

Session 2007

Concours de Recrutement de  
Professeurs des Écoles

Epreuve orale d'admission  
Entretien professionnel

Sujet n° 2  
mercredi 13 juin 2007 (*après-midi*)

Titre → Finalités de la culture scolaire

- ☞ Vous dégagerez les idées essentielles du document qui vous a été remis et vous les présenterez dans un exposé en construisant une argumentation que vous pourrez illustrer et enrichir par vos connaissances personnelles.  
L'exposé sera suivi d'un entretien avec le jury.

Texte 1 : Alain KERLAN,  
Philosophie pour l'éducation,  
ESF, 2003.

Texte 2 : Françoise LAGACHE,  
Littérature au cycle 3, Une aide à la mise en œuvre,  
Magnard, 2004

Texte 3 : B. DEVANNE, L. MAUGUIN, P. MESNIL,  
« Conduire un cours préparatoire - Lire, écrire : des apprentissages culturels »,  
Armand Colin, Paris, 1996.

[...]

L'exigence démocratique - l'exigence d'égalité, le principe d'égalité inhérent aux démocraties modernes - a cependant déplacé l'idéal éducatif. La philosophie de l'éducation ne peut ignorer cette conviction désormais au cœur de l'éducation moderne : l'accès pour tous aux savoirs et à la culture y est conçu à la fois comme une condition et un rouage de la démocratie. La démocratie a quelque chose d'essentiel à voir avec la transmission et l'appropriation universelle des savoirs. Telle est l'évidence sur laquelle s'appuie l'autorité pédagogique et se fonde la légitimité politique de la culture scolaire. Comment peut-on comprendre ce lien substantiel de la connaissance et de la démocratie ? Comment justifions-nous cette équation que nous posons au cœur de l'école : savoir = démocratie ? En vérité, l'évidence se défait dès que l'on s'interroge avec quelque rigueur, et plusieurs conceptions souvent mêlées doivent être distinguées.

En premier lieu, le plus souvent, dans notre tradition républicaine, nous l'entendons dans l'esprit du rationalisme des Lumières. Émules de Condorcet, même si nous l'ignorons, nous voulons alors dire que les savoirs en tant que tels émancipent et instituent le citoyen, que les connaissances rationnelles sont par elles-mêmes des valeurs formatrices de sujets libres et autonomes. Citoyen cultivé et citoyen éclairé, c'est un tout. La diffusion généralisée des Lumières, de la culture, est essentielle à la fondation et au développement de la démocratie, parce qu'elle est nécessaire à l'émancipation, à l'autonomie du citoyen et à l'exercice éclairé de la citoyenneté.

Une seconde façon d'entendre l'équation savoir = démocratie relève, dès son principe, de la pensée critique. Elle dénonce l'inégalité dans le partage des savoirs et la diffusion de la culture comme l'une des formes et l'un des fondements de l'inégalité sociale et politique, et l'un des principaux obstacles à la démocratie réelle. Le combat politique pour la démocratie et le combat pour l'accès de tous à la culture par l'école convergent dans la revendication républicaine *d'intégration et de promotion par le savoir*. Cette seconde conception se trouve au principe de l'engagement dans la lutte contre l'échec scolaire, de l'exigence de *démocratisation*, et fonde même pour une bonne part l'identité « pratique » des sciences de l'éducation. Sur le fond, ces deux conceptions ne sont pas très éloignées : toutes deux considèrent le savoir et sa possession comme un bien, une valeur, une ressource pour la vie et la démocratie.

Mais il existe une autre conception qui en diffère très sensiblement. Elle emprunte moins à Condorcet qu'à Comte et Durkheim, au positivisme. Dans cet autre registre, la légitimité de la culture scolaire est moins trouvée du côté de *l'émancipation du citoyen* que du côté de *la fondation du lien social*. Cette conception est aujourd'hui impliquée dans les débats autour de la *culture commune*. Durkheim fut l'un des tout premiers à étudier le rôle de la culture scolaire. En tant que sociologue, mais tout autant en tant que « savant » engagé dans la construction de l'école laïque et de son modèle, il était convaincu que la démocratie a besoin de notions communes partagées. Tel est, selon lui, le rôle des connaissances qu'enseigne l'école, de la culture scolaire : faire office de ciment intellectuel et de lien affectif. La conception positiviste dont s'inspira Jules Ferry pour bâtir l'école de la République – l'école au service de la République – était une tentative de répondre aux insuffisances supposées de la conception de Condorcet. Durkheim, après Comte, en dépit ou plutôt en raison même de son engagement pour l'école de la République, n'a eu de cesse d'y dénoncer ce qui demeurerait à ses yeux un rationalisme abstrait et un individualisme atomisant, contraires à l'esprit démocratique. L'école du compromis positiviste voudra substituer à la souveraineté du paysan éclairé de Condorcet, maître de la chaîne des savoirs, le membre d'une société unie intellectuellement et moralement dans le partage de la raison commune et des savoirs raisonnés des sciences. [...]

Alain KERLAN,  
Philosophie pour l'éducation,  
ESF, 2003.

Si la culture peut se définir comme « ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement »<sup>1</sup>, il est évident que la littérature constitue une des voies d'accès à cette culture générale. Réservoir infini d'histoires, elle offre en effet, par la médiation du langage et de l'imaginaire, un formidable espace d'appropriation de connaissances sur la vie, sur les hommes et sur le monde.

Certes cette connaissance est acquise indirectement, non pas par le vécu direct mais par l'investissement que le lecteur accorde à sa lecture. Pourtant, elle n'en est que plus forte, ramassée dans des tableaux qui, comme dit Julien Gracq, peuvent prendre le lecteur « à l'estomac ». Le succès de *L'Enfant océan* de Jean-Claude Mourlevat<sup>2</sup> par exemple provient de la force de certaines scènes et de la construction du récit qui conduit sans cesse le lecteur à interroger et à élaborer le sens.

La notion de « **culture littéraire** » réfère quant à elle à la mémoire des lectures, lectures que l'intelligence a su organiser et mettre en réseau selon la « bibliothèque de textes » dont parle André Malraux<sup>3</sup>.

La culture littéraire est ainsi constitutive de la culture générale et contribue, par sa nature symbolique, exemplaire et universelle, à permettre à chacun de définir ses choix, ses goûts, ses préférences, et par-même de se déterminer.

Le livre constitué en tant qu'objet de culture occupe d'ailleurs une place importante dans l'imaginaire social d'aujourd'hui. Pour bon nombre d'élèves et de parents, le livre conserve une valeur symbolique forte au milieu des autres systèmes de signes, et dans un monde de plus en plus dominé par l'image. D'une part, du fait de sa forme même – qui autorise toutes sortes de déplacements en toute liberté – et de son caractère purement langagier, le livre donne le sentiment de laisser au lecteur le temps de forger son jugement propre face à l'image qui frappe dans l'instant.

D'autre part, le texte littéraire, le plus souvent constitué de fiction, offre un espace à l'imaginaire qui se trouve valorisé dans une société où la réalité est de plus en plus donnée comme espace unique des voyages de l'esprit.

Au fond, tout se passe comme si la littérature plus que n'importe quel art avait pour mission de contrer les dérives de la culture de masse actuelle.

Il en résulte que, pour la plupart des familles, l'accès au livre et au goût de lire, plus encore que l'adhésion à l'univers de la littérature, représente un enjeu fort de l'école : il ne s'agit de rien de moins que de donner le goût de lire à chaque enfant et par là de lui offrir l'accès à une culture de qualité.

Cette exigence s'exprime désormais dans les discours institutionnels : « Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres – dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve –, qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer. »<sup>4</sup> Autrement dit, la littérature est désignée comme un des lieux incontournables de la cohésion culturelle et sociale, un des lieux d'expression du « patrimoine culturel commun ».

Pourtant, ces intentions, ne doivent pas faire oublier la variété des cultures individuelles qui peuvent ne pas se reconnaître dans ce qui est désigné institutionnellement comme culture obligée dans une société donnée. Il faudra évidemment en tenir compte et l'on reviendra plus loin sur cette difficulté.

Françoise LAGACHE,  
Littérature au cycle 3, Une aide à la mise en œuvre,  
Magnard 2004.

---

<sup>1</sup>. Définition du *Petit Robert*.

<sup>2</sup>. Jean-Claude Mourlevat, *L'Enfant océan*, Pocket Jeunesse, 1998. Cet ouvrage fait partie de la liste de référence.

<sup>3</sup>. André Malraux, *L'Homme précaire et la littérature*, Gallimard, 1977.

<sup>4</sup>. Document d'application, page 5.

Dominées tout entières par une logique d'enseignement, les pratiques ordinaires de l'école surestiment les modalités didactiques de l'« apprentissage » de la lecture (ainsi que de tout autre apprentissage) ; elles sous-estiment dans le même mouvement le *sens* que les enfants attribuent à l'organisation de la classe, à la gestion du temps de la journée. Si la classe est conçue prioritairement comme le lieu de transmissions des savoirs, la question de la présence des livres, celle de la gestion des affichages, sont de peu d'importance ; c'est le découpage en unités didactiques soigneusement identifiées, donc bornées, qui organise les « activités » de la semaine . Dans cet espace/temps émietté, sans doute à la mesure de l'enseignant, les enfants, et particulièrement ceux qui ne disposent pas chez eux d'environnements favorisant, ne trouvent guère l'occasion de mobiliser leurs ressources. Au contraire, si la classe est conçue comme le lieu nodal des apprentissages – des apprentissages culturels – l'organisation de son espace, la gestion du temps de travail quotidien exigent une attention particulière pour que les enfants puissent y trouver une *cohérence*.

Une conception culturelle des apprentissages dans l'espace de l'école concerne, on s'en doute, bien plus que le seul domaine du « français » : c'est chaque moment de la vie à l'école que le maître s'efforce d'inscrire dans une dimension culturelle susceptible d'en assurer l'authenticité et la dynamique. La logique didactique a pour conséquence le morcellement des « champs disciplinaires », ce qui, au regard du *sujet en apprentissages* qu'est l'enfant, fait déjà courir le risque d'une dynamique de l'échec. Notre conception de la vie de la classe vise au contraire à assurer l'imbrication des diverses disciplines, afin de rendre possibles toutes sortes d'interactions dans les conduites d'apprentissage : c'est par exemple lors de la lecture de textes documentaires, l'approche comparée des nombres, écriture par l'enfant incluse, et la mesure des tailles indiquées (170 cm au garrot) à l'aide de la règle graduée. Les arts plastiques, la musique, la danse sont évidemment concernés ; l'histoire, la géographie, la biologie, la physique...les mathématiques même ne le seraient-elles pas *pour l'essentiel* ?

C'est donc l'organisation générale de la classe, les principes retenus pour en assurer le fonctionnement qui feront, ou non, que l'enfant à l'école s'affirmera comme *sujet culturel*. Pour le dire autrement, il faut veiller prioritairement à bien penser, et souvent repenser, la gestion des temps et des espaces des activités d'apprentissages.

B. DEVANNE, L. MAUGUIN, P. MESNIL,  
« Conduire un cours préparatoire - Lire, écrire : des apprentissages culturels »,  
Armand Colin, Paris, 1996.