

## **Rapport de la table-ronde**

### ***La formation culturelle et artistique dans l'enseignement supérieur.***

**Organisée par Culture et Démocratie asbl,  
Le 4 octobre 2010, de 12h30 à 14h30  
à l'UCL, Auditoire Sainte-Barbe (Louvain-La-Neuve)**



**Avec le soutien de la Communauté française**

## **Introduction**

Sabine de Ville.

Pour ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'assister aux précédentes tables-rondes, je rappelle très brièvement que la première portait sur la question (très compliquée) de la définition de la culture. Inutile de vous dire qu'au bout de deux heures nous n'avions pas réglé la chose sinon penser la culture comme quelque chose de complexe.

La seconde table-ronde s'est penchée sur la question des projets art / école, sur leur sens, les retombées qu'ils pouvaient avoir au sein du monde de l'enseignement.

Aujourd'hui, nous passons à la question de l'enseignement supérieur. Est-ce avoir les yeux plus grands que le ventre que de consacrer deux heures à une « planète » qui est en pleine mutation et qui concerne tout à la fois l'enseignement universitaire, l'enseignement supérieur de type long (qui ressemble de plus en plus à l'enseignement universitaire) et l'enseignement supérieur de type court ? Ce dernier nous préoccupe de manière un peu particulière puisque sur la question de la culture, l'enseignement pédagogique comme d'ailleurs la formation des travailleurs sociaux sont à nos yeux des priorités.

La table-ronde suivante se déroulera à Liège et portera sur les questions de l'éducation à l'image. La dernière du trimestre aura lieu à la fin du mois de novembre et portera sur la médiation culturelle.

Je vais vous rappeler ce que Culture et Démocratie pense sur cette question de la culture dans l'enseignement. On fait le constat général que, dans l'enseignement supérieur, il y a un déficit criant, majeur, un manque considérable pour tout ce qui concerne les pratiques culturelles. Le regard que nous portons sur l'enseignement supérieur n'est pas totalement différent de ce que l'on observe dans l'enseignement obligatoire. Quelques nuances cependant, qui vont alimenter le débat. Au fond dans l'enseignement supérieur, il y a beaucoup d'initiatives et beaucoup d'inventivité. Il y a toute une série de dispositifs positifs qui se créent, y compris dans des sphères de l'enseignement supérieur qui n'ont *a priori* rien à voir avec l'art, la création ou avec la culture.

La question que nous nous posons est : *quelle est la place que l'enseignement supérieur prend dans la société ?* Le constat que nous faisons aujourd'hui est qu'il (l'enseignement) semble être en grande partie de plus en plus inféodé aux demandes d'une société qui vise l'efficience, l'efficacité, l'insertion professionnelle, la réponse au marché du travail. Nous estimons, nous, que nous pouvons inventer d'autres finalités que celles-là ; qu'il est urgent de former des citoyens, des hommes et des femmes capables de subversions, capables de changements et d'inventions.

Quand nous observons l'enseignement supérieur, nous voyons effectivement des liens nouveaux avec la culture, avec l'art et la création. Il y a, ça et là, des initiatives qui nous paraissent profondément pleines de sens mais qui peuvent aussi s'apparenter à du marketing universitaire. C'est une attractivité nouvelle de proposer des choses culturelles. La culture est un argument cosmétique qui ça et là peut faire de l'effet. On peut aussi prendre des initiatives et, au fond, ne rien faire d'autre que se soumettre aux logiques du marché et à la société de consommation. On peut très bien fabriquer des gens compétents, professionnels et, cerise sur le gâteau, inventifs et créatifs, mais qui restent toujours de bons petits soldats du système.

Le simple fait au niveau de l'enseignement supérieur de se mettre dans le champ de la culture et de la création n'évacue donc pas toutes les questions.

Quand nous disons vouloir articuler l'enseignement à la culture, c'est définitivement une culture perçue comme une culture d'ouverture, de complexité, de croisement des idées et des savoirs, d'invention. Nous plaidons pour mettre l'invention au cœur du savoir, puisque chercher - et dans l'enseignement supérieur la question de la recherche est un élément central - c'est créer. Il n'y a pas lieu de distinguer la création et le savoir scientifique.

Nous avons adressé aux intervenants deux questions qui vont constituer les deux temps de cette rencontre. Nous leur demandons d'y répondre de manière très brève pour ensuite vous donner le droit à la parole. Les tables-rondes sont des tables-rondes. Ce ne sont pas des conférences. Il est absolument important que vous puissiez donner vos commentaires, vos réactions. Ensuite, nous ferons un second round autour d'une seconde question et puis nous tenterons, si tenter est possible, de tirer quelques enseignements.

### Les intervenants :

- **Ralph Dekoninck** est docteur en philosophie et lettres, chargé de cours à la Faculté de philosophie et lettres – UCL.
- **Pascalía Papadimitriou** est psychologue-clinicienne, coordinatrice de l'agrégation à La Cambre, enseignante en hautes écoles et assistante à l'UCL.
- **Frédéric Janus** est professeur à la Haute Ecole de Namur – Catégorie sociale.
- **Michèle Garant** est présidente de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UCL (PSP/EDEF/FOPA) et chercheur au Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF/IACCHOS).

### 1. Quels effets produisent selon vous la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement supérieur, tous cursus confondus ? Quels effets sur les pratiques, les contenus, les méthodes, les enseignants, les étudiants, l'institution et la société...

Ralph Dekoninck :

Je suis historien de l'art et j'enseigne l'histoire de l'art aux étudiants de bac et de master au département de l'histoire de l'art, lui-même faisant partie d'une faculté 'philosophie-arts et lettres'. Connaissez-vous le dicton : *Les cordonniers ne sont-ils pas les moins bien chaussés ?* En effet, il ne viendrait guère à l'esprit de quiconque de remettre en cause la dimension éminemment culturelle de l'histoire de l'art. Cela vaut également pour les autres disciplines de cette faculté : histoire, littérature et bien d'autres. On pourrait se dire : *voilà le bastion par excellence de la culture dans cette université.* Or, je serais tenté de dire que c'est là où les choses apparaissent les plus naturelles qu'elles le sont le moins. D'où le dicton de départ. La culture y est une chose tellement bien acquise, allant tellement de soi qu'elle n'est plus du tout réfléchie comme étant une valeur historiquement déterminée. Je caricature. Je généralise. J'essaie d'emblée de poser les bonnes questions, en étant un peu provocateur. Pour reprendre une belle expression de Michel de Certeau : *La culture avec un grand C, la culture au singulier, traduit le singulier d'un milieu.* Qu'est-ce qu'il entend par milieu ? Il entend bien sûr notre culture occidentale bourgeoise, mais on pourrait également entendre le milieu professionnel de l'enseignement universitaire. Culture donc comme le propre d'une tradition qui se perpétue (notamment à l'université). Cette formulation cache bien sûr tout le long débat d'il y a quelques années, lancinant, j'imagine fréquemment ici convoqué, entre la démocratie culturelle et la démocratisation de la culture. Si la culture est une valeur à défendre - ce que personne ne mettrait en cause - il ne s'agit certainement pas de la prendre pour un acquis, une vérité éternelle. Là, j'enfonce des portes ouvertes et je suis dans les généralités.

J'essaie d'appliquer cela au cas précis de la faculté 'philosophies, arts et lettres'. Je pense qu'il faut reprendre une belle formule de Montaigne : *se trancher de nos attitudes mentales pour devenir les propres étrangers à nos habitudes*. Tant que ce soit possible. Et inviter les étudiants à interroger les valeurs qui sont à l'origine de la constitution de leurs disciplines. Et j'insiste sur cet aspect. C'est ce que l'on appelle l'auto-réflexivité : cette sacro-sainte valeur critique et humaniste qui amène les étudiants à réfléchir sur leur culture et sur leur propre culture disciplinaire. Tout enseignement universitaire est lui-même le produit d'une culture et participe d'une transmission culturelle. D'où l'idée qu'il ne s'agit pas d'engager les étudiants à emmagasiner une somme infinie de connaissances à devenir eux-même les créateurs conscients de leur objet, de leur méthode, de leur savoir et de maîtriser ces outils et ces méthodes. C'est vraiment à mon sens cette épistémologie qui est le cœur du savoir tel qu'il est enseigné à l'université.

J'en viens à ma conclusion pour cette première partie. Vous avez vu que je n'ai pas parlé de culture et de création. J'y reviendrai dans la seconde partie. Mais cela permet de dresser un peu le décor pour ce qui suivra. Il faut éviter toute culture naturelle ou culture naturalisée, c'est-à-dire celle qui s'imposerait d'elle-même comme étant un acquis, quelque chose que l'on ne peut remettre en cause, que l'on n'imagine même pas remettre en cause. C'est le point de départ pour remettre les choses à plat et partir vers de nouveaux horizons.

### Pascalie Papadimitriou

On m'a présentée comme psychologue clinicienne que je suis de formation. Je n'ai cependant pas de pratique clinique. Par contre, cette dimension clinique est vraiment une référence et une grille de lecture par rapport au monde et aux autres. Comme, lorsqu'on parle de culture, on a toujours à annoncer d'où on parle et d'où on pose effectivement les questions, je me présente : je suis effectivement psychologue clinicienne de formation. Pour moi, donc, la question de la Réalité est réglée d'entrée de jeu : il n'y a pas une Réalité mais des réalités. C'est quelque chose qui n'échappe pas à mes relations, aux personnes et aux environnements que je fréquente.

Le deuxième lieu d'où je parle c'est effectivement mon origine. Je suis grecque. La question de *l'ici et l'ailleurs* se pose quand j'apporte des commentaires sur ce qu'est la culture.

Il y a une troisième position, un troisième poste de lecture qui est celui de formatrice, c'est-à-dire une personne qui, à un moment donné, a un mandat plus ou moins légitime pour porter un discours relatif à un savoir, à une culture.

Et puis, il y a toute l'expérience personnelle qui est de l'ordre du fantasme, de l'idéal, avec les figures de la culture que vous choisissez.

Avec tout ça, comment on fait pour saisir *le parler de la culture* ?

Je fréquente trois types de public. J'enseigne à de futurs éducateurs spécialisés. C'est ce que l'on appelle le supérieur de type court, l'équivalent du graduat, en terme actuel, c'est le baccalauréat. Je fréquente de futurs professeurs d'arts visuels. Donc ce sont des étudiants à La Cambre qui ont terminé leur parcours de formation artistique dans le supérieur. La Cambre étant effectivement de niveau universitaire. Et puis, ici, à l'agrégation de psycho, je forme des futurs professeurs de psycho. La question de la culture se décline différemment dans ces trois publics.

Je parle d'abord de celui pour lequel ça paraît plus évident, il s'agit des étudiants à La Cambre. La Cambre, historiquement, est un lieu où l'on interroge la culture et la création. On pourrait penser que la question de la culture est réglée, mais on pourrait reprendre l'interrogation de monsieur

Dekoninck : est-ce tellement bien réglé que l'on ne pense plus vraiment aux enjeux de cette dimension culturelle ?

Le deuxième public, où, là, la culture se pose autrement, ce sont les jeunes étudiants universitaires en psycho. Je n'ai aucune prise sur la dimension culturelle de cet enseignement là. Je constate effectivement qu'il y a un rapport entre le Savoir et le prescrit qui est d'ordre différent que celui que rencontrent les étudiants de La Cambre. Et je me pose vraiment la question de savoir où la culture se joue à l'université. Mais je n'ai qu'un angle d'approche très restreint.

Le troisième public renvoie, lui, à une culture de type populaire, parce qu'effectivement le profil des étudiants accueillis en formation est totalement différent des deux autres publics que je viens de décrire. C'est celui des éducateurs spécialisés. Là, effectivement, il y a tout un questionnement autour de la culture, de l'accès à la culture tant sur le plan individuel des étudiants que sur le transfert de la culture dans les secteurs ou vers les publics qu'ils fréquentent. Et c'est à partir de ce public que je vais poser des questions. Je n'ai pas de réponses, si ce n'est que je constate des constantes quand ça marche et des constantes quand ça ne marche pas.

La première question qu'on se pose quand on est face à un public comme celui-là : *C'est quoi la culture ?* surtout quand on entend un collègue qui donne le cours de formation sociale, culturelle et institutionnelle dire : *non il est en échec celui-là, il n'a pas su me donner le drapeau de la Biélorussie. Pourquoi pas : Il n'a pas su me donner la recette du Waterzooi.* Interpellant ! J'ai envie de lui demander *Tu connais la recette du Tamara ?* Et est-il cultivé s'il la connaît ?

*Qui est cultivé et qui ne l'est pas ?* A partir du moment où on a trié les cultivés et les pas cultivés, ces pas-cultivés, faut-il les cultiver ou ne pas les cultiver ? Et une fois qu'on s'est dit : oui, il faut les cultiver. Comment faire ? Les moyens sont aussi problématiques. Et si on dit non. Pourquoi dit-on non ?

En tant que psychopédagogue, puisque je suis dans la formation de jeunes enseignants ou de futurs éducateurs, il me semble qu'il y a une piste de solution qui fait référence à ce que Rancière a conceptualisé en examinant le cas de Joseph Jacotot (pédagogue, 18 et 19<sup>ème</sup> siècle). Rancière parle de cette personne en le qualifiant de « maître ignorant » et aboutit à ce constat : finalement, un formateur, c'est une volonté face à une autre volonté, qui lui est égale et à laquelle il fait invitation de se mettre en mouvement. Alors revenir à ce postulat de base, c'est intéressant, il permet d'avancer et d'être dans une dynamique plutôt que d'être dans du prescrit.

### Michèle Garant

Pour me situer, comme l'a fait Pascalia, je dirais que je travaille à l'Institut pédagogique universitaire, ce qui me conduit à rencontrer de nombreux collègues. Par ailleurs, j'ai dirigé, il y a très longtemps, le supérieur pédagogique artistique et je fais partie de la DPO. Mon expérience pédagogique me conduit malgré tout à être très modeste et très prudente, mais me donne quand même le goût de partager.

J'ai retenu dans la première question posée les effets produits de la prise en compte de la dimension culturelle pour la catégorie pédagogique.

Les futurs enseignants ont un travail particulièrement ingrat, qu'ils viennent de milieux privilégiés et qu'ils se rendent dans des endroits inconnus, ou qu'ils soient issus de l'immigration avec un bagage dit culturel classique très limité. Les professeurs du supérieur pédagogique s'en plaignent. A tort ou à raison.

La semaine dernière j'assistais à la rentrée académique d'une haute école. Au lieu de faire un discours académique, était invité le comédien Pierre Mathues pour sa présentation « Silence dans les rangs ». Ce qui m'a frappé, c'est qu'il y avait, dans cette salle, plein d'étudiants, des enseignants, des vieux, des anciens, des très anciens, des pensionnés et toute une catégorie du personnel. Il y avait là un partage qui m'a vraiment touché. Il y avait un partage à travers une expression artistique. Ce n'est qu'un exemple évidemment. Il ne m'a pas paru si anecdotique que cela.

Seconde question, lorsqu'on parle de dimension culturelle à l'école... De quoi parle-t-on ? Je me suis référée à un avis du CEF - Conseil de l'Education et de la Formation. C'est l'avis numéro 102. Il date de juin 2008. Il a pour titre : *capacité créatrice pour le 21<sup>ème</sup> siècle et les approches des arts et de l'école*. Il se base sur un rapport de l'UNESCO et sur la conférence de Lisbonne.

Quel est l'apport de la dimension artistique à l'enseignement ? Est-ce un apport de créativité compétitive pour l'innovation industrielle ? Est-ce un apport qui apprend la compétition, puisque l'art, son monde, peut être cruellement compétitif également. Nous ne pouvons nier ces deux réalités.

Mais il peut s'agir d'une créativité coopérative des individus et du groupe ou d'une créativité d'émancipation et de recherche d'espace nouveau. Vous pensez bien que ma préférence va aux deux derniers types de créativité, mais je pense que les quatre types existent et doivent être interrogés.

J'en viens à mon troisième point sur la place de cette dimension créatrice, d'ouverture dans l'enseignement supérieur. Je me suis rendu compte qu'un grand défi pour les profs de BAC 1 - que ce soit dans les universités ou dans les hautes écoles - c'est de donner la main aux jeunes pour qu'ils s'interrogent sur ce que l'on appelle le développement d'une pensée critique, qui est ce travail de connaissance des codes, d'une plus grande objectivité, d'un travail d'éloignement de ses émotions pour arriver à partager des postures plus objectives.

Il y a une grande tension entre les deux faces nécessaires à la production de la connaissance et à la vie même. Ce sont les deux faces si bien développées par Gaston Bachelard. D'une part, l'analyse, la décomposition, l'objectivation et d'autre part, une pensée plus globale d'une recherche de sens, de résonance. Les deux sont nécessaires. Tant pour l'université que pour le supérieur pédagogique, le défi est de vraiment lier les deux.

Revenant au supérieur pédagogique, je me suis rendue compte que de nombreux enseignants en supérieur pédagogique, surtout dans les grandes villes, mettaient bien en évidence, chez leurs élèves, la non-connaissance, la non-maîtrise de la langue de l'enseignement et le manque de culture générale. Face à cette situation, certains enseignants veulent, à travers tout, ouvrir les étudiants à tous les possibles et d'autres enseignants disent que c'est trop tôt, que cela ne fait pas partie de leurs préoccupations, qu'il faut les protéger. Peut-être que, pour un groupe, on fera un peu de débat. Peut-être, on fera un peu de culture. Il y a cette idée qu'il faut d'abord connaître tout le solfège avant de se mettre à chanter.

Je vais en rester là : à cette tension entre une pensée critique et une pensée créatrice. Je pense que la pensée créatrice peut être critique et la pensée critique peut être créatrice. Il y a une tension difficile à résoudre, une respiration qui est à travailler. Chez les enseignants du supérieur, il y a véritablement à travailler entre nous pour se demander qu'elle est la place du processus et la place à donner à la circonstance fortuite. Il y a là toute une maturation. Cela prend beaucoup de temps et cela conduit à ce que l'on doit donner du temps. Or, tout le monde considère que l'on

pas le temps.

## Fred Janus

Je suis enseignant en haute école, département social et je vais vous parler de ma vision des choses qui est strictement parcellaire. Aussi, je me permettrai, à certains moments, de parler, d'être le porte-parole d'un groupe de réflexion chapeauté par Culture et Démocratie. Groupe qui s'est penché sur la question de la formation culturelle de futurs travailleurs sociaux et qui est constitué de toute une série de représentants du secteur culturel mais aussi de formateurs dans le milieu social.

La question est de parler des effets produits. En m'interrogeant sur cette question-là, je me suis d'abord posé la question des effets non-produits. J'ai voulu, dans un premier temps, rappeler et citer les missions de l'enseignement du type supérieur : l'enseignant doit conforter l'étudiant dans son rôle de citoyen responsable, capable de contribuer au développement d'une société démocratique ; il doit promouvoir l'autonomie et l'épanouissement de ses étudiants ; transmettre, tant et si bien par l'enseignement que par les autres activités de l'établissement, les valeurs humanistes et les traditions créatrices motrices...

Il va de soi que la dimension culturelle trouve naturellement sa place au cœur de cette volonté.

Et effectivement, il y a des initiatives culturelles (je parle avec ma position de prof dans une école sociale). Elles sont sporadiques et se font en fonction des opportunités. Il n'y a pas de politique globale dans ce sens-là. Le chemin reste long.

Finalement, la préoccupation d'un baccalauréat en assistant social est claire : former les étudiants à l'exercice d'une profession. Au terme des trois années, l'étudiant reçoit un diplôme qui garantit le niveau de compétence. J'ai l'impression que souvent cette mission de former des professionnels efface quelque peu les missions dont je viens de parler juste auparavant. La priorité est finalement donnée à pouvoir répondre à une commande, qui est professionnelle, une commande de société, une commande à un employeur, une commande qui sert à une représentation du travail social (qui est d'ailleurs en train de glisser certainement puisque maintenant on parle de plus en plus d'agents d'intégration). C'est le premier constat.

Ensuite, au cœur même de la formation des travailleurs sociaux, la prise en compte de la dimension culturelle et de l'activité artistique reste marginale et secondaire. Elles ont une place limitée. Ce n'est pas moi seulement qui en fait le constat. On a répertorié, à Culture et Démocratie, en examinant l'ensemble des cours, ceux qui étaient dispensés dans ces matières-là. On s'est aperçu que les cours et les approches à dimensions culturelles et artistiques et créatives restent satellitaires. Les stages dans le culturel restent finalement très rares et minoritaires. De là se pose la question du sens pour les étudiants d'avoir un cours sur les questions culturelles qui soit sans incidence sur leur travail social. Il ne s'agit pas de faire des étudiants des artistes mais bien de leur faire expérimenter ce que la culture peut apporter au niveau individuel et au niveau du groupe, en vivant la créativité et donc, les ouvertures possibles qui se font ressentir à partir de là dans le champs du travail social.

Troisième petit constat. La place de la culture dans la lutte contre l'exclusion, comme tremplin à l'émancipation de l'individu et au groupe reste marginalisée. Les priorités sont ailleurs dans le travail social. Etant donné que le travail social à l'émancipation culturelle semble un luxe sur le terrain, semble quelque chose d'accessoire, il devient aussi difficile de la justifier dans le cursus. Or, on constate sur le terrain l'émergence dans le champ social d'action de l'expression créatrice.

Je fais référence aux subsides culturels et sportifs, à l'égard des usagers du CPAS par exemple. Depuis la mise en évidence de la dimension culturelle comme un véritable outil de levier d'exclusion ou de levier d'intégration, on demande à l'assistant social d'inscrire sa pratique dans ces différentes dimensions et de s'y préparer.

Un assistant social ne doit pas être pris comme un exécutant, un administratif qui se focalise davantage sur un travail individuel technique et sur le court terme. Il s'agit de former des acteurs de changement qui doivent intervenir auprès de l'individu, de groupes, de communautés. Il doit être vigilant, dénoncer les injustices,... Il est essentiel que l'étudiant, futur assistant social, puisse agir professionnellement, développer son ouverture d'esprit, mobiliser sa capacité de réflexion sur soi-même, sur la société, sur les autres, d'entrer en relation avec ses pairs, d'inventer une méthodologie. La culture y trouve évidemment sa place. Il est important de signaler que former des travailleurs sociaux à l'approche culturelle dans leur profession, c'est leur faire prendre conscience de plusieurs choses. Il ne s'agit pas de leur apprendre à se décharger sur des artistes mais plutôt à y recourir et d'assumer, lors d'une intervention artistique, une responsabilité sociale.

Sabine de Ville

Voilà de quoi nourrir un débat pendant plus de deux heures.

L'appréhension de la culture est une chose qui ne peut pas se penser comme une chose en soi, éloignée de la question de la formation.

Il me semble que vous la pensez tous les quatre d'une manière assez proche puisque vous la considérez comme une espèce de processus et de questionnement et d'interrogation et d'articulation à la fois de la pensée critique et de la pensée créatrice. Il n'y a pas, pour vous, de dichotomie entre le champ culturel et le champ du savoir, le champ de la formation, le champ du questionnement. Tout ça fait partie au fond d'une réalité ou d'une chose, d'une instance possible avec évidemment des accents différents selon que l'on parle de l'université où l'on aurait plus à déconstruire ou que l'on parle du champ du travail social où l'on aurait plus à construire. Mais au fond, il y a toujours à déconstruire puisque, où que l'on soit, il y a des champs culturels

***La parole est aux participants :***

Anonyme (homme) :

Je suis chargé de diffusion d'une compagnie de théâtre et, à ce titre, je suis également membre du Conseil d'Administration de la Chambre des Théâtres pour l'Enfance et la Jeunesse qui réunit à peu près toute les compagnies professionnelles de théâtre jeunesse en Communauté française. Et j'étais très interpellé par l'intervention de Madame Garant quand elle parle de cette nécessité de former un regard capable de s'interroger plus qu'à emmagasiner de la culture. Que ressentons-nous de manière de plus en plus criante ? C'est que les enseignants - qui sont un des maillons de la chaîne qui existe entre la création de spectacle pour le jeune public et ce même public - manquent totalement, à part quelques exceptions, de connaissances théâtrales. Il manque une éducation à l'écoute, au regard, ... qui leur permettrait effectivement de prendre conscience du rôle qu'ils ont, qui est un rôle de passeur par rapport à ce qu'ils montrent aux enfants. La conséquence de ça est grave ! C'est qu'il y a une restriction de la curiosité. Il y a une baisse et même parfois une absence de prise de risque dans la mesure où ils se sentent incapables à prendre ce risque, à le défendre parce qu'ils devront le défendre face aux parents, aux autres professeurs, au directeur, à l'inspecteur,... Une conséquence encore plus grave probablement est

qu'une compagnie de théâtre, dans la nécessité de survivre, peut progressivement, discrètement, l'air de rien, adapter sa création à ce qui va être entendu. Ceci est une question qui se pose de manière grave. Nous nous la posons aussi au sein de cette association. Je vais faire un peu de publicité. Le 18 mars, nous organisons à Ath dans le cadre d'une semaine qui met l'accent sur le théâtre, ce que nous avons intitulé « Passeurs et Contrebandidiers » dans la mesure où nous interrogeons dans ce colloque sur tous ces rôles que ce soit des créateurs, des chargés de diffusion, des programmeurs de spectacles dans des lieux, des directeurs de lieux, des enseignants, des animateurs de lieux, des échevins de la culture.

Anonyme (femme) :

Je ne résiste pas au plaisir de citer la phrase d'Edmond Jabès : « Les réponses n'ont pas de miroir, ce sont les questions qui se souviennent. » Il faut parfois beaucoup de courage en tant qu'enseignant pour assumer cette chose mais je crois qu'elle est réelle.

Jean Louis Sbille :

J'étais enseignant dans le supérieur. Et après tout ce que j'ai entendu, je m'interroge encore : *Qu'est-ce qui est culturel ? Qu'est-ce qui n'est pas culturel ?* Cela me fait penser curieusement à la question : *Les anges ont-ils un sexe ?* C'est un peu le même genre de questionnement.

Je voudrais commencer par ce constat : il y a un absent aujourd'hui : le politique. La culture, telle qu'elle est traitée aujourd'hui, est un peu le cache-sexe du grand débat des conflits démocratiques qu'on doit pouvoir réintroduire dans les quartiers, dans les écoles.

La culture, d'autant plus la création culturelle dans les écoles, qu'est-ce que ça veut dire ? Cela ne veut rien dire du tout. C'est simplement dire aux gens : cela va vous épanouir individuellement en travaillant collectivement à un projet culturel où vous êtes des égaux. Les gens dans les musées qui nous parlent, qui ont cette connaissance du général, fait qu'on a des références. On sait d'où on vient. Où on est. Ce qui se passe aujourd'hui dans le monde.

Voici un livre que tout le monde devrait lire quand on est intéressé par ce genre de problématique. Le titre du bouquin parle à lui seul : « Le grand dégoût culturel », d'Alain Brossat. C'est un philosophe français. Professeur d'université. C'est paru au Seuil. Le centre, le cœur de cet ouvrage c'est que la culture a pris la place du politique et qu'elle essaie, et cela fait partie du système politique et économique dans lequel nous vivons aujourd'hui, d'arrondir les angles, de supprimer le conflit, de faire de l'intégration. C'est simplement ça.

Ralph Dekoninck :

Juste réagir à la question. *Qu'est ce qui est culturel et ce qui ne l'est pas ?* Cette question est en elle-même culturelle. Je ne sais pas comment dire ça. C'est aporétique. Ce sont des questions culturellement déterminées. Ce que j'invite à faire, c'est cette fameuse déconstruction qui n'a jamais été entreprise, comme travail préalable, pour une construction qui suit. Il faut évidemment décortiquer tous ses aspects.

J'aime bien cette idée que, effectivement, le culturel a remplacé le politique. L'un cache l'autre. Il faut mettre à plat les choses pour pouvoir saisir les enjeux qui ne sont pas proprement culturels mais de tout autre type : socio-idéologique, économique.

Pascalie Papadimitriou :

Je voudrais juste réagir à cette intervention et revenir vers un des publics avec qui je pratique au quotidien, c'est-à-dire les futurs éducateurs spécialisés. Eux, justement par toutes leurs techniques d'intervention sociale, sont amenés effectivement à passer par des projets communautaires. Dans ces projets communautaires, on travaille des techniques d'expression, des techniques artistiques. C'est effectivement proposer aux étudiants de se lancer dans un questionnement.

Or, quand on engage un éducateur spécialisé dans une banlieue, est-ce que l'on l'engage pour faire le gendarme social et attendre ? Ou aura-t-il assez d'espace pour accompagner les personnes avec qui il va être en lien ? Qu'est-ce qu'on peut faire passer aux étudiants qui vont agir sur ce terrain-là comme engagement politique, comme engagement culturel, comme engagement personnel ? C'est toute la question. C'est vraiment la difficulté de penser ces espaces dans l'enseignement supérieur.

Sylvie Wolfs :

Je suis coordinatrice de projets dans les écoles au sein de *Pierre de Lune*. Je suis accompagnée par Aline de Staer qui est comédienne et metteuse en scène, conseillère artistique pour le travail que nous faisons dans l'action des hautes écoles. On travaille avec les hautes écoles (mais aussi dans le maternel, le secondaire) à développer des projets artistiques et des partenariats avec les enseignants.

C'est plus une expérience de terrain que j'ai envie de partager ici. Ce qui me pose très souvent des questions dans mon travail, c'est justement l'absence de liens. On travaille avec un enseignant qui a un module bien tenu, et les autres membres de l'équipe enseignante ne savent pas du tout de ce qui se fait. Comment peut-il faire un lien avec les autres matières et avec les autres membres de l'équipe pédagogique ?

Luc Colès :

Je suis professeur en romane. J'ai aussi enseigné dans le secondaire. Je me demande si le grand paradoxe auquel on fait face n'est pas qu'on demande aux élèves d'une part, de se soumettre à ce qu'on leur répète et d'autre part, de développer leur créativité.

Il faut savoir que « la créativité » crée une sorte de déstabilisation, de malaise. J'ai par exemple travaillé avec des jeunes issus de l'émigration, en introduisant en classe des textes littéraires. Il s'agissait de textes où le jeune de l'immigration s'interrogeait sur son identité et où finalement il se définissait un chemin qui lui était particulier. Je pense que de nombreux jeunes issus de l'immigration connaissent, à un moment, ce processus de cristallisation identitaire lors duquel ils trouvent un chemin sans adéquation ni avec la culture d'origine des parents, ni avec la culture du pays d'accueil (l'origine des parents étant elle-même très contrastée et sans adéquation avec la culture d'accueil). C'est vraiment une voie propre et je me demande si nous sommes suffisamment armés pour provoquer cette déstabilisation, ces inquiétudes. Ça remue de l'intérieur.

Anonyme (femme) :

Je supervise des stages dans une école sociale. Je me rends compte que, pour nous, c'est dans une pratique quotidienne que nous sommes confrontés à cette dimension culturelle de la formation. On a la chance de voir les étudiants en tête-à-tête, de pouvoir travailler en individuel ou en petit groupe avec les étudiants. Et là, on a effectivement la possibilité de susciter cette confrontation, ce paradoxe entre le fait qu'ils sont soumis à certaines matières et le fait que, en,

stage, ils ont une position de hauteur puisqu'ils sont actifs. Et on leur demande une réflexion par rapport à ce travail-là. Forcément, là, il y a ce côté du travail de les amener à avoir cet esprit critique et d'auto-évaluation.

Sabine de Ville :

Un réaction par rapport au danger de cette posture créative/culturelle dans le champ social ? Effectivement elle ébranle peut-être. Est-ce qu'elle ébranle ou est-ce qu'elle construit ? Je ne sais pas trop. Sans doute qu'elle ébranle. C'est la déconstruction dont parlait monsieur Dekoninck. C'est un fait. Est-ce un fait, une polémique ? Je vous laisse réagir.

Michèle Garant :

Il y a quelque part un danger, il y a un risque d'ébranlement possible. Etant donné que nous avons une culture de l'émiettement des cours juxtaposés et non une vision systématique, une vision globale, il y a vraiment un besoin, dans les lieux de formation supérieure pédagogique, d'une prise en compte de l'ensemble du programme dans une approche vraiment globale. Mais cela demande plus qu'un cours, et cela demande plus que deux années. Non pas qu'il faille trois, quatre ou cinq années : c'est qualitativement que cela demande une autre organisation. Je n'ai pas la solution. Il s'agit de construire des dynamiques différentes. Cela demande des compétences de gestion pédagogique, de leadership pédagogique. Il y a beaucoup de travail. Il n'y a pas, chez nous, une manière de travailler, une organisation entreprenante qui soit culturelle et pédagogique, dans l'idée d'un train disciplinaire, d'un train de transition. Ce sont des choses que l'on déteste à l'université et dans les hautes écoles aussi, en disant : c'est trop superficiel ce genre de choses. Or, il y a moyen de le faire de manière rigoureuse. Et si on ne le fait pas, on va droit dans le mur.

Sabine de Ville :

Je voudrai pour commencer mettre en évidence une chose que vous avez dit tout à l'heure Michèle et que je n'ai pas relevée. Quand on commence à se cramponner à la dimension culturelle, on ne peut échapper à la question du temps. Et vous avez parlé tout à l'heure de la nécessité de prendre le temps, d'un rapport au temps différent selon qu'on se met dans l'approche du champ culturel ou pas.

Pascalie Papadimitriou :

Dans les diverses réactions, on interpelle la formation des maîtres. La question de la coopération au sein d'une équipe. Etre enseignant, c'est être terriblement seul, souvent. C'est parfois se sentir isolé mais c'est aussi nourrir parfois cet individualisme malgré le fait que, par principe, on considère que c'est un travail d'équipe. Or c'est très difficile de travailler en équipe. Primo parce que les contingences matérielles ne le permettent pas toujours par manque de temps et d'argent. Et secundo parce que, parfois, il y a des structures, des institutions qui divisent pour mieux régner...

Comment un formateur en proposant, seul, des projets peut induire, peut attendre des étudiants en formation que eux, de leur côté, nourrissent des coopérations ?

Pour faire écho à ce qu'a dit monsieur Colès, toute situation d'apprentissage est violente parce qu'elle met l'autre – l'apprenant - en danger. Mais ce que l'on oublie, c'est qu'elle nous met aussi en danger, nous enseignants, parce que l'on ne considère que très rarement la position de pouvoir que l'on a. On a vraiment des métiers de pouvoir : que l'on soit éducateur, assistant social, enseignant.

Ce sont des paroles très faciles celles que je vais dire mais j'assiste au quotidien à des petits miracles quand on s'inscrit dans des dynamiques de lâcher-prise par des techniques diverses. Il faut un lâcher-prise par rapport à l'éveil. Pouvoir notamment tout simplement réaliser qu'il y a des cultures qui nous échappent. Qu'il y a des cultures qui se sont multipliées et que nous ne les maîtrisons pas. Que le jeune qui est en face de nous a une culture qui nous échappe. Par contre, une obligation morale ou institutionnelle, c'est de lui permettre de cheminer effectivement proprement et de créer effectivement sa voie. Ce sont de belles paroles, mais il y a des moyens. Je rencontre au quotidien des personnes qui s'engagent dans ces voies-là et qui mettent au service de ces démarches toute une série de structures, de lois, de décrets et de dispositifs très concrets.

**2. Comment libérer l'énergie créative et critique de l'étudiant ? Vous recevez, vous avez reçu le mandat, le moyen pour inventer des dispositifs de nature à privilégier la prise en compte de la dimension culturelle dans vos enseignements. Que mettriez-vous ou qu'avez-vous mis en place en interne ou avec des partenaires extérieurs ?**

Fred Janus :

Qu'est-ce que l'on peut imaginer ?

- Favoriser les croisements disciplinaires comme, par exemple, intégrer de la culture dans le cours de droit ?
- On parlait des moyens pédagogiques qui peuvent être travaillés comme un soufflet : les approches par projet, qui implique la notion de temps comme on vient d'en parler. Il y a vraiment au cœur de ces questions cette notion de durée, de durabilité et surtout une transversalité.
- Privilégier des démarches inductives qui prennent pour point de départ, l'expression et le point de vue des étudiants.
- Pouvoir renforcer la collaboration entre les écoles. Renforcer aussi la collaboration entre les professionnels des arts et de la culture et les enseignants. Cela se fait déjà, peu, pourquoi ne pas renforcer ces pratiques qui sont des pratiques de rencontres, d'échanges, de débats, d'expérimentations. Bref, encourager la mobilité de l'étudiant, de l'enseignant ; organiser des rencontres entre les établissements, des échanges au niveau national et international...
- Valoriser l'évaluation formative qui reposerait sur un dialogue entre l'étudiant et l'enseignant. Cette évolution contribuerait au développement d'une culture de la parole.
- Favoriser l'autonomie des enseignants, leur faire confiance dans cette capacité à être acteur ou producteur de formation et ça, en dehors de toute instrumentalisation qui serait liée à une commande politique.
- Favoriser sur le terrain (pour légitimer la formation) ce partenariat artiste - assistants sociaux, même si les finalités sont différentes. L'assistant social ne doit pas être artiste, mais en tant que (aussi) passeur de culture, sa collaboration avec des artistes doit pouvoir être légitimée et encouragée.

Michèle Garant :

J'aurais trois points pour cette seconde question. Le premier point c'est le que prof vive lui-même cette énergie créative et critique. Le deuxième, c'est donner du temps. Le troisième, c'est travailler la transversalité. Cela retrace ce que l'on a dit jusqu'ici.

1. Le prof doit vivre lui-même l'énergie créative et critique parce que si il ne vit pas lui-même ce type de partage, d'ouverture et de rencontre, il ne pourra jamais le transmettre.

Je travaillais la semaine dernière à un modèle d'apprentissage qui pouvait se référer tout aussi bien au monde scientifique qu'au monde culturel. Pour que l'on puisse développer ce que l'on appelle une communauté de questionnement (que l'on soit dans le monde scientifique ou culturel il y a une communauté de questionnement), il y a trois aspects : la présence cognitive, la présence sociale et la présence du *teaching*.

La présence cognitive. Je pense que cela serait intéressant, je ne l'ai pas fait, mais de travailler sur quel type de présence cognitive pour un travail de type scientifique classique ou de type artistique ? Sachant que la place du sens existe dans les deux cas. Quelle présence sociale, sachant que tout l'aspect culturel, interculturel est à travailler ? Quelles sont les différences et les ressemblances ? Quelle présence de l'enseignant ou du passeur ? Avec quelle posture de l'enseignant ? Je n'en dis pas plus. Je trouve qu'il y a là des choses à creuser.

2. Le temps. Il faut du temps pour le processus d'apprentissage. Du temps pour parler entre enseignants et élèves, entre les enseignants eux-mêmes, en petits groupes. Il faut du temps pour réaliser ce travail, pour lâcher-prise comme on le disait tout à l'heure, pour donner cette confiance de base qui est la condition indispensable à la créativité. C'est un travail qui ne peut passer que par le lien physique, dirai-je, celui du temps. On n'en fera pas l'économie Si dans les cinq ans les études de gradués en pédagogie sont augmentées, je plaide pour que se soit un travail de ce type qui soit réalisé avec les enseignants et les futurs enseignants. Je pense d'ailleurs que c'est aussi un travail qui doit se faire en amont mais en cours de carrière aussi.

3. Le travail transversal, largement évoqué. Les professeurs se plaignent amèrement de cet horaire figé, de ces charges trop lourdes. Objectivement, c'est un fait. Néanmoins on peut voir que, dans certains cas, quand il y a certains porteurs, il y a certaines directions qui peuvent faciliter cela. Il y a un travail transversal qui se réalise parce, sur trente heures, sur trois ans, certes il y a très peu de cours artistiques / à dimension culturelle propres. Mais en fait, il y a des lieux, si on travaille transversalement. Ce n'est pas un cours de plus qu'il faut. Dans les didactiques disciplinaires, le travail d'épistémologie c'est de la culture. Or les profs détestent ça, même à l'unif ils détestent cela, n'est-ce pas ? Il y a des cours dans lesquels on travaille la construction d'identité professionnelle, des sortes d'ateliers. Il y a moyen de croiser. Aussi dans l'utilisation des médias. Il y a moyen donc de faire un travail transversal, à condition, évidemment, que quelqu'un s'y coltine, le construise et réunisse des acteurs transversaux assez nombreux. Et j'appelle ça aussi de mes vœux. Je sais que certaines écoles le font. En faisant cela, je trouve que l'on pourra dépasser ce qu'on trouve dans les treize compétences du décret de 2000, compétences qui ne sont pas si mal. Mais si on parle de culturel, en tant que tel, il n'y a que la compétence 6. *Faire preuve d'une culture générale importante, c'est un peu faiblard, afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.* Je suis irritée qu'on instrumentalise ainsi la culture. Et plutôt que de le dire moi-même, je rejoins ce que dit l'UNESCO en 1998, dans ce si beau manifeste pour l'enseignement supérieur que Culture et Démocratie m'a fait découvrir : *faire progresser les connaissances par la recherche dans les domaines scientifiques, artistiques et des sciences humaines et la diffusion de ces résultats. Que l'innovation, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité devraient être encouragées et renforcées dans les programmes avec des visions à long terme, vers des objectifs et des besoins*

*sociaux et culturels*. Cela demande vraiment, tant dans le supérieur que dans l'universitaire, une construction globale et intégrée. Ce à quoi nous aspirons.

Pascalie Papadimitriou :

Je regrette que certains de mes collègues ne soient pas là pour témoigner de leur travail, de leur joie et de leur difficulté parfois à penser des projets «culturels». L'une d'entre elles me disait : *il faut vraiment témoigner des publics que l'on rencontre et qui nous poussent justement à sortir de ces réflexions théoriques dans lesquelles parfois on s'embourbe et on patine, pour nous rappeler que, finalement, penser culture c'est penser de manière très concrète* : qu'est-ce que je fais avec les jeunes en face de moi, eux qui, à leur tour, vont avoir des enfants et des jeunes en face d'eux ?

Alors comment est-ce qu'on vouvoie entre cette demande officielle, institutionnelle et ses prescrits? On se débrouille effectivement et puis, parfois, on ne se débrouille pas. On a les moyens. C'est vraiment une lapalissade de dire ça, mais ce qu'on voit sur le terrain, cela dépend effectivement de chacun. Ça dépend des espaces, des contextes, ça dépend des énergies.

Il y a des croisements possibles. Tous les jours, on démontre que c'est effectivement possible. Et je peux témoigner de cela. Il se fait que j'ai une plus grande collaboration dans l'espace avec les éducateurs. Pour les étudiants qui font l'agrégation à La Cambre, c'est surtout des témoignages d'étudiants qui reviennent du terrain, qui ont lâché-prise à un moment donné dans leur cheminement justement en prenant contact, avec le public du secondaire, avec des filières qu'ils ne connaissaient pas, et qui, justement, dans ce lâcher-prise, proposaient de faire tomber les verrous, de faire tomber les cloisons et de travailler en collaboration avec d'autres disciplines, d'autres collègues. Je ne vais pas rentrer dans les détails, c'est ma plus grande frustration parce que je pourrais témoigner, au nom de toutes ces personnes que je rencontre, de projets qui tiennent vraiment la route.

Je pourrais aussi témoigner de projets qui avortent, me semble-t-il, parce que, justement, on n'a pas pensé, à un moment donné, au-delà de la dynamique de ces projets qui fonctionnent, à quelques principes de base. C'est-à-dire que, quand j'ai un prescrit, de l'autre côté, j'ai des adaptations possibles. J'ai plusieurs possibilités. Et cela nous concerne tous. Moi aussi, quand je suis face à un prescrit, je peux effectivement soit m'y adapter, répondre à la commande, soit développer des mécanismes de défense et parfois entrer en conflit de fidélité. C'est ce qu'il se passe souvent avec la deuxième génération issue de l'immigration : on lui demande quelque chose, si elle le fait, comment est-elle fidèle à ce qu'elle est ou à ce que ses pairs lui demande d'être ?

La seconde réaction que l'on peut avoir, c'est de la résistance active. C'est-à-dire : il y a ce prescrit, mais je vais à l'encontre de ce prescrit, et je peux être créatif ou je dirais simplement rebelle par principe.

Et puis, il y a une troisième catégorie. Ce sont les paumés. Ce sont ceux que l'on retrouve le plus régulièrement. « Paumés » par rapport à cette demande, qui ne savent pas comment se positionner. Je prends un très joli petit exemple. A Charleroi, on a un lien extraordinaire : le BPS 22. Je prends un plaisir fou à accompagner ma collègue professeur d'art plastique chaque année à la première visite de musée qu'elle fait avec ses étudiants de première éduc. C'était une expo de Johan Muyle. J'étais avec un étudiant qui était en face de ce squelette qui circulait dans l'espace avec ce Prince Baudouin sur une boîte en métal qui pleurait. Il me regarde et me dit : *Vous aimez, vous, Madame*. Evidemment il attend que je lui réponde : *C'est bizarre quand même. C'est de la création contemporaine*. Il est clair que j'ai envie de répondre. J'ai envie de me positionner de

manière narcissique ou personnelle parce que je fais mission d'enseignante à ce moment-là. Mais il est clair que si je me positionne, si je réponds oui ou non, j'ai déjà raté ma mission culturelle avec cet étudiant-là. Et donc c'est pour ça que je reviens à cette position rodgérienne qui n'est pas l'apanage exclusif des psys et des psychopédagogues. Dans la formation des maîtres, on peut proposer cette dimension-là aussi. C'est effectivement un lâcher-prise, une reconnaissance, donc une acceptation inconditionnelle de là où se trouve l'autre effectivement et de sa volonté. Reconnaître qu'il a la volonté, peut-être pas encore mobilisée mais que l'on peut mobiliser en l'invitant à faire son propre chemin. Et donc, face à l'œuvre de Johan Muyle, je réponds : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?* Et je lui laisse répondre *j'aime ou j'aime pas*. La condition est que justement il se positionne seul dans ce *j'aime ou j'aime pas*

Ralph Dekoninck :

La « Mineure en culture et création » a été fondée il y a six ans, je crois. Elle a été conçue pour donner aux étudiants de tous les horizons disciplinaires confondus, en provenance de tous les départements, de toutes les facultés, une formation diversifiée sur la place de la culture dans différents champs du savoir et de l'histoire, dirait-on largement. Cette mineure n'est pas la seule. Il y a une quantité d'autres mineures qui existent à l'UCL. Le mot mineure laisse supposer qu'elle vient en complément d'une majeure qui est la formation principale de l'étudiant. L'étudiant choisit librement une mineure dans une offre de plusieurs mineures qu'il suit durant ses deuxième et troisième années de bac.

La mineure « culture et création » est une mineure un peu particulière, dite d'ouverture. C'est, en soi, assez programmatique, puisque le but de cette mineure est de sortir les étudiants d'une logique de spécialisation. On observe en effet que la tendance du choix de mineure irait plutôt dans ce sens. On a une majeure en chimie ; on prendra une mineure en physique ou quelque chose qui s'en approche et qui est en perspective d'une éventuelle spécialisation. Ici, ce n'est pas du tout le principe. Le principe c'est, au contraire, d'encourager les étudiants à s'ouvrir vers d'autres horizons disciplinaires.

On a composé un programme qui est très riche, majoritairement construit de cours en provenance d'autres départements, de toutes les facultés. Donc, ce ne sont pas des cours qui ont été créés pour cette mineure, à quelques exceptions près. Il y a, à vrai dire, deux cours qui ont été créés pour cette mineure : un de « Théorie des pratiques culturelles » et un séminaire qui l'accompagne. C'est justement sur ces modules-là que je voudrais m'arrêter un instant. Je voudrais juste évoquer les principes qui sous-tendent ces créations. Au fond, l'enjeu principal, lorsque l'on a créé cette mineure « culture et création », c'était d'inviter les étudiants à réfléchir sur leur propre pratique culturelle, leur pratique extra-universitaire et extra-académique ; les amener à réfléchir sur ces pratiques, en rapport étroit avec leur propre culture disciplinaire, à jeter des passerelles entre ces deux univers : celui extérieur à l'université et celui propre à l'université. On y est parvenu.

On est donc venu à créer quelques cours qui répondent à cette attente. Un cours qui a une dimension théorique : histoire de la culture, qui reprend tout ce que je viens de dire sur la construction du concept de la culture, mais qui est vraiment articulé à un autre cours de séminaire où les étudiants viennent par petits groupes, accompagnés par quatre titulaires, témoigner de leur expériences culturelles et y réfléchir, avec les concepts et les outils qui leur ont été donnés par ailleurs. A cela s'ajoute, c'est le point phare de la mineure culture et création, un séminaire d'un artiste en résidence. Depuis six ans l'UCL accueille chaque année un artiste qui travaille avec des étudiants dans le cadre de cette mineure en culture et création. Jusqu'à présent, on a pris en considération pas mal de disciplines artistiques. Cette année-ci, c'est la photographie. Il est question, à travers ce séminaire, de penser le savoir comme création et de penser la création comme savoir. Comment le savoir doit-il être créatif ? Comment encourage t-on les étudiants à

être créatifs dans la construction de leur savoir et, inversement, lorsqu'un créateur vient témoigner, vient travailler avec les étudiants, comment lui-même est amené à penser ses créations et à communiquer sur cette création auprès d'un public pas du tout spécialisé, pas du tout compétent dans la discipline en question. Ce dispositif a déjà démontré, me semble-t-il, ses atouts et la preuve en est : c'est le succès remporté par cette mineure puisqu'elle totalise plus de 200 étudiants. C'est une des principales mineures de l'UCL.

Mais elle a aussi témoigné de quelques unes de ses faiblesses, puisque qui dit ouverture dit parfois dispersion. On entend même le mot de tourisme intellectuel. Ce n'est pas encore très bien perçu. Je ne vais pas lancer des accusations, mais c'est quand même en provenance du secteur des sciences et technologies où l'on sent quand même pas mal de résistances. Comme si la culture disciplinaire là-bas n'est pas fort enclin à accueillir ce genre de démarche. Les étudiants viennent majoritairement de communication, de la faculté de philosophie et lettres et de psychologie mais, malgré tous nos efforts, on n'est pas encore arrivé à faire changer, à faire évoluer les mentalités côté sciences exactes. Ce n'est pas simple

Sabine de Ville :

A la question que nous vous avons posée, vous répondez au fond beaucoup plus dans le champ de votre pratique d'enseignant que dans une interrogation sur des dispositifs extérieurs que vous pourriez importer dans votre pratique. Vous êtes plus dans une réflexion sur la transversalité, l'interdisciplinarité de la pensée créative, sur une modélisation de la pratique enseignante qui prend en compte toute une série de choses relatives au champ de la culture, plutôt que sur un dispositif exogène...

J'interrogerais volontiers l'assemblée pour que vous nous fassiez part de ce que serait vos utopies, vos rêves, vos idées... Que feriez-vous si vous aviez le mandat pour développer quelque chose qui puisse élargir la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement supérieur. Ou qu'avez-vous fait ?

***La parole est aux participants :***

Claire Walthéry :

Je fais partie du groupe de travail qui aborde la question de la formation des travailleurs sociaux, au sein de Culture et Démocratie. Une des pratiques qui a servi à illustrer cette réflexion que l'on mène depuis plusieurs années, est un travail que nous avons mené avec des collègues. Nous réfléchissons à une façon de mettre les étudiants plus au centre de leur projet de formation. C'est un travail que nous avons mené avec l'école sociale de Tanger, au Maroc. Directement, on a voulu insister sur le fait que ce n'est que dans une ouverture franche et directe de l'école que l'on pouvait véritablement travailler ces questions culturelles. Bien sûr, cela a provoqué directement des échanges que l'on peut appeler transculturels. Ce projet, on l'a voulu, a eu des effets à Liège, à l'école sociale où nous travaillons, mais aussi à Tanger. Et ce sont finalement des modules de cours que l'on a créés ensemble, avec les étudiants et les enseignants de Tanger, au fur et à mesure des séjours à Tanger et à Liège. Ça a concerné des choses d'ordre très différentes : un groupe d'étudiants qui est parti à Tanger, un groupe d'étudiants de Tanger qui est venu à Liège, ce qui est très différent et qui est très difficile. Ce sont aussi des professeurs de Liège qui sont partis donner des cours à Tanger et des collègues de Tanger qui sont venus participer et donner des cours ou faire des conférences chez nous. Ce travail a duré plusieurs années. Prendre le temps est en effet très importante..

Et puis je voudrais insister sur la prise de risque. C'est vrai que ces projets ne peuvent se faire que

dans une forme de réflexivité continue, une évaluation continue, une réflexion où tout le monde prend part : les étudiants et les différents acteurs du projet. Je pense aussi que cette réflexivité ne se fait que si on s'est lancé.

Bernadette Heinrich :

Je travaille dans une école d'assistants sociaux à Louvain-la-Neuve. Je pense que, suite aux réflexions que l'on a menées dans le groupe de travail, on a suscité dans notre école un groupe de réflexion sur justement : comment mieux prendre en compte les questions culturelles, les questions artistiques au sein de notre institution ? C'est un groupe de réflexion interdisciplinaire qui a été créé et qui va réfléchir à ces questions. On a déjà réalisé une journée pédagogique. Dans ces journées pédagogiques, on a entre autre réfléchi sur les différentes manières de connaître le monde. Aujourd'hui, dans l'enseignement, on donne la priorité à la raison. Or, on se rend compte qu'il y a d'autres manières de connaître le monde : l'intuition, les sensations, les sentiments. Je pense que s'ouvrir aux questions culturelles et artistiques c'est aussi réfléchir notre manière de connaître, d'appréhender le monde.

Une intervenante du public :

Je suis professeur de musique. J'enseigne dans une haute école à l'UCL. Je suis relativement nouvelle en Belgique. Cela fait 15 ans que j'habite ici. Je suis à la fois « acteur culturel » et professeur dans le supérieur. Et j'ai beaucoup de questions.

Dans la haute école où je travaille, j'ai créé une chorale qui se veut ouverte à tout le monde et pas seulement aux étudiants. Elle est ouverte aux enseignants, à la population du quartier... à tout le monde. Le succès est moyen. Il y a un décalage entre ce que font, les collègues, dans leur vie, après l'école, parce que, paradoxalement, ils font tous quelque chose ailleurs : du théâtre, de la musique... Mais pas à l'école ! Ils ne veulent pas s'exposer vis-à-vis des étudiants.

Dans tous ces colloques, dans tous ces débats, nous sommes tous impliqués, nous sommes tous relativement d'accord. Où se trouvent les politiques, ceux que nous devons vraiment interpeller ?

Sabine de Ville :

Des initiatives peuvent être prises à des niveaux décisionnels divers. Mr Dekoninck parlait d'une politique culturelle installée dans une institution, dans une prise de décision au sommet de l'institution et qui cristallise, qui diffuse tout l'appareil institutionnel et universitaire.

On peut aussi parler d'émergence, d'initiatives spontanées qui viennent davantage dans un mouvement ascendant ; qui viennent du corps de l'institution et qui, peu à peu, se frayent un chemin, jusqu' à toucher au plus haut.

On peut encore parler d'émergence tout à fait individuelle, spontanée, totalement cloisonnée, prise dans une bulle et qui a le plus grand mal à essaimer dans le corps institutionnel.

Et puis, il faut aborder la question du politique. Subvertir, ébranler, cela peut se décider de manière intuitive ou spontanée. Cela peut aussi se penser, se vouloir, se choisir au niveau du politique. Alors, y'a-t-il dans l'assemblée l'un ou l'autre qui puisse poser une question dans ce champ-là ou qui a une réflexion par rapport à cette question ? Que faudrait-il faire pour bouger dans le champ du politique, pour que effectivement on puisse d'une manière plus naturelle, plus élargie prendre en compte la dimension du champ culturel ou d'une appréhension culturelle de la formation dans l'enseignement supérieur ?

Jean Louis Sbille :

En parlant du champ politique, on va tomber dans la politique politicienne et on va tomber dans la réglementation, dans les décrets, dans l'arbitraire. Non ! C'est dans la pratique politique, citoyenne, militante comme cela se faisait avant les années 80. A partir de ces années, le mot culture, au sens kantien du terme, est devenu un grand cérémonial, une grande fête. Elle se déversait dans le métro, dégoulinante, sur les affiches. Il y a partout de la culture. Il faut arrêter de parler culture.

Marianne Saenen

Je suis députée au gouvernement wallon et de la Communauté française. Des politiques sont ici dans la salle. Il est très important de venir écouter les acteurs de terrain pour alimenter nos débats et nos réflexions. Non pas seulement sur la place de la culture dans l'enseignement, hors enseignement artistique, mais aussi dans l'enseignement artistique et dans la formation initiale des enseignants. Il y a un travail à faire là-dessus. D'où l'intérêt de venir vous écouter. Et aussi d'attendre le *memorandum* qui sortira de cette série de tables rondes...

Philippe Soutmans :

Je suis formateur d'enseignants, ici à Louvain-La-Neuve, à la Haute Ecole Léonard de Vinci, au département pédagogique. Je forme des enseignants, régents en des sciences humaines. Par ailleurs, je suis aussi vice-président de la CSC enseignement supérieur. J'ai deux casquettes.

Je crois que l'on navigue probablement depuis le début dans une tension entre finalement les différentes acceptions de la culture. Je ferai simplement une distinction à trois niveaux.

La culture c'est un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et d'attitudes à mettre en oeuvre dans le cadre de compétences. L'une des choses que je crois essentielle, c'est de pouvoir faire la distinction entre le savoir commun et le savoir savant. Et j'ai l'impression, quand on entend les uns et les autres qu'ils se positionnent soit dans l'un, soit dans l'autre, mais rarement en essayant de travailler sur la tension entre les deux.

Il ne faut pas être dupe, aujourd'hui, avec la pacification de l'enseignement supérieur, de 15% des jeunes qui allaient dans l'enseignement supérieur il y a quelques années, on est passé à 60 % aujourd'hui. On se retrouve avec un public bien plus diversifié et ce n'est pas uniquement lié à l'immigration. C'est lié à des profils d'étudiants qui viennent de l'enseignement professionnel ou technique, qui reprennent des études après 10, 20 ans, voire des étudiants qui passent l'examen d'entrée sans avoir terminé leurs études secondaires. Le profil de l'étudiant entrant dans l'enseignement supérieur est donc très diversifié, ses expériences antérieures également.

Ce qui me semble essentiel, c'est partir du savoir commun. Plutôt que viser d'emblée les savoirs savants - et ça c'est le propre des universités et des hautes écoles - il est indispensable de partir de ce que les jeunes maîtrisent déjà, ou ce qu'ils croient maîtriser. Cela, c'est le savoir commun. Je donne des cours à des futurs enseignants. Dans une logique stratégique, il est clair que le savoir qu'ils viennent acquérir leur permettra de réussir, d'avoir un diplôme et un travail.

Comment donc gérer cette tension entre le savoir commun qu'ils croient maîtriser, le savoir savant qui est notre projet finalement de haute école et d'université, et d'autre part, les savoirs scolaires qui permettent de réussir ?

Je fais le pari la plupart du temps en enseignant à partir du savoir commun. Comment ? Je n'ai pas peur de dire que je pars régulièrement, pour étudier la presse, d'articles du Métro et pour étudier les médias, de la télé-réalité. Partir d'un terreau qui me paraît essentiel, ce que les jeunes connaissent ou croient connaître et greffer là-dessus une grille de lecture qui leur permettrait un saut qualitatif et une interrogation. Régulièrement, j'ai l'occasion de travailler sur *Asile*, de Goffman, que j'applique à la télé-réalité. Cela permet de déconstruire des univers totalitaires. Cela ouvre les yeux.

On peut donc aussi faire le chemin inverse. Avec un certain nombre d'étudiants, nous avons travaillé sur l'art contemporain. Comment et pourquoi, finalement, l'art contemporain peut-être l'apanage d'une seule classe sociale ?

Un dernier commentaire par rapport à la mineure « culture et création ». Ne greffe-t-on pas une couche supplémentaire de vernis dit culturel alors qu'il faudrait partir de ce que les jeunes maîtrisent ? C'est vrai que nous, en équipe, on part premièrement d'un étonnement devant le patrimoine que nos étudiants fréquentent tous les jours. Patrimoine qui est finalement la culture de tout le monde, de tous les jours. On s'interroge sur la toponymie des lieux. La construction du bâti... ce qui permet un regard, une curiosité quotidienne.

Ralph Dekoninck :

Je ne suis pas là pour défendre le projet de la mineure culture et création. Il a des faiblesses. Je suis lucide de ses limites.

Cependant, le projet n'est sûrement pas celui d'apporter un vernis culturel. Cette mineure n'est pas une alternative facile aux mineures sérieuses et hyper-scientifiques. Cette mineure n'est pas un coup d'air frais, fait d'arts plastiques, de théâtre ou d'autres choses... Ce n'est pas du tout sa logique. Si c'est ça aujourd'hui, c'est malgré nous.

Cette mineure a bien pour but, pour objectif, de partir de l'expérience quotidienne : ce qu'on appelle « le savoir commun ». L'idée c'est vraiment de partir de la réalité concrète de chacun des étudiants, mais de la mettre à l'épreuve de l'université. C'est bien ça l'objectif. Et, inversement, essayer de mettre l'université à l'épreuve de ces savoirs communs. Vous voyez, c'est une logique à laquelle on tient beaucoup.

Il ne faut pas nier la question politique qui nous préoccupe beaucoup. Cette question de la politique politicienne et sa tension avec la politique citoyenne (*polis* au sens grec du terme), celle d'une communauté qui partage une culture ou des cultures doit être posée. L'enjeu, c'est qu'il y a une décision à prendre, une réponse à donner à ces interrogations qui circulent sur la culture : *Où ça s'arrête et où ça commence ?* A un moment, il faut mettre une balise quelque part, et ça, c'est souvent le rôle du politique politicien : un moment, donner des directives, donner des directions.

Nous, à l'université on veut réfléchir là-dessus. Réfléchir justement comment ce vecteur « culture » a bougé au cours du temps. Comment ce positionnement ne cesse d'évoluer, de se reconfigurer et de faire que nous sommes des acteurs de cette progression perpétuelle. Les choses ne sont jamais arrêtées.

Michèle Garant :

Les pratiques culturelles dont il est fait mention prennent toujours, me semble-t-il, l'allure d'un projet - même la mineure, qui a son programme. Il y a un aspect de visée. Il y a un idéalisme. On rentre dans la pratique dans l'art, dans l'artisanat. Il y a un programme mais qui n'est pas pur

programme programmatique. Il y a aussi une troisième dimension qui est celle de l'action avec plein de risques. Je retrouve ça dans tout ce qui a été exprimé et je me demande si ce n'est pas une constante que d'avoir ces trois caractéristiques dans tous les projets qui sont liés aux pratiques artistiques.

Deuxième réflexion complémentaire : quand des pratiques artistiques s'implantent et se maintiennent un temps soit peu - je ne sais pas si elles doivent se maintenir longtemps, c'est une autre question – on trouve chaque fois deux dimensions. La dimension d'émergence. Des gens qui osent, qui créent, qui se mouillent, qui ont peur sans doute et donc qui veulent. Et puis, aussi, à un moment donné, une certaine institutionnalisation ou un certain espace dégagé par ceux qui sont chargés de. Et si il n'y a pas ces deux éléments-là, il peut y avoir des choses magnifiques qui se réalisent. Mais la durabilité n'est pas assurée.

### Vincent Cartuyvels

Directeur de l'école artistique Le 75.

Je trouve intéressant de faire un parallèle avec certains énoncés de contraintes économiques qui sont considérées comme des lois naturelles auxquelles nous devons nous plier et qui ont, depuis trente ans, délégitimées toute une série d'espaces sociaux, de services publics, de choses qui faisaient bien. *C'est comme ça. Que voulez-vous? C'est la réalité. On ne peut rien faire. C'est le PIB. Il faudra s'en passer.*

Et je pense que les contraintes quantitatives et les compétences qui sont installées maintenant comme grilles de critères dans l'enseignement secondaire sont présentées avec la même objectivité : un espèce de courant naturel auquel personne ne peut échapper. Il faut atteindre le niveau, il faut le faire, dans le quantitatif. Et puis, il y a des hit-parades européens. *Que voulez-vous ? Allez. Dépêchez-vous. En math, en français en géographie. On classe les niveaux.* On lâche comme ça chaque professeur, seul, atomisé dans sa classe, à devoir faire le quantitatif qu'on lui demande, en ayant délégitimé de la même manière la présence culturelle dans l'école qui est toujours un peu facteur de désordre, facteur d'arrêt des grilles horaires, facteur d'événementiel. Ces espèces de choses que les directeurs n'aiment pas trop, sauf si eux-mêmes sont convaincus que c'est une chose qu'il faut re-légitimer.

Je crois qu'il y a un gros travail à faire vis-à-vis du politique et vis-à-vis des instances de contrôle, c'est-à-dire de l'inspection pour essayer de redéfinir ce mot de culture.

Je comprends quand on dit qu'il ne faut plus parler de culture. Il ne faut plus parler d'une certaine culture, alibi de toutes ces plaies politiques. On est bien d'accord. Mais si on redéfinit ce qu'est la culture, comme espace de questionnement, comme espace d'appropriation, comme espace de pensée critique et pertinente et donc comme facteur d'émancipation, ce n'est plus du tout cette espèce de placebo culturel. Cela redevient une chose fondamentale.

Il y a un discours à porter, déjà porté par Culture et Démocratie, vers le politique et vers les inspecteurs pour dire : *Quand vous mettez du désordre dans votre école parce que vous installez un événement de culture, c'est bien monsieur le directeur. Continuez !* Au lieu de lui dire : mon cher directeur, mon dieu !, est-ce que tous vos professeurs ont autant de retard ? Non, non... J'y veille, j'y veille monsieur l'inspecteur. Et puis le directeur va trouver le professeur de géographie ou le professeur d'histoire pour le presser à atteindre le niveau requis.... Il y a une pression à faire au niveau du décideur pour que soit re-légitimer une autre définition ou une définition élargie et citoyenne de la culture.

Jean Louis Sbillé :

Un petit voyage dans le temps. Kafka. On voit ce que ça représente Kafka ? Le côté tout à fait irrationnel derrière les règlements, les décrets... C'était l'empire Austro-hongrois. Il était tellement grand, tellement indélogeable, que la seule chose qu'il ait pu produire d'intéressant, c'est, d'un côté, Kafka et de l'autre, des règlements, des décrets par rapport aux frontières, à la façon de s'habiller et de tenir les commerces... Ce que je veux dire, c'est que quand on en arrive à une société qui est dans une impasse, la seule chose qu'elle peut produire, notamment au niveau du politique, c'est des réglementations qui enlèvent aux enseignants dans leurs classes tout le champs, non pas culturel, mais politique. Appelons un chat un chat.

Sabine de Ville :

Cela dit, chez Culture et Démocratie, nous pensons qu'il y a moyen de trouver, même dans le champ du politique, le registre de l'injonction positive, c'est-à-dire quelque chose qui ouvrirait le cadre mental de la pratique de formation et qui donnerait effectivement un espace de liberté, de légitimation à des pratiques qui privilégieraient tout ce dont il a été question ici : l'interdisciplinarité, la transversalité, la pensée créative, la réflexivité, enfin toutes ces dimensions de la formation qui nous semblent relativement sinon peu présentes en tout cas peu légitimées aujourd'hui à l'aune de l'efficacité et du monde efficace et économique.

Luc Colès :

Il y a le langage scientifique, mais aussi le langage symbolique et analogique. L'école doit ouvrir aux différents types de langage, l'un n'est pas supérieur aux autres. Je suggère de lire avec les élèves de romane les contes africains par exemple, car la pensée analogique y est très présente. J'ai eu une fois des élèves africains qui me demandaient des cours de français mais axés sur le français scientifique. Ils m'ont demandé d'expliquer des manuels de biologie. Je leur ai montré que on ne pouvait pas comprendre ces textes de biologie sans déceler toutes les métaphores qui y sont. Et finalement, pour arriver à décoder ces métaphores, il est important qu'en complément, on lise des textes littéraires. C'est ça que je veux dire. Il y a deux modes d'appréhension de la réalité. Il y a le mode scientifique, rationnel mais il y a aussi le mode littéraire et artistique. Je pense qu'il est important de s'ouvrir aux deux.

Sabine de Ville :

J'ai le sentiment que votre intervention est une conclusion magnifique à ce débat. Vous dites en peu de mots ce que nous avons essayé de dire en deux heures. C'est assez remarquable. Vous illustrez cette articulation du sensible, du symbolique et du rationnel : comment la culture nourrit le savoir et comment le savoir interpelle la culture.

Nous avons notre conclusion.

## **ANNEXE – PORTEFEUILLE DE LECTURES PREPARATOIRES A LA RENCONTRE**

En préparation à la table-ronde, un portefeuille 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 :  
Un enseignement en culture. De l'utopie à la réalité.*

*La formation culturelle et artistique dans l'enseignement supérieur.*

## Avec le soutien de la Communauté française

### **Introduction : il y a huit ans déjà...**

1. Pierre Waaub, *Qui a peur de la culture*

### **Question(s) de culture(s) et de pédagogie(s)**

2. Michel Develay, *Que transmet-on quand on enseigne ?*
3. Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*
4. Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués*
5. Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*
6. Marie Hélène Popelard, *Sensibiliser à l'art les tout-petits*

### **De l'inégalité scolaire**

7. Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués*
8. Albert Jacquart, Introduction de *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*

### **Sur l'enseignement supérieur**

9. Pierre Bartholomé, Introduction à la leçon de François Ost : *Quand l'enseignement ose la culture*
10. Sabine de Ville, Introduction à la leçon de François Ost : *Quand l'enseignement ose la culture*
11. Claude Javeau, *Masse et impuissance*
12. Anne Marie Vuilleminot, Intervention lors de la première table ronde organisée par Culture et Démocratie : *la culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?*
13. Bernard Lahire, *L'homme pluriel*
14. Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*
15. Marie Poncin et Baptiste De Reymaeker, Rapport de la première table ronde organisée par Culture et Démocratie : *la culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?*
16. Alain Kerlan, *Pour une pédagogie de l'art et de la culture : les moyens et les fins*
17. Jean- Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture*
18. Frédéric Janus, note de Synthèse du Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*
19. Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*

**Annexe 1 :** Résumé de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'Unesco

**Annexe 2 :** Extraits du décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

## **Introduction : il y a huit ans déjà...**

### **1**

Au débat entre les partisans d'une formation orientée vers son opérationnalité sur le marché de l'emploi, et ceux pour qui la formation doit au contraire s'attacher à sa fonction patrimoniale de transmission du fonds commun culturel à l'ensemble d'une génération, s'ajoute le débat tout aussi crucial entre ceux pour qui les contenus scolaires comme la culture sont une posture, une opportunité d'éducation de la pensée (consommation culturelle et conformisme social) et ceux pour qui ils sont un engagement, un levier de libération de la pensée (création culturelle et critique sociale).

Dans ce débat, les pouvoirs publics se sont bien gardés de trancher, promouvant à la fois, au niveau des principes, le discours progressiste de l'éducation culturelle comme levier d'une citoyenneté active et, au niveau des outils, la vision libérale qui juge la formation des jeunes à l'aune de son efficacité dans la sphère économique. En effet, dans le même mouvement, la Communauté française lançait par le « Décret missions » l'injonction aux écoles de susciter chez les jeunes le goût de la culture et de la créativité et réduisait la formation générale dans les écoles techniques et professionnelles ou les possibilités d'organiser dans toutes les écoles des cours de formation artistique pour tous ( musique, dessin, théâtre,...)

Si la culture fait irruption dans les écoles sous forme d'animations culturelles diverses, c'était donc aussi pour mieux l'évacuer des programmes scolaires. Outre que cela coûte moins cher, cet état de fait ne fut pas sans conséquences. La multiplication des initiatives à contenu culturel dans certains établissements scolaires ne pourra pas camoufler longtemps l'expulsion dont on été victimes les profs d'art, les contenus culturels de différents programmes et les cours d'éducation artistique. De l'histoire de l'art à l'expression théâtrale, en passant par la musique et le dessin, l'éducation artistique a perdu toute légitimité dans les cursus scolaires et ne subsiste au mieux dans certaines écoles que comme filière de relégation. Et quand la culture échappe à cette instrumentalisation, ce n'est pas le fait de l'école, mais de l'initiative individuelle d'un enseignant ou d'un établissement scolaire. Et ce n'est pas sans ambiguïté. D'une part, dans les écoles les plus nanties, les projets culturels servent de vitrine à l'image que l'établissement promeut sur un marché scolaire en concurrence ; d'autre part, dans les écoles les plus pauvres, les activités culturelles servent de support occupationnel et d'alibi au renoncement des apprentissages, accentuant encore la dualisation du système scolaire. (...)

Ceci impliquerait que, dans l'attribution des budgets de la Communauté française, une part soit consacrée à la mise sur pied de partenariats structurels entre l'école et le monde culturel, des partenariats qui prennent en compte la complémentarité des compétences professionnelles, s'ancrent dans les pratiques scolaires (un patrimoine culturel commun, les outils de la création artistique) et trouvent un prolongement dans la mise en oeuvre de pratiques culturelles dans tous les établissements scolaires. Pour éviter que ces partenariats ne se réduisent pas à de simples animations culturelles parachutées dans les établissements scolaires, il conviendrait de les concevoir comme une articulation dans l'école entre le travail des enseignants et celui des acteurs du monde culturel, entre des cursus scolaires et des pratiques culturelles, entre les compétences des professionnels de l'enseignement et celles des professionnels du monde culturel.

On ne crée pas à partir de rien. La culture est à la fois un patrimoine, une boîte à outils et un acte de création, une façon personnelle de renouveler à chaque fois la combinaison des savoirs, des techniques et des outils. Les enseignants, comme les acteurs culturels, ont donc tout intérêt à redéfinir leur part spécifique dans l'éducation et la socialisation des jeunes, à affirmer les spécificités de leur culture professionnelle, de telle manière qu'il soit possible de réhabiliter, dans les représentations des uns et des autres, leurs compétences réciproques et leurs complémentarité.

**A quand une table ronde réunissant les pouvoirs publics, les enseignants et le monde culturel pour élaborer de telles perspectives, pour jeter les bases de tels partenariats ?**

## **Question(s) de culture(s) et de pédagogie(s)**

### **2**

Je souhaite montrer en effet maintenant que l'enseignant ne fait que transmettre à ses élèves non pas des savoirs, mais le rapport qu'il vit avec le savoir.

Autrement dit, un enseignant de mathématiques certes apporte ou mieux fait construire à ses élèves des notions mathématiques. En ce sens, on pourrait dire qu'il leur transmet des mathématiques. Mais cette idée, je pense est superficielle. La seule chose que l'enseignant de mathématiques transmette à ses élèves, c'est le rapport, la relation qu'il vit avec la chose mathématique.

Un rappel : le savoir n'est pas le réel. Il n'en est au plan philosophique, qu'une représentation.

Dans l'histoire, tout savoir n'est que relatif à une époque, un contexte. Il n'est qu'un état transitoire d'explication du monde. Le savoir n'est qu'une représentation du réel au sein d'un paradigme admis par une communauté qui le légitime.

Karl Popper (un grand épistémologue contemporain) écrit dans *La logique de la découverte de la découverte scientifique* (1978) :

"La base empirique de la science objective ne comporte donc rien "d'absolu". La science ne repose pas sur une base rocheuse. La structure audacieuse de ses théories s'édifie en quelque sorte sur un marécage. Elle est comme une construction bâtie sur pilotis. Les pilotis sont enfoncés dans le marécage, mais pas jusqu'à la rencontre de quelque base naturelle et, lorsque nous cessons de les enfoncer davantage, ce n'est pas parce que nous avons atteint un terrain ferme. Nous nous arrêtons, tout simplement, parce que nous sommes convaincus qu'ils sont assez solides pour supporter l'édifice, du moins provisoirement. (...) Croire à la raison, c'est croire à la raison des autres".

L'école n'est plus alors qu'un lieu de transmission d'un éphémère à la lumière de l'histoire. Si bien que les enseignants ne devraient pas tirer leur identité en apparaissant comme des maîtres de la vérité, mais comme des représentants du doute.

Michel Develay, propos tenus lors de la leçon *Que transmet-on quand on enseigne ?*, organisée par Culture et Démocratie au Collège Belgique, en mars 2010

### **3**

Il est sain, à cet égard, de rappeler toujours l'existence de " l'enfant concret ", dont les conditions socio-économiques d'existence, les préoccupations, les acquis antérieurs, la culture d'origine et l'histoire personnelle doivent nécessairement être pris en compte même si - et surtout dans le cas où - on veut le faire progresser, ne pas l'enfermer dans ses difficultés, lui permettre l'accès à une culture critique et à l'exercice de sa liberté. L'on n'installe pas un être par décret dans " le ciel des idées ", abolissant miraculeusement l'ensemble de ses adhérences psychologiques et sociales au moment où il entre dans une salle de cours. C'est pourquoi l'idéalisme pédagogique du " magistrocentrisme " est condamné soit à la résignation, soit à la violence. Ou bien, il suppose la métamorphose spontanée de l'enfant concret en " sujet de raison " et, considérant pour acquis ce qui ne peut être qu'un projet sur le long terme, s'interdit de le poursuivre. Ou bien, il impose cette transformation par la force, cherchant à détruire sans les comprendre toutes formes de résistance à sa propre entreprise. La sélection sociale par le fatalisme sociologique et la colonisation culturelle par l'arrachement brutal d'un sujet à son histoire apparaissent ici comme les deux versants d'un même principe pédagogique, d'une même conception de l'éducation : il ne s'agit pas d'accompagner un sujet dans sa propre construction vers sa propre liberté mais de promouvoir un modèle culturel auquel il importe

avant tout de se conformer. (p 2)

En matière éducative, cette opposition s'exprime par des types d'enseignement différents : pour les pédagogues universalistes, il existe une culture à laquelle il faut faire accéder coûte que coûte tous les élèves. Pour les pédagogues relativistes, le respect des cultures vernaculaires est premier et c'est à partir d'elles que l'on doit organiser l'enseignement. Ces deux positions ont aujourd'hui démontré leurs limites : l'universalisme suscite révolte et rejet, le relativisme développe l'enfermement et favorise l'intolérance. L'école est donc au premier rang pour inventer un mode de dialogue entre les cultures échappant à ce dilemme. Or, sans renoncer à sa mission propre et dans le respect des spécificités nationales, elle peut y parvenir. Il lui faut simplement, pour cela, ne pas s'en tenir à une présentation figée des oeuvres et acquis culturels... mais s'efforcer de les introduire en les inscrivant d'emblée dans les questions anthropologiques qui leur ont donné naissance. Les mathématiques, la géographie, la physique, la biologie, les oeuvres littéraires comme les systèmes philosophiques ou religieux ne sont jamais, en effet, que des réponses conjoncturelles données par les hommes à des questions que tout petit homme continue à se poser aujourd'hui : " Si je vais toujours tout droit, où vais-je arriver ? Peut-on diviser l'infini ? Comment peut-on aimer et haïr quelqu'un à la fois ? Pourquoi ai-je si peur d'être abandonné ? Qu'est-ce qui me prouve que mon père est bien mon père ? Où commence et finit le monde ? Pourquoi l'autre m'inquiète-t-il et m'est-t-il si nécessaire à la fois ? Etc. ". Et la grande leçon que le dialogue des cultures, en ses formes les plus réussies, est en train de nous apprendre est qu'*il n'est pas nécessaire de partager les mêmes réponses du moment que l'on se reconnaît fils et filles des mêmes questions*. Là réside, en effet, la responsabilité majeure des systèmes scolaires dans les vingt années qui viennent : sans renoncer à enseigner les savoirs qui leur sont propres, ils doivent les inscrire dans le mouvement des questions qui sont à leur source et où tous les hommes peuvent reconnaître leur commune "humanité". Il nous faut, sans aucun doute, renoncer à l'homogénéisation culturelle. Mais il ne faut pas, pour autant, renoncer à l'exigence d'une universalité capable de nous relier, en deçà et au-delà de nos différences. En deçà, grâce à un effort permanent pour accéder aux questions fondatrices des savoirs enseignés. Au-delà, en multipliant les occasions de rencontres et d'échanges entre des enfants, des adolescents et des adultes aux habitudes et traditions différentes mais à qui l'on peut proposer, par des médiations adaptées, de confronter leurs réponses réciproques aux questions qu'ils se posent ensemble. Pour cela, un effort très important doit être fait, simultanément, en matière de conception des programmes scolaires et d'organisation d'échanges scolaires. Cet effort doit s'inscrire dans le cadre d'une coopération renforcée, au plan national et international, entre les instances de décision éducative et culturelle. (p 15-16)

Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Unesco : Horizon 2020

#### 4

(...) Là dessus il y a eu l'arrivée des socialistes au pouvoir en France et avec elle toute une querelle sur l'Ecole, opposant la conception du sociologisme progressiste, inspirée de Bourdieu et privilégiant les formes d'adaptation du savoir aux populations défavorisées, à la pensée dite « républicaine » de la diffusion indifférenciée du savoir comme moyen d'égalité.

Or les deux positions étaient d'accord sur un point fondamental, celui qui définit en général l'idéologie « progressiste ». dans les deux cas le savoir passe pour le moyen de l'égalité : directement chez les républicains, par le biais du savoir des inégalités transmises par le savoir chez le sociologue. C'est toujours en définitive le savoir qui est moyen d'égalité. Le même modèle soutenait les deux positions. La pensée de l'émancipation intellectuelle était justement la mise en cause de ce modèle commun. Aucun savoir n'a en lui-même aucune égalité pour effet. L'égalité elle-même n'est pas une effet produit ou une fin à atteindre mais une présupposition qui s'oppose à une autre. Derrière la querelle des « républicains » et des « sociologues », il y a l'opposition entre ceux qui prennent l'égalité comme un point de départ, un principe à actualiser et ceux qui la prennent comme un but à atteindre par la transmission d'un savoir. (...)

La figure socratique est évidemment une figure centrale (...) qui traditionnellement représente l'enseignant émancipateur en face de l'enseignant autoritaire : Socrate qui descend dans la rue et fait parler l'interlocuteur

et qui déduit la vérité qu'il enseigne de la progression même du discours tenu en face de lui. Or, tout le travail de pensée de Jacotot est de montrer que la figure de Socrate n'est pas celle de l'émancipateur mais celle de l'abrutisseur par excellence, qui organise une mise en scène où l'élève doit être lui-même confronté aux lacunes et apories de son propre discours : Jacotot montre que c'est cela même qui est la méthode la plus abrutissante, si l'on entend par abrutissante la méthode qui fait paraître dans la pensée de celui qui parle le sentiment de sa propre incapacité. L'abrutissement c'est au fond le propre de la méthode qui fait parler quelqu'un pour lui faire conclure que ce qu'il dit est inconsistant et qu'il n'aurait jamais su que ce qu'il avait dans la tête était inconsistant, si quelqu'un d'autre ne lui avait pas montré le chemin pour se démontrer à soi-même sa propre insuffisance.

La méthode socratique reste un peu partout dans nos écoles le modèle de la pédagogie libérale sinon libertaire, et à ce titre il est capital que Jacotot ait retourné la chose. Il l'a fait en montrant que le point crucial de ce qu'il appelle « abrutissement » n'est pas la sujétion d'une volonté à une autre et que le problème n'est justement pas d'éliminer tout rapport d'autorité pour n'avoir qu'un rapport d'intelligence à intelligence. Car c'est quand il n'existe qu'un rapport d'intelligence à intelligence que l'inégalité des intelligences, la nécessité qu'une intelligence soit guidée par une intelligence, se démontre le mieux. Toute la question politique de la transmission du savoir chez Jacotot peut-être pensée comme une critique radicale de la fameuse scène de l'esclave du Ménon qui soi-disant découvre seul les vérités de la géométrie : ce que l'esclave du Ménon découvre, c'est simplement sa propre incapacité à rien découvrir s'il n'est pas guidé par le bon maître dans la bonne voie.

L'émancipation des individus doit donc être pensée dans un schéma inverse, dans lequel la volonté soit non pas laissée de côté pour mettre en scène le pur rapport des intelligences, mais, au contraire, apparaisse comme telle, se déclare comme telle, c'est-à-dire se déclare comme ignorante. Qu'est-ce qu'un maître ignorant ? C'est un maître qui ne transmet pas son savoir et qui n'est pas non plus le guide qui amène l'élève sur le chemin, qui est purement la volonté, qui dit à la volonté qui est en face de trouver son chemin et donc d'exercer toute seule son intelligence pour trouver son chemin.

Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués*, Editions Amsterdam, Paris, 2009, p. 411-412

## 5

La culture scolaire peut bien, me semble-t-il, être considérée comme l'ensemble des outils intellectuels susceptibles de donner au sujet l'intelligence de lui-même, la capacité de vivre un peu plus pleinement toutes les dimensions de son existence, ses tensions affectives et sa vie professionnelle, ses relations avec autrui et son rapport au monde. Les disciplines scolaires deviennent alors des configurations épistémologiques originales centrées autour de « tâches » particulières qui sont, précisément, celles où l'on peut apprendre à affronter certains problèmes considérés comme essentiels... La dissertation de philosophie, le commentaire de carte en géographie, l'exercice de mathématiques ou la version anglaise sont, en effet, des tâches qui doivent, en tant que telles, faire l'objet, pour celui qui cherche à les effectuer comme pour celui qui veut les apprendre à autrui, d'une représentation en termes de « produits finis ». Dans une situation didactique, il conviendra donc de préciser le plus rigoureusement possible les critères de leur réussite afin d'orienter correctement les propositions du maître et l'activité des élèves. Mais en réalité, nous savons bien que ces tâches n'ont d'intérêt que parce que, à travers elles, un sujet s'affronte à des problèmes et s'approprie les moyens de les résoudre.

(...) Ce qui est important, pour le sujet, c'est d'être capable d'identifier très précisément la nature de ces problèmes et d'ajuster chaque fois les réponses... sans les reproduire dans des contextes inadéquats mais sans s'interdire de les mobiliser dans des contextes identiques, même si ces contextes sont étrangers à l'Ecole et apparemment très éloignés de la situation d'apprentissage.

Ou bien en effet il faut se résigner au fait que ce qu'on l'on apprend à l'Ecole ne sert qu'à réussir à l'Ecole, ou bien il faut convenir que ce qui se forme à l'Ecole c'est le pouvoir de mettre en correspondance une « situation qui fait problème », correctement identifiée dans toutes ses dimensions, avec des objets culturels

qui permettent de l'assumer et de la dépasser. Et, comme les situations sont, par définition, différenciées à l'infini, jamais exactement les mêmes, même quand elles se ressemblent très fortement, la culture scolaire n'est émancipatrice que si les objets culturels sont corrélés à des ensembles relativement homogènes de situations. L'objectif est ici que l'élève devienne d'abord progressivement capable d'effectuer lui-même cette corrélation puis accède à une création originale qui est précisément l'invention d'une corrélation nouvelle.

(...) La culture ne libère que si, derrière les habituels intitulés scolaires renvoyant à des tâches conventionnels, en face de réalités nouvelles et complexes, le sujet sait identifier « un problème » pour lequel il dispose d'une solution parmi toutes les procédures qu'on lui a apprises, une « question » pour laquelle il entrevoit des éléments de réponse parmi tous les savoirs qu'on lui a proposés, un « appel » à mobiliser tel concept ou tel texte, à contempler telle ou telle œuvre dont il pressent qu'elle va, en la circonstance, lui parler de lui.

C'est pourquoi la culture scolaire n'est émancipatrice que si l'éducation scolaire prend en charge un apprentissage essentiel, l'apprentissage à la gestion autonome des savoirs. Et cela n'est possible que si l'on identifie, dans un premier temps, les familles de problèmes que l'on souhaite qu'un sujet puisse résoudre pour comprendre et maîtriser son existence. Ce sont ces problèmes qui doivent servir, dans un second temps, à l'élaboration de programmes scolaires qui se présenteraient véritablement alors comme des ensembles ordonnés d'outils mentaux dont l'appropriation serait décisive. (...)

Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991, p. 127-129

## 6

Il faut attendre que l'enfant ait 6 ans — dans nos cultures occidentales —, pour assister à la genèse d'un stéréotype : espace homogène, couleur homogène à travers des processus de rationalisation et de conformisme optimiste où se lit la perméabilité de l'enfance aux injonctions de l'adulte : « qu'est-ce que ça représente ? ». Autrement dit, ce sont l'école et la famille qui contribuent à la déconstruction de la subjectivité première pour accroître les pouvoirs de l'esprit objectif sans vraiment compenser ce passage par une pédagogie de la rêverie et de la création. Les signes descriptifs l'emportent bientôt sur les symboles archétypaux. Couleur et espace sont mis au service d'une image raisonnable, réaliste, reconnaissable de l'objet dont on parle. Telle est la tradition profonde de l'art occidental qui privilégie la représentation sur la signification.

Or c'est bien contre cette tradition que se sont insurgés le pédagogue, le philosophe ou l'avant-garde artistique du début du XXe siècle lorsqu'ils se demandaient s'il était possible de faire durer ou renaître les archétypes fondamentaux de la petite enfance et s'il existait des formes d'art susceptibles de maintenir constamment vivante la charge des formes symboliques ainsi que la vision synchrétique qui les accompagne (...)

« Le nouvel esprit pédagogique » qui escorte les courants artistiques du début du XXe, s'emploie à inverser la lecture commune de l'évolution du graphisme enfantin, en considérant celle-ci non comme l'acheminement d'une figuration adéquate du réel mais comme une dégestualisation progressive au profit d'une imagination domestiquée de la ligne, attentivement tracée, et pénétrée de l'exigence de fidélité au modèle, « le beau dessin », selon Alain. L'école, principale accusée, devient ce lieu où, par l'introduction de l'espace de la perspective, se canalisent les énergies de l'imagination. À chaque chose sa couleur, comme à chaque mot son sens unique. Nombreux sont en effet les instituteurs (et pas toujours les plus vieux) montrés du doigt parce qu'arc-boutés contre l'audace, la dissidence, la transformation du monde par l'expression symbolique.

Marie Hélène Popelard, *Sensibiliser à l'art les tout-petits*, in Recherche en éducation musicale, 2007, p.19-

## De l'inégalité scolaire

### 7

(...) De plus en plus, l'inégalité a une légitimation fondamentale de type scolaire. Toutes les légitimations naturelles de l'inégalité se trouvent plus ou moins contestées ou mises de côté. Nous sommes dans des sociétés qui sont supposées être égales. Par conséquent, on fonctionne sous la supposition de l'égalité sociale et quand on fonctionne sous la supposition de l'égalité, la seule inégalité qui puisse en quelque sorte valoir comme explication est précisément l'inégalité intellectuelle, l'idée que les individus sont moins forts les uns que les autres.

Par conséquent, il y a toute une vision contemporaine de l'inégalité en termes d'opposition simple entre les « premiers de la classe » et les « attardés ». de plus en plus, l'explication de fonctionnements sociaux et étatiques inégalitaires se fait en des termes homologues à ceux de l'institution scolaire : les gouvernements se donnent comme les gouvernements de ceux qui sont capables, qui peuvent voir à long terme, avoir une vision des intérêts généraux ; le gouvernement mondial des puissants se donne comme le gouvernement de ceux qui savent, qui comprennent, de ceux qui prévoient, sur ceux qui sont incapables de vivre autrement qu'au jour le jour, dans leur routine « archaïque » ou leurs intérêts « bornés ». Dans chaque pays, à chaque instant, se rejoue la même scène imaginaire où les gouvernements éclairés sont « malheureusement » aux prises avec des masses ignorantes, des gens qui n'arrivent pas à répondre au défi de la modernité ou qui s'arc-boutent sur leurs privilèges « archaïques ». En France, à chaque fois qu'il y a des mouvements sociaux ou des votes d'extrême droite, on explique que c'est parce que « les gens n'arrivent pas à s'adapter ». On a donc une vision où tous les mouvements sociaux s'expliqueraient en termes de capacité ou non de passer, comme à l'école, dans la classe supérieure. L'école fonctionne plus fortement que jamais comme analogie, comme « explication » de la société, c'est-à-dire comme preuve que l'exercice du pouvoir est l'exercice naturel de la seule inégalité des intelligences. Par rapport à cela, les querelles entre une vision « sociologique » de l'École et une vision républicaine sont largement dépassées. (...) Pour moi, ce qui est significatif, ce sont moins les usages particuliers que l'on voudrait donner à l'école, que les gens soient plus actifs, pratiques, ... que cette fonction de symbolisation globale de l'ordre du monde.

Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués*, Editions Amsterdam, Paris, 2009, p.424-425

### 8

Certes, ce n'est pas l'exacte étymologie, mais le mot banlieue a pris aujourd'hui le sens de lieu de bannissement. Notre société se scinde en deux groupes antagonistes : ceux qui sont au cœur de la cité, ceux qui sont relégués dans les lointaines périphéries.

Cette scission n'est pas seulement géographique ; elle concerne, plus dramatiquement encore, le processus par lequel chacun prend conscience d'avoir à se construire soi-même avec l'aide des autres, c'est-à-dire l'éducation.

E-ducere c'est guider un enfant hors de lui-même pour qu'il comprenne qu'il est plus que lui-même. La fonction première de toute collectivité, une fois réalisées les conditions de la survie biologique, est de faire profiter chacun de ses membres de ce fabuleux pouvoir dont elle dispose : transmuter un homo, défini par son patrimoine génétique, en un homme, défini par les liens qu'il tisse avec les autres.

Les besoins imposés par la nature, nourriture, chaleur, protection, sont aujourd'hui satisfaits à peu de frais ; les progrès technologiques nous libèrent peu à peu de la malédiction du travail obligatoire. Le temps libre enfin obtenu devrait nous permettre de généraliser l'accès de chacun à toutes les facettes de l'apport humain : science, art, éthique. L'objectif de la société doit être de permettre à chacun de s'appropriier la science, non pour devenir efficace, mais pour accéder à une meilleure compréhension de l'univers ; de participer à l'art, non pour réaliser des chefs d'œuvre, mais pour accéder au bonheur d'une émotion inédite ; de s'interroger

sur l'éthique, non pour imposer aux autres une morale plus rigoureuse, mais pour accéder à une interrogation plus ouverte sur son propre destin.

A cela, tous les hommes sans exception peuvent contribuer. Encore faut-il que la société ait pour objectif de ne laisser aucun de ses membres en dehors du réseau humain, réseau qui permet à chacun de devenir lui-même au foyer du regard des autres. C'est-à-dire une société où toutes les activités sont au service de l'éducation.

Notre société occidentale d'aujourd'hui a, tout au contraire, mis l'ensemble de ses activités, y compris l'éducation, au service de sa réussite économique. Eduquer n'est plus une fin en soi, mais justifiée par l'apport qui en résulte pour l'économie. Du coup, des pans entiers de l'activité intellectuelle sont considérés comme des luxes inutiles, tolérés par bonté d'âme, comme ces parents pauvres, recueillis par charité, et priés d'être les plus discrets possible. Et surtout les hommes et les femmes sont jugés en fonction de leur « rentabilité », les savoirs qu'ils désirent acquérir en fonction de leur utilité. La collectivité est ainsi scindée en un centre où chacun peut accéder à toutes les sources et une périphérie aux apports très limités. Les banlieues du savoirs sont plus coûteuses en drames humains que les banlieues géographiques. Il est plus difficile d'améliorer les contacts permettant un véritable partage du savoir et des questionnements, que d'améliorer les transports entre le centre et la périphérie d'une cité. A cette difficulté, le système éducatif se doit de faire face, au prix sans doute d'une révision complète de ses méthodes.

A quand un enseignement sans bannissement ?

Albert Jacquart, Introduction de *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Chronique social Lyon, 1996, p. 7-8.

### Sur l'enseignement supérieur

#### 9

Quelle est, aujourd'hui, la place de la culture, de l'art et de la création dans l'enseignement ? L'état des lieux est inquiétant. Quelles sont les priorités de l'école, du lycée, de l'université de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle ? Quels sont leurs objectifs ? De quels moyens et de quelle formation disposent les enseignants ? Quelles sont leurs marges d'initiative ? Que veulent-ils, que les charge-t-on de transmettre ? Et avec quels outils ?

Il y a beaucoup d'effervescence autour de ces interrogations. On ne peut que s'en réjouir et souhaiter que les bons virages soient pris sans tarder.

Encore faudrait-il mesurer l'ampleur des problèmes, revoir de fond en comble la division de l'enseignement en branches présentées comme étrangères les unes ou autres et avoir bien à l'esprit que la création est le premier moteur du développement humain.

A ce propos, ne serait-il pas intéressant de se souvenir par exemple que le Quadrivium de l'université médiévale faisait une grande place à la musique, discipline à la fois spéculative, touchant à l'esthétique, directement liée à une pratique, à l'invention et proposant une expérience à la fois immédiate et transcendante de la communication ?

Est-il admissible qu'aujourd'hui, au terme de 12 à 18 ans de formation aux niveaux inférieur, moyen et supérieur, la plupart des étudiants n'aient acquis que des compétences très sommaires en philosophie, qu'ils n'aient qu'une connaissance superficielle de la poésie contemporaine, qu'ils ne disposent que d'informations extrêmement lacunaires sur les matières artistiques et, forcément, de mises en perspective minimalistes sur ce qui relie ces domaines aux grands courants de l'évolution historique, sociale, politique, bref qu'ils soient à ce point spoliés de ce que ces disciplines et pratiques, ces outils de connaissance profonde et de développement humain pourraient leur apporter ?

Il est urgent de s'inquiéter du terrible déficit de pratique artistique à l'école et à l'université. Ceux qui, agissant a contrario des usages, ont eu, souvent en les provoquant d'initiative, des occasions de participer à des « actions » artistiques en milieu scolaire savent combien elles peuvent être mobilisatrices, stimulantes, parfois même déterminantes, en tout cas porteuses de changements souvent significatifs.

Pierre Bartholomé, *Introduction à la leçon de François Ost : Quand l'enseignement ose la culture* donnée au Collège Belgique, mars 2010, Bruxelles

## 10

Il s'agit bien d'oser en effet car le constat fait à l'instant par Pierre Bartholomé est aussi celui de Culture et Démocratie et de bien d'autres qui à juste titre, s'en alarment : le bagage des jeunes qui quittent l'enseignement obligatoire et même, disons-le, le supérieur pédagogique, est en termes de savoirs, de compétences et de pratiques culturelles et artistiques, très lacunaire.

Sauf exception, Mozart, John Cage, Keith Jarrett, Eschyle, Dante, Rik Wouters, Kiefer, Cartier-Bresson ou Le Corbusier pour ne citer qu'eux, l'histoire et l'actualité de l'architecture, de la photographie, du cinéma, de la danse, de la musique - de toutes les musiques - des arts pastiques et de la philosophie leur sont étrangers.

Les formes traditionnelles et contemporaines des cultures extra-occidentales dont nombre d'entre eux sont pourtant issus, ne leur sont pas plus familières. Sauf le théâtre, presque toutes les formes de pratique artistique ont déserté l'enseignement obligatoire tandis qu'ailleurs, avec de nouveaux médias, les jeunes déploient des usages et des compétences culturelles et artistiques profondément renouvelés.

Quelle place spécifique pour l'art et la culture dans les programmes scolaires aujourd'hui ? Le Décret Missions de 1997 relatif à l'enseignement obligatoire, évoque la nécessité d'amener tous les jeunes à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, de les sensibiliser à la culture et au patrimoine et de favoriser les activités de recherche et de création.

Concrètement ? Dans le fondamental, des programmes ambitieux (initiation à la musique et à l'expression plastique) et des enseignants bien peu armés pour les mettre en œuvre. Dans le secondaire, au premier degré uniquement, une période de cours (50 minutes) affectée pour moitié aux arts plastiques et pour moitié à la musique. Au-delà, soit à partir de 13-14 ans, la fréquentation des matières artistiques est liée aux choix individuels d'options.

Dans le supérieur pédagogique : dans un cursus de trois années, trente heures d'initiation à l'art et à la culture et nonante heures dévolues respectivement à la musique et aux arts plastiques. Portion congrue, donc, pour un champ immense de savoirs et de compétences, ignoré ou tenu aux marges alors qu'il vaut pourtant, pour reprendre l'expression de Marcel Gauchet, *d'être porté à la connaissance de tous*.

Certes, et heureusement, l'art et la culture ne sont pas absents de l'enseignement. A défaut d'y entrer par la grande porte, dans des plages de temps spécifiques, avec des objectifs précis, ils pénètrent tous les degrés et toutes les disciplines, sous l'impulsion d'enseignants passionnés ou de directions éclairées.

Sabine de Ville, *Introduction à la leçon de François Ost : Quand l'enseignement ose la culture* donnée au Collège Belgique, mars 2010, Bruxelles

## 11

Il existe en effet un décalage croissant entre la culture des jeunes, que l'enseignement secondaire relaie dans une mesure variable selon les établissements (certains étant à cet égard plus perméables que d'autres) et l'enculturation des savoirs telle que la conçoit l'université.

(...)

Il s'est développé, depuis les années soixante, une culture presque exclusivement réservée aux jeunes des pays développés, dont la musique est privilégiée. Le cinéma, la télévision, la radio, le disque et les publications spécialisées, y compris dans leurs aspects publicitaires, ont servi de vecteurs principaux à cette culture, qui s'inscrit dans le cadre général de ce qu'on a appelé, un peu vite, la « civilisation des loisirs ». La caractéristique principale de cette culture n'est pas tant son existence elle-même que sa diffusion auprès du plus grand nombre. Les jeunes ont toujours eu des traits culturels qu'ils ne partageaient pas avec les autres classes d'âges. Mais ces traits ne valaient que pour les couches sociales au sein desquelles une jeunesse pouvait se constituer, dans l'absence du souci matériel et l'irresponsabilité politique, voire morale. De nos jours, ces traits se sont très largement démocratisés, même si des différences en contenu et en pratiques peuvent être encore distinguées entre différentes positions sociales. Une « planète des jeunes » s'est constituée à partir des années septante, qui comporte à la fois systèmes de goûts esthétiques (la culture hip-hop), modes de consommation (habillements décontractés, fast-food, coiffures), modes langagières, pratiques amoureuses, ... Face à cette culture qui représente aussi un formidable marché pour des firmes spécialisées en disques, en vêtements, en chaussures, en excitants de divers genres, l'école secondaire a, le plus souvent, cessé de résister. Elle en est devenue, dans de nombreux cas, le lieu de diffusion, du moins de répercussion. Les programmes scolaires eux-mêmes en ont été affectés.

La vague anti-élitisme qui a nourri puis prolongé soixante-huit a trouvé un terrain d'élection dans l'école secondaire, laquelle, passant de réforme en réforme, notamment en France mais aussi dans beaucoup d'autres pays dont la Belgique, a été la première cible des entreprises égalitaristes radicales. Attribuée à la classe qui était censée incarner tous les travers de la ségrégation par l'argent et de la discrimination par le savoir – la bourgeoisie – la culture scolaire, anti-chambre de la culture savante, a été la cible d'un feu roulant de critiques. C'est à partir de positions anti-élitistes (l'« élite » étant assimilée à une attitude d'arrogance intellectuelle) qu'a été mis en œuvre en Belgique l'enseignement dit « rénové », dont Anne Van Haecht a mis l'échec clairement en évidence. Réaliser une acceptable égalité de conditions revenait à remettre à zéro, autant que faire se pouvait, les diverses positions de départ, afin de permettre des choix d'options qui ne reposeraient plus que sur les goûts, quelque peu combinés aux capacités intrinsèques (c'est-à-dire envisagées à l'état pur, avant tout conditionnement pédagogique), et aussi de garantir une relative perméabilité des options entre elles. Il fallait évidemment pour atteindre de tels objectifs que les « chiens de garde » de la culture bourgeoise fussent consignés dans leurs niches, et que le prétendu encyclopédisme des études classiques fût répudié par ceux-là même qui avaient été formés en leur sein. Il faut reconnaître que chez les intellectuels qui ont promu une telle transformation, une dose considérable de culpabilité a joué un rôle déterminant. (...) Le virage idéologique qui a caractérisé l'implantation de l'enseignement rénové a consisté de passer de l'« émancipation collective » des individus par l'école (ce qui correspondait au vieux projet de Condorcet lorsqu'il dressait le tableau de « l'instruction publique ») à leur « épanouissement individuel ». Alors que l'Europe, en particulier, traversait une période de prospérité sans précédent, celle des « Trente Glorieuses », se terminant sur les célèbres Golden Sixties, le souci général de bien-être, conforté par les garanties qu'offraient alors les systèmes de redistribution des richesses inscrits au cœur du fonctionnement de l'Etat-providence, a amené une manière de religion du corps, de quête de l'« être-bien-dans-sa-peau ». Une industrie du loisir basée sur le primat du divertissement a alimenté ce souci, qui a impliqué la répudiation de l'érudition, de la pensée abstraite, des spéculations intellectuelles tenues pour gratuites, jugées incompatibles avec la recherche de l'« éclatement ». Les attaques contre la culture dite bourgeoise se sont accentuées et multipliées, notamment au cœur même de l'école. Il devint impératif de se mettre au diapason de son temps, de renoncer au culte du passé : en même temps que l'histoire en tant que récit du passé se trouvait rejetée au profit de séquences documentaires élaborées autour de pratiques culturelles abordées de manière journalistique, à la manière de la télévision, la chanson, la bédé, la vidéo, le polar et beaucoup d'autres choses pouvant figurer dans le même paradigme firent leur entrée dans la salle de classe. Et avec elles, la recherche du consensus des élèves autour des matières qui plaisent, la multiplication des options « à la carte », l'instauration du « droit à la parole » des jeunes, ... (...) C'est ainsi que l'école secondaire, à quelques exceptions près, s'est retrouvée soumise à la logique mercantile des grands fabricants d'*entertainment*, celui-ci étant camouflé sous l'appellation de « culture moderne ». Certes elle a dû conserver quelques unes de ses attributions traditionnelles, converties toutefois en la célèbre triade : « savoir, savoir-être et savoir-faire ». Mais elle s'est efforcé, tant bien que mal (et tout compte fait plutôt mal) à suivre ce

mouvement vers l'épanouissement personnel, lequel a été renforcé par la présence dans ses murs de jeunes issus de diverses souches d'émigration. L'idéologie pluriculturaliste, reposant sur l'affirmation généreuse de l'égalité des ethnies et des cultures, dont découle le rejet farouche de toute attitude raciste ou placement allophobe, est venue appuyer cette évolution.

(...) Comment, pour prendre quelques exemples dont on dira peut-être qu'ils frisent la caricature, intéresser encore des adolescents à Jules Verne alors qu'ils sont familiers des images diffusées par les films et téléfilms montrant la conquête de l'espace ? Les faire vibrer pour Gérard de Nerval alors que la chanson populaire leur sert, sans demander d'efforts de compréhension, leur ration de sentimentalisme au degré zéro ? Leur faire admirer les vies illustres de savants ou d'artistes, alors que les vedettes du sport sont couvertes de millions et ne s'embarrassent guère, dans leurs activités journalières, de subtilités intellectuelles peu accessibles ? Les intéresser aux récits historiques, alors que la télévision et la presse populaire les confortent tous les jours dans l'illusion que tout événement leur est contemporain, et que d'ailleurs l'univers n'a commencé à exister que le jour de leur naissance ? Dans un monde où, surtout après l'effritement de grands récits, le seul critère de la réussite (donc de l'épanouissement) est devenu la richesse accumulée, comment encore susciter leur adhésion à des valeurs morales qui leur paraissent non seulement périmées mais aussi intrinsèquement mensongères ? Et encore, leur demander de longs efforts d'assimilation de matières ingrates alors que l'informatisation accélérée du monde, dans toutes ses composantes, offre l'illusion de procédures aisées tant à acquérir qu'à mettre en œuvre ?

Cette informatisation, qui implique du reste le triomphe d'un mode de penser séquentiel et linéaire, signifie aussi le recul du livre en tant que support privilégié des connaissances au niveau où l'université entend le situer (...)

Face à cette culture dites des jeunes, les exigences ont jusqu'à présent peu varié. (...) La nécessité d'assimiler des matières difficiles, présentées de manière peu avenante, l'impossibilité de recourir à une aide aisément mobilisable pour comprendre et reproduire ces matières, l'obligation de planifier les tâches d'assimilation, de révision et de restitution, l'appel (trop) souvent fait à une culture générale que l'école secondaire n'a la plupart du temps pas transmise : tels sont quelques-uns des obstacles que rencontre l'étudiant de première année dans sa nouvelle existence d'« apprenant ».

Claude Javeau, *Masse et impuissance*, Labor, Bruxelles, 1998, p. 45-52

## 12

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 une 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 la 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...

Anne Marie Vuilleminot, Intervention lors de la première table ronde organisée par Culture et Démocratie :  
*la culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?*

## 13

Dans tous les univers socialisateurs, l'univers scolaire est celui où s'opère le plus systématiquement et le plus

durablement la rupture avec le sens pratique linguistique. Lieu commun, partagé un temps par l'ensemble d'une population, il est pourtant impensé dans sa spécificité, dans son originalité historique, et au fond, dans sa radicale étrangeté. Car ce qu'il se passe à l'école, et ce dès l'école élémentaire (et souvent même encore avant), est pour le moins bizarre, étonnant. C'est en tout cas comme cela qu'il faut regarder l'école si l'on veut se donner une petite chance de la comprendre.

Tout le monde le sait, l'école élémentaire est le lieu d'enseignement de la langue. Cette expression d'« enseignement de la langue » qui devrait surprendre est aujourd'hui un lieu commun, une évidence. Or « enseigner une langue » ne signifie pas « apprendre à parler ». L'école désigne par cette expression une activité spécifique qui consiste à faire entrer les enfants dans un univers linguistique structuré : avec des lettres, des mots, des phrases, des textes, des règles de composition des mots, des règles grammaticales, de règles orthographiques, des contraintes textuelles (narratives, descriptives, argumentatives...)... Rien de comparable avec l'entrée progressive et insensible dans des échanges langagiers, dans des formes de vie sociale toujours particulières (...)

L'école vise d'abord et avant tout – avant même la correction de l'expression – un rapport au langage : un rapport réflexif, distancié, qui permet de traiter le langage comme un objet, de le disséquer, de l'analyser, de le manipuler dans tous les sens possible et d'en faire découvrir les règles de structuration interne. Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le souligne, le classe, le range en catégories. Il se servait du langage pour dire ou faire des choses, et en pouvait presque ignorer l'existence tellement sa présence était indissociable des situations, des objets désignés, des autres, des intentions, des émotions, des actes. On lui fait désormais prendre conscience du langage en tant que tel, dans sa matérialité et son fonctionnement propre (...)

Pour être rigoureux, il faudrait toujours parler concernant l'école, de « langue » et non de « langage ». Une « langue », c'est-à-dire un système de signes qui constitue « une abstraction, dégagée à grand-peine par des procédures cognitives bien déterminées » (Bakhtine, 1977, p. 99) : c'est exactement ce à quoi les élèves sont confrontés à l'école. Cette langue est objectivée, matérialisée dans les dictionnaires, les livres d'orthographe, de grammaire, de lecture, ... Elle est le fruit d'un long travail historique qui l'a rendu possible. Et d'abord le résultat de la lente invention de l'écriture alphabétique. Mais, une fois encore, l'école enferme ici un instrument qui est plus perçu comme un instrument culturel un peu curieux, mais comme un objet banal, naturel.

Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, Hachette Littérature, 2001, p. 177-180

## 14

Je suis convaincu que, dans un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), il y a de réelles possibilités, au quotidien, pour améliorer la formation. Pour faire en sorte que les jeunes collègues qui passent là entendent que le métier n'est pas seulement affaire de technique, mais aussi affaire de valeurs. Entendent, aussi, que l'acte d'enseigner est indissociable d'un projet plus vaste. Entendent, enfin, que la formation n'est pas terminée quand ils sortent, qu'il s'agit d'un processus continu jalonné d'expériences diverses, de lectures, de rencontres, de recherches...

D'une manière plus générale, je crois indispensable de promouvoir, dans la formation des enseignants et des personnels d'éducation, le modèle encore très balbutiant de l'alternance. Il ne s'agit pas seulement de juxtaposer deux temps distincts : un temps de stages et un temps de cours. Mais d'installer des rapports structurels forts entre les deux... C'est difficile parce que le stage est vécu comme le véritable apprentissage du quotidien du métier. Le cours, lui, apparaît au mieux comme un éclairage suggestif, au pire comme de la théorie fumeuse. Montrer que la réflexion sur les pratiques quotidiennes peut se faire à la lumière de modèles théoriques intelligents est un véritable enjeu. Il faut travailler à partir de visites individuelles et collectives dans les classes des uns et des autres, d'analyses de pratiques, de montage de projets communs avec des gens de différents niveaux, statuts et disciplines. Nous avons là un très beau chantier... Car, à mes yeux, la formation des enseignants est encore tâtonnante. Il va y avoir un nombre considérable de départs à la retraite

ces prochaines années ; le nombre d'enseignants à former est prodigieux. Nous devons, de plus, pour faire face aux besoins, accueillir en formation de nouveaux publics, en particulier des adultes en reconversion professionnelle... C'est un chantier fondamental dans lequel nos sociétés doivent investir au moins autant d'intelligence que dans l'organisation du trafic aérien...

Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, 2006, p.10-11

## 15

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 de science dure, qui est une réflexion de type culturelle.

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.

Marie Poncin et Baptiste De Reymaeker, Rapport de la première table ronde organisée par Culture et Démocratie : *la culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?*, mars 2010, p. 13

## 16

4) Ce constat invite à concevoir la créativité ne peuvent être enfermées dans une production. La créativité débordé l'objet produit. Elle peut même exister pleinement sans lui : dans une certaine façon de regarder, d'écouter, de sentir, bref, d'être au monde, d'être là. En s'inspirant de la conception de DW Winnicott, on peut définir la créativité comme une attitude et une disponibilité face au monde et aux autres : « Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter ». Cette conception m'incite à regarder d'un autre œil la bonne volonté culturelle qui conduit tant d'élèves aujourd'hui au Musée, au Théâtre, à l'Opéra. Le souci de la démocratie porte à s'en réjouir. Prenons garde cependant aux effets paradoxaux de cette fréquentation banalisée de la culture et de ses murs comme des lieux auxquels on apprendrait à « s'ajuster et s'adapter » ! Avant le Musée, avant l'Opéra, avant le Théâtre, il y a un monde à ouvrir, à vivre et à éprouver, il y a une expérience et une sensibilité humaine sans lesquelles ni le Musée, ni le Théâtre, ni l'Opéra n'auraient de sens ni même d'existence. (...) Il faudrait peut-être quelquefois tourner le dos aux Temples de la culture, et, au cœur de la forêt voisine, apprendre aux enfants à ouvrir grand les yeux, à toucher l'écorce des arbres, à écouter le bruissement des frondaisons, et le silence quand le vent tombe et se taisent les oiseaux.

Alain Kerlan, *Pour une pédagogie de l'art et de la culture : les moyens et les fins*, 2003, p. 3

Dès leur formation initiale (...), tous les futurs enseignants devraient pouvoir découvrir l'intérêt de ces aventures, comprendre leur fonction dans ce type de d'activité, acquérir quelques compétences propres et mesurer les possibilités offertes par l'environnement artistique et culturel pour mener à bien des projets en partenariat. Ils devraient percevoir qu'au-delà de leur rôle d'enseignant, maître d'une discipline à transmettre, ils héritent d'un devoir d'éducation, plus large et plus complexe, dont la dimension artistique est essentielle. Ils devraient surtout, dans une discipline artistique qu'ils auraient choisie, pouvoir éprouver personnellement les effets d'une pratique artistique encadrée sur le développement de leur propre personnalité. On ne dira jamais assez combien la découverte intime, sensible, émotive de l'expression artistique par les adultes est essentielle, avant qu'ils n'en partagent les plaisirs avec les enfants et les jeunes dont ils auront la charge. Inscire la formation artistique et culturelle dans la formation des enseignants devrait, avant tout, leur permettre de vivre cette expérience pour eux-mêmes, afin qu'ils en ressentent très intimement les avantages et les bienfaits. (...) La formation des enseignants devrait être complétée par une inscription dans l'histoire de l'éducation et de l'action culturelle, par le plaisir personnel de la fréquentation culturelle et de la rencontre avec des artistes d'aujourd'hui. Elle devrait leur offrir la capacité de faire le lien entre ces activités artistiques et les enseignements qu'ils assurent. Elle devrait, enfin, leur fournir une maîtrise de la conduite de projets en partenariat, une compréhension fine des enjeux et des pièges qu'ils encourent éventuellement.

Jean- Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture*, éditions de l'attribut, Toulouse, 2008, p. 80-81

## 18

Les initiatives d'enseignants soucieux de sensibiliser leurs élèves à une approche culturelle du travail social, pour facultatives qu'elles sont, restent trop souvent encore marginalisées dans les programmes, déconsidérées par les directions et les collègues, ignorées par les pouvoirs organisateurs. Après avoir laissé une place importante au socioculturel dans les années 1970, les écoles de travail social semblent s'être désintéressées de cet aspect au cours des années 1980 et 1990. L'orientation socioculturelle est désormais abordée par la marge, à travers quelques cours - le plus souvent à options - et séminaires. Quoique la situation diverge d'une école à l'autre, on remarque que la culture et la créativité ont une place limitée dans la formation des futurs travailleurs sociaux. De plus, les aspects culturels sont très peu reliés aux autres cours. Des stages dans le domaine culturel existent parfois mais restent minoritaires. La réflexion et la pratique sont peu croisées. De là, se pose la question du sens pour les étudiants d'avoir un cours sur les questions culturelles sans inscription de celles-ci dans leur travail social. Il ne s'agit pas de faire des étudiants des artistes mais de leur faire expérimenter ce que la culture peut apporter au niveau individuel et au niveau du groupe. En vivant la créativité, les ouvertures possibles se font sentir.

Frédéric Janus, note de synthèse du Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*, publié par l'Agence Alter et Culture et Démocratie, 2009

## 19

Former les (futurs) travailleurs sociaux à une approche culturelle de leur profession, c'est leur faire prendre conscience de plusieurs choses.

D'abord que s'ils ne sont pas engagés pleinement dans une profession et une démarche culturelle, ils n'en sont pas moins capables de prendre en considération dans leur travail certaines dimensions du travail culturel et artistique. Autrement dit, il ne s'agit pas de leur apprendre à se décharger sur des artistes d'une part de leur travail, mais bien plutôt de leur apprendre à y recourir - et à l'assumer dans la durée - dans le cadre d'une intention et d'une responsabilité propres au travailleur social.

Il s'agit donc aussi de leur apprendre à travailler en concertation, en partenariat avec d'autres intervenants au même niveau qu'eux mais aux logiques, contraintes et modes de fonctionnement différents. Si Culture et

Démocratie se prononce en faveur du travail en partenariat (le « couple idéal ») entre assistant social et travailleur culturel ou artiste, la question reste entr'ouverte au sein du groupe de travail. *Il ne faudrait pas conclure qu'il faut qu'il y ait systématiquement un couple assistant social – animateur culturel pour effectuer un travail social à dimension culturelle.*

Même écho quand il s'agit de l'amont, soit l'organisation même de la formation des futurs assistants sociaux : *Suffit-il de placer des artistes dans les écoles sociales pour renforcer la dimension culturelle ?* Pour le groupe de travail, la priorité est dans la sensibilisation permanente au sein des écoles sociales. Si l'assistant social ne pourra jamais tout faire, il peut faire *plus qu'une petite partie* de ce travail social à dimension culturelle.

A travers leur confrontation avec les travailleurs culturels ou les artistes, il s'agit aussi pour les futurs travailleurs sociaux d'apprendre ce que cette confrontation leur dit du changement social et de l'autonomie des individus, donc d'une évolution possible du travail social. A savoir, notamment, qu'il s'agit d'envisager tous les chemins qui permettent aux individus de trouver une place sociale, et pas seulement l'emploi (autrement dit, que l'emploi n'a plus le monopole de la fonction d'intégration).

En tout premier lieu, la formation des travailleurs sociaux doit donc développer une capacité de méta-réflexion à propos du travail effectué, à propos des actes posés et des finalités poursuivies.

Au niveau des directions des établissements de formation des assistants sociaux, l'attitude vis-à-vis des initiatives à connotation culturelle est parfois ambiguë. Si certaines sont convaincues de l'intérêt de l'approche, elles doivent compter avec l'hétérogénéité du corps professoral sur cette question. D'autres y sont carrément insensibles. Lorsque des collaborations avec des professionnels de la culture sont envisagées au sein de l'établissement, l'accord de la direction peut être motivé par le souci d'obtenir un bon résultat constitutif d'une bonne vitrine vis-à-vis de l'extérieur. Cette instrumentalisation peut se faire au détriment d'une dynamique d'apprentissage qui intègre les échecs, les essais et erreurs, d'une pédagogie du projet.

Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*, publié par l'Agence Alter et Culture et Démocratie, 2009, p 30-32

## 20

La formation des assistants sociaux doit plus certainement reposer sur des croisements disciplinaires, comme par exemple intégrer la culture dans le cours de droit et *vice versa*. Au-delà d'une mise en dialogue de disciplines différentes, il s'agit de pousser la recherche de sens jusqu'à intégrer et articuler les différentes approches méthodologiques traditionnellement classées en trois catégories : individuelles, de groupe et communautaires. Soit, amener les futurs assistants sociaux à se demander comment prendre en compte ces trois dimensions en même temps dans leur travail. L'approche culturelle est à ce prix !

Les didactiques privilégieront absolument les approches par projet et les démarches inductives qui prennent pour point de départ de la construction des savoirs les expériences et les points de vue des étudiants. C'est dans le cadre de ces projets qu'il faudra multiplier les expériences ou le partage de projets culturels et artistiques. Pour ce faire, il sera nécessaire de rechercher la collaboration des professionnels des arts et de la culture.

Corollaire de cette plus grande diversité didactique, l'expérimentation et la formation sur terrain occuperont une place beaucoup plus importante, y compris pour les enseignants. Pour ce faire, sans la faire disparaître, la place de la théorie sera réduite et son enseignement inséré dans un dialogue permanent avec la pratique.

Dans le même esprit, certains évoquent un allongement du temps de la formation ainsi que le renforcement de la possibilité d'y accéder plus tardivement dans un parcours de vie. Une manière de valoriser des parcours variés, riches déjà d'expériences de vie et professionnelles.

L'institution scolaire s'ouvrira à des collaborations disciplinaires variées afin de former à l'interdisciplinarité en commençant par l'exemple : opérateurs culturels, artistes, architectes, urbanistes, spécialistes des droits

culturels et humains... seront sollicités et intégrés dans la formation.

L'évaluation certificative cédera le pas sur l'évaluation formative, reposant sur un dialogue entre étudiants et enseignants. Cette évolution contribuera au développement d'une culture de la parole libre des étudiants comme antidote à la violence institutionnelle.

L'approche interculturelle sera plus présente dans le cursus, encouragée notamment par une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants (rencontres entre établissements, échanges internationaux...). À l'autonomie comme aptitude des futurs assistants sociaux répond l'autonomie formative des enseignants. Leur capacité à être acteurs et producteurs des formations en dehors de toute instrumentalisation liée à la commande politique doit être garantie et renforcée. Pas pour ignorer cette dernière mais pour maintenir une éthique propre et pouvoir entrer en débat contradictoire d'égal à égal, comme une forme de contre-pouvoir.

En une formule, les écoles sociales seront des « lieux de vie qui permettent la confrontation des subjectivités des étudiants et des enseignants ».

Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*, publié par l'Agence Alter et Culture et Démocratie, 2009, p 59-60

## ANNEXE 1:

Résumé de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'Unesco

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/soomaire.htm>

1. L'enseignement supérieur doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite, conformément aux dispositions de l'article 26.1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. En conséquence, aucune discrimination ne saurait être admise pour ce qui est de l'accès à l'enseignement supérieur en raison de la race, du sexe, de la langue, de la religion ou de toute distinction économique, culturelle ou sociale ou encore de handicaps physiques.
2. Les missions essentielles des systèmes d'enseignement supérieur (éduquer, former, entreprendre des recherches et, en particulier, contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble) doivent être préservées, renforcées et intensifiées, c'est-à-dire qu'il s'agit d'éduquer des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables et d'offrir un espace ouvert pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie. De surcroît, l'enseignement supérieur joue désormais un rôle sans précédent dans la société d'aujourd'hui en tant qu'élément essentiel du développement culturel, social, économique et politique et pilier du renforcement des capacités endogènes, de la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice. Il appartient à l'enseignement supérieur de veiller à la prééminence des valeurs et idéaux de culture de la paix.
3. Les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants doivent préserver et développer leurs fonctions essentielles en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle. Ils doivent aussi renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques, constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention. A cette fin, ils doivent pouvoir jouir sans restriction de leurs libertés académiques et de leur autonomie, tout en se montrant pleinement responsables et comptables envers la société.
4. La pertinence de l'enseignement supérieur doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font. A cette fin, les établissements et systèmes, en particulier après avoir renforcé leurs liens avec le monde du travail, devraient fonder leurs orientations à long terme en fonction des buts et besoins sociétaux, y compris du respect des cultures et de la protection de l'environnement. Apprendre à entreprendre et développer l'esprit d'initiative devraient devenir des préoccupations majeures de l'enseignement supérieur. On veillera spécialement à ce que l'enseignement supérieur renforce ses fonctions de service de la société, en particulier ses activités visant à éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la dégradation de l'environnement et la maladie, ainsi que les activités de développement de la paix, par une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire.
5. L'enseignement supérieur fait partie d'un système continu qui commence avec l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire et se poursuit tout au long de la vie. La contribution de l'enseignement supérieur au développement de l'ensemble du système éducatif et la réorientation de ses liens avec tous les niveaux de l'éducation, en particulier avec l'enseignement secondaire, doit être une priorité. L'enseignement secondaire devrait à la fois préparer à l'enseignement supérieur et faciliter l'accès à celui-ci, tout en offrant une formation générale et en préparant les élèves à la vie active.
6. La diversification des modèles d'enseignement supérieur et des modes et critères de recrutement est indispensable pour répondre à la demande et donner aux étudiants la formation rigoureuse et les acquis que requiert le XXI<sup>e</sup> siècle. Les apprenants doivent avoir le plus large éventail de choix possible et l'acquisition du savoir et du savoir-faire doit se situer dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, ce qui suppose que l'on puisse aisément entrer dans le système et en sortir en permanence.

7. La qualité de l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel qui devrait concerner toutes ses fonctions et activités : enseignement et programmes, recherche, dotation en personnel, étudiants, infrastructure et monde universitaire. On s'attachera en particulier à faire progresser les connaissances par la recherche. Les établissements d'enseignement supérieur de toutes les régions doivent veiller à assurer une évaluation interne et externe transparente, menée par des experts indépendants. Toutefois, l'attention requise devrait être accordée à la spécificité des contextes institutionnel, national et régional, pour tenir compte de la diversité et éviter l'uniformité. Chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision et d'un nouveau modèle pour l'enseignement supérieur, qui devrait être centré sur l'apprenant. Pour atteindre ce but, il est nécessaire de procéder à une refonte des programmes, qui devraient permettre d'aller au-delà de la simple maîtrise cognitive des disciplines et favoriser l'acquisition de savoir-faire, de compétences et d'aptitudes pour la communication, l'analyse créative et critique, la réflexion indépendante et le travail en équipe dans des contextes multiculturels.

8. Une politique résolue de perfectionnement du personnel s'impose dans les établissements d'enseignement supérieur. Concernant les enseignants, des directives claires devraient être énoncées pour les inciter à mettre à jour et à améliorer leurs compétences, à innover en permanence au niveau des programmes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, avec un statut professionnel et financier approprié propre à garantir l'excellence de la recherche et de l'enseignement, reflétant ainsi les dispositions de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997.

9. Les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les étudiants et leurs besoins au centre de leurs préoccupations et les considérer comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables du processus de rénovation de l'enseignement supérieur. Les services de conseils et d'orientation devraient être développés, en coopération avec les organisations d'étudiants, pour tenir compte des besoins de catégories de plus en plus variées d'apprenants. Les étudiants qui abandonnent leurs études devraient pouvoir réintégrer l'enseignement supérieur s'il le faut et quand il le faut. Les établissements d'enseignement supérieur doivent former leurs étudiants à devenir des citoyens bien informés et profondément motivés, doués d'esprit critique et capables d'analyser les problèmes, de chercher des solutions aux problèmes de la société, de les appliquer et d'accepter des responsabilités sociales.

10. Des mesures doivent être prises, ou celles qui ont été prises doivent être renforcées, pour assurer la participation des femmes à l'enseignement supérieur, en particulier au niveau de la prise de décision et dans toutes les disciplines où elles sont sous-représentées. Il faut poursuivre les efforts pour éliminer tous les stéréotypes liés au genre dans l'enseignement supérieur. Vaincre les obstacles et améliorer l'accès des femmes à l'enseignement supérieur reste une priorité urgente dans le processus de rénovation des systèmes et institutions.

11. Il convient de mettre pleinement à profit le potentiel qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour rénover l'enseignement supérieur en élargissant et en diversifiant la transmission du savoir et en mettant les connaissances et l'information à la disposition d'un public plus large. L'égalité d'accès à ces technologies doit être assurée par la coopération internationale et par un soutien aux pays qui n'ont pas les moyens d'acquérir pareils instruments. On veillera en priorité à adapter ces technologies aux besoins nationaux, régionaux et locaux et à ce que des systèmes techniques, éducatifs, institutionnels et de gestion les appuient.

L'enseignement supérieur doit être considéré comme un service public. Si la diversification des sources de financement privées et publiques est chose nécessaire, le soutien public à l'enseignement supérieur et à la recherche reste essentiel pour que les missions éducatives et sociales soient assurées de manière équilibrée. La gestion et le financement de l'enseignement supérieur doivent servir à en améliorer la qualité et la pertinence. Cela exige la mise en place de capacités et de stratégies appropriées de planification et d'analyse des politiques, reposant sur des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et services publics compétents. Les établissements d'enseignement supérieur doivent pouvoir gérer leurs affaires internes avec autonomie, mais ce mode de gestion doit s'accompagner de l'obligation de rendre des comptes de manière claire et transparente à la société.

La dimension internationale de l'enseignement supérieur fait partie intégrante de sa qualité. Les réseaux, qui se sont avérés un moyen essentiel d'action, doivent reposer sur le partage, la solidarité et l'égalité entre les partenaires. Il reste à endiguer le processus d'exode des compétences qui continue de priver les pays en développement et les pays en transition des compétences de haut niveau nécessaires pour accélérer leur progrès socio-économique. La priorité devrait être donnée à des programmes de formation dans les pays en développement, dans des centres d'excellence en réseaux régionaux et internationaux, avec des séjours de courte durée à l'étranger, spécialisés et intensifs.

14 Les instruments normatifs régionaux et internationaux relatifs à la reconnaissance des études devraient être ratifiés et appliqués, y compris ceux qui concernent l'homologation des connaissances, compétences et aptitudes des diplômés, pour permettre aux étudiants de changer de cours plus aisément et pour faciliter la mobilité à l'intérieur des systèmes nationaux et entre eux.

15 Des partenariats étroits entre toutes les parties prenantes - responsables de l'élaboration des politiques nationales et institutionnelles, gouvernements et parlements, médias, enseignants, chercheurs, étudiants et leurs familles, monde du travail, groupes communautaires - sont nécessaires pour mettre en train un mouvement de réforme et de rénovation en profondeur de l'enseignement supérieur.

## ANNEXE 2

Extraits du décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

(...)

### CHAPITRE 2. - Objectifs, axes et contenus de la formation

**Article 3.** - En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent comme objectif dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents d'amener chaque étudiant à développer les treize compétences suivantes :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces;
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne;
9. Travailler en équipe au sein de l'école;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

*modifié par D. 20-07-2005*

**Article 4.** - Les activités d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs de formation des étudiants inscrits dans les sections d'instituteur préscolaire, d'instituteur primaire et de régent comportent les mêmes axes.

Ces axes sont constitués par :

- 1° L'appropriation des connaissances socioculturelles comportant au moins 120 heures;
- 2° L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles comportant au moins 120 heures;

- 3° La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires comportant au moins 1020 heures;
- 4° La maîtrise des connaissances pédagogiques comportant au moins 180 heures;
- 5° L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comportant au moins 45 heures;
- 6° Le savoir-faire comportant au moins 780 heures.
- 7° Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle comportant au moins 80 heures.

Les Hautes Ecoles organisent des activités d'enseignement de type A, au sens de l'article 2 du décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, à concurrence d'au moins 210 heures.

La grille horaire minimale et le volume horaire pour les sections préscolaire, primaire et secondaire est annexée au présent décret

*remplacé par D. 20-07-2005*

**Article 5.** - Les connaissances socioculturelles comprennent :

- 1° la sociologie et la politique de l'éducation;
- 2° l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle; et la dimension de genre;
- 3° une initiation aux arts et à la culture;
- 4° la philosophie et l'histoire des religions.

(...)

Annexe au décret modifiant le décret du 12 décembre 2000 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents.

Grille horaire minimale pour les sections préscolaire, primaire et secondaire

Activités d'enseignement :

1. Connaissances socioculturelles : 120h

Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre : 30h

Initiation aux arts et à la culture : 30h, en troisième

Philosophie et histoire des religions 30h, en première

Sociologie et politique de l'éducation 30h, en troisième

(...)

