

Rapport de la table-ronde

La culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?

**Organisée par Culture et Démocratie asbl,
le 29 mars 2010, à la Maison du Spectacle – La Bellone
(Bruxelles)**



Avec le soutien de la Communauté française

Utopie ou réalité, Culture et Démocratie défend le projet d'un "enseignement en culture". Intégrer structurellement celle-ci dans les savoirs et les compétences de tous, à tous les niveaux de l'enseignement et encourager l'expression artistique sous toutes ses formes, voilà l'enjeu démocratique essentiel !

C'est au cœur de la pratique pédagogique, à tous les degrés et dans tous les types d'enseignement que doivent se construire des savoirs, des compétences et des pratiques culturelles et artistiques, c'est là qu'il faut de manière structurelle, dans ces champs de savoirs aujourd'hui négligés, stimuler une créativité et une inventivité nouvelles.

Dans la suite du colloque *La culture au cœur de l'enseignement, un vrai défi démocratique*, l'association a organisé plusieurs tables-rondes dans divers lieux de la Communauté française. Leur objectif est d'approfondir la réflexion sur l'articulation culture/enseignement en impliquant activement les acteurs des secteurs concernés. Au terme de ces rencontres, Culture et Démocratie présentera le texte d'un nouveau contrat culturel pour l'enseignement.

Tous les acteurs de l'enseignement, de la formation et de la culture ont été invités à ces rencontres. La première s'est penchée sur la définition de l'articulation culture/enseignement. Il s'agissait d'explorer le concept « culture » et de réfléchir à ce qui fait défaut / ou non, aujourd'hui, dans les cursus de formation obligatoire et supérieure.

Quels sont, en effet, points de convergence et/ou de complémentarité entre une lecture anthropologique de la culture, la culture savante, la culture scolaire, la culture des adultes et celle des jeunes, toutes les formes de la culture ? Comment construire un enseignement « en culture » ?

Pour répondre à ces questions, trois intervenants étaient présents : Anne-Marie Vuilleminot (anthropologue, chargée de cours à l'UCL), Antoine Pickels (auteur et directeur de La Maison du Spectacle – La Bellone) Jacques Liesenborghs (co-fondateur du mouvement socio-pédagogique Cgé (Changements pour l'Égalité). Les échanges ont été modérés par Eddy Caeckelberghs, journaliste.

INTRODUCTION

Sabine de Ville, vice-présidente de Culture et Démocratie, introduit la table-ronde en rappelant que l'objectif de cette rencontre est de donner une très large place aux prises de parole des participants. Il s'agit bien de permettre aux membres du réseau de Culture et Démocratie de s'exprimer et de faire émerger, à partir de six thèmes successifs, une parole collective autour de cette question de l'articulation culture/ éducation.

L'asbl porte l'ambition de présenter en 2011 des propositions adressées au monde politique et aux acteurs concernés pour faire bouger les lignes dans ce domaine.

Eddy Caeckelberghs souhaite que ces 10 propositions débouchent sur une belle ambition politique. Il souligne que, pour l'instant, dans le monde de la culture et dans la politique culturelle en Communauté française, les toitures fuient, les tuyaux sont percés, les ambitions sont éteintes et la « com » règne en maître pour masquer tout cela.

Il va donc falloir sortir des définitions reçues et convenues et proposer des éléments concrets, qui puissent accrocher les politiques. Sinon, un très beau travail en chambre ce sera fait, mais ne débouchera que sur trois lignes dans un programme, trois lignes qui ne feront pas l'objet de l'ombre d'un début d'une négociation lors de la constitution d'un gouvernement. Et comme les parlementaires ont cette docilité fragile, mais chevillée au corps, à rarement mettre les ministres en difficulté, il s'agira d'être attentif à éviter tout angélisme ou toute tendance à « voler trop haut ».

1. UNE DEFINITION DE LA CULTURE

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons les valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent.

(Unesco, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982)

La première partie de cette rencontre s'axe sur une définition du mot « culture », mot valise qu'il convient de baliser.

Anne Marie Vuillemenot est anthropologue, attachée au laboratoire d'anthropologie prospective de l'UCL, spécialiste de l'Asie centrale. S'il faut prendre un point de vue anthropologique radical, la posture d'Anne-Marie Vuillemenot serait celle de Mike Singelton qui dit « Hors culture, il n'y a rien ». Un rien absolu, total, vraiment radical. Même le corps, que nous considérons comme un donné universel, est totalement, entièrement, profondément enculturé et culturel. Il y a un nombre incalculable de langues humaines qui n'ont pas de mots pour dire corps. Le corps ne fait pas sens de la même manière pour tout le monde.

Lorsque l'on dit « Hors culture, il n'y a rien », on peut soit considérer la culture comme un tout, soit la considérer comme une partie du tout, ce que nous avons tendance à faire dans nos sociétés occidentales où la culture est présente à côté de la politique, de l'écologie, ...

La posture d'Anne-Marie Vuillemenot est de considérer la culture comme un tout. Faire de la culture une partie d'un tout socio-historique conduit inévitablement à des classifications de type culture classique / culture populaire, culture traditionnelle / culture moderne, etc. De plus, et c'est peut-être le biais le plus dangereux de cette culture « partie d'un tout », ce parti pris conduit à faire de la culture une construction éminemment élitiste. En anthropologie, le mot culture est devenu un mot tabou, intouchable ou inutilisable. Les anthropologues essaient d'employer des mots plus précis suivant des situations de terrain particulières. Le premier projet de l'anthropologie est à la fois celui du partage entre nature et culture mais aussi celui du relativisme culturel, soit, en raccourci, le projet d'égaliser les cultures.

Pour ce qui est de nature et culture, les travaux récents de Philippe Descola montrent bien que ce partage est précisément un construit culturel : la grande question est où commence et où s'arrête la nature quand, par exemple, mon ancêtre est pour certaines sociétés amazoniennes un jaguar ? Où commence et où s'arrête la nature quand, en tant qu'humain, dans les sociétés dans lesquelles je travaille en Asie Centrale, je partage plusieurs de mes principes vitaux avec non seulement des êtres animés qui sont les animaux qui m'entourent mais aussi avec la montagne ? L'être humain a comme principe vital le souffle. Il respire, mais la montagne respire aussi. Lorsqu'elle est entourée de brouillard, c'est un signe flagrant que la montagne est en train de respirer. Où s'arrête donc la limite entre culture et nature ? Cette question est loin d'être achevée en anthropologie.

Pour ce qui est du relativisme culturel, chercher à tout prix des principes d'équivalence entre les cultures conduit à réduire la culture à un monde de valeurs. Divers problèmes surviennent alors : Qui décrète de telle ou telle valeur ? Quelle est la culture qui va servir d'étalon ? Le risque est de glisser vers un raisonnement totalement ethnocentrique. Ce danger réductionniste est tout aussi grand lorsque la culture est présentée comme un système de sens homogène. Cette définition est très fréquente chez les différents auteurs qui parlent de culture, qui se rapprochent des stéréotypes ne laissant aucune place à la diversité dans un tout culturel. Il est totalement illusoire de croire, par exemple, que la communauté turque de Bruxelles a une homogénéité culturelle. Pas seulement parce que dans cette communauté il y a des

musulmans, des araméens chrétiens, etc. Mais surtout parce que chaque famille ne partage pas fondamentalement la même culture. Et au sein même de la famille, les enfants et les parents n'habitent pas le même monde. Dans ce noyau-même, le partage effectif de valeurs culturelles, d'être au monde tout simplement ensemble, n'est pas si évident.

En anthropologie, la tendance est de moins en moins à utiliser le terme culture pour, précisément, se pencher sur ces êtres au monde, sur ces différents usages et pratiques du monde que peuvent avoir un certain nombre de groupes sociaux dans des sociétés particulières, et à l'intérieur de ces groupes sociaux, des sous-groupes.

Au final, une des pistes de définition qui pourrait convenir pour la culture est ce partage de représentations et de pratiques. Mais jusqu'à quel point existe-t-il un partage de représentations ? Le meilleur moyen pour le vérifier en anthropologie est de s'appuyer sur de l'empiriquement partagé, c'est-à-dire d'accumuler des données à travers des enquêtes d'observation participante : Vivre avec les gens, traverser une série de situations avec eux et à partir de là essayer de comprendre ce qui s'articule et fait sens pour eux dans un espace/temps particulier, dans une logique socio-historique particulière, tout en gardant à l'esprit que nous sommes dans un système profondément dynamique ! Il n'y a pas une culture de tous les temps, pour une société donnée.

Définir les systèmes de représentations, de pratiques, d'usages, de symboles partagés par un même groupe d'humains est complexe. De plus, ce qui est observé aujourd'hui, n'est pas ce qui a été observé il y a quelques années ou sera observé dans les années à venir.

Un exemple : Les terrains ethnographiques d'Anne-Marie Vuillemenot se situent dans les ex-républiques soviétiques où elle travaille avec des populations qui se sont sédentarisées suite à la transformation radicale de leur société et leur entrée massive, intempestive et sauvage dans un capitalisme qui l'est tout autant. Ces personnes vivent aujourd'hui des transformations sociales et culturelles à une vitesse jamais vue jusqu'ici dans l'histoire de l'humanité. Si elle ne s'y rend plus pendant trois ou six mois, elle est totalement décalée. Les transformations sont tellement radicales, qu'elles ne suivent plus les systèmes de valeurs.

Dans nos sociétés, en décidant que la culture est une partie à côté de l'économie, la médecine, ... nous opposons de fait culture et science. L'université est devenue aujourd'hui le lieu de la transmission de techniques et de savoirs-faire utiles et nécessaires à une société matérialiste, expansionniste et obsédée par les nouvelles technologies. Elle n'est plus, en bref, le lieu de la transmission du savoir où les arts, la poésie, la littérature, la peinture, le théâtre, etc. tiennent un place équivalente aux mathématiques, à la géographie, aux langues anciennes, etc. On pourrait même parler d'une culture comme surplus, avec un budget réduit ou quasi inexistant, qui concerne bien peu d'académiques, de chercheurs et d'étudiants dans le communauté universitaire. Or, dans un numéro récent du Journal « Le Monde », Axel Kahn, président de Paris V, déclarait « Je conçois

l'université comme le dernier lieu de civilisation, c'est un lieu d'exception, un espace où se produit cette alchimie par laquelle des regards différents et des savoirs divers s'appuyant les uns sur les autres et permettent d'avancer vers le progrès. » En lisant ces lignes, on peut se demander si Axel Kahn ne donne pas une définition d'une université à jamais disparue...

Antoine Pickels est auteur et directeur de la Bellone – Maison du spectacle. En tant qu'organisateur artistique, c'est le Ministre de la Culture qui lui octroie des moyens pour fonctionner. Les Ministres de la Culture sont donc d'avantage des Ministres des Arts et Lettres. Par rapport à la définition de la culture donnée par l'Unesco, son travail, en tant qu'artiste et organisateur culturel, ne consiste pas à représenter l'ensemble des traits qui caractérisent une société. Il s'agit de favoriser l'expression de ceux qui, par leur travail, leur position individuelle par rapport à la société, à la communauté, transforment, renouvellent, interrogent cet ensemble et permettent aux spectateurs, aux lecteurs, aux auditeurs, de se confronter à ces points de vue qui déplacent les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances. Ceci dans un cadre culturel donné, à savoir l'Europe de l'Ouest, cadre démocratique où a priori la liberté d'expression est encore de rigueur.

L'art ne réunit pas des ensembles mais les sépare. Le travail d'Antoine Pickels est d'aider à cette séparation, d'aider à promouvoir les regards qui déplacent les règles, le bien commun, les habitudes. La culture serait ce qui s'oppose à l'art. Cela explique son extrême méfiance vis-à-vis de ce terme et de toutes les confusions idéologiques quand les politiques parlent de culture et étouffent cette valeur fondamentale de l'art qui est de séparer et de déplacer.

Jacques Liesenborghs est cofondateur du mouvement *Changement pour l'égalité* (Cgé). Ancien sénateur, il est auteur entre autres de « L'école, notre affaire à tous » publié en 2008 aux éditions couleurs livres. Il a enseigné durant 40 années, notamment à « l'atelier marollien », petite institution qui formait des maçons et des coffreurs, et a été directeur. Il a terminé sa carrière en formant de futurs enseignants.

Jacques Liesenborghs propose, plutôt que de se lancer dans une définition de la culture, d'évoquer quelques étapes de sa culture. Pour lui, la famille et l'école sont le cœur, le démarrage. Le collège où il a fait ses études primaires et secondaires était nul en termes de culture scientifique, de culture technique, d'initiation aux langues modernes et d'éveil artistique. Aujourd'hui, règne une nostalgie pour le temps où les écoles secondaires préparaient les jeunes à être des gens cultivés. Or, les élèves étaient des lettrés classiques, mais d'un classicisme sans saveurs. Cependant, cet enseignement lui a beaucoup appris en termes de camaraderie, de projets solidaires, de projets sportifs, de valeurs. Il a ensuite entrepris des études de philologie classique. Et là, il est à nouveau marqué par ce manque d'humanisme. Il a été formé à coup de numismatique, d'épigraphie, etc., alors que la tragédie classique, Homère, Hésiode, les poètes, etc. se prêtaient tout à fait pour former des humanistes. De plus, cet enseignement universitaire était frappé par une médiocrité de la culture pédagogique insondable, inimaginable. A cette époque (fin des années 50 – début des

années 60), l'université était coupée du monde. Les grands événements tels que la décolonisation, l'hiver 60, ne l'ont point ébranlée.

C'est le choc de la réalité, le choc des hommes, qui semble avoir éveillé Jacques Liesenborghs à une ouverture au monde. Et en particulier, l'expérience du service militaire, même si après il a encouragé sa disparition. Le fait de passer plusieurs mois avec des miliciens de milieux populaires, avec de jeunes garçons dont il ignorait l'existence, la culture, tout l'univers, a été une école extraordinaire.

Il a eu ensuite la chance d'être choisi dans un tout autre collège que celui dans lequel il avait suivi ses études. Dans ce milieu où il y avait peu de repères fixes, peu de discipline, peu d'autorité, il a été bousculé, ce qui fait partie de façon éminente de la possibilité de se construire. En 1970, il est devenu directeur de cet établissement. Tout a alors changé, l'école est devenue, dans un contexte en ébullition, un lieu vivant, dynamique, une sorte de centre culturel ... Pour Jacques Liesenborghs, ce qui a surtout participé à la formation de son substrat culturel, ce sont les retombées des événements de mai 68 et les idées de formation permanente que ce soit dans des ateliers ou à la lecture de bons auteurs...

Dans les années 80, il a travaillé dans le quartier des Marolles avec des jeunes issus de l'immigration turque, maghrébine, sicilienne mais aussi des jeunes belges, fils de ferrailleurs. La plongée dans cet univers a été une chance formidable de découvrir au quotidien la multiculturalité des populations bruxelloises.

A travers toutes ces étapes, Jacques Liesenborghs pense s'être construit une boussole pour trouver des éléments de réponse à des questions existentielles qui sont au cœur de la culture ainsi que des moteurs pour que l'action soit collective.

Suite à ces trois interventions, Eddy Caeckelberghs imagine la culture comme ce qui fait sens et donne du sens à un groupe donné, à un moment précis, sur une trajectoire déterminée, à une période donnée de l'existence. Et ce, malgré les accélérations brutales liées aux évolutions du monde. Le sens culturel n'est pas absent de cette dynamique. Eddy Caeckelberghs ose ainsi le rapprochement entre le mot culture et celui du récit collectif qui fait sens. Pour se donner, se créer un récit, un vécu, une idéographie au monde commune, il faut aussi avoir des lieux d'apprentissage, de découverte de l'autre. Jacques Liesenborghs citait l'enceinte de l'enseignement mais aussi celle du service militaire. Quelle que soit l'idée que l'on se fasse du système militaire, la fin du service obligatoire n'en a pas moins laissé un vide au niveau de l'espace collectif d'apprentissage à l'autre au moment d'entamer sa vie de citoyen actif.

Ensuite, culture et art ne s'épousent pas. L'art étant l'outil, l'expression qui permet de déconstruire, de questionner les limites, de déplacer les lignes, de reconstruire un pas plus loin un regard qui fera évoluer le récit, lui redonnera de l'ampleur, ne le laissera pas s'endormir ou se faire dépasser par la réalité du monde.

Pour Eddy Caeckelberghs, il importe également de ne pas oublier la confusion générale entre « cultuel » et « culturel ». L'écriture, le récit proposés par un culte figent une lecture particulière, y compris économique, de notre rapport à la nature. Il s'agit de ne pas laisser le culte s'emparer de toute la définition du récit ou de réduire la culture au récit cultuel.

Parole à la salle

Marie-Isabelle Collart, directrice du Centre de Recherche et de Formation Musicales de Wallonie (CRFMW), souligne les dangers du nivellement par le bas dans lequel on veut, prétextant ne pas être trop élitiste, définir la culture. Les risques sont de fermer la possibilité de découvrir, d'entrer, de se former à un langage pas nécessairement élitiste pour autant que l'accès y soit facilité. C'est une dimension très dangereuse à notre époque.

Elisabeth Franken, a travaillé pour le Ministère de la Communauté française, Service Education permanente, prend l'exemple d'une rencontre qui s'est déroulée à Forest entre le Service de prévention, les écoles et d'autres unités de la Commune. Une des grosses difficultés évoquée lors de cette rencontre est que la culture de base, c'est à dire les apprentissages dans la famille et dans le milieu le plus proche, que ce soit l'école, la télévision, les organes de presse, etc., est complètement de type rurale du Maghreb, une culture très éloignée de la culture dite urbaine de Bruxelles.

Comment faire alors les contacts avec les vieux bruxellois du quartier ? Comment se saluer, se céder le passage, etc. ? Plusieurs cultures cohabitent à Bruxelles et le socle sur lequel chacun se fonde est très différent.

Ensuite, pour Elisabeth Franken, même si par certains aspects l'Université a l'air très éloignée de la société, elle fournit cependant des outils dont la capacité à prendre distance et à critiquer. Ce qui est capital lorsque l'on travaille sur la rencontre entre les cultures.

Enfin, elle souligne l'absence totale de liens entre la culture scientifique et la culture littéraire. Ainsi, par exemple, des cours scientifiques n'ont aucune passerelle avec les langues anciennes. Ce qui allègerait l'apprentissage pourtant. En alphabétisation, il importe de citer les racines grecques et latines des mots.

Mathilda Van der Borght, institutrice maternelle, auteure de livres sur l'art et les enfants, cite Yves Michaux. Celui-ci a sur la culture et l'art un regard qui ouvre des voix très intéressantes. Dans son livre « Jugement de goût et critère esthétique », il démontre comment la culture se crée, se construit et se déconstruit sur base du consensus linguistique. On retrouve ce même consensus culturel linguistique aussi bien auprès d'amateurs d'art moderne que de rockers, ...

Jehanne Paternostre, est guide-conférencière, historienne, opératrice culturelle. Elle a récemment mené un projet avec des jeunes, soutenu par la Fondation Roi Baudouin. Ce projet s'articulait sur des animations de sensibilisation à la démocratie. Elle nous livre ici quelques témoignages des

participants sur ce qu'est la culture pour eux.

Les élèves sont des adolescents de rhétorique qui fréquentent des établissements dans la Région de Charleroi. L'idée était que, par petits groupes, ils créent leur parti politique et classent 16 thèmes de société par ordre d'importance. En première position, se trouvaient toujours la sécurité, l'économie, l'aide sociale parfois,... Et la culture (ici donc comme partie d'un tout) arrive en bas de l'échelle.

Un débat s'est alors engagé entre les filles et les garçons sur le sport et la culture. Les garçons défendaient le sport en argumentant les bienfaits au niveau de la santé. Pour les filles, la culture permet d'avoir des sujets de discussion. Pour les garçons, la culture est cantonnée dans les loisirs, dans la décoration. Sport et culture étaient donc opposés. A travers ce petit exercice avec les élèves, se reflète l'idée que la culture peut être une source d'enrichissement et d'épanouissement personnel une fois que les besoins vitaux (la sécurité matérielle) sont assouvis. Un collègue de Jehanne Paternostre du Centre culturel la Vénérie a écrit que la culture ne réglera pas tout. Celui-ci organise des ateliers artistiques pour les usagers du CPAS. Pour ces personnes qui vivent des situations très précaires, leur participation à des ateliers artistiques ne va pas leur donner un boulot, une sécurité matérielle. Mais elle peut les aider à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux comprendre leur entourage.

Pour Eddy Caeckelberghs, ce débat entre la valeur de la culture et du sport, se vit également au quotidien dans une rédaction. Les deux sujets arrivent en fin de journal. Le sport est mis à l'honneur lorsqu'un événement d'ampleur, bien financé par la publicité, se déroule. Mais, il est beaucoup plus rare qu'un festival par exemple soit en tête du journal.

Cependant, le risque de réduction du mot culture aux arts du divertissement reste entier. Dans ce sens, il a plaidé pour la disparition du Service Culturel à la RTBf. En effet, tout est culture. Le journaliste qui questionne l'homme politique doit avoir une vision culturelle du récit politique proposé. Celui qui commente tel spectacle, tel œuvre d'art, doit voir le questionnement culturel en terme de questionnement socio-politique.

Robert Moor, inspecteur d'enseignement à la ville de Liège et ancien enseignant de culture scientifique, a toujours tenté de promouvoir cette ouverture et poussé les élèves à sortir de l'école et visiter une exposition, un musée. Beaucoup de jeunes des milieux « moins favorisés » ont peur parce qu'ils ne connaissent pas. Le travail de familiarisation, d'appropriation de ces lieux est capital. C'est tout le questionnement sur le médiateur, le pédagogue, celui qui ouvre les portes et qui facilite la transmission.

Paul Biot, du Mouvement du Théâtre Action, explique que, dans le théâtre action, la notion de travail collectif, en atelier, est fondamentale. Le choix politique est de, dès le départ, travailler avec les gens les plus oubliés, ceux dont on dit qu'ils n'ont pas de parole. Le théâtre action travaille à ce que cette parole soit entendue. Pourquoi ? Parce que si la culture n'est pas entièrement construite et reconstruite, en permanence par, y compris, les

gens dont on dit qu'ils en sont le plus écartés, alors elle n'existe pas.

En réalité, le récit collectif est fondamental. Mais, aujourd'hui, le récit lui-même, le récit individuel, est oublié. Or, pour reconstruire du récit collectif, il faut repartir de l'audace du récit personnel.

2. QU'EST CE QU'UN ENSEIGNEMENT EN CULTURE ?

Pour Jacques Liesenborghs, l'enseignement aujourd'hui est tout sauf en culture. Le Traité de Lisbonne, même revu et corrigé, met plus que jamais l'enseignement au service de l'économie, « économie de la connaissance la plus compétitive de la planète », économie compétitive au service de l'entreprise qu'on nous propose. Donc parler d'enseignement en culture est tout à fait révolutionnaire. Réveillons-nous, si nous le voulons en culture ! Pour cela, c'est avec les lobbyistes proches du Parlement européen et les experts qui nous gouvernent qu'il faudra se confronter.

Jacques Liesenborghs propose une réponse en deux points, en renvoyant à un ouvrage écrit avec Philippe Meirieu¹.

Tout d'abord, il faut rétablir l'école comme institution, l'institution n'étant pas un service... En Belgique, l'école est perçue comme un service à un public. Mais malgré tout, cela signifie servir le client, et donc satisfaire le client. Par contre, l'institution école est chargée par l'Etat d'instituer des valeurs civiques, des valeurs de citoyenneté et des valeurs culturelles : la recherche de la vérité, le refus de la violence, la justesse, la solidarité,... Partir de la définition de l'école comme institution qui est chargée d'instituer des valeurs renvoie aux discours sur le vivre ensemble à l'école, plutôt que sur l'accumulation de savoirs, de compétences, d'examens, d'évaluation,...

Ensuite, la question des fondamentaux se pose. Nous avons eu une Ministre brillante qui, avec tous les partenaires éducatifs reconnus (associations de parents, syndicats,...), a rédigé un contrat pour l'école. On y découvre que les fondamentaux sont lire, écrire et compter... Voilà qui manque cruellement d'ambition et qui ignore ce que tous les instituteurs/trices font ! Dans ce contrat pour l'école, on n'y parle ni de langage oral, ni de langage du corps, de langage artistique de la création, de langage de l'image,... Et lire quoi ? Lire pourquoi ? Et Ecrire quoi ? Ecrire pourquoi ? Ecrire à qui ?

Philippe Meirieu a écrit : « *Ce qui fait la spécificité de l'école c'est de tricoter en permanence les objectifs d'expression – tous les langages – avec des objectifs de connaissances, lesquels sont référés au champ des savoirs indispensables pour participer à la vie citoyenne.* »

Quels sont aujourd'hui les champs de savoirs indispensables pour participer à la vie citoyenne ? Pour que l'enseignement soit en culture et que les connaissances soient en référence à la vie citoyenne, à l'épanouissement de tous, l'organisation actuelle de l'enseignement maternel, primaire, secondaire, et universitaire doit absolument être profondément revisitée.

¹ Philippe Meirieu, Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Bruxelles, Editions Labor, octobre 2005.

Pour Anne-Marie Vuillemenot, il est nécessaire de remettre l'université et les autres systèmes d'enseignement dans des lieux de civilisation, c'est-à-dire des lieux qui soient en prise directe avec la société, avec ce que nos sociétés contemporaines vivent aujourd'hui. Il ne s'agit pas d'opposer science et philologie classique. Bien au contraire, il faut monter à un échelon au dessus. Le cancre du XXIème siècle est l'expert, celui qui ne peut parler que d'une seule chose et qui est incapable de faire des liens entre différentes disciplines. L'interdisciplinaire, très à la mode aujourd'hui dans les sénats universitaires, n'est pratiqué par personne. Des experts sont mis les uns à côté des autres, sans trouver un fil conducteur dans leur conversation. Cela ne sert pas ce projet de lieu de civilisation.

Le monde est d'une telle complexité qu'il est absolument impossible de parler à la fois de géographie de manière pointue, de mathématique de manière pointue, et des dernières découvertes en neurophysiologie ou dans d'autres nombreuses disciplines. Malgré tout, il y a cette idée d'avoir un bagage culturel de base.

Franco-suisse, Anne-Marie Vuillemenot a connu deux systèmes d'enseignement, français et suisse. Au lycée international qu'elle fréquentait, tous les cours étaient donnés en langue nationale : le cours de math en allemand, de physique en anglais et de littérature en français, espagnol ou italien. Cela demande énormément de travail et de moyens... S'il y a beaucoup de locuteurs en langue arabe à Bruxelles, pourquoi n'y aurait-il pas de cours de formation générale en arabe à côté de ceux donnés en français, en néerlandais ? Le problème est que l'enseignement bricole en permanence avec des bouts de ficelle.

Suite à un jury de thèse à l'UCL, un invité haïtien, sociologue et anthropologue, a donné une conférence sur ce qui est urgent à Haïti aujourd'hui. Il a mis au premier plan l'enseignement, en disant « Si demain, je vais à New York, que vais-je leur dire ? Que tout ce qui se fait dans la logique de l'urgence d'une aide soit disant fondamentale (reconstruction d'hôpitaux,...) ne concerne pas les haïtiens. Bien sûr, il y aura encore des pots-cassés, des gens vont encore mourir. Mais l'urgence des haïtiens, c'est l'enseignement. Si les jeunes ne sont pas formés à ce regard critique pour avoir une vision sur le monde et sur leur propre société, il n'y aura aucune chance de reconstruire Haïti et un gouvernement démocratique. »

Ce cri doit résonner en nous comme un cri fondamental. L'urgence en Europe, même s'il s'agit de sociétés d'opulence, c'est l'enseignement. Un enseignement de qualité qui contiendrait une instruction civique, un cours pour apprendre à vivre ensemble, où seraient organisés des débats sur les enjeux de société. Actuellement, le système nivelle par le bas. Or, le seul moyen de niveler par le haut, est d'aller chercher les personnes là où elles sont. Or, des jeunes issus des « quartiers » ont peur de sortir au-delà d'un rayon d'1 km autour de leur habitation et de se confronter à des mondes radicalement différents. En face, les jeunes issus des milieux plus favorisés n'osent pas non plus sortir et aller dans ces quartiers. Qu'ils soient plus ou moins nantis, ces jeunes ont développé un imaginaire totalement décalé sur

l'autre et sa réalité. L'enseignement peut alors apporter de nombreuses réponses face à ces gouffres.

Pour Antoine Pickels, la place faite à l'éducation à l'art dans l'enseignement est fondamentale. Il emploie le terme d'éducation à l'art plutôt que éducation artistique car même si la pratique artistique peut avoir des effets d'ouverture sur le regard, c'est un enjeu moins fondamental que l'apprentissage d'un regard critique. Depuis les années 70, on insiste beaucoup sur les pratiques artistiques, dans son aspect créativité et libération de l'expression. Toutes les notions d'histoire de l'art, de sémiologie des formes, etc. ont été largement abandonnées.

Or, l'éducation à l'art apprend à percevoir les déplacements qui peuvent être opérés par les œuvres et les artistes qui les créent. Apprendre la possibilité de ces déplacements d'un point de vue intellectuel ou sensible (dans la perception des œuvres) est un enseignement qui va beaucoup plus loin. Voir qu'un tel déplacement est possible dans un geste artistique, c'est voir que ce déplacement est aussi possible à un autre niveau de la société, qu'il soit économique, social, politique... Il y a quelque chose d'initiateur dans cet apprentissage à l'art.

Ensuite, l'art est une méthode d'enchantement du monde, une manière de mieux vivre. La lecture d'André Breton ou de Kafka permet de mieux supporter le monde à de nombreux degrés. Une initiation picturale permet de voir dans un mur aveugle recouvert d'affiches déchirées, autre chose qu'un truc sale, et nous faire penser à Rauschenberg ou les nouveaux réalistes.

L'éducation à l'art, c'est du mieux vivre. Pour Antoine Pickels, il faut se méfier de la notion de créativité. Et puis, il ne faut pas forcer les gens à une pratique artistique qui peut être perçue comme une obligation terriblement ennuyante.

Eddy Caeckelberghs synthétise en rappelant qu'à nouveau la culture n'est pas réduite à la démarche artistique. La démarche artistique n'est pas, non plus, à isoler de tout ce qu'elle peut questionner sur la culture.

Un participant insiste sur les dangers de la prévalence du langage, du discours écrit ou oral, du mot, sur l'expérience de l'art. Le mot est bien sûr extrêmement important. Mais en privilégiant un mode de transmission langagier, on parle de l'art sans entrer précisément à l'endroit où il commence à se faire. La cristallisation sur les supports de médiation – qu'ils soient Centres Culturels, Institutions, politiques culturelles, ou même un journal – figent à un moment donné une pratique culturelle. Partant du principe que la culture est quelque part disséminée dans l'espace, à quoi bon tenter de faire une présentation des « tables de la loi de la Culture pour la Politique ». ? La culture est en fait inséminée. Comment faire pour que cette insémination dans le champ social, soit juste, révélée ? Il importe de trouver les endroits de fabrication et pas seulement de critique...

Marcel de Munynck, de Culture et Démocratie, rappelle que la notion

d' « accès à la culture » est assez injurieuse. Fondamentalement, les gens sont « cultivés ». Une autre chose est d'être cultivé. Cela exige une clarification, pour voir comment les deux termes peuvent se renforcer. La culture, c'est être au monde et c'est représenter le monde. Quoi de plus représentatif que le travail artistique ? Dans le film «Enjoy Poverty», le réalisateur et journaliste Renzo Martens dit aux gens : «Vous êtes là dans la pauvreté. Il y a des gens qui font de l'argent sur votre pauvreté, donc faites-vous, à votre tour, de l'argent sur la pauvreté. Saisissez-vous de votre pauvreté !» Ici, c'est d'avantage une démarche artistique. Si on la prend comme une démarche documentaire, elle est insupportable.

Un animatrice du Centre culturel Omar Khayyâm explique que mélanger la culture, l'éducation et l'art dans les animations fonctionne très bien. Pour connaître le questionnement des jeunes, il faut sortir dans les festivals de street art, de hip-hop et observer.

Thierry Chleide, conseiller de la Ministre de l'Enseignement obligatoire pour les matières culturelles, a l'impression que chacun défend son parterre de roses, que ce soit le professeur, la direction, l'inspection, les politiques, les décideurs... Mais en face de ce parterre, il y a beaucoup plus de fleuristes que de jardinier. La rose est perçue en fonction de son métier de demain : comment sera le marché, quelle sera la demande, comment formater cette rose, etc. ? Peu se préoccupent de ce que veut la rose elle-même. Nous sommes plus dans une éducation tournée vers le monde, que dans une éducation tournée vers la vie. Il faut dépasser le côté intellectuel et voir concrètement comment mener les choses. Cela commence dans la prise de conscience chez tout le monde de l'intérêt de cette démarche.

Pour Manuel Perez Canteira, artiste multidisciplinaire, il n'y a pas quelques jardiniers qui récoltent des roses. Nous sommes tous des jardiniers et tous des migrants.

CONCLUSIONS

Jacques Lienseborghs précise que ces dernières années, la place réservée à l'utilitaire dans l'enseignement l'a emporté sur la culture. Or, il y a une réflexion épistémologique à faire dans les enseignements des sciences dures, qui est une réflexion de type culturel.

Même dans les écoles à bonne réputation, c'est un travail à la chaîne qui s'effectue, pour préparer à l'université. Il y a un recul de la dimension culturelle dans ces enseignements là et une quasi absence de la place accordée au temps pour découvrir les œuvres d'art. Or, c'est une des fonctions de l'école que d'ouvrir tous les enfants à un certain nombre de chefs d'œuvre de notre patrimoine. Très peu de gens profitent par exemple des ouvertures pédagogiques du Théâtre royal de La Monnaie, en argumentant que c'est par manque de temps.

La place consacrée, dans la formation initiale des enseignants, à cette ouverture et aux collaborations avec les acteurs culturels, est d'une pauvreté quasi totale. La première recommandation à formuler est donc que les futurs

instituteurs et institutrices maternels et primaires aient confiance en eux comme producteurs de culture, découvreurs de culture. Qu'ils osent aller au concert, à l'Opéra et au Musée avec les enfants, et en premier lieu avec les enfants qui n'ont pas l'occasion de fréquenter ce genre d'endroits avec leurs familles... Cela donne des résultats extraordinaires. C'est tellement indispensable et révolutionnaire.

Antoine Pickels propose lui d'insister pour que le terme éducation à l'art figure régulièrement dans les futures discussions et débats qui mèneront à la formulation de recommandations.

Pour Anne Marie Vuilleminot, l'éducation à l'art permet de déplacer le regard. C'est précisément le but de l'anthropologie : le fameux regard éloigné. Se mettre à distance, tout en étant de l'intérieur (être sur le terrain, c'est en effet le credo de l'anthropologue, qui ne s'appuie que sur de l'empiriquement partagé), pour essayer de comprendre comment les choses fonctionnent, comment les personnes interagissent, ce qu'elles sont en train de construire ensemble. C'est fondamental.

La culture est évidemment issue d'un parcours individuel mais aussi familial et social. Peut-être faut-il avoir simplement des facilitateurs de parcours, qui sont aujourd'hui plus difficiles à trouver ou moins visibles.

Eddy Caeckelberghs conçoit bien qu'il faille d'abord créer l'espace du récit individuel. Il faut accepter tout d'abord que ce récit émerge, fasse sens, donne de la confiance pour qu'il aide à construire, sans l'enfermer, un récit commun. En tant que migrants permanents, nous devons nous interroger sur les racines de ce récit commun, racines qui sont plurielles. Il faut veiller également à ce que le récit se construise dans une proximité certaine avec le terrain, afin d'éviter « le récit en chambre ». Produire du récit en l'écrivant de manière théorique ne rejoindrait en rien l'empiriquement partagé.

S'il faut un appel constant à l'éducation à tous les langages, et donc au langage artistique, à l'éveil artistique sans en imposer la pratique, il faut qu'un éveil à l'art ne soit pas un espace où l'on réduise la culture. La culture est bien plus que la dimension artistique, bien plus que le divertissement et son caractère ludique. La culture est une ambition de lecture du sens commun plus large.

Il faudrait donc demander à ce que tous les ministères soient culturels, et que ce débat soit pratiqué non seulement dans les enceintes politiques, mais dans les enceintes productrices de moyens, de sens et d'organisation de la société. Charge à nous de leur transmettre cette préoccupation.

Rapport réalisé par Baptiste De Reymaeker et Marie Poncin
Juillet 2010

ANNEXE – PORTE-FEUILLE DE LECTURES PREPARATOIRES A LA RENCONTRE

En préparation à la première table-ronde, un porte-feuille de lectures, présentant des extraits d'ouvrages en lien avec le sujet, a été réalisé et diffusé auprès des participants quelques jours avant la rencontre.

Réflexions en introduction aux tables-rondes sur le thème : La culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?

Tables des matières :

Limites de tout discours sur la culture (p.3)

1. Michel de Certeau

Culture (p.3-6)

2. Céline Romainville, Marie Poncin

3. Eric Corijn

4. Jean Pierre Legoff

5. John Dewey

6. Ernst Cassirer

7. Hannah Arendt

8. Henri Janne

Crise de la Culture (p.7)

9. Hannah Arendt

10. Collectif – conclusion du colloque « Prospective du développement culturel »

Anti-culture (p.8)

11. Jean Dubuffet

Education et Culture (p.8-11)

12. Hannah Arendt

13. Jean Claude Forquin

14. Maurice Tardif

15. Edgar Morin

Ecole et Culture (p.11-15)

16. Denis Simard

17. D. Kambouchner

18. Philippe Meirieu

19. Michel Develay, Jacques Lévine

20. Marie Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi

21. Bernard Lahire

Limites de tout discours sur la culture :

1.

Nous ne constituons qu'un lieu particulier, et nous ne pouvons pas discuter de la culture et de ses aspects globaux sans reconnaître d'abord le fait que nous en traitons seulement de cette place-ci, et que jamais nous ne pourrions effacer ni surmonter cette altérité d'autres points de vue, d'autres lieux concernant également la culture. (...)

En effet, toute scientifique qu'elle soit, toute informée qu'elle soit, une analyse reste une pratique localisée et ne produira jamais qu'un discours régional. Et

cette analyse accède donc au sérieux dans la mesure même où elle explicite ses déterminations, ses limites, c'est-à-dire à la fois son champ propre, là où elle peut dire quelque chose, et son rapport à d'autres analyses, à d'autres expériences irréductiblement différentes.

Michel de Certeau, *Prospective du développement culturel*, Analyse et Préviation, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973, p. 13-14

Culture :

2.

Selon l'Unesco (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982), dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres humains rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons les valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent.

Chaque communauté, chaque personne a sa (ou ses) propre(s) culture(s). La culture est transversale par rapport aux différents domaines de la vie. Dans sa globalité, elle concerne aussi les modes de vie, les droits fondamentaux, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (...)

La notion de culture est donc une véritable bouteille à encre pour tout qui veut la définir. Ainsi, les parlementaires belges, pour cadrer les « matières culturelles », ont préféré s'en tenir à l'énumération de rubriques générales qui regroupent la littérature, les beaux arts, la presse, la recherche scientifique, le patrimoine culturel, les loisirs et le tourisme. Ces rubriques visent la culture entendue comme « système d'expression » des valeurs, des normes et de représentation du monde.

L'étude *Les Européens, la culture et les valeurs culturelles* publiée en juin 2006 fait apparaître que chez les citoyens interrogés dans 27 pays européens, la notion de culture recouvre plusieurs ordres de signification : culture comme création humaine, artistique ou esthétique, comme savoir et ensemble de connaissances acquis, comme concept anthropologique ou sociologique de ce qui rassemble une communauté humaine et la distingue d'autres, comme système normatif édictant des règles de conduite sociale et de civilité.

L'étude relève que la culture est une notion très positive et valorisée. Elle est un élément fondamental d'enrichissement et d'épanouissement personnel – une fois satisfaits des besoins vitaux tels que l'harmonie de la vie privée et affective, la sécurité matérielle, la satisfaction professionnelle, l'équilibre entre ces différentes composantes².

En évoquant le mot culture, patrimoine commun de l'humanité, l'impasse ne peut être faite sur l'existence de différentes cultures, sur la notion de diversité culturelle. Celle-ci a été établie pour la première fois dans le rapport « Notre

² *Les Européens, la culture et les valeurs culturelles*, Commission européenne, Direction générale Education et Culture, juin 2006, p. 5

diversité créatrice » de la Commission mondiale de la culture et du développement, mise en place en 1992 par les Nations-Unies et l'Unesco. La Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle a été adoptée à l'unanimité au lendemain des événements du 11 septembre 2001. Dans ce contexte très particulier, les États ont réaffirmé leur conviction que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix et la sécurité internationales. « La Déclaration universelle insiste sur le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein de sociétés elles-mêmes plurielles. C'est ainsi seulement que peut être préservée la diversité culturelle comme processus évolutif et la capacité d'expression, de création et d'innovation. (...) La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures.

Tout en assurant la libre circulation des idées par le mot et par l'image, il faut veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer. La liberté d'expression, le pluralisme des médias, le multilinguisme, l'égalité d'accès aux expressions artistiques, au savoir scientifique et technologique - y compris sous la forme numérique - et la possibilité, pour toutes les cultures, d'être présentes dans les moyens d'expression et de diffusion, sont les garants de la diversité culturelle. (...) Seules des politiques culturelles appropriées peuvent garantir la préservation de la diversité créatrice contre le risque d'une culture unique »³.

Le respect de cette diversité culturelle est garanti par la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, soit les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire - ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés - que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. La diversité culturelle s'oppose donc à l'« uniformité culturelle » qui se caractérise par la disparition de nombreuses langues, de dialectes, de traditions, l'augmentation de la prééminence de certaines cultures, de modes de vie, etc. La défense de la diversité culturelle passe par la promotion d'actions en faveur de « minorités culturelles » défavorisées ou menacées de disparition.

La Déclaration de l'Unesco pointe également la notion d'exception culturelle apparue ces dernières années, face à la mondialisation et à l'extension de la marchandisation. Parce qu'ils sont porteurs d'identité, de valeurs et de sens, les biens culturels ne doivent pas être considérés comme des marchandises ou des biens de consommation comme les autres. Cette phrase fait le lien entre la vision sociale de la culture et la vision commerciale de sa diffusion. En simplifiant, un film, par ce qu'il apporte en termes de contenu, d'émotions, de symboles, de significations, etc., n'équivaut pas à une boîte de conserve de petits pois !

³Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Unesco, 2002. téléchargeable : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

3.

La culture est faite de registres différents. D'abord, elle est élément pratique de la vie sociale, elle régit les façons de faire, elle relie les interactions. Toute cette pratique culturelle serait perdue dans l'expérience des seuls participants si elle n'était pas documentée. La vie doit être racontée, photographiée, filmée, peinte, chantée, sinon elle est perdue pour la société. Cette documentation est le produit de nous tous en amateurs mais aussi et surtout de tous ces professionnels de la production culturelle. À l'intérieur de cette documentation s'opère aussi une sélection, sélection qui fait pouvoir d'identification. Il est clair que « l'identité » - chaque identité - ne se sert que d'une petite partie de la culture documentée et la déclare comme étant l'essence à transmettre dans l'éducation, la socialisation, les médias, la discipline commune..., dans toute opération de la formation d'un « nous ». Regardons donc la culture sous ces trois angles : la culture vécue, le « mode de vie » donc ; la culture documentée, le travail culturel ; et puis la tradition sélective qui est le fait de la formation identitaire.

Eric Corijn, *Le Journal de Culture et Démocratie n°6*, juin 2003

4.

Le développement économique, scientifique et technique, pour important qu'il soit, fût-il accompagné d'un "volet" social et des restes de l'héritage impossible de Mai 68, ne peut constituer à lui seul un projet. C'est précisément sur ce terrain désertifié que le marché peut apparaître comme le fondement ultime du réel et que la vague libérale se développe. Manque précisément une dimension essentielle : le socle de culture qui permette d'intégrer cette "modernisation" dans un monde commun et une vision positive de l'avenir porteuse d'esérance de bien-être et d'émancipation...

La culture n'est pas pour nous une superstructure ou un supplément d'âme à la sphère économique et sociale. La culture entendue comme univers de significations s'incarnant dans des institutions et des œuvres, des paroles et des actes, est ce qui donne sens à la vie en société. C'est parce que la réalité de la société et son dynamisme ne sont pas un donné naturel qu'ils doivent faire l'objet d'une confrontation permanente. Les difficultés que traverse notre société ne proviennent pas d'une simple inadaptation aux évolutions, elles condensent une crise de l'idée de l'homme et de la vie commune en société. C'est en portant aussi le débat sur ce plan qu'on peut donner figure humaine à une société et à un monde en plein bouleversement.

Jean Pierre Legoff, *La barbarie douce*, Paris, La découverte, 1999, p.123/125.

5.

Si nous essayons de définir la culture, nous arriverons à la concevoir comme le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans des choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les entreprises de l'humanité.

John Dewey, *L'éducation au point de vue social*, L'année pédagogique, Alcan, Paris, 1913, p. 32-48.

6.

La culture, prise dans son ensemble, peut être envisagée comme le procès de la libération progressive de soi de l'homme. Le langage, l'art, la religion, la science, sont divers moments de ce procès. En chacun d'eux l'homme découvre et prouve un pouvoir nouveau - le pouvoir de construire son propre monde, un monde « idéal ». La philosophie ne peut renoncer à chercher une unité fondamentale dans ce monde idéal. Mais elle ne confond pas cette unité avec la simplicité. Elle ne méconnaît pas les tensions et les frictions, les fortes oppositions et les profonds conflits entre les différents pouvoirs de l'homme. Ceux-ci ne peuvent se réduire à un commun dénominateur. Ils tendent vers des directions opposées et obéissent à des principes différents. Mais cette multiplicité et cette disparité ne dénotent ni désaccord ni disharmonie. Toutes ces fonctions sont complémentaires. Chacune ouvre un nouvel horizon et nous montre un nouvel aspect de l'humanité. La dissonance est en même temps harmonie ; les contraires ne s'excluent pas ; ils sont interdépendants : « l'harmonie dans la contrariété, comme pour l'arc et la lyre. »

Ernst Cassirer, *Essai sur l'homme*, Éditions de Minuit, Paris, 1975, p. 317

7.

La vie humaine comme telle requiert un monde dans l'exacte mesure où elle a besoin d'une maison sur la terre pour la durée de son séjour ici. Certes, tout aménagement que font les hommes pour se pourvoir d'un abri et mettre un toit sur leur tête – même les tentes des tribus nomades – peut servir de maison sur la terre pour ceux qui se trouvent en vie à ce moment là. Mais cela n'implique en aucun cas que de tels aménagements engendrent un monde, isolent une culture. Cette maison terrestre ne devient un monde, au sens propre du terme, que lorsque la totalité des objets fabriqués est organisée au point de résister au procès de consommation nécessaire à la vie des gens qui y demeurent, et ainsi de leur survivre. C'est seulement là où nous sommes confrontés à des choses qui existent indépendamment de toute référence utilitaire et fonctionnelle, et dont la qualité demeure toujours semblable à elle-même, que nous parlons d'œuvres d'art.

8.

- La culture est donc avant tout un rapport au global.

Ce n'est pas du tout – et c'est l'erreur des politiques culturelles – la simple diffusion de valeurs et d'œuvres réalisées et dont, par définition, tout le monde dans la société, la masse, aurait besoin !

La politique de la culture ainsi présentée est la transposition de la consommation culturelle d'une élite. Elle peut être critique, mais elle reste la consommation, une extension de la consommation à la masse, avec les aménagements nécessaires. Ceci s'appelle la vulgarisation, et c'est toute l'ambiguïté de ce qu'on appelle la « démocratisation de la culture ».

Il faut donner au mot culture son sens réel et vécu ; la culture n'est pas seulement le droit égal à consommer certaines valeurs ; la culture, c'est une mentalité, c'est la compréhension du contexte social par les individus et les groupes. C'est la prise de conscience de valeurs qui existent dans ce contexte social, c'est la connaissance et la conscience de soi. C'est la possibilité de communiquer avec autrui, c'est-à-dire la possession des langages nécessaires à cette communication. C'est la capacité de s'exprimer par des activités créatrices et spontanées, quelle que soit la part que chacun est capable d'y prendre et quel que soit le niveau atteint par cette participation. C'est cela le vécu au sens culturel du mot. (p. 6-7)

- C'est que culturellement nous devrions décider que c'est l'homme qui doit être mis en mesure de choisir son avenir. (...) Aucune décision qui touche à l'homme ne peut être prise à un niveau au-dessus duquel il n'est pas nécessaire de le prendre, donc au niveau le plus proche de la base. (...) On peut simplement être d'accord sur l'importance du facteur humain à l'égard de la société et à l'égard de groupes intermédiaires, et, en tous cas, vouloir que le type de culture soit un type de culture démocratique : je dirai un pouvoir de décision qui va toujours au plus petit noyau où elle peut être prise. (p. 71)

Henri Janne, *Prospective du développement culturel*, Analyse et Prévision, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973,

Crise de la Culture :

9.

Quand dans les questions politiques, la saine raison humaine achoppe et ne permet plus de fournir de réponses, on se trouve confronté à une crise. Car cette sorte de raison n'est que ce sens commun qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels, d'être adaptés à un unique monde commun à tous et d'y vivre. La disparition de ce sens commun aujourd'hui est le signe le plus sûr de la crise actuelle. A chaque crise c'est un pan du monde, quelque chose de commun à tous, qui s'écroule.

10.

Crise de la Culture ?

La réalité culturelle telle qu'elle est vécue aujourd'hui par la grande majorité de la population dépasse de beaucoup l'art et les humanités classiques. Parler aujourd'hui de culture signifie parler des systèmes scolaires, des grands moyens de communication de masse, des industries culturelles (du journal au livre, du disque à la vidéo, du cinéma, de la publicité, de l'habitat, de la mode). On ne peut donc s'en tenir à une démocratisation de la culture qui vise à étendre à tous la diffusion et la consommation des beaux-arts.

Le système scolaire est en crise ; il ne correspond plus aux besoins de nos sociétés ni aux aspirations des individus. Aussi bien l'accélération du renouvellement de la connaissance que les innovations technologiques exigent la transformation urgente du système actuel en un système d'éducation permanente dont les impératifs comportent une « déscolarisation » des programmes et des institutions scolaires.

Les moyens de communication de masse soumettent l'environnement humain à un arrosage indifférent d'informations provoquant une sursaturation. L'individu n'est pas armé pour y faire face. De sujet actif d'opinion, il devient un simple objet pour l'information.

Les industries culturelles sont déterminées par la logique du marché et du profit : elles modèlent un milieu et engendrent des pratiques dont on ne peut accepter le développement sans contrôle.

L'art et ses institutions, la diffusion de la culture établie sont étrangers à la majorité des populations comme aux groupes marginaux et aux nouvelles structurations sociales (jeunes, immigrants, etc.).

Leur aliénation culturelle et la frustration du pouvoir de s'exprimer donnent lieu à un manque que les idéologies actuelles ne sont pas en mesure de combler : ce qui se dit ne correspond plus à ce qui se passe. Aussi voit-on apparaître un certain nombre de phénomènes positifs ou négatifs : le recours à de nouvelles formes d'expression ou d'évasion, la culture sauvage, de nouvelles formes de mysticisme, la résurgence de la magie, les drogues, etc.

La culture académique et scolaire tend à dégénérer. Inauthentique, elle devient marginale et va jusqu'à favoriser certaines formes de nihilisme.

La crise de la culture est un indice probant de la crise du système : si la politique culturelle à elle seule ne peut avoir l'ambition de résoudre la crise générale, elle peut et doit aider chacun à lui faire face et la société à la gérer.

Prospective du développement culturel, Analyse et Prévision, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973, p.174 – 179

Anti-culture :

11.

- C'est à cause, sans doute, que le mythe de la culture est si bien accrédité,

qu'il survive aux révolutions. Les états révolutionnaires, dont on aurait attendu qu'ils dénoncent ce mythe, si intimement lié à la caste bourgeoise et à l'impérialisme occidental, le conservent au contraire et l'utilisent à leur profit. A tort, semble-t-il, car il ne manquera pas de ramener tôt ou tard la caste bourgeoise occidentale qui l'a forgé. On ne se débarrassera de la caste bourgeoise occidentale qu'en démasquant et démystifiant sa prétendue culture. Elle est en tout lieu son arme et son cheval de Troie (p. 13)

- Si, au lieu de mettre en tête des gens du commun que les mises en forme culturelles usuelles sont les seules admissibles pour la création d'art, on leur suggérerait d'inventer eux-mêmes des mises en forme inédites et convenant à ce qu'ils désirent faire, des moules qui se prêtent à la nature propre de leur pâte, on verrait, je crois grand nombre de gens s'adonner à la création. Ce sont les moules offerts qui les rebutent, moules dans lesquels d'ailleurs on ne peut couler qu'une certaine sorte de pâte, qui n'est pas du tout la leur. Ainsi renoncent-ils. La culture excelle à empêcher les œufs d'éclore. (p. 36-37)

- Il est temps de faire face non plus à la signification précise réelle du mot culture – celle d'un ensemble d'œuvres données pour exemplaires ; mais à la coloration particulière qui est donnée actuellement à ce mot et qui a réussi à transformer non pas seulement le mot mais la notion elle-même dans l'esprit du public. Le mot de culture ne signifie plus à cette heure l'ensemble d'œuvres du passé proposées pour références, il signifie bien autre chose. Il est associé à une militation, un endoctrinement. Il est associé à tout un appareil d'intimidation et de pression. Il mobilise le civisme, le patriotisme. Il tend à fonder une sorte de religion, de religion d'état. Il fait une énorme part à la publicité, au point que la publicité – la plus insipide, la plus grossière – se trouve maintenant impliquée dans la production d'art à un tel degré qu'un déport se produit dans l'esprit du public. Celui-ci se trouve convié à révéler non pas la création mais le prestige publicitaire dont bénéficient certains artistes. Il ne lui vient pas à la pensée de s'enquérir des œuvres mais seulement des voies publicitaires qui les véhiculent. (p. 38)

- Il n'y a guère de distinction à faire entre l'ordre social et la culture, l'un et l'autre de la même eau. Et ce n'est pas, comme beaucoup le pensent légèrement, que la culture soit un département de l'ordre social, mais c'est au contraire l'ordre social qui est un département de la culture – une mise en œuvre de la culture sur le terrain particulier des réglementations régissant les rapports sociaux. D'où s'ensuit qu'on ne saurait modifier l'ordre social sans modifier d'abord la culture, dont il est l'émanation. (p. 132)

Jean Dubuffet, *Asphyxiante culture*, Jean Jacques Pauvert Editeur, 1968

Education et Culture :

12.

Celui qui veut vraiment créer un nouvel ordre politique par le moyen de l'éducation, c'est-à-dire en faisant appel ni à la force ni à la contrainte, ni à la persuasion, celui-là doit se rallier à la terrible conclusion platonicienne : bannir tous les vieux de l'État à créer. Mais en réalité on se refuse à accorder à ces mêmes enfants, dont on souhaite faire les citoyens d'un utopique lendemain,

le rôle qui sera le leur dans le corps politique ; car du point de vue des nouveaux, si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus vieilles qu'ils ne sont eux-mêmes. C'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien, et par la suite former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover

Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1978, p. 228

13.

De toutes les questions (et de toutes les mises en question) qui ont été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années soixante, celles qui touchent à la fonction de transmission culturelle de l'école sont à la fois les plus confuses et les plus cruciales. C'est qu'elles concernent le contenu même du processus pédagogique et interpellent les enseignants au plus profond de leur identité. S'il n'y a pas en effet d'enseignement possible sans la reconnaissance par ceux à qui l'enseignement s'adresse d'une légitimité de la chose enseignée, corollaire de l'autorité pédagogique de l'enseignant, il faut aussi, il faut d'abord que ce sentiment soit partagé par l'enseignant lui-même. Toute pédagogie cynique, c'est-à-dire consciente de soi comme manipulation, mensonge ou passe-temps futile se détruirait d'elle-même : nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux. Cette notion de valeur intrinsèque de la chose enseignée, aussi difficile à définir et à justifier qu'à réfuter ou à rejeter, est au cœur même de ce qui fait la spécificité de l'intention enseignante comme projet de communication formatrice. C'est pourquoi toute interrogation ou toute critique portant sur la nature propre des contenus enseignés, sur leur pertinence, leur consistance, leur utilité, leur intérêt, leur valeur éducative ou culturelle constitue pour les enseignants un motif privilégié de réaction inquiète ou de conscience malheureuse. Aussi le développement de ce type de questionnement dans le contexte de bouleversement institutionnel et culturel qu'ont traversé les systèmes d'enseignement (et particulièrement les institutions d'enseignement secondaire) depuis les années soixante constitue sans doute un facteur essentiel (quoique pas toujours clairement identifié) de ce qu'on a coutume d'appeler, de manière un peu stéréotypée, la crise de l'éducation.

De cette crise témoigne en particulier l'instabilité partout constatée aujourd'hui des programmes et cursus scolaires. On ne sait plus ce qui mérite véritablement d'être enseigné au titre des études générales : le cercle des savoirs formateurs, ce que les Grecs appelaient l'"enkuklios païdéia", a perdu son centre et son équilibre, la culture générale sa forme et sa substance. Les années soixante-dix ont vu triompher un "discours de délégitimation" puissamment articulé sur certains apports récents des sciences sociales. Le "discours de restauration" qui s'esquisse dans les années quatre-vingt reste bien souvent confiné dans la sphère étroite du ressentiment. En fait, partout, c'est l'instrumentalisme court qui règne, le discours d'adaptation et d'utilité momentanée, tandis que les questions fondamentales, celles qui concernent la justification culturelle l'école, sont étouffées ou ignorées. On comprend

certes que dans un monde où l'idée de culture tend à devenir à la fois pléthorique et inconsistante la fonction de transmission culturelle de l'école soit de plus en plus difficile à identifier et a fortiori à assumer. Cependant la pensée pédagogique contemporaine ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la question de la culture et les enjeux culturels des différents types de choix éducatifs, sous peine de tomber dans la superficialité. Elle se trouve en fait dans la situation paradoxale de ne pouvoir ni se passer de l'idée de culture ni s'appuyer sur elle comme sur un concept clair et opératoire. Elucider cette question des fondations et des implications culturelles de l'éducation est sans doute aujourd'hui une tâche qui ne peut être poursuivie que de manière indirecte et fragmentaire, mais qui de toute façon vaut la peine d'être poursuivie, parce que c'est la justification fondamentale de l'entreprise éducative qui est en jeu à travers elle".

Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1996 (2^e édition), p. 7-8

14.

Ainsi, qu'on le veuille ou non, en raison de cette situation de crise et d'incertitude, la pensée éducative se heurte désormais à des questions fondamentales incontournables. Dans quel monde voulons nous vivre ? Quel avenir souhaitons-nous pour nos enfants ? Parmi toutes nos connaissances actuelles, quelles sont celles qui sont dignes d'être transmises aux nouvelles générations ? Qu'est-ce qui mérite d'être vu et regardé, lu et médité, entendu et écouté, appris et étudié ? En d'autres termes, quelle culture doit être privilégiée à l'école par l'école : culture scientifique, culture technique, culture littéraire, culture artistique, culture populaire ? Plus profondément, quelles formes de vie individuelles et collectives voulons-nous favoriser à travers l'éducation, la formation et l'apprentissage ? Ces questions sont essentielles et inévitables, car l'école ne peut ni refléter la totalité de la culture d'une société, ni transmettre l'ensemble des savoirs produit par cette société. L'école doit forcément sélectionner, au sein de la culture globale, une culture partielle qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir. L'école promeut toujours une certaine culture, qu'elle tient pour le modèle culturel par excellence. Elle choisit forcément certains savoirs parmi l'ensemble des savoirs qui existent. Il faut, par conséquent, que les responsables de la formation scolaire établissent une hiérarchie des œuvres, des activités, des croyances et des savoirs, afin de choisir ceux qu'ils considèrent dignes d'être transmis aux nouvelles générations. Bref, éduquer et instruire, c'est choisir parmi un ensemble de possibilités culturelles une certaine base de connaissances qui sera intégrée à la culture scolaire et aux programmes enseignés dans les écoles.

Maurice Tardif, *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1996.

15.

- Le schéma de l'apprentissage stimulus-réponse peut être assimilé à de l'acquisition d'information d'un récepteur par rapport à un émetteur. Dans le cas pavlovien, l'émetteur est l'homme qui agite la clochette. On peut supposer que dans la nature les animaux apprennent rapidement qu'un événement comme le lever du soleil signifie le moment où on part en chasse et où on trouve la nourriture. On peut donc assimiler le schéma à l'acquisition de l'information par un récepteur. Mais aussi on peut penser à un autre schéma de nature différente pour l'apprentissage. C'est le schéma d'après lequel un sujet donné, ou un organisme, ou un être vivant, transforme le bruit, c'est-à-dire le désordre incohérent de son environnement, en information. Il acquiert de l'information. Alors, il y a une différence évidente entre la portée et le sens des deux schémas. (...)

Le deuxième schéma est intéressant. Il n'y a plus d'émetteur à proprement parler, c'est-à-dire que l'univers, l'environnement devient quasi-émetteur, c'est-à-dire dans la mesure où l'on transforme du bruit, ou ce qui est apparemment du bruit par rapport au système considéré, en information. C'est le schéma de l'autodidactisme et c'est le schéma général de l'histoire de la vie et de l'histoire de l'homme, où au départ tout n'est que désordre et agitation et, à un moment donné, un organisme, puis un système central, puis un esprit le transforme en un système plus ou moins intelligible pour lui. C'est le schéma de l'autodidactisme et de la création de l'information.

Ceci est extrêmement abstrait, mais pose une question de principe qui est implicite dans tous les problèmes de politique culturelle. Ou bien l'on conçoit implicitement la politique culturelle selon ce schéma c'est-à-dire que toujours il y a des sources supérieures d'information qui diffusent... qui diffusent... et on essaie d'en recueillir le maximum avec la redondance, avec amusement, en économisant l'effort, etc. Ou bien le véritable problème est de stimuler cette recherche ; un désir de vouloir comprendre le mot, vouloir l'intégrer, et nous avons le schéma de l'autodidactisme.

Et ici, nous arrivons au paradoxe profond de toutes les politiques culturelles : peut-on créer de l'autodidactisme de l'extérieur c'est-à-dire par de l'hétérodidactisme ? Il est évident que le propre de l'autodidactisme est qu'on ne peut pas l'insuffler avec une seringue, mais on peut créer très justement les conditions d'un environnement propre à empêcher toutes les forces qui tendent à endormir, à atrophier l'autodidactisme, à l'empêcher de se manifester (p. 83-85)

- Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire que la situation autodidacte idéale transforme le bruit en information, alors que nous sommes dans une situation où de l'information devient bruit. (...) Nous sommes bombardés d'informations par la télévision, la radio, les journaux, mais de l'information qui s'émiette dans le désordre...

Autrement dit nous sommes dans une situation de surcharge informationnelle, et aggravée parce que nous n'avons pas acquis les principes heuristiques, stratégiques et générateurs d'une culture nouvelle capable d'intégrer cette information. C'est là un problème fondamental. Les anciennes humanités sont devenues obsolètes par rapport aux besoins nouveaux. La structure classique du grec, du latin, du français ne tient plus pour intégrer les connaissances modernes, mais le savoir spécialisé scientifique et

technologique est incapable de structurer les connaissances qui nous viennent du monde.

C'est dans cette situation que nous vivons, intellectuels, mais que vivent aussi les non-intellectuels ; nous sommes sur le même plan puisque nous n'avons que des idéologies pour donner de la cohérence, finalement, à notre vision du monde : nous perdons énormément d'information. C'est-à-dire que toute une série de messages heuristiques, qui nous viennent du monde, ne sont finalement pas perçus par nous, et nous pouvons voir des spectacles atroces comme ceux d'une guerre au Vietnam ou au Bangladesh comme un pur spectacle que nous oublions aussitôt. Et je repense à cette formule d'Eliot qui disait : « Quelle est la sagesse que nous perdons dans la connaissance ? » On pourrait dire « Quelle est la connaissance que nous perdons dans l'information ? ». (p. 93-34)

Edgar Morin, *Prospective du développement culturel, Analyse et Prévision*, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973

Ecole et Culture :

16.

L'éducation, avant d'être technique de préparation à la vie sociale et professionnelle, est appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome. En d'autres termes, parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études...

Mais au-delà de ce consensus général, des divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de préciser les contenus de culture à transmettre et les moyens à mettre en œuvre pour faire de l'école un véritable lieu de culture. Comment, en effet, articuler l'école à la culture de nos jours ? Comment penser l'école comme lieu de culture ? Comment raviver la dimension pédagogique et plus largement éducative de la culture ?

Ces questions sont difficiles parce que les réponses habituelles et les notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont devenues problématiques".

Denis Simard, *L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale" ?*, Revue française de pédagogie, INRP, n° 132, juillet/août/septembre 2000, p. 33-34.

17.

En un certain sens, bien entendu, toute éducation digne de ce nom doit être, ou se vouloir, communication du souci et du sens de la vérité. La question est

néanmoins de savoir si c'est de vérité qu'il doit être question à l'école en tout premier lieu. En ce qui me concerne, je tendrais plutôt à définir l'école comme lieu institutionnel (institué) dans lequel les enfants sont introduits à un monde de formes symboliques qui autrement leur resteraient beaucoup moins accessibles. A cet égard, l'expérience première doit être celle de l'émerveillement. En quelques mois de grande section de maternelle, une petite fille de ma connaissance a appris des centaines de choses étonnantes et mémorables, au cours d'un travail collectif et suivi sur les Arborigènes, qui représente, me semble-t-il, une action pédagogique exemplairement efficace, parce qu'elle a été menée avec autant d'intelligence et de persévérance que de passion. Tout le prix de cette expérience a été fonction de son caractère organique. C'est cette dimension qui me semble absolument primordiale : celle d'un univers de réalités et de formes à découvrir ; si l'on n'apporte pas très tôt aux enfants cette dimension de l'expérience, alors on risque de les installer dans l'idée qu'il n'y a partout qu'opinion... La véritable transcendance (au sens métaphysiquement neutre où Charles Taylor prend ce mot) dont il convient que l'école donne le sens, c'est d'abord et peut-être exclusivement celles des œuvres de culture, dans leur déploiement planétaire et historique".

D. Kambouchner , *La pédagogie et les savoirs : éléments de débat* , Revue française de pédagogie, Paris, INRP, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, p. 10-11

18.

La question du désir d'apprendre doit donc être posée à un autre niveau : face aux orphelins de Stans comme aux " meutes " de nos " cités ", il n'est pas possible de ruser. De didactique, la question est devenue anthropologique. Inutile de commencer par faire miroiter de belles " situations-problèmes " : il faut d'abord réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable. Restituer aux savoirs leur place dans un univers symbolique où la transmission fait grandir et permet de sortir de la solitude. Inscrire la connaissance comme acte possible où l'on peut se " mettre en jeu " sans se renier, mais sans rester enfermé, non plus, dans la répétition mortifère.

Là est sans doute l'enjeu essentiel : l'école a abandonné le symbolique au marché. Walt Disney, les Mangas, les thrillers américains et les films d'horreur font fortune en exploitant l'espace laissé vide par une laïcité frileuse. Après avoir dépensé tout leur argent de poche dans les jeux vidéos et les superproductions cinématographiques, les enfants retournent en classe " parce que c'est obligatoire " et pour obtenir, si possible, quelques notes leur permettant de " limiter les dégâts ". Plus rien de ce qui est essentiel à l'homme ne vibre dans les savoirs scolaires, tout entiers récupérés par la " pédagogie bancaire ", comme disait Paolo Freire.

C'est sur ce terrain-là qu'il faut travailler si nous ne voulons pas laisser les " barbares " dériver et l'école se vider de toute substance : l'école ne trouvera le chemin du désir d'apprendre que si elle se donne explicitement la mission de transmettre une culture universelle qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de " l'humain ". Non point en arrachant les cultures

vernaculaires pour imposer au forceps une culture scolaire standardisée. Mais en s'attachant à ce qui, dans les cultures qui s'expriment, résonne en chacun, touche aux invariants de l'humain et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation. On n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation ou trouvent place les " grandes oeuvres ", les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l'histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, les cartes au trésor et la déclaration des droits de l'homme, Homère et Einstein, Marco Polo et Mozart... Pestalozzi peut-être ? »

Philippe Meirieu, *Ce que l'école doit réinventer*, Le Monde l'éducation, numéro spécial Le bilan du siècle, juillet-août 2000

19.

La culture n'est pas la culturalité, c'est-à-dire la culture *fast food*, prête à emporter, que d'ailleurs nous ne méprisons pas parce que c'est un passage obligé, mais l'instance qui autorise Rabelais à énoncer avec force « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » et Montaigne à opposer à la tête éventuellement trop pleine, la tête bien faite. Le point essentiel sur lequel il faut bien se mettre d'accord est que l'objectif de l'école, c'est, au-delà des apprentissages et des savoirs minimaux, la formation obstinée d'un certain type de rapport à l'humain.

Le mot culture évoque en priorité, pour nous, des êtres humains qui au-delà de leur propre personne ou de leur entourage immédiat, s'interrogent sur trois aspects : le sort passé de l'humanité, son sort présent, son sort futur. (...)

Le sens de l'école dépend, dans la perspective où nous nous plaçons, de la force que nous sommes capable d'insuffler à ces trois préoccupations.

La culture, dans son acception rétrospective, c'est faire sien l'héritage, c'est s'instaurer représentant des impératifs qui ont poussé les générations précédentes à apporter leur contribution à la construction de la civilisation, c'est-à-dire à ce supplément d'humain sans lequel il n'y a pas d'humain mais seulement vie végétative, survie ou répétition psittacique.

La culture en tant que contribution à la lutte actuelle, c'est s'affronter aux forces anti civilisatrices, c'est rendre plus intelligible l'inintelligibilité de ce qui nous arrive, c'est accepter avec confiance l'aventure de la vie, même quand il y a lieu de douter de sa valeur.

La culture en tant que travail de solidarité avec les générations montantes, c'est en priorité préparer une école qui donne espoir dans la progrédience du monde et prépare les conditions d'une territorialisation moins inégale, qui associe mieux le vouloir-être individuel et le vouloir-être collectif.

Michel Develay, Jacques Levine, *Pour une anthropologie des savoirs*

20.

La culture classique est aux prises avec les nouvelles exigences de nos sociétés qui se veulent tournées vers l'avenir, qui cultivent la spontanéité au point d'estomper la différence entre nature et culture et qui craignent avant tout la fracture sociale. Il est peu probable qu'un accord puisse se faire sur la culture à transmettre à l'école tant que l'on n'aura pas assumé la véritable dimension de ces exigences. (...)

Nos sociétés sont devenues multiculturelles et pluralistes. S'ensuit-il que l'on doive renoncer à trouver ce qui, dans chaque société, est susceptible d'être partagé ? .../...Est-ce à dire que nous devons renoncer à apprécier et à sauvegarder ce qui nous unit : le lien politique mis aussi les œuvres du passé qui font la densité de notre présent, ou encore notre destin commun sur cette planète ? Par ailleurs le constat de la diversité, l'affirmation de l'incommensurabilité des cultures n'évacuent en rien la question de la consistance interne de chaque culture, quelle qu'elle soit, et de l'importante relative à donner à ses différentes composantes (croyances, coutumes, savoirs, pratiques, valeurs, techniques). Là encore, il faut choisir.

Est-il déraisonnable, de privilégier, à l'école, une langue compréhensible par tous, une démarche rationnelle, des vérités scientifiquement établies, les œuvres qui ont façonné l'histoire universelle ?

En revanche, si la culture savante peine à trouver sa légitimité, la culture de masse s'impose avec la puissance du fait. On la constate, on analyse les multiples canaux de sa transmission : les pratiques culturelles des français, les réseaux télématiques, les mass media.

On déplore le plus souvent l'irrésistible concurrence opposée à la culture scolaire, et l'incapacité de l'école pour égaler sa séduction et son efficacité auprès des jeunes.

Les travaux de Neil Postman (sur la culture véhiculée par les mass media et ses effets sur les jeunes) peuvent aider à définir les tâches de l'école par rapport aux formes les plus prégnantes de cette culture dominante : compenser les déséquilibres qu'elle introduit, exercer les facultés qu'elle étouffe (le langage en particulier), développer l'organisation logique de la pensée, en bref permettre des apprentissages raisonnés et méthodiques.

Loin de porter atteinte à la possibilité même de l'école, cette culture largement partagée de nos jours en renforce la nécessité.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Bayard, Paris, 2002

21.

Il n'est pas d'être qui ne dispose d'un capital culturel, qui se forme, s'emploie, se conserve, s'accroît, périclité. Le besoin de se sentir justifié d'exister est sans

aucun doute un besoin assez universellement répandu. C'est une nécessité que rencontre tout être social, quel que soit le monde social dans lequel il est plongé et quelle que soit la position qu'il occupe dans ce monde en temps qu'être doué de sens mais dont l'existence n'a pas de sens. (...)

La grande majorité des individus composant nos sociétés – quelles que soient leur origine sociale ou leur classe d'appartenance – vit dans la mixité culturelle, alternant ou oscillant, selon les domaines, les circonstances ou les moments, pratiques légitimes et pratiques moins légitimes, haute tenue culturelle et « relâchement » (vécu plus ou moins comme tel, et plus ou moins dans la culpabilité), plaisirs raffinés et plaisirs communs, loisirs studieux et divertissements (...) Le modèle pur et parfait de l'ascète culturel est, si l'on considère les multiples raisons (et conditions) qui amènent les plus légitimistes des enquêtés à fléchir tout de même sous l'effet d'incitations et d'influences diverses, celui d'un être statistiquement très improbable

Le lieu culturel central où l'on a historiquement formé le plus systématiquement un ascétisme élévateur est l'école comme lieu d'inculcation, entre autres, d'une maîtrise seconde, symbolique de la langue, qui distingue des usages pratiques, non réflexif, non corrigés et non contrôlés (relâchement linguistique). Pour justifier l'alphabétisation et la scolarisation, on va souvent invoqué le caractère « non contrôlé », « sans règles », « rude », « grossier », « lourd », du patois ou des usages populaires de la langue (française) qui tendent vers la « facilité »

Le service de légitimation rendu par la culture à tous les dominants culturellement (c'est-à-dire à ceux qui maîtrisent plus ou moins tout ou partie des formes culturelles historiquement dominantes) est, dans le même temps et indissociablement, un service moral rendu aux individus qui sont, de près ou de loin, liés à cette culture, et qui se sentent ainsi justifiés d'exister tels qu'ils existent, c'est-à-dire justifiés d'exister différemment des autres. Si, dans nos sociétés différenciées et hiérarchisées, exister c'est être (ou se sentir) différent (rare, unique, singulier, élu, etc.) alors la culture aujourd'hui (comme la religion hier) est un puissant moyen de construire cette différence.

Tous ceux qui ont fréquentés suffisamment l'école pour intérioriser le sens des hiérarchies culturelles peuvent à un degré ou à un autre, à un moment ou à un autre, dans tel ou tel domaine de la pratique, juger les autres ou se juger eux-mêmes à l'aune des normes légitimes ou du moins de ce qu'ils en ont perçu. Au bout du compte, si les purs ascètes sont statistiquement improbables, nombreux sont les individus susceptibles d'être concernés par les mécanismes de la distinction culturelle : distinction de soi par rapport à autrui, et distinction de soi par rapport à soi. Reste néanmoins ceux qui cumulant souvent les propriétés sociales négatives, ne disposent ni des compétences ni des appétences qui leur permettraient de participer à la course avec une petite chance d'en retirer quelque profit ou gratification symbolique. On pourrait dire, en paraphrasant Max Weber, que s'ils ne sont pas travaillés par de tels idéaux culturels, c'est que leur intérêt à l'indifférence ou au rejet des formes culturelles dominantes est plus grand que leur intérêt à tenter de s'y confirmer.

Lorsque leur échec scolaire est grand et qu'ils rejettent au bout du compte une culture scolaire qui les a tant fait souffrir, les adolescents des classes populaires n'ont d'autre choix et d'autre intérêt que de se tourner vers

d'autres valeurs culturelles et de construire leur différence sur d'autres bases : des dispositions viriles à l'honneur familial, en passant par des valeurs hédonistes et de divertissement antiscolaires. Certains peuvent même être acculés, par les conditions sociales de désespérance qu'ils vivent, à chercher leur différence dans la transgression des normes ou des lois : car affirmer une différence négative (par la transgression) lorsque la différence positive (par l'accumulation de capitaux distinctifs) est hors de portée, c'est aussi une manière d'exister socialement. Pour tous ceux là, l'école dont ils se sentent exclus reste pourtant le seul moyen d'accéder aux formes légitimes de culture : la création ou le maintien d'une multitude d'institutions culturelles ne changent rien au fait que ces dernières ne sont pas en position de contraindre le public à les fréquenter. Et l'on mesure aussi combien est grande la responsabilité de l'institution scolaire et de l'Etat qui la soutient, mais qui, parfois aussi, montre des signes d'abandon.

Bernard Lahire, *la culture des individus*, Editions la découverte, Paris, 2004, p. 690-694