

« Textes à relire ». Dans cette rubrique, nous proposons de lire ou relire des textes parus il y a plusieurs années et qui nous semblent avoir gardé un intérêt historique pour les débats actuels.

## École et culture

Jean-Claude Forquin

Les « textes à relire » parus dans la Lettre ont placé les lecteurs devant des questions selon une certaine cohérence. L'utilisation des APSA comme « aliments » de l'éducation physique a ouvert la voie à une EPS originale mais non exempte de problèmes.

- Comment faire des pratiques d'APSA une contribution à la formation fondamentale des élèves ?
- Quelles APSA ? Quelles coordinations entre elles ? Etc.

Les enseignants d'EPS doivent faire des choix, le plus souvent à partir de critères peu élucidés y compris dans les textes officiels. Le manque de transparence s'explique par la difficulté à définir « la culture scolaire » indissociable d'une définition de la culture tout court.

Le texte de Jean-Claude Forquin que nous reprenons ici, a pour but d'alimenter et d'élargir la réflexion. Il est extrait du premier chapitre de « École et culture, le point de vue des sociologues britanniques », paru en 1989 chez De Boeck-Wesmael. Il sera suivi dans la prochaine lettre d'extraits de « L'homme et la culture » de Léontiev.

Ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, agrégé de philosophie, docteur d'État es-Lettres et Sciences humaines, Jean-Claude Forquin a été professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen et rédacteur en chef de la Revue Française de pédagogie.

### L'éducation et la question de la culture

De toutes les questions (et de toutes les mises en question) qui ont été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années soixante, celles qui touchent à la fonction de transmission culturelle de l'école sont à la fois les plus confuses et les plus cruciales. C'est qu'elles concernent le contenu même du processus pédagogique et interpellent les enseignants au plus profond de leur identité. S'il n'y a pas en effet d'enseignement possible sans la reconnaissance par ceux à qui l'enseignement s'adresse d'une légitimité de la chose enseignée, corollaire de l'autorité pédagogique de l'enseignant, il faut aussi, il faut d'abord que ce sentiment soit partagé par l'enseignant lui-même. Toute pédagogie cynique, c'est-à-dire consciente de soi comme manipulation, mensonge ou passe-temps futile se détruirait d'elle-même : nul ne peut enseigner

véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux. Cette notion de valeur intrinsèque de la chose enseignée, aussi difficile à définir et à justifier qu'à réfuter ou à rejeter, est au cœur même de ce qui fait la spécificité de l'intention enseignante comme projet de communication formatrice. C'est pourquoi toute interrogation ou toute critique portant sur la nature propre des contenus enseignés, sur leur pertinence, leur consistance, leur utilité, leur intérêt, leur valeur éducative ou culturelle constitue pour les enseignants un motif privilégié de réaction inquiète ou de conscience malheureuse. Aussi le développement de ce type de questionnement dans le contexte de bouleversement institutionnel et culturel qu'ont traversé les systèmes d'enseignement (et particulièrement les institutions d'enseignement secondaire) depuis les années soixante constitue sans doute un facteur essentiel (quoique pas toujours clairement identifié) de ce qu'on a coutume d'appeler, de manière un peu stéréotypée, la crise de l'éducation.

De cette crise témoigne en particulier l'instabilité partout constatée aujourd'hui des programmes et cursus scolaires. On ne sait plus ce qui mérite véritablement d'être enseigné au titre des études générales : le cercle des savoirs formateurs, ce que les Grecs appelaient l'«*enkuklios paidéia*», a perdu son centre et son équilibre, la culture générale sa forme et sa substance. Les années soixante-dix ont vu triompher un « discours de délégitimation » puissamment articulé sur certains apports récents des sciences sociales. Le « discours de restauration » qui s'esquisse dans les années quatre-vingt reste bien souvent confiné dans la sphère étroite du ressentiment. En fait, partout, c'est l'instrumentalisme court qui règne, le discours d'adaptation et d'utilité momentanée, tandis que les questions fondamentales, celles qui concernent la justification culturelle de l'école, sont étouffées ou ignorées. On comprend certes que dans un monde où l'idée de culture tend à devenir à la fois pléthorique et inconsistante la fonction de transmission culturelle de l'école soit de plus en plus difficile à identifier et *a fortiori* à assumer. Cependant la pensée pédagogique contemporaine ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la question de la culture et les enjeux culturels des différents types de choix éducatifs, sous peine de tomber dans la superficialité. Elle se trouve en fait dans la situation paradoxale de ne pouvoir ni se passer de l'idée de culture ni s'appuyer sur elle comme sur un concept clair et opératoire. Élucider cette question des fondations et des implications culturelles de l'éducation est sans doute aujourd'hui une tâche qui ne peut être poursuivie que de manière indirecte et fragmentaire, mais qui de toute façon vaut la peine d'être poursuivie, parce que c'est la justification fondamentale de l'entreprise éducative qui est en jeu à travers elle.

## 1. L'éducation, reflet et transmission de la culture

Incontestablement, il existe entre éducation et culture une relation intime, organique. Qu'on prenne le mot «éducation» au sens large de formation et socialisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que si toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose: connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le «contenu» de l'éducation. Du fait que ce contenu semble irréductible à ce qu'il y a de particulier et de contingent dans l'expérience subjective ou intersubjective immédiate mais constitue bien plutôt le cadre, le support et la forme de toute expérience individuelle possible, du fait donc que ce contenu qui se transmet dans l'éducation est toujours quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujets humains, on peut parfaitement lui donner le nom de culture. Reconnaissons cependant la part d'arbitraire qu'implique un tel emploi du mot «culture» et la nécessité d'une clarification lexicale.

Mot-clé, mot-phare, mot-carrefour du vocabulaire de l'éducation, ce terme de «culture» en est aussi l'un des plus équivoques et des plus trompeurs. On reconnaîtra dans son spectre sémantique une tension entre une facette individuelle et une facette collective, un pôle normatif et un pôle descriptif, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste.

Parmi les emplois actuellement pertinents du mot «culture», on retrouve bien sûr tout d'abord l'acception traditionnelle, individuelle, normative, « promotionnelle », selon l'expression de C. Camilleri (1985) ou encore, comme dirait Henri Marrou (1948), «perfective» (avec sans doute aussi une connotation «élitaire»): la culture considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit «cultivé», c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la «profondeur temporelle» des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité.

A l'autre extrémité du champ sémantique de ce mot, on trouvera au contraire l'acception purement descriptive et objective développée par les sciences sociales contemporaines: la culture considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus «inavouables».

Il semble cependant que lorsqu'on parle de la fonction de «transmission culturelle» de l'école, on retient implicitement une définition de la culture qui est à la fois moins restrictive que la première et moins globale que la seconde. Cette dernière exclut tout jugement de valeur, toute appréciation et toute sélection. Or il faut reconnaître que toujours et partout l'éducation implique un effort volontaire en vue de conférer aux individus (ou d'aider les individus à acquérir) des qualités, compétences, dispositions que l'on tient pour relativement ou intrinsèquement souhaitables et que pour ce faire toutes les composantes de la culture au sens sociologique ne sont pas d'égale utilité, d'égale valeur: certains aspects de la culture

sont reconnus comme pouvant et devant donner lieu à une transmission délibérée et plus ou moins institutionnalisée, alors que d'autres font seulement l'objet d'apprentissages informels, voire occultes et que d'autres enfin ne survivent pas au vieillissement des générations et échouent à s'inscrire dans la durée. Parler de transmission culturelle suppose donc toujours, à quelque degré, l'idée d'une permanence (au moins relative) et l'idée d'une valeur, ou d'une excellence. C'est pourquoi l'acception strictement descriptive des sociologues (incontestable dans son domaine propre de pertinence, bien qu'elle puisse donner lieu à son tour à de multiples spécifications et discussions) ne saurait satisfaire le pédagogue. Inversement, l'acception individuelle et «perfective» est trop unilatérale. La culture de l'«homme cultivé» cette qualité subtile et impondérable de la personne, n'est en effet que l'envers, le reflet, la condensation individuelle, l'expression exceptionnellement élaborée d'un «monde de culture» dans lequel il baigne et d'une «tradition de culture» dont il hérite et dont les autres, ses contemporains, sont sans doute aussi les héritiers et les témoins, même si c'est bien souvent sans pouvoir se reconnaître ou s'exprimer comme tels.

Que signifie donc le mot «culture» quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation? Essentially un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. Étant oeuvre collective et bien collectif objectivable, ce patrimoine se distingue de la culture au sens subjectif et «perfectif», il n'est pas le monopole de l'«homme cultivé», il est, pour reprendre la distinction de Kerschensteiner, *Kulturgut* plutôt que *Bildungsgut*. Mais, étant le produit d'un processus perpétuel de sélection et de décantation, étant support de mémoire et oeuvre de mémoire, et revêtu d'une connotation sacrée (objet parfois d'admiration, toujours de respect), il se distingue de la culture au sens descriptif et scientifique, dont pourtant il demeure inséparable.

Mais la culture ainsi comprise comme héritage collectif, patrimoine intellectuel et spirituel peut-elle se laisser enfermer complètement dans les frontières des nations ou les limites de communautés particulières? À côté de l'accentuation pluraliste et différentialiste, voire nationaliste du mot «culture» (qui se répand au dix-neuvième siècle parmi les intellectuels européens et se retrouve aujourd'hui, comme le souligne Alain Finkielkraut (1987), au cœur de tous les discours «identitaires»), une place doit être faite, dans le vocabulaire actuel de l'éducation, à la notion universaliste et unitaire de «culture humaine», c'est-à-dire à l'idée que l'essentiel de ce que transmet (ou de ce que devrait transmettre) toujours et partout l'éducation transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité. Et l'on peut même se demander si, plus encore qu'un héritage ou un bien communs, la culture n'est pas d'abord avant tout un état spécifiquement humain, le fait même d'être humain, c'est-à-dire ce par quoi l'homme s'arrache à la nature et se distingue spécifiquement de l'animalité. «L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à l'enfant humain d'accéder à l'état de culture, la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal», écrit Olivier Reboul (*Le langage de*

*l'éducation*, p. 61). C'est justement parce que l'homme est un «être de culture» que la question de l'éducation est au cœur même de la problématique anthropologique, comme le manifeste *a contrario*, aux origines de la science moderne de l'homme, le paradigme-paradoxe de «l'enfant sauvage».

Bien sûr ces cinq acceptions possibles (parmi sans doute beaucoup d'autres) du mot «culture» (l'acception «perfective» traditionnelle, l'acception positive ou descriptive des sciences sociales, l'acception «patrimoniaire» différentialiste ou «identitaire», l'acception universaliste-unitaire, l'acception philosophique qui oppose globalement culture et nature) ne sont pas fondamentalement exclusives l'une de l'autre et peuvent parfois coexister dans un même texte (comme ce sera d'ailleurs le cas, inévitablement, au fil de la présente étude). Il importe cependant que chacun de ces emplois puisse être clairement identifié à l'intérieur du langage de l'éducation. Définir par exemple la culture comme ce cadre, support ou forme de toute expérience individuelle possible qui «nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujets humains» n'implique-t-il pas de privilégier l'acception «patrimoniaire» du terme, et sans doute sa composante universaliste plutôt que son pôle différentialiste ?

[...]

Toute réflexion sur l'éducation et la culture peut ainsi partir de l'idée selon laquelle ce qui justifie fondamentalement et toujours l'entreprise éducative, c'est la responsabilité d'avoir à transmettre et à perpétuer l'expérience humaine considérée comme culture, c'est-à-dire non pas comme la somme brute (et d'ailleurs inassignable) de tout ce qui a pu être réellement vécu, pensé, produit par les hommes depuis le commencement des âges, mais comme ce qui, au fil des âges, a pu accéder à une existence «publique», virtuellement communicable et mémorable, en se cristallisant dans des savoirs cumulatifs et contrôlables, dans des systèmes de symboles intelligibles, dans des outillages perfectibles, dans des oeuvres admirables. En ce sens on peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais, réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une «tradition enseignante» que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation «réalise» la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine. C'est dire que, à ce premier niveau très général et très global de détermination, éducation et culture apparaissent comme les deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre.

## 2. Spécificité et sélectivité de la culture scolaire

L'accent mis sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'éducation ne devrait pas empêcher de porter attention au fait que toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles. Cette double exigence de sélection dans la culture et de réélaboration didactique fait qu'on ne peut pas s'en tenir à

l'affirmation générale et abstraite d'une unité de l'éducation et de la culture: il faut nuancer et spécifier, c'est-à-dire construire une véritable problématique des rapports entre école et culture.

[...]

C'est dire que l'éducation ne transmet jamais la culture considérée comme un patrimoine symbolique unitaire et impérieusement cohérent. On ne dira même pas qu'elle transmet fidèlement une culture ou des cultures (au sens des ethnologues et des sociologues) : elle transmet tout au plus de la culture. des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, qui peuvent provenir de sources diverses, être d'âges différents, obéir à des principes d'engendrement et des logiques de développement hétérogènes et ne pas recourir aux mêmes procédures de légitimation. C'est dire que le rapport entre éducation et culture pourrait bien relever davantage en fait de la métaphore du bricolage (comme réutilisation à des fins pragmatiques momentanées d'éléments empruntés à des systèmes hétérogènes) que de celle du reflet ou de la correspondance expressive.

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation de type scolaire, la conscience de tout ce qu'elle conserve du passé ne doit pas encourager l'inconscience de tout ce qu'elle oublie, abandonne ou rejette. A chaque génération, à chaque «rénovation» de la pédagogie et des programmes, ce sont des pans entiers de l'héritage qui disparaissent de la «mémoire scolaire», en même temps que de nouveaux éléments apparaissent, de nouveaux contenus et de nouvelles formes de savoir, de nouvelles configurations épistémiques-didactiques, de nouveaux modèles de certitude, de nouvelles définitions de l'excellence académique ou culturelle, de nouvelles valeurs. Nous devons ainsi reconnaître le grand pouvoir de sélection de la «mémoire enseignante», sa capacité d'«oubli actif». On peut alors se demander quels sont les déterminants, les mécanismes, les enjeux de cette sélection cognitive et culturelle qui fait qu'une part de l'héritage humain est ainsi maintenue «hors d'oubli» de génération en génération alors que le reste paraît voué à l'ensevelissement définitif.

Mais ce n'est pas seulement par rapport au passé, par rapport à cet «immense socle de silence» de tous les mondes perdus dont «le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui» n'est que l'infime péninsule apparente, que se pose le problème de la «sélection culturelle scolaire»: c'est aussi, c'est même davantage par rapport à l'état des connaissances, des idées, des habitudes, des valeurs qui ont cours actuellement au sein de la société. Reconnaissons-le, l'école n'enseigne qu'une part extrêmement restreinte de tout ce qui constitue l'expérience collective, la culture vivante d'une communauté humaine. Si l'on donne au mot «culture» le sens descriptif large des ethnologues et des sociologues, si l'on considère donc la culture comme un ensemble de manières de vivre caractéristique d'un groupe humain à une période donnée, il est bien évident que ce qui fait l'objet d'une transmission formelle explicite et intentionnelle dans les écoles n'en représente qu'une toute petite partie. On reconnaîtra par exemple que si la fraude, le crime, le mensonge, la violence sous toutes ses formes s'inscrivent bien évidemment parmi les éléments de la culture au sens scientifique du terme (et peuvent faire comme tels l'objet d'un apprentissage social dont les modalités, variables selon les époques et les contextes, intéressent directement l'ethnologue

et le sociologue), il est tout à fait exceptionnel qu'on leur fasse une place dans l'enseignement et l'on peut dire la même chose de toutes sortes de connaissances, d'activités ou d'habitudes qui, sans rentrer dans la catégorie du délictueux ou du désapprouvé, relèvent tout simplement de celle du quotidien ou du trivial.

Ce qui s'enseigne, c'est donc moins en fait la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la «version autorisée», la face légitime. Mais, à l'intérieur même de ce qui est tenu pour légitime au sein de la culture, c'est-à-dire dans la culture considérée comme patrimoine intellectuel et spirituel méritant d'être préservé et transmis, il est de fait également que l'éducation scolaire ne réussit jamais à incorporer dans ses programmes et ses cursus qu'un spectre étroit de savoirs, de compétences, de formes d'expression, de mythes et de symboles socialement mobilisateurs. Qu'est-ce donc qui, dans les contenus vivants de la culture, dans les significations qui ont pouvoir actuellement d'interpeller nos pensées et de régler nos existences, peut bien être considéré comme ayant une «valeur éducative» ou une pertinence sociale suffisantes pour justifier les dépenses de toutes natures que suppose un enseignement systématique et soutenu par l'État ? On sait qu'il n'existe pas de réponse simple, univoque et universelle à une telle question. Selon les pays, les époques, les idéologies politiques ou pédagogiques dominantes, les publics d'élèves auxquels on s'adresse, les critères de la «sélection culturelle scolaire» varieront et se contrediront : bel objet de recherches et de «disputes» pour les sociologues et les historiens de l'éducation. Reste à savoir cependant s'il n'est pas possible, sous la diversité empiriquement observable des réponses effectives à cette question, de saisir des constantes, d'établir des sortes d'«universaux». voire de prescrire des orientations rationnellement fondées : tâche qui revient incontestablement aux philosophes de l'éducation.

Mais il y a plus : l'éducation scolaire ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles à un moment donné, elle doit aussi, pour les rendre effectivement transmissibles, effectivement assimilables pour les jeunes générations, se livrer à un immense travail de réorganisation, de restructuration, ou de «transposition didactique» (cf. M. Verret, 1975, Y. Chevallard, 1985). C'est que la science du savant n'est pas directement communicable à l'élève, pas plus que l'œuvre de l'écrivain ou de l'artiste ou la pensée du théoricien : il faut l'intercession de dispositifs médiateurs, la longue patience d'apprentissages méthodiques et qui n'en finissent pas de se délivrer des béquilles du didactisme, l'élaboration de toutes pièces de savoirs «intermédiaires», qui sont comme autant d'images artificielles, autant d'approximations provisoires mais nécessaires, autant de «trompe-l'oeil» intellectuellement formateurs car destinés à s'effacer à l'étape suivante vers laquelle ils auront assuré le passage (en cela épistémologiquement différents des dispositifs de vulgarisation, sans doute utiles dans leur domaine propre, mais qui, comme le souligne Philippe Roqueplo (1974), arrêtent le regard sur une image-spectacle de la connaissance). Tel est le rôle par exemple des manuels et de tous les matériels didactiques, mais aussi celui des exercices scolaires, des leçons, des devoirs, des contrôles périodiques, des systèmes proprement scolaires de récompenses et de sanctions. On ironise souvent sur la stylistique cognitive particulière qu'impose

la «contrainte de didactisation», sur le formalisme et la lourdeur de l'esprit scolaire et sur les effets de ritualisation, de routinisation, de neutralisation, de «déréalisation» qu'impose bien souvent la conversion de tout un héritage vivant d'expériences, d'expressions et de pensées en chapitres de manuels, sujets de devoirs et questions d'examens. Il faut reconnaître cependant que ce qui peut apparaître comme des artefacts ou des sous-produits dérisoires au nom d'une conception romantique ou «charismatique» de la production culturelle constitue en même temps la base et le terreau de toute vie intellectuelle, scientifique ou artistique féconde.

On soulignera enfin que, si la contrainte de la «transposition didactique» impose l'émergence de configurations cognitives spécifiques (les savoirs et les modes de pensée typiquement scolaires), ces configurations tendent à échapper à leur statut purement fonctionnel d'instruments pédagogiques et d'auxiliaires des apprentissages et à constituer une espèce de «culture scolaire» sui generis, dotée de sa dynamique propre et capable de sortir des limites de l'école pour imprimer sa marque «didactique» et «académique» à toutes sortes d'autres activités (qui interviennent par exemple dans le contexte des loisirs, des jeux, du tourisme, dans le champ politique ou dans le champ professionnel), entretenant ainsi avec les autres dynamiques culturelles (avec les différentes expressions de la culture «savante», avec les différentes formes de la culture dite «populaire», avec les moyens de communication de masse, avec les pratiques cognitives ou les manières propres à certains groupes) des rapports complexes et toujours surdéterminés, nullement réductibles en tout cas à des processus de simple reflet ou de «répartition des tâches». On sait par exemple, grâce en particulier à Erwin Panofsky (1951), comment, au Moyen-Age, la pensée scolastique, cet «art de penser» typiquement universitaire, inventé par et pour l'école et obéissant à une codification formelle à fonction didactique (clarification inconditionnelle, hiérarchie logique des articulations du discours, conciliation des contraires dans le rituel de la disputatio) a pu s'inscrire, comme «force formatrice d'habitudes», de manière suffisamment profonde dans les comportements des contemporains pour qu'on en retrouve la manifestation dans certains caractères structurels spécifiques de l'architecture gothique. On peut suivre de même, avec les historiens, l'émergence, à l'époque moderne, d'une «culture scolaire» originale reposant sur des savoirs, des habits, des critères d'excellence, des systèmes de valeurs typiques (cf. par exemple A. Chervel, 1977, G. Vincent, 1980, P. Perrenoud, 1984), et dans laquelle il n'est pas possible de voir le décalque pur et simple d'une «culture dominante» préexistante ou l'expression directe des intérêts de tel ou tel groupe de pression extérieur à l'école, ce qui ne l'empêche pas de se construire à travers des conflits et en fonction d'enjeux sociaux nettement identifiables (cf. par exemple A. Prost, 1982). Reconnaître cette spécificité de la «culture scolaire» ne revient donc pas à séparer les «systèmes de pensée» sous-jacents aux «systèmes d'enseignement» (cf. P. Bourdieu, 1967) des autres dispositifs cognitifs et symboliques qui sont à l'œuvre dans le champ social, mais conduit à mettre l'accent sur la complexité des rapports entre école et culture et l'impossibilité de voir en celle-là le simple véhicule ou le reflet d'une culture posée comme une entité une et indivise.