

## Article

---

« Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux »

Jean-Claude Forquin

*Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, p. 25-39.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/001246ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

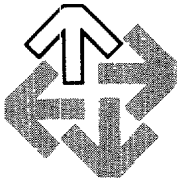
Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [erudit@umontreal.ca](mailto:erudit@umontreal.ca)

## Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux



JEAN-CLAUDE FORQUIN

---

La question du choix des contenus d'enseignement et de leur incorporation dans des programmes institutionnalisés est restée longtemps une espèce de point aveugle de la sociologie de l'éducation. C'est à travers de vastes enquêtes sur les flux de scolarisation et les rapports entre ces flux et certaines caractéristiques structurelles de la société que celle-ci a conquis, depuis les années 1960, ses « lettres de noblesse » scientifiques. Et c'est souvent par la mise en œuvre d'une description méthodique et minutieuse des processus d'interaction sociale à l'intérieur des établissements scolaires et des classes appréhendés comme des micro-sociétés qu'elle trouve aujourd'hui les voies privilégiées de son développement et de son renouvellement. Cependant, on peut aussi considérer qu'une approche plus explicitement et plus directement centrée sur les contenus cognitifs et symboliques des transmissions scolaires prendrait mieux en compte ce qui fait la spécificité des institutions d'enseignement, à savoir le fait d'être des lieux et des milieux organisés en vue de transmettre à un public nombreux et diversifié et par des moyens systématiques des ensembles de connaissances, de compétences, de représentations et de dispositions correspondant à une programmation délibérée. L'école n'est pas seulement, en effet, un lieu où circulent des flux humains, où s'investissent et se gèrent des richesses matérielles, où se nouent des interactions sociales et des rapports de pouvoir, c'est aussi un lieu, le lieu par excellence dans les sociétés modernes, de conservation, de gestion et de transmission des savoirs et des symboles. C'est pourquoi la question du curriculum comme forme institutionnalisée de structuration et de programmation des contenus d'enseignement devrait être au cœur de toute réflexion sociologique sur l'éducation. L'objet de la présente étude est de contribuer au développement d'une telle réflexion. On s'appuiera pour cela sur les apports d'un certain nombre de travaux récents menés principalement en France et en Grande-Bretagne. Quatre thèmes seront abordés successivement : les contenus d'enseignement comme produits d'une sélection au sein de la culture, les caractéristiques de la culture scolaire, les enjeux sociaux de l'organisation disciplinaire des savoirs scolaires, la question de la stratification des contenus d'enseignement<sup>1</sup>.

---

1. Certains des thèmes abordés dans le présent article ont fait l'objet d'un développement plus largement documenté dans un travail antérieur consacré aux théoriciens et sociologues britanniques du curriculum (cf. FOR-

## 1. LA «SÉLECTION CULTURELLE SCOLAIRE»

1) Une première évidence qu'on doit souligner, c'est que si la conservation et la transmission de l'héritage culturel du passé constituent indéniablement une fonction essentielle de l'éducation dans toutes les sociétés (car nul ne peut se soustraire à l'impératif de la perpétuation du monde humain et de la continuité des générations<sup>2</sup>), il faut bien admettre aussi que cette reproduction s'effectue au prix d'une énorme déperdition en même temps que d'une réinterprétation et d'une réévaluation continuelles de ce qui est conservé. Par une espèce de nécessité fonctionnelle qui est aussi une nécessité vitale, le travail de la mémoire collective s'accommode toujours et partout de zones d'ombre et suppose même une indestructible force d'oubli, une capacité d'oubli actif. On se plaint quelquefois que les programmes scolaires soient encombrés de tant d'éléments du passé, que l'actualisation nécessaire se heurte à tant de lourdeurs et tant de conservatismes, que certains rêvent même d'une pédagogie intégralement «fonctionnelle», libérée de l'engluement culturel et du scrupule généalogique. Mais c'est ne pas voir que la mémoire scolaire elle aussi fonctionne toujours «à l'oubli» et que les enseignements dispensés dans les écoles ne transmettent jamais qu'une infime partie de l'expérience humaine accumulée au fil des âges. On sait que pour les tenants de la tradition humaniste classique, cette sélectivité joue principalement dans le sens d'une «décantation» et d'une «cristallisation»: le trivial et le médiocre tombent dans l'oubli, tandis que perdure, venant enrichir le trésor commun des hommes, ce que les générations produisent de plus fort, de plus original ou de plus incontestable, que l'école et l'université ont précisément pour rôle d'identifier, de consacrer et de transmettre. C'est ainsi que dans l'Angleterre victorienne, Arnold pouvait assigner comme but à l'homme cultivé de connaître «tout ce qui a été pensé et dit de meilleur dans le monde<sup>3</sup>» et que, plus près de nous, aux beaux temps de la République des institutions, Alain pouvait mettre l'accent sur l'universalité et la valeur permanente des grandes œuvres intellectuelles et artistiques, ces «griffes de l'homme» qui sont le seul objet de toute commémoration, c'est-à-dire aussi de toute pensée et de tout enseignement possibles<sup>4</sup>.

Avec Raymond Williams et les sociologues de la culture, on observera cependant que ce travail de décantation et de cristallisation d'une «tradition» est loin de n'obéir qu'à ce qu'on pourrait appeler des motivations «intrinsèques», ou des contraintes d'excellence et d'universalité. On sait bien que la façon dont une société se représente le passé et gère sa relation à son passé constitue un enjeu hautement conflictuel et dépend de toutes sortes de facteurs sociaux, politiques et idéologiques. Comme le souligne Williams, la sélection qui est au fond de toute tradition comporte toujours une part d'arbitraire et suppose en fait une remise en question perpétuelle du choix que l'on fait de ses ancêtres<sup>5</sup>. Ce qui veut dire que la mémoire culturelle est toujours aussi une réinvention. La même chose vaut bien entendu pour cette partie de la mémoire collective que gèrent les institutions d'éducation formelle et qui s'incorpore dans les programmes d'enseignement. On sait, grâce aux travaux des historiens et des sociologues de l'éducation, à commencer par ceux de Durkheim<sup>6</sup> et de Williams lui-même<sup>7</sup>, que selon les époques, les sociétés, les niveaux d'études, les publics d'élèves, les idéologies pédagogiques, le système des rapports de forces entre les groupes qui cherchent à contrôler les transmissions éducatives, ce ne sont pas les mêmes aspects,

QUIN, J.C. (1989), *École et culture. Le Point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, et Paris, Éditions universitaires.

2. Cf. sur ce point les formulations très fortes d'Hannah ARENDT (*La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972; texte anglais: *Between Past and Future*, Cleveland World Publishing Co., 1961).

3. Cf. ARNOLD, M. (1923), *Culture and Anarchy. An Essay in Political and Social Criticism*, 1869, rééd. Londres, J. Murray, p. VIII.

4. Cf. ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder, rééd. P.U.F., «Propos», n° 70.

5. Cf. WILLIAMS, R. (1961), *The Long Revolution*, Londres. Chatto and Windus, partie I, chapitre 2 («The Analysis of Culture»).

6. Cf. DURKHEIM, E. (1938), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F.

7. Cf. WILLIAMS, R., *op. cit.*, partie 2, chapitre 1 («Education and British Society»).

les mêmes composantes de l'héritage qui donnent lieu à référence, à interprétation ou à transmission dans le cadre des programmes scolaires. On ajoutera que la modalité même du rapport scolaire au passé apparaît comme éminemment variable : ici prévaudra une attitude «nostalgique», qui revient à valoriser le passé inconditionnellement, là, une conception «sélective», qui suppose décantation, cristallisation et consécration du meilleur, ailleurs encore une lecture «dynamique», qui ne considère le passé que comme une étape. De même, le regard «archéologue» (qui s'intéresse aux strates cachées sous le présent) ne peut être confondu ni avec le point de vue du «généalogiste» (qui remonte dans le temps en vue d'éclairer ou d'expliquer le présent) ni avec l'approche «historienne» (qui suppose une reconstitution objective et «distante»). Enfin, dans les enseignements où le passé ne fait pas l'objet d'une attention ou d'une thématization explicite (ce qui est le cas le plus souvent dans les disciplines scientifiques et techniques, où le savoir se construit par un dépassement perpétuel des acquis et une lutte permanente contre l'obsolescence), le passé peut rester présent, mais sous forme implicite ou latente, incorporé dans des habitus intellectuels, des modèles de pensée, des procédures opératoires considérées comme allant de soi, des traditions pédagogiques. Ainsi la dimension temporelle de la culture peut-elle revêtir au sein du curriculum toutes sortes de degrés et de modulations.

2) Un autre aspect de la «sélection culturelle scolaire» mérite également d'être souligné : c'est que celle-ci ne s'exerce pas seulement par rapport à l'héritage du passé, mais porte aussi sur le présent, sur ce qui constitue à un moment donné la culture (au sens anthropologique aussi bien qu'intellectuel du terme) d'une société, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, des représentations, des manières de vivre qui ont cours au sein de cette société et sont susceptibles de ce fait de donner lieu à des processus (intentionnels ou inintentionnels) de transmission et d'apprentissage. «Comment s'effectue la sélection constitutive d'un curriculum, comment un ensemble peut-il être sélectionné à partir d'un nombre presque illimité de combinaisons possibles<sup>8</sup>?», demande ainsi John Eggleston. «Certains aspects de notre mode de vie, écrit de même Denis Lawton, certains types de connaissances, certaines attitudes et certaines valeurs sont considérés en effet comme revêtant assez d'importance pour que leur transmission à la génération suivante ne soit pas laissée au hasard dans notre société mais soit confiée à des professionnels spécialement formés (les enseignants) dans le cadre d'institutions complexes et coûteuses (les écoles). Tout ce qui constitue une culture n'est pas considéré comme ayant une telle importance, et, de toute façon, on dispose d'un temps limité; aussi *une sélection* est-elle nécessaire. Différentes écoles peuvent faire différentes sortes de sélections au sein de la culture. Les enseignants peuvent avoir des hiérarchies de priorités divergentes, mais tous les enseignants et toutes les écoles font des sélections d'un type ou d'un autre au sein de la culture. Je propose d'utiliser le terme de curriculum pour désigner de telles sélections<sup>9</sup>.» Ici se pose bien évidemment la question de savoir quels sont ces aspects de la culture, quelles sont ces connaissances, ces attitudes, ces valeurs qui justifient les dépenses de toute nature que suppose un enseignement systématique et soutenu par un appareil institutionnel complexe. Une sociologie comparée des programmes scolaires révèle bien sûr le caractère instable, aléatoire et dans une certaine mesure arbitraire de la démarcation entre ce qui peut ou doit être transmis dans un cadre hautement institutionnalisé de type scolaire et ce qui peut être appris ou acquis dans d'autres cadres, selon les occasions et les hasards de la vie. Il existe sur ce point une opposition doctrinale fondamentale entre ce qu'on pourrait appeler des philosophies de la spécification et de la séparation, qui insistent sur l'irréductibilité épistémologique et culturelle des savoirs et des compétences susceptibles

8. Cf. EGGLESTON, J. (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 22.

9. Cf. LAWTON, D. (1975), *Class, Culture and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 6.

d'être acquis dans les écoles<sup>10</sup>, et des philosophies de la décompartmentation et de l'ouverture. On peut, comme le fait par exemple Basil Bernstein, s'interroger sur les conditions et les implications sociales et politiques des processus de renforcement ou d'atténuation des clivages entre ces différentes sortes de savoirs, ceux qui sont dotés d'une légitimité académique et ceux qui tendent à être exclus du corpus des choses enseignables dans les écoles<sup>11</sup>.

Encore faut-il distinguer, comme le fait Philippe Perrenoud avec son opposition entre «curriculum formel» et «curriculum réel»<sup>12</sup>, entre deux niveaux ou deux phases possibles de cette sélection au sein de la culture, selon qu'on se place du point de vue des constructeurs de programmes et responsables officiels ou du point de vue des enseignants dans leurs classes. «Les contenus prescrits par les autorités — le curriculum *formel* (ou *officiel*) — sont le produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines, écrit Viviane Isambert-Jamati. Quant aux connaissances en train d'être élaborées, les auteurs de programmes, lorsque du moins ils ne prennent pas trop de retard, les transposent en fonction notamment de l'idée qu'ils se font des publics scolaires. Mais les prescriptions ne peuvent qu'être indicatives. Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations. Aussi voit-on les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son *curriculum réel* qui, à la limite, est différent des autres<sup>13</sup>. Ainsi l'analyse sociologique des programmes scolaires et de la sélection que ceux-ci opèrent au sein du répertoire culturel d'une société à un moment donné doit-elle être prolongée et complétée sur le terrain même des établissements et des classes, dans la mesure où existe une différence entre ce qui est censé être enseigné et ce qui s'enseigne réellement. On peut d'ailleurs ajouter que ce qui est réellement appris, retenu et compris par les élèves ne correspond pas non plus à ce que les enseignants enseignent ou croient enseigner et que cette inadéquation peut faire à son tour l'objet d'une investigation sociologique, pour autant que les conditions de réception du message pédagogique dépendent aussi du contexte social et culturel.

## 2. CONTRAINTES DIDACTIQUES ET CULTURE SCOLAIRE

L'éducation scolaire ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles à un moment donné dans une société, elle doit aussi, pour les rendre effectivement transmissibles, effectivement assimilables pour les jeunes générations, se livrer à un immense travail de réorganisation, de restructuration, de «transposition didactique<sup>14</sup>». C'est que la science du savant n'est pas directement communicable à l'élève, pas plus que

10. Cf. en France, l'apologie de l'école chez Alain («car il se peut bien qu'il n'y ait de pensée qu'à l'école», *Propos sur l'éducation*, n° 14) ou, plus récemment, l'opposition établie par Jean-Claude MILNER (*De l'école*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, p. 14) entre d'une part «les savoirs qui réclament l'école» et d'autre part les «savoirs chauds» (usuels, pratiques, vernaculaires) et les «savoirs proliférants» (ceux qui s'imposent au gré des modes et disparaissent avec elles): un dualisme qui n'est pas sans rappeler la coupure épistémologique soulignée par BACHELARD (cf. par exemple *Le Rationalisme appliqué*, Paris, P.U.F., 1949) entre connaissance commune et connaissance savante. Mais un parallélisme peut être établi avec certaines justifications de l'école et de l'université proposées chez les théoriciens anglo-saxons de l'enseignement «libéral» (cf. par exemple T. FULLER, (dir.) (1989), *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, New Haven, Yale University Press).

11. Cf. BERNSTEIN, B., «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», in M. F. D. YOUNG, (dir.) (1975), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, p. 47-69 (traduit par J.-C. Chamboredon in *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit 1975, p. 263-300).

12. Cf. PERRENOUD, P. (1984), *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.

13. Cf. ISAMBERT-JAMATI, V. (1990), *Les Savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, p. 9-10.

14. Cf. CHEVALLARD, Y. (1985), *La Transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

l'œuvre de l'écrivain 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. « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement<sup>15</sup> », fait observer Michel Verret. Dans ce travail de transformation, une distance s'institue nécessairement entre la pratique d'enseignement et la pratique dont elle est l'enseignement. L'art d'enseigner (« *ars docendi* ») n'est pas l'art d'inventer (« *ars inveniendi* »). En effet, l'élève ne réinvente ou, plus exactement, ne retrouve jamais que du « déjà su », et c'est ce « déjà su » qui, par l'intermédiaire du procès didactique, finalise son procès de recherche. « Celui-ci bénéficie par là, poursuit Verret, de toutes les protections qui ont précisément fait défaut au chercheur : protection contre les erreurs et les impasses des recherches fourvoyées (la transmission didactique fait l'économie de la transmission des recherches non réussies), protection contre les discontinuités des recherches interrompues (la transmission didactique présuppose la transmission historique réussie des recherches réussies), protection contre la dispersion dans l'appréhension de l'objet (la transmission didactique structure la recherche sur ses moments forts, en faisant l'économie du détail)<sup>16</sup>. » Mais le temps qui est ainsi gagné du côté de l'invention est bien évidemment perdu, ou du moins dépensé, du côté de l'exposition (*ars exponendi*), puisque l'exposition didactique, à la différence de l'exposition théorique, doit tenir compte non seulement de l'état de la connaissance mais aussi de l'état du connaissant, des états de l'enseigné et de l'enseignant, de leur position respective par rapport au savoir et de la forme institutionnalisée du rapport qui existe entre l'un et l'autre dans tel ou tel contexte social.

À ces contraintes de transposition s'ajoutent, fait observer Verret<sup>17</sup>, des contraintes d'intériorisation, puisqu'il s'agit non seulement de faire comprendre, mais encore de faire apprendre, c'est-à-dire de faire en sorte que le savoir s'incorpore à l'individu sous la forme de schèmes opératoires ou d'habitus. C'est la raison pour laquelle toute pédagogie suppose toujours la répétition, alors que dans l'exposé théorique celle-ci constitue une imperfection et un désordre. Ajoutons enfin les contraintes proprement institutionnelles, celles qui découlent de la nature du contexte institutionnel dans lequel se déroulent les apprentissages. Il est évident, par exemple, que les savoirs scolaires sont fortement marqués par le mode proprement scolaire de scansion du temps, l'organisation des études par années et le découpage des activités à l'intérieur de l'année, la durée impartie aux séquences de cours, le rythme des exercices et des contrôles, etc. La culture scolaire se présente ainsi comme une « culture seconde » par rapport à la culture de création ou d'invention, une culture dérivée et transposée, subordonnée tout entière à une fonction de médiation didactique et déterminée par les contraintes qui découlent de cette fonction, comme on le voit à travers ces produits et ces outils caractéristiques que constituent les programmes et les instructions officielles, les manuels et les matériels didactiques, les sujets de devoirs et d'exercices, les contrôles, les notes, les classements et autres formes proprement scolaires de récompenses et de sanctions.

De cette nécessité fonctionnelle de la didactisation découlent un certain nombre de traits morphologiques et stylistiques caractéristiques des savoirs scolaires, par exemple la prédominance des valeurs de présentation et de clarification, le souci de la progressivité, l'importance accordée au découpage formel (en chapitres, leçons, parties et sous-parties), l'abondance des redondances dans le flux informationnel, le recours à des développements périphrastiques, à des commentaires explicatifs, à des gloses et, simultanément, à des techniques de condensation (résumés, synthèses documentaires, aide-mémoire), la recherche de la concrétisation (illustration, schématisation, exemplification), la place faite aux questions et aux exercices ayant une fonction de contrôle ou de renforcement, tout cet ensemble de dispositifs et de marques à quoi on reconnaît un « produit scolaire » et qui, repérables

15. Cf. VERRET, M. (1975), *Le Temps des études*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, p. 140.

16. *Ibid.*, p. 141.

17. *Ibid.*, p. 143.

dans certaines situations de communication non scolaires, peuvent dénoter la prégnance de l'«esprit scolaire» dans la culture de certains individus ou de certains groupes (du fait de la perduration des habitus en dehors de leur milieu originel de constitution et d'habilitation). On sait ce qui distingue la science des manuels, dogmatique, figée, «hyper-normale», au sens kuhnien<sup>18</sup>, de la science vivante, évolutive, ouverte, parfois contradictoire. Et l'on peut de la même façon, dans les disciplines littéraires ou réflexives, souligner les effets de routinisation, de neutralisation imposés par la conversion d'un héritage essentiel d'expériences et de pensées en chapitres de manuels, sujets de devoirs et questions d'examen. Il faut reconnaître, cependant, d'une part que ce qui peut apparaître comme des artefacts ou des sous-produits «réifiés» au nom d'une conception romantique et «charismatique» de la production culturelle est en même temps ce qui constitue, dans toutes les civilisations modernes, le fondement de tout accès à la pensée savante et de toute démarche intellectuelle créatrice, d'autre part que ce processus de transposition académique des contenus de culture ne constitue nullement un phénomène constant et uniforme mais varie dans ses formes, dans son intensité, dans ses résultats selon les sociétés, les publics scolaires et les niveaux d'enseignement, les matières enseignées, les idéologies et les pratiques pédagogiques et qu'il relève de ce fait, tout comme le processus de sélection culturelle précédemment évoqué, d'une analyse sociologique différentielle.

Mais il faut aller plus loin dans l'analyse et reconnaître que ces concepts de transposition didactique ou de routinisation académique de la culture ne permettent pas de rendre compte de certains des aspects les plus spécifiques des savoirs scolaires en tant qu'objets d'enseignement. On peut se demander en effet si tous les savoirs enseignés dans les écoles ne sont vraiment que le résultat d'une sélection et d'une transposition effectuées à partir d'un corpus culturel préexistant, et si l'on ne peut pas considérer l'école comme étant aussi véritablement productrice ou créatrice de configurations cognitives et d'habitus originaux qui constituent en quelque sorte le noyau central d'une culture scolaire *sui generis*. Particulièrement suggestive à cet égard est l'analyse que propose André Chervel<sup>19</sup> de la constitution en France depuis deux siècles de ce qu'on peut désigner comme étant typiquement une «grammaire scolaire», parce qu'elle ne repose pas véritablement sur une science de référence existant antérieurement et extérieurement à elle (en l'occurrence celle élaborée par les théoriciens de la grammaire et de la linguistique), mais constitue une «théorie *ad hoc*», construite de toutes pièces par des pédagogues en vue de servir de support et de justification à l'enseignement de l'orthographe française dans un contexte d'unification politique et d'alphabetisation de masse. La même analyse vaudrait sans doute, selon Chervel<sup>20</sup>, pour d'autres branches ou d'autres secteurs du savoir scolaire, tels que, par exemple, la culture latine très «réinterprétée» et très «expurgée» enseignée dans les collèges d'Ancien Régime, une construction *ad usum delphini*, conforme aux bienséances et aux attentes de la civilisation chrétienne (mais on peut dire sans doute la même chose, comme le souligne Antoine Prost<sup>21</sup>, de la «morale d'emprunt» étayée sur «une Antiquité de morceaux choisis» que diffuse l'enseignement secondaire littéraire des lycées au XIX<sup>e</sup> siècle), ou la philosophie scolaire et universitaire depuis Victor Cousin, avec ses contenus éclectiques et son formalisme rhétorique<sup>22</sup>, ou encore l'histoire nationale telle qu'elle est présentée dans les manuels<sup>23</sup>. Pour

18. Cf. KUHN, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press. (traduit par L. Meyer: *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972), chapitre 10.

19. Cf. CHERVEL, A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

20. Cf. CHERVEL, A., «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 59-119.

21. Cf. PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, p. 53.

22. «Le programme dissimule la véritable histoire des philosophèmes en annulant les conflits et les discordances théoriques qui ont entraîné leur apparition, écrit Jean-Louis Fabiani. À ce titre, tout programme est éclectique, même si, dans le cas de Cousin, le projet philosophique personnel fonde la politique scolaire: les philosophèmes sont extraits de leur contexte et remontés dans le dispositif scolaire, espace pacifié et non

Chervel, de telles configurations cognitives ne peuvent être considérées à proprement parler comme le reflet ni comme le relais de «savoirs de référence» usités dans la vie sociale ou élaborés par les professionnels de la connaissance scientifique ou érudite, mais constituent des entités culturelles propres, des créations didactiques originales, qui amènent à récuser «l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société<sup>24</sup>».

Mais ce qui est vrai des savoirs et des référentiels culturels vaut *a fortiori* pour les savoir-faire et les manières de faire, les types d'exercices intellectuels et les modes d'évaluation des performances qui ont cours dans les écoles. Fait-on ailleurs qu'à l'école des dictées et des exercices de grammaire, des explications de textes et des dissertations, des versions et des thèmes, et n'y a-t-il pas aussi une forte spécificité scolaire de certains problèmes d'arithmétique ou de géométrie? Perrenoud, analysant les composantes et les critères de l'excellence scolaire à l'école primaire, est amené à souligner ainsi l'importance des savoir-faire internes à la classe, des compétences opératoires à courte portée et à fonction purement adaptative, des rituels, des routines et des recettes dans l'accomplissement pratique quotidien du «métier d'écolier<sup>25</sup>».

Pendant, si l'école peut bien apparaître comme le lieu et la matrice de savoirs typiques et de formes typiques d'activités intellectuelles, force est de reconnaître que ces éléments originaux ne restent pas toujours enfermés dans l'enceinte du monde scolaire, mais sont capables aussi, par leur pouvoir de modelage des habitus, d'influencer l'ensemble des pratiques culturelles et des modes de pensée qui ont cours dans un pays à un moment donné. Chervel souligne ainsi à quel point la culture des élites européennes a pu être façonnée pendant des siècles par l'image particulière de la civilisation gréco-latine qu'imposèrent les collèges<sup>26</sup>. Et l'on sait surtout l'impact sur cette culture des élites (et sur les rituels de reconnaissance et de consécration sociale auxquels elle donne lieu) des schèmes linguistiques et culturels les plus généraux que transmet l'enseignement. On peut à ce propos se rappeler par exemple ce que dit Erwin Panofsky de la scolastique médiévale, cet «art de penser» typiquement universitaire inventé par et pour l'école et obéissant à une codification formelle à fonction essentiellement didactique (clarification inconditionnelle, hiérarchie logique des articulations du discours, conciliation des contraires dans le rituel de la *disputatio*), mais qui a pu s'inscrire, comme «force formatrice d'habitudes», de manière suffisamment profonde dans les comportements cognitifs des contemporains pour qu'on en retrouve la manifestation dans certains caractères structurels spécifiques de l'architecture gothique<sup>27</sup>. Et l'on peut, dans le même esprit, réfléchir sur le rôle de structuration intellectuelle et culturelle qu'a pu jouer dans les sociétés modernes scolarisées, et que joue particulièrement en France, à travers l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales du secondaire, l'apprentissage scolaire de techniques rédactionnelles et compositionnelles telles que la structuration de l'exposé en parties bien distinctes (le plus souvent au nombre de trois, selon un schéma dialectique fortement routinisé et qui doit plus à la scolastique qu'à Hegel), avec

---

contradictoire.» (*Les Philosophes de la République*, Paris, Éditions de Minuit, 1988, p. 48.) Sur l'éclectisme et la neutralisation des conflits dans la philosophie scolaire et universitaire, cf. aussi CHÂTELET, F. (1970) *La Philosophie des professeurs*, Paris, Grasset.

23. Cf. par exemple les travaux de OZOUF Mona (*L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, p. 185 à 249).

24. Cf. CHERVEL, A., «L'histoire des disciplines scolaires», *op. cit.*, p. 70.

25. Cf. PERRENOUD, H. (1986), «De quoi la réussite scolaire est-elle faite?», *Éducation et Recherche*, vol. 8, n° 1, p. 133-160.

26. «C'est parce qu'il est détenteur d'un pouvoir créateur insuffisamment mis en valeur jusqu'ici que le système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double: il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale», écrit André CHERVEL (*ibid.*, p. 70-71).

27. Cf. PANOFSKY, E., *Gothic Architecture and Scholasticism*, Latrobe, The Archabbey Press, 1951 (traduit et postfacé par Pierre Bourdieu: *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Éditions de Minuit, 1967).

la nécessité de rendre visibles articulations et transitions, la scansion du discours à partir de couples notionnels qui fonctionnent comme de quasi-automatismes verbaux (tels que l'opposition du fond et de la forme), ou le recours à un répertoire commun de références et de citations obligées, etc.

Comme le remarque Pierre Bourdieu, la culture scolaire dote ainsi les individus d'un corps commun de catégories de pensée et remplit de ce fait une fonction d'intégration logique en même temps que d'intégration morale et sociale, les esprits ainsi modelés étant prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates. «Dans une société où la transmission culturelle est monopolisée par une école, écrit Bourdieu, les affinités souterraines qui unissent les œuvres humaines (et, du même coup, les conduites et les pensées) trouvent leur principe dans l'institution scolaire, investie de la fonction de transmettre consciemment (et aussi, pour une part, inconsciemment) de l'inconscient, ou, plus exactement, de produire des individus dotés de ce système de schèmes inconscients (ou profondément enfouis) qui constitue leur culture<sup>28</sup>.» Ceci ne veut pas dire qu'on doive considérer l'école comme «un empire dans un empire» ou comme la matrice où la culture des sociétés modernes trouverait une espèce de commencement absolu, mais qu'il faut au moins reconnaître l'autonomie relative et l'«efficace» propre de la dynamique culturelle scolaire par rapport aux autres dynamiques qui coexistent dans le champ social, avec tous les rapports de spécification ou de généralisation, de différenciation distinctive ou d'imitation assimilatrice, de contamination, de condensation, de transposition et de surdétermination que cela implique.

### 3. LES MATIÈRES SCOLAIRES, TERRITOIRES ET ENJEUX SOCIAUX

Une des caractéristiques morphologiques essentielles du savoir scolaire est son organisation sous forme de matières (ou disciplines) d'enseignement<sup>29</sup> douées d'une forte identité institutionnelle et entre lesquelles existent des frontières tranchées. On peut bien évidemment se demander si cette compartimentation correspond à des nécessités épistémologiques et didactiques ou si elle résulte de motivations sociales. L'histoire de l'enseignement révèle l'instabilité, la diversité des découpages possibles entre les matières selon les époques, les types et les niveaux d'enseignement, en même temps que quelques constantes très générales, comme par exemple la distinction entre «matières littéraires» (le *trivium* de l'Antiquité tardive et du Moyen Âge) et «matières scientifiques» (le *quadrivium*)<sup>30</sup>. Reconnaissons aussi que cette compartimentation se manifeste de manière beaucoup plus évidente et constitue un enjeu beaucoup plus conflictuel là où les matières sont enseignées par des enseignants différents et spécialisés, comme c'est le cas dans les établissements secondaires, que là où un enseignant unique a la charge de toutes les matières, comme c'est généralement le cas dans les écoles primaires. À ce niveau, la question de l'organisation de l'emploi du temps et de l'équilibre entre les différentes activités et les différentes matières est une question

28. Cf. BOURDIEU, P. (1967), «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 3, p. 367-409 (p. 374).

29. Comme l'explique André CHERVEL (*ibid.*), la confusion entre «matières» et «disciplines» dans le vocabulaire de l'éducation est relativement récente. Traditionnellement, le mot «discipline scolaire» ne désignait que la police des établissements et la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre. L'expression «discipline intellectuelle» apparaît à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec le sens d'exercice ou de gymnastique de l'esprit. Mais le mot ne s'emploie au pluriel, au sens de matières ou de contenus d'enseignement différenciés et institutionnellement reconnus comme tels, que dans les premières années du XX<sup>e</sup> siècle. Actuellement, il semble que les deux termes de «discipline» et de «matière scolaire» sont souvent utilisés indifféremment, avec cependant une nuance de sens: le terme de «matière» est plus neutre, plus populaire, plus «scolaire» et plus «primaire», alors que celui de «discipline» s'applique davantage aux niveaux supérieurs du cursus et implique toujours une idée d'exercice intellectuel et de formation de l'esprit.

30. Selon Henri MARROU, l'équilibre des savoirs que réalise l'*enkuklios paidéia* hellénistique préfigure déjà celui des sept «arts libéraux» que la Basse Antiquité va léguer au Moyen Âge (cf. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948, rééd. 1981, tome 1, p. 265).

d'ordre essentiellement pédagogique et qui ne met pas en jeu à proprement parler l'identité professionnelle de l'enseignant. Il n'en va pas de même dans l'enseignement secondaire, où les enseignants sont formés et recrutés sur une base disciplinaire et où la question des délimitations de territoires apparaît comme véritablement cruciale. On remarquera enfin que le problème se pose de façon particulièrement visible et donne lieu à une intense dramatisation dans les pays où le curriculum fait l'objet d'une élaboration et d'une gestion au niveau politique central, comme c'est le cas en France<sup>31</sup>.

S'interrogeant, dans un texte considéré souvent comme une des premières contributions à une «sociologie du curriculum» en Grande-Bretagne, sur les mécanismes de changement et les résistances au changement dans les programmes scolaires, Frank Musgrove souligne l'importance sociale de l'organisation du curriculum par matières. Celles-ci lui apparaissent en effet comme des communautés sociales «parmi lesquelles, écrit-il, existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité. Ce sont des bureaucraties hiérarchiquement organisées, fixant des conditions d'ancienneté, des critères de recrutement à différents niveaux, imposant à leurs adhérents une discipline au moyen de marques de reconnaissance telles que le titre de membres d'honneur ou l'admission à des conseils internes fermés<sup>32</sup>.» Ainsi, durant les années d'études, le fait pour l'élève de se définir et d'être reconnu comme un spécialiste de telle ou telle discipline constitue l'équivalent d'une sorte de construction d'identité professionnelle et culturelle. Le curriculum scolaire, observe ainsi Musgrove, enseigne à un élève qui il est. C'est pourquoi les innovations qui supposent de nouveaux découpages dans les matières enseignées et une redéfinition des frontières entre les savoirs peuvent être perçues par les enseignants comme menaçantes pour l'identité personnelle, surtout si elles leur imposent de véritables «migrations» vers des activités moins familières ou ressenties comme moins prestigieuses ou si elles leur posent des problèmes d'«hybridation de rôles».

Dans les années 1970, le type d'approche esquissé par Musgrove allait connaître en Grande-Bretagne un développement important et contribuer fortement au renouvellement de la réflexion sociologique sur l'école. C'est ainsi que dans sa contribution au recueil édité par Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, Bernstein développait une réflexion originale sur les conditions et les implications sociales de la décompartmentation des savoirs scolaires<sup>33</sup>. Toute espèce de délimitation, qu'elle soit matérielle ou symbolique, suppose et induit en effet des rapports de pouvoir. Aussi Bernstein s'interroge-t-il sur la façon dont peuvent varier les pouvoirs respectifs des enseignants et des élèves selon le «code des savoirs scolaires» qui sous-tend l'organisation du curriculum. Ainsi le passage du «code sériel» (à forte compartimentation entre les matières ou les unités d'enseignement) au «code intégré» favorise sans doute au sein de la classe et au sein des établissements des relations plus ouvertes, moins autoritaires, moins hiérarchiques. Encore faut-il, cependant, pour que cet enseignement décompartmenté soit efficace, qu'il existe au sein de l'équipe enseignante une coopération étroite, ce qui suppose un contrôle réciproque permanent et sans doute aussi une certaine cohésion idéologique «en profondeur», un consensus au sujet de l'idée directrice ou intégratrice à laquelle tous les enseignements doivent se subordonner. Ces deux aspects contribuent sans doute largement à expliquer, indépendamment des raisons proprement épistémologiques ou didactiques, pourquoi tant d'enseignants paraissent résister aux inno-

31. «On n'a pas idée de ce qu'est l'égoïsme disciplinaire. Chaque discipline s'estime propriétaire d'un champ de savoir dont elle n'accepte de discuter avec aucune autre», remarque R. F. GAUTHIER, qui souligne la difficulté du système éducatif français à se penser «en termes systémiques» du fait précisément de ces phénomènes d'autodéfense catégorielle (cf. *Querelles d'écoles. Pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Serdimap, 1988, p. 36).

32. Cf. MUSGROVE, F., «The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum», in J. F. Kerr, (dir.), *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p. 96-109.

33. Cf. BERNSTEIN, B., «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», *op. cit.*

vations de nature «intégrative» et préférer les protections bureaucratiques du monde de la «sérialité».

L'approche «socio-morphologique» de Bernstein (qui met l'accent sur la structure du curriculum, c'est-à-dire sur les relations entre les éléments qui le composent plutôt que sur la nature ou l'évolution de ces éléments eux-mêmes) ne constitue pas le seul éclairage sociologique possible sur les matières scolaires. Dans le même recueil (*Knowledge and Control*), le texte de Geoff Esland aborde cette même question de la compartimentation et de l'intégration à partir de présupposés très différents, plus marqués par la tradition de la sociologie interactionniste et phénoménologique<sup>34</sup>. Traditionnellement, souligne cet auteur, la connaissance est considérée comme reflétant la réalité objective, et la séparation entre les aires de savoirs qui coexistent au sein du curriculum est censée correspondre à des séparations qui existeraient au niveau des choses mêmes. Contre cette «illusion positiviste», Esland soutient au contraire que le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective, et qu'en particulier la séparation entre les diverses matières d'enseignement ne fait que refléter les habitudes corporatives, les préjugés ou les intérêts de certains groupes professionnels et sociaux. Les savoirs scolaires se réduisent ainsi, selon lui, à «des ensembles de significations intersubjectivement partagées», ou encore à des «constructions sociales». De la même façon, Neil Keddie souligne, dans sa contribution au même recueil, à quel point la définition, «pratique» de ce qui peut effectivement s'enseigner au titre de telle ou telle matière peut varier en fonction du contexte mental (les représentations des enseignants) et du contexte interactionnel (les rapports maître-élèves) dans lequel elle est produite : «les matières scolaires, souligne-t-elle, ne sont pas autre chose que ce que les praticiens en font<sup>35</sup>».

Avec le courant dit de la «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne (mais des rapprochements sont bien entendu possibles avec certains apports des théories de la reproduction en France ou avec les théories critiques du curriculum aux États-Unis), l'utilisation des outils analytiques de la sociologie de la connaissance permet ainsi d'opérer une véritable «déconstruction» des postulations et des évidences de la culture scolaire<sup>36</sup>. «La façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels<sup>37</sup>», écrit Bernstein. Cette formulation résume excellemment l'hypothèse fondamentale qui sous-tend le projet d'analyse critique des savoirs scolaires caractéristique de cette approche théorique. Il s'agit en effet de faire apparaître le système complexe des relations qui peut exister, dans les sociétés contemporaines, entre la structure des savoirs scolaires et le mode de fonctionnement des transmissions éducatives, d'une part, les formes dominantes de pouvoir et de contrôle social qui s'exercent aussi bien au sein des institutions éducatives (champ scolaire) qu'au niveau de la société globale (champ social) d'autre part. Une telle démarche conduit tout particulièrement à mettre l'accent sur l'aspect arbitraire, le caractère «socialement construit» des cartographies cognitives qui sous-tendent la configuration des matières enseignées.

Tout en reconnaissant l'originalité et la fécondité des apports théoriques de cette sociologie critique des savoirs scolaires qui s'est développée au cours des années 1970 (et qui a eu le mérite au moins de contribuer à dissiper les certitudes culturelles un peu «courtes»

34. Cf. ESLAND, G., «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», in M. F. D. Young, (dir.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 70-115.

35. Cf. KEDDIE, N., «Classroom Knowledge», in M. F. D. Young, (dir.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 133-160 (p. 144).

36. Cf. sur ce point notre ouvrage précédemment cité (FORQUIN, J.-C., *École et Culture*) et deux études antérieures en langue française : FORQUIN, J.-C., «La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution», *Revue française de pédagogie*, n° 63, avril-juin 1983, p. 61-79; et TROTTIER, C., «La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution?», *Revue française de pédagogie*, n° 78, janvier-mars 1987, p. 5-20.

37. Cf. BERNSTEIN, B., *op. cit.*, p. 47.

sur lesquelles toute tradition pédagogique a tendance à prendre appui), on a pu reprocher cependant aux travaux qu'elle a inspirés une certaine faiblesse sur le plan de la validation empirique et peut-être aussi un certain manque de mise en perspective historique. C'est pourquoi on peut considérer que des travaux socio-historiographiques comme ceux menés en France par Chervel ou en Grande-Bretagne par Ivor Goodson ouvrent vraiment des voies nouvelles à la réflexion sociologique sur le curriculum, les matières scolaires, les contenus et les pratiques d'enseignement. Ce dernier auteur s'attache en particulier à comprendre comment naissent et évoluent les matières d'enseignement<sup>38</sup>. Il décrit par exemple le passage de la géographie du statut de savoir scolaire élémentaire et utilitaire au statut de savoir académique et scientifique après 1870, grâce en particulier à la stratégie légitimatrice efficace de la Geographical Association<sup>39</sup>. Il s'intéresse aussi à l'évolution de certains enseignements comme la biologie ou les «études rurales» ou à l'émergence récente des «sciences de l'environnement» comme matière scolaire «à part entière<sup>40</sup>». Trois hypothèses principales sous-tendent ses analyses : d'une part les matières scolaires ne peuvent pas être considérées comme des entités monolithiques, mais se présentent plutôt comme des agrégats instables de sous-groupes et de traditions hétérogènes; d'autre part le processus d'implantation d'une matière scolaire passe par la substitution d'une légitimation académique à une justification purement pédagogique ou utilitaire<sup>41</sup>; enfin les matières nouvelles telles que par exemple les «sciences de l'environnement» représentent fréquemment un enjeu conflictuel pour des disciplines déjà existantes telles que la géographie ou la biologie, du fait des problèmes de définition de statut, de partage des ressources, de délimitations territoriales que posent leur admission dans le corpus des savoirs scolaires et leur introduction dans les emplois du temps. Selon Goodson, ces phénomènes de conflit s'expliquent plus directement et plus concrètement par la recherche pour les enseignants d'avantages matériels immédiats (statuts, ressources, carrières) que par certaines grandes variables macro-structurelles, par la domination politique ou idéologique de certaines classes sociales ou par la façon dont les enseignants sont socialisés au cours de leur formation<sup>42</sup>. Ainsi le recours à des données historiographiques devrait permettre, selon Goodson, de faire progresser la compréhension de la nature et de l'évolution des matières scolaires, en complétant ou corrigeant certaines hypothèses ou interprétations sociologiques trop schématiques.

38. Cf. GOODSON, I. F. (1983), *School Subjects and Curriculum Change : Case studies in Curriculum History*, Londres, Croom Helm.

39. Cf. GOODSON, I. F. (1983), «Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 2, p. 163-180.

40. Cf. GOODSON, I. F. (1983), «Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies», in M. Hammersley et A. Hargreaves (dir.), *Curriculum Practice : Some Sociological Case Studies*, Lewes, The Falmer Press, p. 89-106.

41. De même David LAYTON, qui a étudié le développement de l'enseignement scientifique en Angleterre au XIX<sup>e</sup> siècle (*Science for the People*, Londres, Allen and Unwin, 1973), distingue trois phases dans l'implantation d'une matière scolaire : une période «militante», une période de «légitimation académique», une période de «normalisation institutionnelle» (cf. «Science as General Education», *Trends in Education*, vol. 21, janvier 1972, p. 11-15).

42. De la même façon, David COOPER, analysant les changements dans les contenus des enseignements de mathématiques et de sciences au niveau secondaire, souligne les effets de la segmentation des disciplines en sous-groupes entre lesquels existent des conflits et s'efforce d'expliquer les évolutions à partir des intérêts et des conflits de carrière déterminés par les positions professionnelles des agents concernés, sans négliger pour autant l'impact des demandes et des pressions externes ni les contraintes structurelles qui déterminent la distribution inégale du pouvoir d'intervention sur le curriculum entre les sous-groupes (cf. COOPER, D. (1983), «On Explaining Change in School Subjects», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n° 3, p. 207-222). Dans le même domaine, cf. aussi BALL S. J., «Competition and Conflict in the Teaching of English: A Socio-Historical Analysis», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14, n° 1, 1982, p. 1-28, et les contributions réunies in S. J. Ball et C. Lacey, (dir.) (1984), *Defining the Curriculum : Histories and Ethnographies of School Subjects*, Lewes, The Falmer Press.

#### 4. STRATIFICATION DES SAVOIRS SCOLAIRES ET STRUCTURES SOCIALES

Produits d'un processus continu de sélection culturelle et d'élaboration didactique, les savoirs scolaires se présentent comme un univers à l'intérieur duquel existent non seulement des différenciations fonctionnelles (selon les types et les niveaux d'enseignement, les filières, les matières), mais aussi des phénomènes de hiérarchisation, ou «stratification», qui constituent aujourd'hui un motif de réflexion privilégié pour les sociologues du curriculum. Il est certain que la représentation auto-apologétique d'une école dans laquelle tout ce qui s'enseigne est d'égale importance et possède le même degré de légitimité ne correspond pas du tout à la réalité: les stratégies que développent différentes catégories d'acteurs au sein du champ scolaire montrent bien que les différents types de savoirs enseignés dans les écoles ne sont pas considérés comme susceptibles de fournir à leurs détenteurs des bénéfices sociaux ou symboliques équivalents.

Dans une société où les institutions éducatives constituent un ensemble complexe (existence de cycles et de cursus différenciés) et où l'accès aux études s'effectue en grande partie selon des mécanismes de compétition et de marché (dans la mesure où la scolarisation est utilisée essentiellement comme un moyen d'accès aux statuts sociaux), il existe bien évidemment une tendance à la hiérarchisation des filières, certaines apparaissant comme plus désirables, c'est-à-dire comme plus «rentables» que d'autres. Indirectement, cela signifie aussi une hiérarchisation entre les types de savoirs enseignés dans les différentes filières, avec par exemple une dévalorisation, que l'on constate dans beaucoup de cas, des savoirs techniques ou professionnels par rapport aux savoirs théoriques qui s'enseignent dans les filières dites «générales»<sup>43</sup>. Mais il existe aussi des hiérarchisations indépendantes des effets de filières. À l'intérieur d'un même curriculum, certaines matières «comptent» véritablement plus que d'autres, soit par leurs horaires, soit par leur poids relatif dans l'évaluation qui est faite des élèves (comme on le voit par exemple avec le jeu des «coefficients» aux examens). Mais de telles observations restent à un niveau purement descriptif et laissent entière la vraie question, qui est de savoir pourquoi ce sont précisément tels types de savoirs plutôt que tels autres qui sont à un moment donné enseignés dans les filières d'excellence ou qui sont affectés des coefficients les plus élevés, et pour quelles raisons les choses évoluent (pour quelles raisons et comment, par exemple, les mathématiques ont-elles pu devenir dans l'enseignement secondaire de nombreux pays la discipline «dominante», détrônant les savoirs littéraires traditionnels)<sup>44</sup>. Reconnaissons à ce propos le caractère un peu hâtif des explications techno-fonctionnalistes (ce seraient les savoirs dont la société «aurait besoin» à un stade donné de son développement) aussi bien que des explications en termes de pertinence pédagogique (ce seraient les savoirs les plus «formateurs» pour l'esprit, ceux qui permettraient le mieux de développer l'intelligence ou de détecter et sélectionner les talents). En fait, il faut bien reconnaître que les représentations de légitimité (car c'est bien d'un problème de légitimation qu'il s'agit ici) renvoient toujours à un «arbitraire culturel», et que l'élucidation de ce phénomène passe par une lecture en termes de sociologie de la connaissance et de la culture.

Une thématique intéressante de cette question a été développée par Michael F. D. Young dans sa contribution à *Knowledge and Control*<sup>45</sup>. Pour cet auteur (comme d'ailleurs pour Bourdieu, dont toute l'œuvre sociologique peut être lue comme une interminable réflexion sur les classements symboliques et les classements sociaux), la stratification des savoirs scolaires revêt une signification directement politique, parce qu'elle met en jeu des

43. Cf. TANGUY, L., «Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France», *Revue française de sociologie*, vol. 24, n° 2, avril-juin 1983, p. 227-254.

44. Cf. CHERKAOUI, M. (1982), *Les Changements du système éducatif en France*, Paris, P.U.F.

45. Cf. YOUNG, M. F. D. (1971), «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», in M. F. D. Young, (dir.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, p. 19-46.

rapports de domination et de pouvoir aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions éducatives. Young suggère en particulier que là où les savoirs font l'objet d'une forte hiérarchisation, il existe aussi une forte hiérarchisation entre enseignants et élèves, alors que ces derniers disposent d'une marge de contrôle plus importante sur les contenus et les processus d'enseignement lorsque la définition de la culture légitime est moins rigide et qu'il est davantage permis de souscrire à des «définitions alternatives du savoir». Dans le cadre du système éducatif britannique actuel, la stratification des savoirs demeure forte, comme le manifeste, selon Young, le fait que les enseignants qui bénéficient des statuts et des salaires les plus élevés sont aussi ceux qui enseignent à des groupes relativement homogènes d'élèves «doués» les savoirs les plus abstraits, les plus dépendants de la codification écrite et qui donnent lieu le plus couramment à des procédures d'évaluation formelle. Mais les élèves à qui l'on destine ces «savoirs nobles» sont aussi bien souvent ceux dont l'origine sociale est la plus élevée et dont les parents ont été nourris de la même culture académique. C'est pourquoi le maintien des hiérarchies symboliques existantes au sein du monde scolaire semble aller dans le sens de la conservation sociale.

Le même type d'approche critique se retrouve dans nombre de travaux sociologiques qui, depuis deux décennies, ont mis l'accent sur cette question de la stratification et de la légitimation des contenus d'enseignement. On a déjà mentionné Bourdieu et les théoriciens de la «reproduction» en France. Mais il existe aussi une convergence avec certains apports de la réflexion américaine sur le curriculum. En Grande-Bretagne, l'influence de Young se manifeste chez plusieurs auteurs se réclamant de la «nouvelle sociologie» dans les années 1970, en particulier dans les travaux de Graham Vulliamy sur l'enseignement musical scolaire, dans lequel l'auteur voit un cas typique de hiérarchisation et d'exclusion symboliques, avec la domination de la tradition de la musique européenne dite «sérieuse» (celle qui se prête par excellence à la codification écrite) et la marginalisation des musiques populaires contemporaines issues de la tradition afro-américaine, qui constituent pourtant la substance même de l'expérience musicale concrète de la jeunesse dans les sociétés actuelles<sup>46</sup>.

#### CONCLUSION : LES SAVOIRS SCOLAIRES ENTRE L'EXIGENCE D'ANALYSE ET LE SOUCI DE JUSTIFICATION

On peut bien évidemment s'interroger sur la signification et les limites éventuelles d'une approche du curriculum inspirée par les apports analytiques de la sociologie de la connaissance. On peut se demander en particulier si cette approche implique nécessairement une conception relativiste de la connaissance et de la culture et dans quelle mesure elle peut rester compatible avec l'exigence proprement pédagogique d'une justification intellectuelle et culturelle «normative» des contenus d'enseignement.

On soulignera d'abord les apports irrécusables de ce type d'approche théorique. C'est qu'il met en œuvre une exigence de compréhension et d'analyse qui ne porte plus seulement sur la distribution sociale des flux scolaires, les déterminants et les effets sociaux des politiques de scolarisation, l'évolution des institutions éducatives, mais concerne aussi la nature concrète des processus qui se déroulent à l'intérieur de la «boîte noire» des établissements et des classes, la forme des relations sociales qui s'y nouent, le contenu et le mode d'organisation des savoirs qui s'y transmettent. On sait que, par un effet de méconnaissance

---

46. Cf. VULLIAMY, G., «What Counts as School Music», in G. Whitty et M. F. D. Young, (dir.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton Books, 1976, p. 19-34; VULLIAMY, G., «Music as a Case Study in the "New Sociology of Education"», in J. Shepherd *et al.*, *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, Londres, Latimer, 1977, p. 200-232; VULLIAMY, G. (1978), *Culture Class and School Music: A Sociological Analysis*, in L. Barton et R. Meighan (dir.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*, Driffield, Nafferton Books, p. 115-127.

structurelle propre à toute entreprise de transmission symbolique, ce qu'il peut y avoir de contingent, d'arbitraire, de «socialement construit» ou d'idéologiquement biaisé dans les contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à demeurer inaperçu, la «naturalisation» de la chose enseignée étant au cœur de la légitimation professionnelle de l'enseignant. Le propre d'une réflexion sociologique ou historique sur les savoirs scolaires est de contribuer à dissoudre cette perception naturelle des choses, en montrant comment les contenus et les modes de programmation didactique des savoirs scolaires s'inscrivent d'une part dans la configuration d'un champ scolaire caractérisé par l'existence de contraintes fonctionnelles spécifiques (contraintes de didactisation et d'institutionnalisation) et de contradictions sociales spécifiques (conflits d'intérêts corporatifs, querelles de frontières entre les disciplines, luttes pour la conquête de l'autonomie ou de l'hégémonie en ce qui concerne le contrôle du curriculum), d'autre part dans la configuration d'un champ sociétal caractérisé par la coexistence de groupes sociaux aux intérêts divergents et aux postulations idéologiques et culturelles hétérogènes, pour lesquels la scolarisation constitue un enjeu social, politique et symbolique.

Pendant, reste à savoir ce qu'implique une telle démarche d'analyse quant à la nature, au statut, à la valeur propre des choses enseignées dans les écoles. La démystification, la «dénaturalisation» des contenus et des programmes d'enseignement rendues possibles par cette approche analytique et critique du curriculum signifient-elles que rien de ce qui est susceptible d'être enseigné ne puisse avoir par soi-même de consistance et de valeur, que toute exigence pédagogique constitue une violence et que le relativisme soit la seule attitude lucide que l'on puisse adopter face à la question des enjeux sociaux de la transmission scolaire de la culture? On sait qu'il a été parfois reproché à la nouvelle sociologie de l'éducation britannique de soutenir de telles thèses, au prix d'une extrapolation qui reviendrait à confondre la question des conditions sociales de la production et de la diffusion des connaissances avec celle des critères épistémologiques de leur validité<sup>47</sup>. C'est oblitérer la dimension irréductiblement normative de toute intention d'éducation et d'enseignement, à savoir le fait de s'inscrire en tant que projet de formation intellectuelle et de développement de la personne dans un horizon de valeur et de vérité. On a pu considérer qu'en refusant de dissocier les aspects épistémiques et les aspects sociaux des productions cognitives, en refusant toute autonomie des contenus par rapport aux contextes, en récusant l'idée même de connaissance objective au nom des impératifs scientifiques de l'objectivation, tout «programme fort» en sociologie de la connaissance courait en fait le risque de se dissoudre lui-même. On peut dire la même chose des lectures relativistes qui peuvent être faites de la sociologie du curriculum. C'est une chose de comprendre pourquoi, à telle époque, dans tel contexte, on enseigne à tel public telle chose plutôt que telle autre, et de décrire aussi les conflits d'intérêt, les rapports de pouvoir, les enjeux idéologiques qui sous-tendent la construction de n'importe quel curriculum. Mais ces apports sur le plan de l'élucidation et de l'analyse ne sauraient éliminer pour autant la question de l'évaluation et de la justification des choses enseignées, comme si tous les programmes et toutes les pédagogies possibles revenaient au même. Enseigner, apprendre supposent des efforts, des coûts, des sacrifices de toutes natures. Aussi faut-il qu'au sens propre du mot, ce qu'on enseigne *vaille la peine*. Qu'est-ce qui mérite par excellence d'être enseigné dans les écoles, qu'est-ce qui est fondamental dans la culture? N'y a-t-il pas des choses plus générales, plus constantes, plus incontestables, plus humainement essentielles que d'autres? De telles questions sont inévitables: l'impératif d'analyse ne saurait nous libérer de la responsabilité de faire des choix pédagogiques et de la nécessité de les justifier. Contre toute tentation scientiste ou «sociologiste», il faut bien admettre que les conditions d'une reconnaissance du

---

47. Cf. PRING, R. (1972), «Knowledge Out of Control», *Education for Teaching*, n° 89, p. 19-28.

territoire propre de la sociologie comme science passent justement par la reconnaissance de l'irréductibilité conceptuelle des questions normatives.

Jean-Claude Forquin  
Professeur à l'Université de Rouen  
UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation  
Rue Lavoisier, BP 108. 76134 Mont-Saint-Aignan Cedex

#### RÉSUMÉ

En s'appuyant sur un certain nombre d'apports scientifiques et théoriques récents de la sociologie du curriculum, l'auteur analyse certaines caractéristiques structurelles et culturelles des savoirs scolaires dans les sociétés contemporaines. La réflexion porte successivement sur les mécanismes de la sélection opérée au sein de la culture en vue de la constitution des programmes scolaires, sur les effets de la contrainte didactique et sur les traits originaux de la culture scolaire, sur la structuration des savoirs scolaires sous forme de territoires disciplinaires compartimentés, sur les phénomènes de stratification et de légitimation sociale de ces savoirs. Enfin, la question est posée de savoir si une telle approche analytique et critique du curriculum implique nécessairement une conception relativiste de la connaissance et de la culture ou peut rester compatible avec l'exigence proprement pédagogique d'une justification intellectuelle et culturelle «normative» des contenus d'enseignement.

#### SUMMARY

On the basis of certain recent scientific and theoretical contributions to the sociology of curriculum, the author analyses certain structural and cultural characteristics of educational knowledge in contemporary societies. This reflection deals in turn with the mechanisms of selection which operate within culture toward the creation of curricula, on the effects of didactic constraint and the original characteristics of the school culture on the structuring of knowledge in the form of compartmentalized disciplinary fields, and on the phenomena of the stratification and social legitimization of this knowledge. Finally, the question is posed as to whether such an analytical approach and critique of curriculum necessarily implies a relativistic conception of knowledge and culture, or if it can remain compatible with the strictly pedagogical requirement for a «normative» intellectual and cultural justification of educational content.

#### RESUMEN

Basándose en un cierto número de aportes científicos y teóricos recientes de la sociología del curriculum, el autor analiza ciertas características estructurales y culturales de los saberes escolares en las sociedades contemporáneas. La reflexión trata sucesivamente de los mecanismos de la selección realizada en el seno de la cultura con miras a la constitución de los programas escolares, de los efectos de la obligación didáctica y de las características originales de la «cultura escolar», de la estructuración de los saberes escolares bajo forma de territorios disciplinarios encasillados, de los fenómenos de estratificación y de legitimización social de estos conocimientos. Por último la interrogante formulada es saber si un tal enfoque analítico y crítico del curriculum implica necesariamente una concepción relativista del conocimiento y de la cultura o si puede permanecer compatible con la exigencia propiamente pedagógica de una justificación intelectual y cultural «normativa» de los contenidos de enseñanza.