

*Réflexions en introduction aux tables-rondes sur le thème :
Un enseignement en culture. De l'utopie à la réalité.*

3. La formation culturelle dans l'enseignement supérieur



Culture et Démocratie

2010

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 jauge 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.19-21

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'approprier 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^e 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 position 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 du 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 un place équivalente aux mathématiques, à la géographie, aux langues anciennes, etc. On pourrait même parler d'une culture comme surplus, avec un budget réduit ou quasi inexistant, qui concerne bien peu d'académiques, de chercheurs et d'étudiants dans le communauté universitaire. Or, dans un numéro récent du Journal « Le Monde », Axel Kahn, président de Paris V, déclarait « Je conçois l'université comme le dernier lieu de civilisation, c'est un lieu d'exception, un espace où se produit cette alchimie par laquelle des regards différents et des savoirs divers s'appuyant les uns sur les autres et permettent d'avancer vers le progrès. » En lisant ces lignes, on peut se demander si Axel Kahn ne donne pas une définition d'une université à jamais disparue...

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

17

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 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.

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 ».

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^e 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

(...)

