

TRANSMETTRE UNE CULTURE

*Jean-Claude Pompougnac, sociologue, est chercheur
à la Bibliothèque publique d'information du Centre Georges-Pompidou.*

Chacun se préoccupe de la culture transmise à l'école. On souhaite qu'elle soit mieux définie, les programmes plus équilibrés, les disciplines moins cloisonnées. Et que l'école parvienne à la fois à maintenir vivante la transmission d'une culture héritée du passé (à travers la littérature, l'histoire, la philosophie) et à s'ouvrir aux savoirs du monde moderne : les sciences et les technologies, les sciences sociales, les formes neuves de la création culturelle. On souhaiterait enfin que, loin d'être simplement factuelles ou utiles, les connaissances transmises soient porteuses d'un sens, et introduisent, fût-ce modestement, à une culture.

Je voudrais essayer de montrer ce qui fait la difficulté et la complexité de vœux aussi respectables et quelles sont, sinon les contradictions, du moins les tensions qui semblent bloquer toute perspective de réforme ou d'amendement. Loin d'être des accidents ou des dysfonctionnements qu'une programmation purement technicienne pourrait lever, elles me semblent structurer profondément les relations entre l'école et la culture et le rapport entre les générations.

L'AMNÉSIE INFANTILE

Sauf à accepter les facilités de la caricature, rien n'est plus difficile à saisir que la culture scolaire. Et ce pour une raison probablement essen-

tielle : si l'école appartient aux « lieux de mémoire », la culture d'enfance est, pour chaque sujet, vouée à l'oubli. Comme l'écrit fort bien l'un des actuels défenseurs de la « Culture » menacée par la barbarie relativiste et les errements d'une pédagogie brouillonne et moderniste : « Nous avons toujours su lire : nous ne pouvons pas nous rappeler le temps où nous ne savions pas lire... Notre enfance nous semble faite d'après-midi lents, de soirs tombants dans une salle de classe, de lampes coniques suspendues au dessus de nos têtes, dans la jaune lumière desquelles, toujours, nous lisions... »¹. Rousseau le disait déjà : « Je n'ai jamais appris à lire, il me semble l'avoir toujours su » et, d'une autre manière, Edouard Herriot, « la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié ». Les instructions (les acculturations) réussies sont le contretype de l'échec scolaire et de son cortège de souvenirs douloureux ; les scolarités heureuses n'ont pas d'histoire. Du coup, elles sont discrètes sur l'école et leur récit s'inscrit plutôt dans la rhétorique de l'autodidaxie².

Si la culture est le signe distinctif d'un âge (et d'une position sociale !) où l'on peut se permettre d'avoir presque tout oublié, la pédagogie, elle, comme l'indique son étymologie, tient à l'enfance et au labeur de l'étude.

A ce partage social des savoirs qui fait de la culture scolaire la nurse-rie, l'antichambre ou l'arrière cuisine de la culture et du savoir, s'ajoute aujourd'hui une seconde difficulté, la polysémie reconnue de la notion de culture.

POLYSÉMIE DE LA CULTURE

Le problème a sa source dans le caractère spécifique de l'espèce humaine : l'être humain, le petit d'homme ne saurait s'accomplir sans éducation. Et ce qui s'y transmet c'est quelque chose qui précède le « nouveau venu » (pour parler comme Hannah Arendt) et qui l'institue comme sujet humain : la culture. Mais la notion même de culture est devenue équivoque. Pour tenter de s'y retrouver, on peut suivre ici l'excellente analyse que propose Jean-Claude Forquin³. Les différentes acceptions du terme s'articulent, rappelle-t-il, autour de pôles opposés. Elle est perçue tantôt du côté de l'accomplissement individuel, tantôt du côté du collectif auquel elle introduit. Elle peut être entendue de manière normative (la culture est un ensemble de valeurs partagées) ou descriptive, selon le point de vue de l'ethnologue ou du sociologue. Enfin, elle est

1. Danièle Sallenave, « Eloge de la lecture », *Le Matin de Paris*, janvier 1981.

2. Ce point est développé dans Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture. 1880-1980*, Paris, BPI, coll. Etudes et recherches, 1989 (« Récits d'apprentissage », p. 401-426).

3. Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture*, Ed. universitaires, 1989.

perçue de manière universaliste (la culture accomplit une nature ou une destination humaine qui transcende les époques et les frontières) ou particulariste (elle enracine alors dans des identités). L'opposition majeure reste celle qui distingue une conception « perfective » qui désigne l'ensemble des qualités du sujet « cultivé » (l'honnête homme, par exemple) et une définition descriptive, celle de l'ethnologue qui présente l'avantage d'envisager la culture comme « ce tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société », pour reprendre la définition canonique de Tylor. Or la culture transmise à l'école est moins restrictive que la première définition et moins globale que la seconde. Elle est, en effet, sélective : à l'école, il ne s'agit pas de tout transmettre et les choix supposent des jugements de valeurs. Elle ne l'est pourtant pas, dans les sociétés qui connaissent une école « démocratique », au point d'être aussi élitiste que la définition de la culture de l'homme cultivé. La société dans son ensemble, la famille et d'autres instances contribuent à la transmission culturelle et à l'éducation, mais la transmission scolaire est spécifique. Elle suppose une sélection au sein de la culture et une ré-élaboration à destination des écoliers. Cette sélection s'opère par rapport à un passé — dont tout ne saurait être retenu et dont il faut aussi savoir oublier des pans entiers —, et par rapport au présent, dont seuls certains éléments seront jugés dignes d'être transmis, au terme de conflits et de compromis entre adultes. Ces contenus culturels sélectionnés devront être transposés, retraduits sous forme de savoirs intermédiaires, insérés dans des méthodes et des exercices qui les rendront « scolarisables ».

De plus, la transmission scolaire est aujourd'hui sortie de la tradition. Le monde change, dit-on, et ce changement s'accélère. Mieux, il est devenu, en soi, une valeur. Il en va ainsi des progrès de la science, amnésique quant à sa propre histoire, et des innovations de la création artistique. Le modernisme qui a cours dans ces domaines est même devenu une sorte de « tradition » bien établie et la fuite en avant du progrès scientifique ou des avant-gardes culturelles a quelque chose de vertigineux. Ce dernier point achève de caractériser les contradictions d'une école de la modernité démocratique où il ne s'agit plus d'assurer au grand nombre un bagage minimum mais d'inviter toute une génération au banquet de la culture vivante.

LE CONFLIT DES INTERPRÉTATIONS

Si l'on suit cette analyse, le caractère spécifiquement moderne de la crise de la culture scolaire apparaît plus clairement. Le problème qui se pose à nous est d'essayer de penser « l'incompatibilité structurelle entre

l'esprit de modernité et la justification de l'éducation comme tradition et transmission culturelle ». Cette difficulté relève, selon Jean-Claude Forquin, du « conflit des interprétations » (expression empruntée à Paul Ricoeur). En effet, en une première lecture, le concept d'éducation est inséparable de celui de valeur. A la limite, ce qui justifie les contenus culturels transmis (il faudrait mieux dire : cultivés, exercés) à l'école, c'est leur valeur intrinsèque, celle qui s'attache au fait même de les pratiquer et de les exercer. De ce point de vue, nul autre intérêt à considérer que l'exigence fondamentale de la culture : une vie non réfléchie ne mérite pas d'être vécue.

L'autre interprétation voit dans la proclamation de la valeur des contenus culturels considérés comme « légitimes » une élaboration idéologique, une rationalisation destinée à masquer la construction sociale des savoirs scolaires, la domination de certains groupes, de certaines représentations. Ces deux lectures s'opposent, note justement Forquin, comme le grammairien normatif et le linguiste descriptif. On pourrait ajouter : comme s'opposent le sociologue, qui tente de rendre raison de la perte du sens de l'orthographe par des considérations historico-sociales, et le philosophe qui considère que « la crise de l'orthographe est une crise morale », comme l'écrivait Gustave Monod en 1924. Il y a bien là deux lectures : l'une démystifie au nom d'un principe de réalité et d'objectivité ; l'autre s'efforce de mettre le réel en perspective à partir d'un horizon d'idées régulatrices. L'une met en évidence ce que la culture reconnue comporte de « violence symbolique » ; l'autre affirme : « La crise de l'école concerne les valeurs, elle ne peut être résolue par les seules méthodes scientifiques. En réalité, le problème de l'école est principalement un problème moral »⁴.

En dernière analyse, la question de la culture scolaire est donc suspendue à cette épreuve. Que voulons-nous enseigner et comment ? Et d'abord pourquoi ? Elle n'est pas le privilège des philosophes et des politiques : elle se pose aussi quotidiennement à l'enseignant, sous-jacente à chacun de ses choix, de ses gestes pédagogiques. Question indissolublement théorique et éthique : savons-nous ce que nous voulons (et voulons-nous ce que nous savons) ? Il s'agit à la fois de penser l'école et de faire la classe.

La tâche est donc celle d'une herméneutique. Quel sens donner aux textes et aux projets qui instituent l'école, et à ces règles du jeu scolaire et du jeu social dont nous sommes à la fois les jouets et les acteurs ? Peut-on retrouver une intelligence de la situation qui dégage un espace de jeu pour l'action ? On répondra différemment à ces questions selon que l'on admet ou non que le divorce entre culture et pédagogie, loin d'être

4. Liliane Lurçat, « L'impossible connaissance totale de l'enfant », *Esprit*, « Enseigner quand même », n° 11-12, nov.-déc. 1982.

un malentendu, est une caractéristique fondatrice d'une école démocratique.

Entre l'amnésie infantile et le conflit des interprétations, le facteur essentiel de nos difficultés me semble résider dans l'exclusion où est tenue la technique par la tradition culturelle de l'école. Se superposent ici deux registres : celui de la définition de la forme scolaire et celui de la hiérarchie des conditions sociales transposées dans le classement des savoirs. L'école est, par définition, séparée de la production, en quoi elle se distingue de l'apprentissage sur le tas⁵. Mais quels savoirs y apprend-on ? Comme jadis les sciences et les textes contemporains étaient tenus à l'écart de programmes scolaires pour lesquels il n'était de bons objets que littéraires et classiques, les savoirs liés à la technique sont encore aujourd'hui tenus à la porte de la culture scolaire. Et si les mathématiques ont pris la place du latin, la hiérarchie reste intacte, qui privilégie des savoirs « désintéressés » sur les connaissances « utiles ».

Par un tour du même genre, la profession d'enseigner n'est pas pensée comme un métier mais comme une vocation, un charisme, un ascendant. Il y a un appauvrissement de la pensée de l'enseignement qui résulte de l'idée fausement simple que les enseignants « transmettent des savoirs ». Cette idée trace une ligne de partage entre ceux pour qui la transmission découle simplement des savoirs et de l'ascendant du maître et ceux qui mettent en avant les médiations techniques, des solutions technologiques, l'intérêt d'une ingénierie pédagogique. Un tel débat a de beaux jours devant lui, mais encore faudrait-il distinguer cette « transmission » d'autres formes qui s'accomplissent dans la famille et en dehors de l'école. Ainsi, on apprendrait qu'à l'école les savoirs ne se transmettent pas, ils s'exercent. C'est le travail qui se transmet, comme justement dans l'apprentissage et le compagnonnage⁶. En ce sens, ce serait une singulière école qui n'accomplirait son « travail » que dans la production de professeurs, c'est à dire dans ce cas particulier où les « savoirs » sont transmis à des gens qui les transmettront à leur tour. Cette auto-reproduction de l'école n'est que la transmission invisible de techniques intellectuelles, une forme de compagnonnage dans laquelle, par identification, un maître produit son semblable : un disciple-futur-maître. La relation maître-disciple, où la culture est l'objet d'une identification et d'une transmission, est analogue à ce qui se passe dans bien d'autres métiers. Telle n'est pas la vocation essentielle de l'instruction publique ni la mission de l'école dans une société démocratique : elles n'ont pas pour objet premier de produire des professeurs. Dans la relation maître-élève, savoirs et culture sont en jeu par la médiation de l'exercice et de l'étude, et la question première n'y est pas de savoir comment les maî-

5. Jacques Rancière, « *Ecole, Production, Egalité* » in *L'école de la démocratie*, Edilig/Fondation Diderot, 1988.

6. Geneviève Delbos et Paul Jorion, *La transmission des savoirs*, Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1984.

tres « transmettent », mais comment les élèves travaillent, c'est à dire s'exercent et étudient⁷.

A cette pensée appauvrie de la profession d'enseigner se conjoint un formalisme qui oppose « contenus » et « méthodes », savoirs et transmission, connaissances et « art » de les faire passer, qui constitue le cadre passablement schématique dans lequel s'inscrivent encore trop souvent les débats sur l'école et les programmes. On semble croire parfois que tout le problème se résumerait à « toiletter » les programmes, à introduire de nouvelles connaissances dérivées de la science et de la modernité et à transformer ces savoirs en disciplines scolaires (par une « transposition didactique », comme on dit). Comment faire entrer les « mathématiques modernes », les sciences sociales, la linguistique dans l'école ? Au prix de quelles traductions, programmations, réductions à des éléments, simplifications, etc. ?

A elle seule, cette approche est intenable : l'école n'est pas un lieu de vulgarisation, d'information scientifique et technique. Une discipline n'y vaut que dans la mesure où elle fait sens, où elle peut être annoncée comme « formatrice ». Ce qui importe, en vérité, c'est la mise au point des disciplines et des exercices qui puissent introduire les « nouveaux venus » à un monde dont on peut espérer qu'ils sauront le transformer. C'est le double rapport à la science et à la culture, c'est à dire à la rationalité et au sens, à des procédures de vérité et à des significations partageables. Les débats sur les programmes et les contenus d'enseignement cesseront d'être de faux débats à condition de sortir de l'alternative contenus/méthodes, savoirs/procédures, culture/pédagogie.

CONNAISSANCES ET PROCÉDURES

En 1972, déjà, Michel de Certeau notait : « La question de fond est bien le rapport entre le contenu de l'enseignement et la relation pédagogique (...) Deux lignes de recherche se séparent : l'une se consacre aux contenus (traditionnels ou progressistes), élaborés par les spécialistes d'une discipline ; l'autre s'attache à la relation pédagogique en tant qu'elle devient la spécialité d'une science propre ou bien une expérience concrète isolée des travaux sur les disciplines. (...) L'enseignement vacille entre les deux termes d'une alternative : ou se retrancher sur le savoir (qu'une bonne initiation psychologique permettra de « faire passer »),

7. Cf., sur ce point, Antoine Prost, *Eloge des pédagogues*, éd. du Seuil, 1985.

ou entrer avec les enseignés dans le jeu des rapports de force ou de séduction (dont les discours scientifiques ne sont plus que les métaphores) (...) Il est impossible d'accepter, à l'école même, pareil clivage (que je schématise) entre le savoir et la relation. (...) L'école n'est plus le centre distributeur de l'orthodoxie en matière de pratique sociale. Du moins, sous ce mode, peut-elle être l'un des points où s'amorce une articulation entre le savoir technique et la relation sociale, et où s'effectue, grâce à une pratique collective, le réajustement nécessaire entre des modèles culturels contradictoires »⁸.

Une telle analyse prend acte d'une dissociation entre culture et savoir que commente ainsi Anne-Marie Chartier : « Le fait décisif de notre temps est sans doute là : acquérir un savoir, ce n'est plus pour autant entrer dans une culture. En devenant le vecteur quasi obligé de toutes les insertions sociales (et particulièrement des insertions « réussies »), l'école est devenue un instrument utile, beaucoup trop utile : j'apprends pour réussir mes examens, et je passe des examens (ou mieux, des concours !) pour me vendre comme un produit performant sur le marché de l'emploi. A l'aune de la société marchande, les savoirs valent ce que vaut la position sociale qu'ils permettent d'escompter. La valeur d'échange a pris le pas sur la valeur d'usage (...) Nous sommes là hors de la culture, car il n'y a « culture » — pour Michel de Certeau — que si, aux yeux de celui qui l'effectue, une pratique sociale est signifiante, que si l'acte de son effectuation est porteur de sens. Qu'une conduite soit rentable ne suffit pas à la rendre sensée »⁹.

Cette disjonction entre culture et savoir en recouvre une autre, plus essentielle, entre sens et rationalité. Selon de Certeau, la seconde se distingue du premier comme la stratégie des pratiques tacticiennes. « La rationalité est construction discursive, enchaînant de façon cohésive et cohérente ses opérations, des prémisses aux conclusions, des hypothèses aux résultats, des moyens aux fins »¹⁰. La production du sens ne suit pas les belles chaînes de raisons à l'oeuvre dans les logiques de la rationalité. Savoirs en acte et sans métalangage, les « logiques du sens » n'en sont pas pour autant irrationnelles. Toutefois, nul ne peut répondre immédiatement de ce qui pour lui fait sens, qui se présente d'abord sous la forme d'un croire et qui ne peut s'articuler comme un savoir qu'au terme d'un processus d'élaboration. Sauf à être en complicité avec celui à qui communiquer ce « savoir », alors déjà partagé comme un « ce qui va sans dire ». Telle est justement la définition de la culture : « un ensemble de savoirs qui, à un moment donné, fait l'objet d'une croyance partagée ». On comprend mieux ainsi la virulence des polémiques dont la

8. Michel de Certeau, « *La culture et l'école* », *La culture au pluriel*, UGE, 1974.

9. Anne-Marie Chartier, « L'école éclatée », *Le Bloc-Note de la psychanalyse*, Genève, Georg éd., n° 7, 1987, p. 249-268.

10. Anne-Marie Chartier, *art. cit.*

culture scolaire est l'objet. Entre tous les savoirs possibles, ceux retenus pour être « transmis » à l'école sont ceux dont on « croit » qu'ils ont une valeur formatrice pour la jeune génération. Mais tout le monde ne croit pas aux mêmes valeurs, au même moment, de la même manière. « Les bouleversements qui ébranlent le socle culturel de la citadelle enseignante sont donc à chercher du côté de ce que Michel de Certeau nomme les « révolutions du croyable » et qui sont les véritables révolutions culturelles »¹¹.

Mettre la culture scolaire en question, c'est tout autre chose que délimiter un corpus de connaissances comme on trace les frontières d'un lotissement. Et autre chose encore qu'un vague programme méthodologique autour d'objectifs aussi généraux que généreux comme « apprendre à communiquer », « savoir être soi-même », « apprendre à apprendre », etc. Dans les débats sur les programmes et la culture scolaire, on s'oppose sur la manière de sélectionner des savoirs à partir de leurs réelles ou supposées vertus formatrices, de leur réelle ou supposée utilité, mais on s'avance plus rarement sur les procédures de transmission ou d'exercice de ces disciplines, sur leurs relations avec la « discipline », comme si on tenait pour acquis que le savoir est un pur algorithme qu'il suffit de « faire passer ». Comment peut-on oublier qu'il a lui-même été construit ? Selon quelles opérations ? En quelles institutions et à quelles fins ?

Ainsi entendue, la culture scolaire est un mixte de connaissances (elles mêmes produites) et d'opérations nécessaires à leur communication dans un temps et un lieu institutionnels. La pédagogie y prend alors le sens d'être attentive à cette articulation entre la relation enseignante et les savoirs dispensés par l'école. Rapport au savoir et relation à l'autre : tel est en définitive le sens ultime de la culture scolaire. Sa dignité réside en ce pari que le refus d'hypostasier une culture-qui-est-ce-qui-reste-quand-on-a-tout-oublié oblige justement l'enseignant à jouer le rôle de médiateur, de passeur. Ce rôle s'inscrit dans le temps — celui du récit d'apprentissage que l'élève n'a pas encore écrit, celui de la relation d'une langue, d'une histoire, d'une tradition et des questions vives sur lesquelles elles échouent. La culture est récit et relation : elle appelle une écoute et une lecture et, partant, le risque d'interprétations et de lectures plurielles. Elle requiert de l'école et de l'Université, qui aura sous peu la tâche de « former » les « maîtres », qu'elles soient d'authentiques lieux de mémoire, de mise en perspective des savoirs éclatés de la modernité et d'une exigeante confrontation entre les générations.

Jean-Claude Pompougnac

11. Anne-Marie Chartier, *art. cit.*.