

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 11 (1989)

Heft: 1

Artikel: Les incertitudes de la culture scolaire : discours polraisés, discours utopiques

Autor: Montandon, Cléopâtre

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786373>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les incertitudes de la culture scolaire

Discours polarisés, discours utopiques

Cléopâtre Montandon

Cet article présente quelques réflexions sur une série de problèmes auxquels sont confrontées les autorités scolaires ou plus généralement ceux qui s'intéressent à la question de la culture scolaire. En partant des discours qui touchent trois aspects de la culture scolaire, notamment les objectifs assignés à l'école, les contenus de l'enseignement et les formes que revêtent les pratiques éducatives, il tente de montrer les impasses d'une certaine polarisation des points de vue. A travers quelques exemples tirés du domaine des relations famille-école, il essaye de montrer la complexité du problème et les choix de société qui le sous-tendent.

Introduction

Pouvoirs publics et chercheurs manifestent ces derniers temps un grand intérêt pour les relations entre les familles et l'école. Généralement ils recommandent d'associer plus étroitement les parents à la vie de l'école afin, entre autres, de réduire les éventuelles discontinuités culturelles entre ces deux institutions qui assurent la socialisation de l'enfant, discontinuités jugées responsables de l'échec scolaire de nombreux élèves. Travaillant actuellement dans le champ des relations famille-école, c'est par ce biais que j'ai été conduite à m'interroger sur la culture scolaire et la signification des oppositions souvent présentes dans les discours sur l'école, entre culture scolaire et culture familiale, voire entre culture savante et culture populaire, entre culture élitaine et culture utilitaire. Que proposent ces discours au sujet de la culture scolaire ? Pourquoi ont-ils un caractère cyclique ?

Cette problématique n'est certes pas nouvelle. Elle a suscité maints débats, que ce soit sur le plan des principes ou sur celui des réalités concrètes. Pourtant on ne peut prétendre bénéficier aujourd'hui d'une vision claire sur ces questions. Les polémiques récentes sur l'école, en France et ailleurs, font preuve d'une étonnante confusion dans ce domaine malgré le développement des disciplines qui s'occupent de l'éducation scolaire. Quant aux diverses propositions des spécialistes, elles font souvent abstraction des réalités et frisent l'utopie. Il m'a semblé donc intéressant d'aborder quelques-uns de ces discours sur la culture scolaire.

Les discours autour de la culture scolaire ont-ils tendance à se polariser? Ont-ils un caractère cyclique? Pourquoi est-il difficile de déterminer le type de culture qu'il convient de favoriser à l'école? Peut-on dépasser ces difficultés? Dans ce texte trois domaines feront l'objet de cette multiple interrogation. Il s'agit de trois champs qui se recoupent en réalité et qui ont été arbitrairement séparés pour les besoins de la présentation : a) les *objectifs* généraux assignés à l'école, b) les *contenus* de l'enseignement et c) la *forme* que revêtent les pratiques éducatives.

A) Les objectifs de l'école ou de l'opposition entre l'être individuel et l'être collectif

Voyons tout d'abord les divers discours sur les objectifs de l'école, les tendances à la polarisation et les ambivalences qui les caractérisent, les difficultés qu'il y a à les préciser. Historiquement, à partir du moment où l'Etat prend en main l'instruction publique, il vise à conquérir le contrôle de l'éducation des enfants. On peut analyser l'histoire de l'école depuis le XIX^e siècle comme un combat, généralement victorieux, mené par l'Etat contre les Eglises, les familles et les communautés locales afin de contrôler les institutions qui initient les enfants à la vie en société.

Ce sont les autorités politiques qui, suivant l'idéologie prédominante, suivant les principes éducatifs à la mode, fixent dans les grandes lignes les buts de l'instruction des enfants qui a lieu à l'école. Ces buts se situent généralement autour de deux pôles, le premier se référant à un point de vue collectiviste ou étatiste, le second à un point de vue individualiste.

Selon le premier point de vue l'école est conçue comme une instance censée préparer l'enfant à s'intégrer sans bruit dans l'environnement social complexe dans lequel il vit. Nul besoin pour cela d'essayer d'éveiller chez lui ce qu'il a de particulier. Il s'agit au contraire de développer chez l'élève sa capacité d'intégration dans le groupe social, dans les structures sociales existantes. L'école vise à cultiver dans ce cas une part limitée des potentialités des enfants, la part sociale. Durkheim, qui fut un des promoteurs de ce point de vue, disait qu'une société ne peut survivre que s'il existe parmi ses membres un degré d'*homogénéité* suffisant. L'école doit perpétuer et renforcer cette homogénéité en «fixant d'avance chez l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective» (Durkheim, 1968, p. 40). La socialisation pour Durkheim est une formation des individus aux exigences culturelles globales. La seule différen-

ciation permise concerne la formation des individus aux exigences professionnelles de la société dans laquelle ils vivent.

Partant du principe que la nature de l'homme est sociale et que ce n'est que dans la collectivité que l'individu peut s'épanouir pleinement, Durkheim affirme que l'école doit par conséquent constituer en chacun de nous l'*être social*, cette partie de notre être qui exprime non pas nos particularités, mais le système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui nous lient à la société dont nous faisons partie. Certes, reconnaît Durkheim, il pourrait sembler que la société en façonnant les individus selon ses besoins leur fasse subir «une insupportable tyrannie». Mais, ajoute-t-il : «En réalité, ils sont eux-mêmes intéressés à cette soumission ; car l'être nouveau que l'action collective, par la voie de l'éducation, édifie ainsi en chacun de nous, représente ce qu'il y a de meilleur en nous, ce qu'il y a en nous de proprement humain. L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société» (p. 45).

Un tel point de vue sur l'éducation conduit dès lors Durkheim à affirmer que l'Etat ne peut être indifférent à tout ce qui touche l'éducation, que rien de ce qui concerne l'école ne devrait être soustrait à son influence et que les écoles privées, par exemple, devraient être contrôlées par l'Etat. L'école ne doit donc pas simplement compléter l'éducation qui se fait dans la famille et leur servir d'auxiliaire. L'Etat doit veiller à ce que l'action éducative qui s'exerce à travers l'école réponde à l'intérêt collectif (p. 49). Autrement, avertit Durkheim, l'école se mettrait nécessairement au service d'intérêts et de croyances particulières, la société se diviserait et se réduirait à une multitude incohérente de groupes fragmentaires en conflit les uns avec les autres.

Un philosophe de l'éducation contemporain de Durkheim, l'américain John Dewey, pensait également que l'école doit transmettre les fondements culturels nécessaires pour une vie collective démocratique et non pas une culture gratuite qui satisfasse aux goûts de quelques individus seulement tout en étant étrangère aux expériences concrètes de la majorité (Dewey, 1966).

L'individualisme auquel s'était opposé Durkheim¹ est à l'origine d'un second point de vue qui prétend que l'école ne doit pas nécessairement contribuer à rapprocher les individus, à les rendre le plus semblables possible, mais au contraire à les rendre le plus distincts les uns des autres et développer l'*être individuel* en chaque citoyen. Selon cette conception, la relative homogénéité prônée par Durkheim ou Dewey n'étant pas favorable à l'épanouissement des individus, l'éducation scolaire devrait encourager la diversité de chaque élève, même si cela risque à la longue de susciter des ambiguïtés et des malentendus entre individus ou groupes.

Ce point de vue n'a jamais été adopté globalement. Il le fut plutôt de manière sélective par certaines écoles s'adressant principalement aux enfants des classes privilégiées et censées former des élites. A une époque pas si lointaine, aux enfants du peuple on apprenait tout juste à lire, à écrire ; aux jeunes des classes favorisées on apprenait à écrire avec style, parler avec éloquence, lire et s'informer avec un esprit critique, se distinguer en quelque sorte. On disait d'ailleurs, «c'est un homme distingué», pour les individus formés dans ce type d'école, les individus cultivés. Aujourd'hui aussi, certains croient que seul un système d'enseignement qui favorise le développement d'une élite peut contri-

buer à maintenir une collectivité dans la course et la compétition économiques. Et certains pays hésitent entre une conception démocratique et une conception élitiste des buts de l'éducation.²

De nombreux débats concernant l'école d'aujourd'hui tournent encore autour du choix des objectifs présentés de manière polarisée. C'est en quelque sorte l'héritage de la pensée durkheimienne. Faut-il former l'être individuel ou l'être collectif? Veut-on une école qui homogénéise ou une école qui distingue? Veut-on un tronc commun le plus longtemps possible ou veut-on orienter et sélectionner les élèves le plus rapidement possible? Une école centrée sur la transmission de savoirs utilitaires ou sur l'épanouissement de l'individu? On s'aperçoit que le problème de l'opposition entre objectifs individualistes et collectivistes est très lié au problème de la transmission d'une culture d'élite ou d'une culture de masse.

Toutefois, il existe des tendances visant à dépasser cette polarisation. A Genève, la nouvelle loi sur l'instruction publique de 1977 en offre un exemple. Selon l'article 4 de l'ancienne loi genevoise de 1940 les objectifs de l'école visaient avant tout à favoriser l'être collectif:

L'enseignement public a pour but: «de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions. Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité.»

Dans cet article il est question de la jeunesse, des élèves au pluriel, on parle de l'amour de la patrie et de l'esprit de solidarité. Durkheim n'aurait pas renié cela. Mais dans la nouvelle teneur de l'article 4, datant de 1977, on constate un glissement dans les objectifs vers une plus grande considération de l'être individuel. En effet, on peut lire:

«L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun:

- a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- c) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance du jugement;
- d) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération;
- e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.»

Dans la loi de 1977 s'il est encore question de l'être collectif, le changement de registre est flagrant. La loi mentionne expressément la «personnalité de chacun», et explicite quatre fois sur cinq ce que l'école doit viser pour *chaque* élève. Bien entendu les alinéas c et d soulignent toujours la participation à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique ainsi que l'importance de l'esprit de solidarité, de coopération et d'appartenance à une collectivité. En

fait l'esprit de ce nouvel article se situe quelque part entre les deux pôles mentionnés plus haut, dans la mesure où le but assigné à l'école n'est ni de former tous les jeunes de la même façon, ni de poursuivre un objectif élitiste sans se soucier de ceux qui n'arrivent pas à se former. Cette loi ne vise pas seulement l'égalité : offrir un minimum d'instruction à tous les jeunes et faciliter l'accès de tous à des études. Elle présente une volonté d'équité : afin que tous les enfants puissent effectivement recevoir la même formation de base elle préconise de tendre à corriger les inégalités de chance et de réussite le plus tôt possible (art. 4 e).

Ces derniers temps cependant, on a assisté à la renaissance du côté des politiciens de discours polarisés sur l'école. La nostalgie de l'école républicaine, d'une culture scolaire qui homogénéise, réapparaît en France. Ces discours présentent parfois un côté paradoxal. En France, par exemple, J.-P. Chevènement, ministre de l'éducation socialiste, fut accusé de révisionnisme, d'avoir « kidnappé les idées de la droite » et de prôner l'élitisme, même s'il s'agit d'un élitisme républicain. A Genève, le discours du parti libéral (qui défend l'économie libérale), tout en proposant de fixer certaines limites à la démocratisation, présente une certaine consonance avec le point de vue durkheimien, en proposant de réinscrire dans la loi l'objectif d'une culture générale pour tous.

Ces attitudes concernant les buts de l'éducation, qui paraissent ne pas coller avec les positions traditionnelles des partis politiques, manifestent, contrairement aux discours des années 60 et 70, une certaine ambivalence. Mais elles montrent aussi combien il est difficile de déterminer les objectifs en matière d'éducation ou de culture.

En effet, même les analyses les plus pertinentes du monde scolaire actuel laissent le lecteur sur sa faim lorsqu'elles esquissent des propositions. Ainsi lorsque le Collège de France propose de dépasser la vision moniste de la distinction, de ne plus « hiérarchiser les formes d'accomplissement » des élèves, mais plutôt de « multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues » (1985, p. 17), il ne va guère au-delà de quelques déclarations d'intention. Les problèmes pratiques qui peuvent faire obstacle à la réalisation de ces propositions ne sont pas abordés. Ces propositions font comme si l'école n'était pas en dernière analyse branchée sur le monde extérieur qui exige une commensurabilité générale. Comme si les individus, notamment les jeunes, n'utilisent pas des critères sociaux dans la construction de leur identité. Les jeunes et leurs parents observent que les sociétés occidentales n'ont pas supprimé l'élitisme. Ils s'aperçoivent que quel que soit le degré de l'individualisation des masses ou de la démocratisation des élites, les distinctions subsistent. Ils sont également conscients que considérer un individu de manière indépendante sans le comparer à autrui, c'est le couper des interactions avec autrui, ignorer son insertion dans l'espace social. Comme dit Gauchet, la reconnaissance des mérites individuels « n'est pas moins ancrée dans la logique fondamentale de l'individualisme démocratique que le refus de hiérarchiser contre lequel elle se dresse » (1985, p. 73). Le rapport du Collège de France fait fi de cette réalité.³

Gauchet, cependant, introduit une réflexion très éclairante au sujet des buts de l'éducation scolaire. L'école selon lui tient une place très particulière dans notre société, «au point d'articulation par excellence problématique entre *droits individuels* et *contrainte collective*. Soit ce qu'une société individualiste-démocratique a le plus de mal à concevoir et à définir: sa tâche aveugle» (p. 56). Pour Gauchet l'école, qui a suivi dans les grandes lignes la même évolution que la société globale, traverse différentes phases. Après une époque lointaine marquée par la prépondérance de l'imposition sociale et l'oubli des finalités individuelles, après une époque centrée sur l'expression et l'épanouissement des individus et de la négation de l'institution, l'école entre aujourd'hui dans une nouvelle phase où il s'agit de renouer ces deux pôles. Il s'agit de reconnaître «le paradoxe constitutif d'une institution holiste dans son principe, mais retournant l'exercice de la contrainte collective au service de son contraire: la promotion de l'individu» (p. 58). Il s'agit aussi selon Gauchet de «concevoir et tirer les conséquences du caractère *social* de l'*individualisme* et ne plus penser dans les termes traditionnels de l'individu *contre* la société» (p. 59). Contrairement à ce que pensait Durkheim, l'émancipation des individus n'entraîne pas nécessairement la dissolution du lien de société, et contrairement à un discours «libéral» l'expansion de l'Etat ne se fait pas nécessairement aux dépens des individus.

Certes on pourrait imaginer que l'école change. Elle pourrait concilier un universalisme sur certains plans et un relativisme sur d'autres plans. Ou elle pourrait admettre que les formes de distinction soient multiples, comme le propose le Collège de France (1985). Mais ce serait ignorer ce qui constitue la «tâche aveugle» de l'école. C'est peut-être la raison pour laquelle on observe une oscillation perpétuelle dans les discours, des tendances collectivistes aux tendances individualistes. Ce mouvement cyclique est-il une reproduction simple ou est-il possible d'affirmer qu'à chaque retour du balancier on fait un pas en avant vers plus de justice sociale?

B) Les contenus de l'enseignement ou de l'opposition entre la culture élitaire et la culture utilitaire

Très liée à la question des buts de l'éducation est celle du contenu de l'enseignement. Certains prétendent que le contenu transmis peut en effet séparer ou rapprocher les élèves, entre eux ou vis-à-vis de leurs familles, qu'un contenu trop axé sur la culture classique, par exemple, intéressera davantage ces élèves qui ont déjà été initiés à l'apprécier chez eux et tendra à les séparer des non-initiés. La même observation est faite au sujet d'un contenu qui met l'accent sur un usage créatif de l'informatique. Ce type de réflexion conduit certains à déclarer que le contenu de l'enseignement devrait être différent selon les dispositions des groupes auxquels il est destiné. Poussé à l'extrême il conduit à demander à l'école de se nier en tant qu'institution. A noter que le clivage entre un public qui apprécie des contenus classiques, abstraits, et un public intéressé à des contenus modernes, pratiques, ne coïncide pas nécessairement avec le clivage entre un public ouvert aux expressions culturelles «gratuites» et un

autre public attiré par une culture utilitaire. La musique par exemple est écoutée massivement par les jeunes, même si tous n'écoutent pas le même type de musique. L'opposition culture utilitaire, culture gratuite se retrouve à mon avis dans les pratiques culturelles de toutes les classes sociales, même si dans le débat sur l'école on constate que ce clivage tend à les séparer: éducation utilitaire pour les masses; éducation élitaire pour les élus.

Il est possible, selon Egan, de placer les points de vue sur la question des contenus de l'enseignement entre deux extrêmes (1983). D'un côté il y a les penseurs, (éducateurs et autres) qu'on peut qualifier d'*ultra-traditionnalistes*, qui préconisent de favoriser l'enseignement de la Culture nonobstant les inégalités devant l'enseignement qu'une telle politique peut produire. Si tous les enfants ne peuvent accéder à la Culture, cela ne dérange pas les défenseurs de ce point de vue qui recommandent une instruction élémentaire pour la masse des enfants et une éducation poussée pour les élites. Selon un type d'argument qui se répète dans l'histoire, la généralisation de la scolarité obligatoire, la démocratisation des études et l'introduction consécutive dans les contenus de l'éducation des savoirs utilitaires, au détriment des connaissances classiques, auraient sonné le glas de la Culture.

Certains de ces penseurs vont jusqu'à déplorer la prolongation du passage de tous les jeunes à travers l'école, quels que soient les avantages économiques de la démocratisation des études. Ils croient que cette dernière a transformé l'école en une industrie et a perverti sa mission culturelle. Selon eux la Culture distingue l'homme de l'animal et l'éducation scolaire devrait apprendre aux jeunes le langage de cette culture qui se présente sous forme de poésie, musique, peinture, sculpture, philosophie, théâtre. Les hommes peuvent vivre sans cela, mais c'est manquer ce qu'il y a de mieux chez l'homme, de fondamentalement humain (Oakshott, 1971).⁴

A l'autre bout du continuum on peut placer ceux qu'on peut appeler les *radicaux*, qui pensent qu'opposer l'éducation de la masse à celle de l'élite et favoriser cette dernière, n'est qu'une stratégie politique visant à préserver un système social inégalitaire qui favorise les divisions et l'exploitation. Leur point de vue est très proche de celui qui fut développé vers la fin des années 60, début des années 70 par certains sociologues de l'éducation, Baudelot et Establet en France ou Bowles and Gintis aux Etats-Unis. Tout en reconnaissant que les problèmes éducatifs tournent autour de la transmission de la culture cultivée, de la culture savante et de la signification qu'elle peut avoir pour les différents groupes sociaux, ils considèrent que ces problèmes éducatifs ne peuvent être dissociés des luttes politiques, économiques et sociales. La culture est un instrument idéologique qui permet aux couches privilégiées de convaincre les autres et se convaincre elles-mêmes que les inégalités sociales sont légitimes, raisonnables, conformes à une exigence de justice, puisque finissent par être placés sur les échelons supérieurs ceux qui sont les plus cultivés, les meilleurs. Pour les penseurs radicaux, les contenus de l'éducation, les curricula ne sont pas neutres, comme on le prétend, ce sont des constructions sociales, qui reflètent les intérêts des personnes qui les ont élaborées et acceptées, c'est-à-dire des groupes au pouvoir. Ce sont des curricula bourgeois. Pour cela les radicaux ont de sérieux doutes quant à l'espoir de se servir de l'école pour

transformer la réalité sociale. C'est aussi pourquoi certains de ces auteurs optent pour une abolition de l'éducation scolaire. La transmission de la culture, qui constitue l'éducation idéale pour les traditionnalistes, se trouve à l'origine du problème principal de l'éducation selon les radicaux.

Entre ces deux points de vue, traditionnaliste et radical, se trouve l'approche que l'on peut appeler *progressiste* ou *réformatrice* et que d'aucuns auraient tendance à caractériser d'utopiste. Cette approche reconnaît qu'il y a sans doute une certaine distinction à faire entre une éducation qui vise à une initiation individuelle aux joies de la culture, produit et propriété commune, non exclusive et partagée par tous les groupes sociaux, et une éducation qui vise à une initiation utilitaire et purement pratique à la vie en société. Mais elle prétend que cette distinction ne devrait pas être transformée en norme absolue, que la culture peut être proposée et procurer du plaisir à toutes les classes de la société, à condition que l'école se donne la peine de rattacher cette culture un peu distante à des expériences plus actuelles, plus concrètes. Les défenseurs de ce point de vue préconisent donc d'exposer tous les enfants sans distinction à la culture. Ils reconnaissent que la culture tend à diviser les individus socialement, mais ils pensent que cette réalité historique peut être modifiée par des procédés d'initiation appropriés, qui purifient cet aspect artificiel et affecté qui caractérise parfois, dans l'esprit de nombreuses personnes, la pratique de la Culture.

Qu'implique le choix de l'un ou de l'autre des deux points de vue opposés concernant les contenus de l'éducation scolaire? Si les autorités scolaires et politiques valorisent l'héritage culturel, elles prennent le risque de diviser les groupes sociaux et susciter des conflits sociaux, de sacrifier la justice sociale sur l'autel de la culture; si elles valorisent le consensus social elles prennent le risque de sacrifier la culture à la justice sociale (Egan, 1983).

Il est certes possible que les autorités scolaires et politiques optent pour le chemin du milieu. Elles s'attèlent alors à une tâche ingrate, qui ne peut être payante qu'à très long terme, au risque de mécontenter nombre d'enseignants et d'élèves. Cette dernière voie, l'approche progressiste, présente à première vue aujourd'hui un certain intérêt. L'évolution des technologies et des arts, la modernisation en somme, demande un accroissement du niveau éducationnel jugé nécessaire pour accéder à la plupart des formations et des emplois. Une éducation concrète, pratique, n'est plus aussi utile que dans l'apogée de l'industrialisation. On peut concevoir donc qu'une solide *base* de culture générale, devienne nécessaire et utile pour tous. Dans cet ordre d'idées, il serait imaginable qu'un enseignement moins rébarbatif de certaines branches décisives pour la sélection puisse déclencher un investissement plus positif de l'école chez des élèves réticents à la culture scolairement valorisée. Il se pourrait même que l'initiation à une culture générale pour tous puisse de nos jours être mieux introduite en partant de bases de type technique que de bases humanistes.

Nous avons déjà vu que le Collège de France favorise cette voie, notamment toute tentative d'annuler les hiérarchies intellectuelles que l'école contribue à consacrer et tout effort de redistribuer le capital culturel. Cependant, les moyens envisagés, comme l'amélioration de la formation des maîtres, la multiplication des filières, l'usage de techniques modernes de diffusion de la cultu-

re, moyens déjà partiellement expérimentés sans trop de succès, sont les signes d'une aporie fondamentale (pp. 21–29). Leur idée d'autonomiser les établissements scolaires, de privatiser dans une certaine mesure l'enseignement (p. 25), apparaît à première vue séduisante, mais il reste à voir si elle ne risque pas d'aller à l'encontre de l'objectif visé et encourager la perpétuation des hiérarchies scolaires.

Finalement, il y a me semble-t-il un problème nouveau, très important dans nos sociétés actuelles et qui n'a pas toujours reçu l'attention nécessaire. Quel nouveau sens prend aujourd'hui le débat sur les contenus de la culture du fait que nos sociétés s'acheminent vers un oligopole dans le domaine culturel, s'éloignent de ces situations de monopole où les groupes dominants contrôlaient la production et la diffusion de la culture officielle ? Et que penser de la multiplication des foyers culturels représentés par des groupes immigrés ? L'appel à la République, ou à un « minimum culturel commun », « indispensable à l'exercice achevé des droits de l'homme et du citoyen » (Collège de France, 1985), est-il si facilement conciliable avec le respect des particularismes culturels, linguistiques et religieux ?

C) La forme de l'enseignement ou de l'opposition entre une école tour d'ivoire et une école communautaire

Après la question du contenu, examinons la question de la forme. C'est-à-dire des modalités et du cadre de l'enseignement, des pratiques éducatives qui sont également liées à des options culturelles. Un enseignement de type traditionnel, où le maître, le professeur fait figure d'autorité dans le domaine des savoirs, et où la classe est fortement isolée du monde extérieur est différent de l'enseignement de type moderne où les échanges avec la communauté, avec d'autres instances (les milieux culturels, économiques, politiques et sociaux, comme le préconise par exemple l'article 5 de la loi sur l'Instruction publique genevoise), y compris les parents d'élèves, sont intégrés dans le processus d'apprentissage. Cette question de la forme, du cadre de l'enseignement et des moyens mis à disposition, est d'un intérêt tout particulier car elle permet de situer la place des autres institutions de diffusion culturelle ainsi que le rôle des parents dans l'école. A son sujet également il y a des points de vue différents.

D'un côté, il y a ceux qui pensent que l'école ne peut plus rester fermée sur elle-même, qu'il faut, comme dit Louis Legrand « que l'école change, qu'elle devienne communautaire, en prenant en compte les réalités qui l'entourent comme les siennes propres, que les parents entrent dans l'école et que les enfants, les enseignants en sortent » (1984, p. 77). Cette attitude peut être justifiée par les transformations survenues dans notre système socioculturel. Ballion, par exemple, pense que cette évolution de l'école devient nécessaire parce que nous avons passé d'une société où le respect de l'ordre social était la pierre angulaire de l'édifice social à une société qui se construit autour d'une autre qualité, celle de la cohésion de la communauté (1984). Suivons le raisonnement de Ballion, même si on peut mettre en doute son analyse de l'évolution de l'ordre social et se demander si aujourd'hui l'on n'assiste pas moins à un rejet

de l'idéologie de l'ordre social qu'à sa redéfinition. L'école qui correspondrait à cette évolution, nous disent Ballion ou Legrand, est un lieu où il n'y a plus d'imposition dans les rapports entre enseignants et enseignés, où les enseignants deviennent des animateurs, où on n'évalue plus et on ne classe plus, où sans jouer le même rôle que la famille, l'école tient compte et « construit » sur les codes familiaux et les cultures familiales telles qu'elles apparaissent chez les enfants » (Legrand, 1984, 76). Elle se préoccupe en quelque sorte moins de la « démocratisation de la culture » que de l'encouragement de la « démocratie culturelle » (Van Haecht, 1985). Cette école ne plaque pas une culture théorique, savante, qui déconnecte une partie des enfants, mais une culture qui a un sens pour les différents groupes sociaux. Cette école ouvre la porte aux parents et à la communauté.

Certains projets éducatifs allant dans le sens préconisé par des éducateurs comme Legrand ont vu le jour ici et là. Ces tentatives se sont heurtées à de nombreux obstacles. D'un côté, elles ont égratigné un des principes de la démocratie qui veut que quelque part il y ait soumission aux objectifs optés par la majorité, les options communes étant, notamment dans le domaine scolaire, considérées comme indispensables pour une éducation solide, pour former des citoyens modèles. D'un autre côté, elles ont dérangé les autorités scolaires et politiques, qui ne se sentent pas à l'aise lorsque les modèles éducatifs se multiplient. Enfin, elles ont désécurisé de nombreux parents qui préfèrent la sécurité des valeurs traditionnelles à l'angoisse que peut susciter le pluralisme, notamment en période de crise économique. En réaction aux projets éducatifs du type Legrand on assiste ces derniers temps à un retour au modèle durkheimien. En fait, l'école n'a pas vraiment réussi à intégrer l'idée de la diversité et du non-classement dans la conception même de la culture, ni à mettre en œuvre la reconnaissance du pluralisme culturel qui implique que l'on ne discrimine pas, mais qu'on englobe, qu'on ne classe pas, mais qu'on accepte, qui implique l'ouverture de l'école au monde qui l'entoure, l'ouverture également aux parents. Même si l'exigence de participation est maintenant devenue quasiment la norme en ce qui concerne les relations de l'individu avec son environnement social, l'école reste généralement fermée à la diversité culturelle. En fait, l'école, toujours plus bureaucratisée, a non seulement ignoré le potentiel d'une considération des différences culturelles, dont la valeur éducative est reconnue par le Collège de France (1985), mais également l'importance des changements culturels.

Le point de vue que nous venons de résumer est aujourd'hui contesté par les spécialistes et les politiciens : en France, par exemple J.-C. Milner (1984) et J.-P. Chevènement. Ce dernier qui a demandé lorsqu'il était ministre de l'Éducation qu'on abandonne les activités d'éveil a déclaré : « L'école a pour but l'instruction et pas l'excursion. » Ces personnalités du monde de l'éducation prétendent que l'école doit résister à ce type d'évolution communautaire ; elles sont très critiques face à ceux qui préconisent une communauté éducative, « où toutes les fonctions s'échangent et s'équivalent (où) tous sont éducateurs, les élèves, les parents, les maîtres, le personnel administratif, les agents divers » (Milner, p. 58). Elles recommandent que le familialisme cesse à l'école et qu'on revienne aux anciens principes, d'une transmission traditionnelle et d'une

école qui se centre sur la transmission des savoirs, notamment des savoirs décisifs qui servent de base à l'acquisition d'autres savoirs plus complexes. Aux Etats-Unis ce courant s'exprime dans le slogan «back to basics». Selon ce point de vue, les enseignants devraient être avant tout compétents, des spécialistes de leur discipline et pas des spécialistes des relations sociales. Cette approche qui exalte la technologie et en même temps le passé, satisfait les milieux économiques ainsi que de nombreux parents préoccupés par l'avenir de leurs enfants et un peu désécurisés par certaines réformes. Va-t-elle gagner du terrain ou est-elle le chant du cygne de l'école traditionnelle ?

Gauchet est également critique du modèle centré sur l'élève, de l'insertion auto-explorée des individus dans la culture qui respecte l'activité du sujet dans l'apprentissage et exige qu'on l'accompagne dans les limites de ses compétences actuelles. Gauchet pense que l'individu ne peut éviter la confrontation avec un univers culturel qui existe déjà, et dont la cohérence le précède. Il croit que l'accès à la culture implique nécessairement le «passage par l'angoisse du décalage entre le peu que vous saisissez et la somme de ce qu'il faudrait maîtriser» (p. 75) et que s'aligner aux possibilités présentes de l'enfant c'est prendre le risque de susciter chez lui le sentiment que le savoir n'est pas atteignable pour lui ou qu'on veut le tenir à l'écart⁵. Pour cette raison il parle du «rôle décisif du facteur interpersonnel dans l'acte d'apprendre» (p. 75), de l'importance de la relation avec le maître qui sait, qui a un rapport au savoir qui donne envie d'apprendre, rapport fait «à la fois d'identification subjective et de distance, nourries de la liberté que procure la maîtrise» (p. 75). Gauchet observe que l'étendue des connaissances ne garantit pas le rapport convoité au savoir. Mais il pense, et en cela il rejoint Milner, que les techniques d'animation et de communication ne peuvent suppléer à un manque de connaissances. Il va même plus loin et remarque que ce n'est pas le respect du mouvement interne d'appropriation du sujet dont se sont inspirées les stratégies de compensation des handicaps socioculturels qui peut remédier les problèmes scolaires des enfants des classes populaires⁶.

Ces deux points de vue opposés sur les formes de transmission de la culture font dire à Ballion que l'école actuellement se trouve devant une alternative impossible à trancher. Ou bien «elle entre dans un processus de transformation des rôles traditionnels (les enseignants deviennent des animateurs), des rapports entre enseignants et enseignés (il n'y a plus d'imposition), des objectifs (il ne s'agit plus d'évaluer et de classer) et alors elle finit par disparaître sous sa forme actuelle. Ou bien elle continue dans son fonctionnement actuel et «elle est alors reconnue comme un simple appareil technique de gardiennage et de certification» (Ballion, R., 1984, p. 10).

L'école ne peut-elle choisir qu'entre ces deux positions extrêmes seulement ? C'est un peu simpliste. Le travail d'équipe, l'interdisciplinarité, la prise en compte de l'élève dans sa diversité, les enseignants qui n'imposent pas un savoir mécaniquement, mais savent écouter, l'approche «progressiste» en quelque sorte de l'éducation, ne présupposent pas nécessairement qu'il n'y ait aucun programme à respecter et aucune certification à atteindre.

Certes les discours qui tentent de concilier les deux tendances ne sont pas très convaincants. Lorsque le Collège de France souligne que «les établissements

scolaires devraient associer des personnes extérieures à leurs délibérations et à leurs activités, coordonner leur action avec celle des autres institutions de diffusion culturelle et devenir le foyer d'une nouvelle vie associative, lieu de l'exercice pratique d'une véritable instruction civique» (p. 41), il annonce un programme très ambitieux. Reconnaître qu'«il importerait pour cela de lever les obstacles techniques, financiers et surtout bureaucratiques ou juridiques (notamment en matière de responsabilité civile), sans parler des résistances psychologiques, qui freinent aujourd'hui ces échanges, empêchent notamment la participation, bénévole ou rémunérée, à l'enseignement, de personnalités des mondes artistique, scientifique ou professionnel» (p. 43), c'est admettre en quelque sorte d'avance le caractère utopique d'une telle entreprise.

La participation des parents à l'école suscite de son côté des discours ambigus. Cette participation peut être envisagée d'une part en ce qui concerne la collaboration des parents au sujet de leur propre enfant et d'autre part au sujet de la communauté scolaire. La première variante n'a pas suscité un grand enthousiasme. Les parents furent dans les années 70 les cibles de diverses interventions compensatrices plus ou moins concluantes (Hess & Holloway, 1984). La deuxième variante est beaucoup plus controversée. Jusqu'où les parents auraient-ils le droit d'intervenir ? Dans le domaine administratif seulement ou également dans le domaine pédagogique ? La tendance Ballion voudrait que l'on s'adapte à une évolution structurelle plus ou moins irréversible qui provient du fait que l'Etat n'est plus reconnu apte à exprimer les attentes des parents en matière d'éducation. La tendance Milner serait de garder les parents en dehors de l'institution. Quant au Collège de France, la référence aux parents est extrêmement brève et sert en même temps à rappeler la nécessité de clairement délimiter le domaine propre de la compétence des enseignants (p. 43). De toute façon, dans ce rapport, l'hégémonie de l'Etat en matière d'éducation n'est pas mise en doute.

A nouveau on peut se demander s'il n'y a que deux alternatives pour les parents. Pourquoi leur participation exclurait-elle l'existence d'un idéal garanti par les autorités : en l'occurrence le respect de la justice sociale, la création de conditions permettant à tous les parents de participer afin, entre autres, que l'ouverture aux parents ne risque pas d'avantager les familles favorisées uniquement comme le craint le Cresas (1985).

Quelles perspectives ?

Sans doute il n'est pas facile d'avoir une vision politique lucide et une politique perspicace au sujet de la culture scolaire. Certes aussi, de nos jours les choses se compliquent, notamment depuis que certains parents s'intéressent davantage à l'école. Tant que dans nos sociétés l'action éducative des familles et de l'école s'inspiraient en grande partie des mêmes valeurs, par exemple de l'effort ou de la reconnaissance de l'autorité, il y avait un minimum de repères communs entre les écoles et les familles. Mais aujourd'hui, les valeurs qu'épousent les familles varient beaucoup plus que par le passé en ce qui concerne l'éducation des enfants. Quant aux valeurs que met en avant l'école au sujet de son action éducative, elles sont souvent imprécises et parfois contradictoires.

Il est certes compréhensible, du point de vue de l'Etat, censé représenter l'intérêt collectif, qu'on ne puisse soumettre l'offre éducative de l'école publique aux exigences de demandes particulières, que ce soit de groupes ethniques, de groupes confessionnels ou de simples groupes de parents. Les pouvoirs publics, les autorités scolaires, les enseignants, ont théoriquement le devoir d'offrir une éducation correspondant à l'intérêt général et au modèle de citoyen que la société actuelle veut former. Toutefois, si aujourd'hui le champ d'intervention de l'Etat s'est fortement développé, entre autres en matière d'éducation, s'est accentué chez les citoyens un sentiment de défiance à son égard. L'Etat n'est plus l'institution sacrée : les citoyens utilisent l'Etat plus qu'ils ne le respectent. Par ailleurs, l'Etat se sent dans certains cas dépassé et essaye de redistribuer des responsabilités qui, trop centralisées, tendent à l'étouffer. On constate également qu'il n'y a plus de monopole de diffusion d'une Culture régi par les groupes dominants, mais évolution vers un oligopole.

Dans ce contexte, on peut se demander si des mécanismes de consultation, voire de participation des collectivités locales ne pourraient constituer une réponse aux questions qui ont été posées dans ce texte. Le temps des dogmes, des grands discours politiques, des vues manichéennes sur l'éducation n'est-il pas révolu ? Durkheim ne nous a-t-il pas piégés avec son analyse des intérêts privés et des intérêts collectifs ? Pourquoi nier les « contradictions inhérentes au déploiement de l'individualisme démocratique » ? (Gauchet, 1985, p. 56). Nous assistons certes, nous l'avons vu, à un retour de la dimension holiste, mais sa fonction, notamment la fonction symbolique de l'Etat, n'est plus la même. Nous sommes à la recherche de ce que Gauchet appelle une « représentation neuve du fait collectif » (p. 59). Un nouveau *modus vivendi* attend d'être mis au point entre l'individu et l'Etat.

Dans cette problématique la famille, ignorée, voire méprisée pendant de longues années, occupe une place cruciale. Aujourd'hui les parents sont de plus en plus nombreux à manifester activement leur point de vue sur les objectifs, les contenus et les formes de l'éducation et de la culture scolaire. Une grande partie des parents dans le monde occidental ont adopté une attitude de consommateurs vis-à-vis de l'école (Ballion, 1982). Certains même, très minoritaires il est vrai, soustraient leurs enfants à la scolarité obligatoire, refusant le rôle de l'Etat dans l'éducation des enfants (Baker, 1985). L'école publique commence à être considérée comme un droit des familles, un service qui leur est dû et au sujet duquel les parents veulent avoir un droit de regard et des possibilités de choix, y compris celui de ne pas y envoyer leurs enfants. L'Etat est soupçonné. Mais si l'école publique est soumise à l'Etat, en est-elle un instrument aveugle, imposant aux enfants des structures mentales conformistes ? Les enseignants sont-ils des agents dociles de l'école ? Les familles, de leur côté ne contribuent-elles pas à une socialisation tout aussi conformiste de l'enfant, ne font-elles jamais violence à l'enfant ? Dans ce cas, l'école ne fait-elle pas parfois contrepoids aux parents ? Et finalement, parents et enseignants ne se contrôlent-ils pas mutuellement ? L'important est plutôt de savoir si ce contrôle mutuel renforce le pouvoir des adultes sur l'enfant, le rendant du même coup en situation d'otage, ou s'il neutralise ce pouvoir, permettant à l'enfant de se développer le plus pleinement possible.

Justement, qu'en est-il des enfants ? Le point de vue de l'Etat sur l'éducation est principalement centré sur les intérêts de la société plutôt que sur ceux des enfants. Les objectifs, le contenu, les formes de l'éducation sont récupérés au nom de la société. La socialisation scolaire se retourne souvent contre l'intérêt de l'enfant. Mais l'école, n'est-elle qu'une imposition autoritaire et restrictive ? Ne permet-elle pas également la mise en œuvre d'un processus d'individualisation, de construction de la personnalité, d'autonomisation par rapport à la famille ? A nouveau il y aurait des polarisations à éviter. Ne peut-on pas imaginer qu'une participation accrue de l'enfant à la construction de son école pourrait lui permettre de jouer avec les contraintes institutionnelles, qu'elles proviennent de la famille ou de l'école ?

Que nous réserve l'avenir du côté des familles ? Si l'on écoutait Coleman et Husén (1985), après une période de grand investissement dans l'enfant dans les sociétés post-industrielles, les familles commenceraient à lui consentir moins de sacrifices et accorderaient moins d'attention à l'école. Coleman et Husén pensent que dans un proche avenir il y aura deux types de parents : ceux qui voudront s'intéresser davantage à l'école et ceux qui au contraire s'en éloigneront. Si cette vision est vraie on peut déduire que l'Etat continuera toujours à contrôler l'éducation scolaire. Qu'est-ce que cela pourrait signifier au sujet de la culture scolaire ? La réponse dépend du degré d'autonomie des écoles. Le type et la qualité de la culture transmise dépendra moins, me semble-t-il, du statut des écoles – publiques ou privées, gérées par l'Etat ou par les parents – que de leur possibilité de susciter chez les élèves un rapport positif au savoir et en même temps une distance à son égard.

Quelle est la place de la sociologie dans tout cela ? Sans aucun doute les données et les théories concernant l'éducation se sont multipliées d'une manière prodigieuse depuis l'époque de Durkheim. Mais il me semble qu'« aucune information, aucune théorie sociologique ne peut fonder complètement ni indubitablement aucune politique d'éducation. En fait dans ce domaine comme dans tout ce qui touche à nos débats les plus urgents et les plus brûlants, « les choix d'action supposent une bonne dose de « comme si » : il n'y a pas de politique sans paradoxes » (Forquin, 1980). J'ajouterais : et heureusement. Ce que le sociologue peut faire au sujet de l'école c'est aider à la « prise de conscience de ce qu'est en vérité l'école ». Plus précisément, analyser « ses antinomies d'origine, ses contradictions structurelles, les tensions inhérentes à son projet » (Gauchet, 1985, pp. 85–86). C'est ce que ce texte a essayé de faire, très partiellement certes. Dans un registre plus optimiste le sociologue peut aussi montrer que les « apparents retours en arrière » dans les discours peuvent cacher de redoutables poussées vers l'avant » (p. 85).

Notes

¹ Pour une analyse de la montée de l'individualisme voir Simmel (1981) et pour ses manifestations les plus récentes Lipovetsky (1983), Gauchet (1983) et Renaut (1989).

² Dans le courant de 1985, l'*Hebdo* a publié un article sur l'éducation au Japon et il est intéressant de relever les déclarations du directeur de l'Institut national de recherche en éducation dans ce pays : « Dès leur plus jeune âge, on apprend aux enfants que tout individualisme est mauvais » (p. 51).

C'est à l'école, commente l'Hebdo, «que l'on couve le consensus et la discipline des travailleurs japonais, objets des louanges de tant de patrons occidentaux». Mais des voix nouvelles se font entendre. Ainsi un industriel japonais déclare: «Bien sûr, des employés plus qualifiés sont moins dociles. Mais nos managers doivent absolument s'y faire, changer de mentalité et engager les gens créatifs. J'irais plus loin: nous devons accepter de mettre en danger le sacro-saint principe d'harmonie, afin que les talents puissent respirer». Puis un Conseiller spécial du Ministère de l'industrie et du commerce extérieur, membre de la Commission chargée de réformer le système scolaire nippon, en parlant de l'éducation jusque-là homogénéisante déclare: «Notre méthode s'est révélée efficace pour rattraper l'Occident. Il suffisait alors de copier la technologie inventée ailleurs. Aujourd'hui, nous avons besoin de gens indépendants, créatifs» (L'Hebdo, 23 mai 1985).

- ³ En fait, dans les débats sur les objectifs de l'école on peut choisir entre plusieurs principes. D'un côté celui de l'égalité: donner à tous les mêmes savoirs; de l'autre celui de l'équité: donner à chacun selon ses mérites; enfin celui de la compensation: donner à chacun selon ses besoins.
- ⁴ Peut-être faut-il ajouter ici que la controverse concernant l'élitisme de la culture classique peut se reproduire avec la culture informatique. Pour certains la culture informatique peut, comme la culture classique, renforcer l'organisation hiérarchisée de la société et séparer ceux qui utilisent l'informatique pour dominer l'information et ceux qui l'utilisent en tant qu'ouvrier déqualifié ou de manière récréative (pour se distraire: du pain et des jeux électroniques). On peut alors se demander si le système éducatif, tel qu'il est conçu, tout en désirant l'évolution culturelle (en l'occurrence en introduisant les jeunes au savoir informatique), ne perpétue pas en même temps les structures hiérarchiques inhérentes à tout savoir: quelle que soit la culture valorisée, classique ou informatique, elle contribue à classer.
- ⁵ Dans le même ordre d'idées Lasch (1981) critique la «doctrine pédagogique permissive obscurantiste selon laquelle l'éducation doit être indolore, exempte de tensions et de conflits».
- ⁶ Selon Gauchet ce projet risque «d'enfermer les individus dans ce qu'ils sont et à les confirmer dans leur handicap» (p. 76) et n'explique pas comment les mêmes individus sont si avides à l'égard de messages qui ne leur sont pas destinés, de la TV par exemple, «et dont tout opaques qu'ils leur parviennent ils savent faire leur profit» (p. 77). D'autre part, respecter les limites des compétences actuelles d'un élève ne lui épargne pas la confrontation à une connaissance perçue comme inatteignable. Au contraire elle peut susciter chez lui le sentiment qu'on veut le tenir à l'écart, ce qui augmente son inhibition. Gauchet pense que c'est dans le rapport au savoir que tout se joue et que ce rapport devrait devenir la cible de l'intervention pédagogique si l'on ne veut pas abandonner les élèves aux mécanismes du privilège social.

Bibliographie

- Ballion, R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, L. Pernoud, 1982
- Ballion, R., «L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles», *Revue française de pédagogie*, 1984, 69:5-11
- Baker, C., *Insoumission à l'école obligatoire*, Paris, Barrault, 1985
- Baudelot, C., Establet, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971
- Bowles, S., Gintis, A., *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books, 1976
- Coleman, J., Husén, T., *Devenir adulte dans une société en mutation*, Paris, CERI, 1985
- Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, Editions de Minuit, 1985
- Cresas, *Ouvertures: l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan, 1985
- Dewey, J., *Democracy and education*, New York, Free Press, 1966

- Durkheim, E., *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 1968 (première édition 1922)
- Egan, K., «Educating and socializing : a proper distinction ?», *Teachers College Record*, 1983, 85, 1:27-42
- Forquin, J.C., «La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965», *Revue française de pédagogie*, 1980, 51:77-92
- Gauchet, M., *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 1985
- Gauchet, M., «L'école à l'école d'elle-même», *le Débat*, 1985, 37:55-86
- Hess, R.D., Holloway, S.D., «Family and school as educational institutions», *Review of Child development research*, 1984, Vol. 7, The family, pp. 179-222
- Lasch, Ch., *Le complexe de Narcisse*, Paris, Laffont, 1981
- Legrand, L., «Une école communautaire», *Le groupe familial*, 1984, 105: 74-77
- Lipovetsky, G., *L'ère du vide*, Paris, Gallimard, 1983
- Milner, J.-C., *De l'école*, Paris, Seuil, 1984
- Oakshott, M., «Education : the engagement of its frustration», *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 1971
- Renant, A., *L'ère de l'individu*, Paris, Gallimard, 1989
- Simmel, G., «L'individu et la société aux XVIII^e et XIX^e siècles», in *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981
- Van Haecht, A., *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985

Die Ungewissheiten der Schulkultur. Polarisierter Diskurs – utopischer Diskurs

Zusammenfassung

Die Autorin stellt in diesem Artikel Überlegungen zu einer Reihe von Problemen an, mit denen Schulpolitiker und alle die konfrontiert sind, die sich für die Frage der Schulkultur interessieren.

Von Aussagen ausgehend, die drei Aspekte der Schulkultur berühren : die der Schule zugeordneten Ziele, die Unterrichtsinhalte und die Formen, die die pädagogische Praxis annimmt, versucht der Artikel die Ausweglosigkeit einer Polarisierung der Standpunkte aufzuzeichnen.

Anhand von Beispielen, die aus dem Bereich der Beziehung zwischen Familie und Schule stammen, belegt er die Komplexität des Problems und die gesellschaftlich-ideologischen Entscheidungen, die damit verbunden sind.

The Uncertainties of School Culture. Polarized and Utopian Discourse

Summary

This article presents a series of problems faced by school authorities as well as by citizens interested in the question of the transmission of culture in the schools. Considering various statements dealing with three aspects of school culture, namely the goals assigned to the school, the contents of schooling and the forms of educational practices, it attempts to show the dead-ends to which leads a certain polarization which often characterizes these statements. A few examples drawn from the field of family-school relations show the complexity of these problems and their links with basic ideological options.