus lourds et plus ambitieux et les élèves apparaissent toujours d'autant plus faibles. Les difficultés sont aussi multipliées par le fait que la définition d'une culture commune n'est jamais socialement neutre puisque certains éléments de la culture commune sont directement liés à la culture de telle ou telle catégorie sociale et donc, un choix de culture scolaire aura fatalement des conséquences sur les chances de succès des divers groupes sociaux. Enfin, dans des sociétés définies par leur changement continu, il n'est pas possible de définir la culture commune à partir des connaissances qui seront nécessaires quand les élèves seront plongés dans la vie active. Tout au plus, doit-on favoriser leurs capacités d'adaptation, leur capacité « d'apprendre à apprendre ». Mais la formule a plus de charme que de contenu.

La construction d'une culture commune ne peut être conçue que sous la forme d'une série d'arbitrages entre plusieurs principes.

1. Il importe qu'une culture commune décide de ce que l'on doit savoir de la communauté à laquelle les élèves appartiennent, de la nation et du monde. En ce sens, elle doit fixer des références et un imaginaire partagés tant dans le domaine de l'histoire, de la

littérature, de l'art, que des valeurs communes. En ce sens, la culture commune fait oeuvre de socialisation commune, elle participe à la fondation toujours renouvelée d'une communauté.

2. La culture commune doit armer les élèves pour des études longues dans des sociétés où la plupart des élèves iront très au-delà de la scolarité obligatoire. C'est ce qu'on appelle, en France, les connaissances élémentaires, les bases qui permettront des apprentissages ultérieurs. Bien plus que des connaissances accumulées, ces bases doivent être conçues comme des compétences intellectuelles, comme l'acquisition de mécanismes et de langages, qu'il s'agisse des langues ou de l'esprit scientifique et mathématique. En ce domaine, la pédagogie et les sciences cognitives doivent intervenir dans la formation des programmes.

3. La culture commune doit avoir une dimension pratique, elle doit armer les élèves pour accomplir les actes élémentaires d'une vie sociale. De ce point de vue, la culture scolaire doit être « déscolarisée » en s'ouvrant vers la connaissance pratique de la vie sociale et économique. L'informatique doit être d'un usage banal, comme la lecture de la presse, comme la compréhension des médias et de la vie politique. On croit souvent que ce type d'apprentissage est contraire à la formation de l'esprit critique ; je pense exactement le contraire. Le risque d'un enfermement de la culture scolaire sur elle-même est de laisser croire aux élèves que la culture sociale, celle des médias notamment, est naturelle, évidente, transparente, alors que la culture scolaire est artificielle. Or, il importe de montrer que la culture sociale est, elle aussi, artificielle et qu'un journal télévisé est tout aussi « construit » qu'un roman de Flaubert.

4. Enfin, la culture commune doit reposer sur des principes éducatifs autant que sur des contenus. On n'imagine guère aujourd'hui que ces principes ne soient pas ceux de l'individualisme moral, de l'éthique du respect des autres et de l'épanouissement personnel, de la participation à une citoyenneté et à une civilité scolaires. Sur ce plan, l'école doit construire l'utopie d'une « cité idéale ».

Les quatre principes énoncés sont, il ne faut pas le taire, relativement contradictoires entre eux. Toute la difficulté d'une culture commune consiste à les combiner car on sait les dérives auxquelles conduisent les programmes monothématiques, ceux qui finissent par sacrifier l'école à son ouverture vers la société, ou au contraire, à fermer l'école sur son propre univers.

* * *

La définition de la culture commune est un choix politique. Elle appelle des arbitrages et des décisions de valeurs qui ne concernent pas seulement les spécialistes de l'éducation, les enseignants et leurs corporations. Elle ne peut pas relever des seules demandes sociales telles que les expriment les parents qui perçoivent d'abord l'école comme un outil de réussite sociale. C'est à la communauté des citoyens d'en décider à travers sa représentation politique. Or, il faut bien observer que celle-ci, en France en particulier, est tentée de ne pas se saisir d'un objet politiquement « dangereux » car mobilisant trop d'intérêts contradictoires et trop de passions. Les problèmes sont alors ramenés à des choix techniques négociés à l'intérieur des administrations avec les professionnels de l'éducation. Or, ceux-ci ne peuvent se saisir du problème de la culture commune en raison de leur identification aux diverses disciplines et aux divers segments des systèmes éducatifs. En s'interrogeant sur la culture commune on ne peut éviter de se demander à qui appartient l'école.

François DUBET
Université de Bordeaux 2, EHESS