

ASSOCIATION MARCEL HICTER POUR LA DEMOCRATIE CULTURELLE - FMH

Les enjeux de l'éducation et de la culture aujourd'hui.

1/2 Transmission et héritage

Par Alain KERLAN, Professeur émérite Lyon 2 et collaborateur de l'Association Marcel Hicter.

Février 2015

Les enjeux de l'éducation et de la culture aujourd'hui

1/2 Transmission et héritage

Par Alain KERLAN, Professeur émérite Lyon 2 et collaborateur de l'Association Marcel Hicter.

L'art et la culture renvoient à l'histoire de nos civilisations et à leur développement. Ce sont aussi de formidables outils pour appréhender et décrypter la complexité de nos sociétés et pour mieux comprendre la diversité humaine.

Dans un monde qui tend vers une forme d'uniformité, d'uniformisation aussi superficielle que réductrice, la transmission de l'héritage artistique et culturel de l'Europe, et plus largement de l'humanité dans toute sa diversité, constitue plus que jamais une voie royale pour que chacun puisse accepter et comprendre la complexité des sociétés, et la richesse de la diversité humaine. L'art et la culture, j'en suis convaincu, ont ce pouvoir de rassembler dans la différence, de faire valoir (entendons-le au sens fort, entendons-y le mot valeur) ce qui existe par sa différence dans une expérience de partage. C'était déjà la leçon de Kant dans sa célèbre analyse du jugement esthétique comme préfiguration d'une société et d'une humanité unifiées. C'était aussi de propos de H. G. Gadamer nous rappelant que le symbole, la forme symbolique qu'est toute œuvre d'art et de culture, gardent en eux le souvenir de ce qu'était dans la Grèce antique le *sumbolon* (σύμβολον)¹: une tradition d'hospitalité, le tesson de l'hospitalité...

MAIS... nous avons aujourd'hui des difficultés avec la tâche et peut-être même le sens de la transmission. La fonction de transmission, l'exigence de transmettre, font en effet retour dans notre société, mais ce retour est fortement marqué, habité de nos inquiétudes face à l'incertitude de la transmission et de l'héritage, inhérente à notre monde « postmoderne ». Le temps n'est pas si loin

où il s'agissait d'innover, d'inventer, et sinon « du passé faire table rase », du moins d'affranchissement, d'arrachement. L'injonction était d'être « modernes ». La donne est différente aujourd'hui.

Qu'est-ce que transmettre ? Qu'est-ce qu'hériter ? Cette interrogation est désormais capitale. Je me contenterai d'inviter à méditer la réponse faite par Derrida à la question : Qu'est-ce que « hériter » ? Elle me semble pouvoir nous éclairer et nous guider :

« Oui, il faut (et ce il faut est inscrit à même l'héritage reçu) il faut tout faire pour s'appropriier un passé dont on sait qu'il reste au fond inappropriable, qu'il s'agisse d'ailleurs de mémoire philosophique, de la préséance d'une langue, d'une culture, et de la filiation en général. Réaffirmer, qu'est-ce que ça veut dire ? Non seulement l'accepter cet héritage, mais le relancer autrement et le maintenir en vie. Non pas le choisir (car ce qui caractérise l'héritage c'est qu'on ne le choisit pas, c'est lui qui nous élit, violemment), mais choisir de le garder en vie » (De quoi demain... Dialogue (avec E. Roudinesco), Fayard Galilée, 2001, p. 15/16).

La problématique de l'inégalité d'accès à la culture

L'école devrait permettre au plus grand nombre d'enfants d'accéder au monde de la culture, et ce dans un objectif d'ouverture, de découverte et de citoyenneté, mais également afin d'aplanir les inégalités en matière d'approche culturelle liées notamment à l'origine sociale des enfants.

Cette seconde ligne d'analyse me conduit à faire un pas de côté concernant la problématique de l'inégalité d'accès à la culture, un pas de côté par rapport à sa formulation sociologique courante.

Loin de moi l'idée de méconnaître la mission capitale de l'école qui est bien de permettre au plus grand nombre d'enfants d'accéder au monde de la culture, et moins encore d'ignorer l'obstacle que peut constituer l'origine sociale. Mon pas de côté procède d'un constat et d'une conviction : je ne pense pas que poser la question capitale de l'accès de tous à l'art et à la culture en termes de « distance »,

d' « empêchement » soit aujourd'hui suffisant pour répondre à l'exigence démocratique.

J'assistais et intervenais récemment à l'Opéra de Lyon à un colloque consacré à l'éducation artistique et culturelle, organisé par la Fondation Total. J'ai été très frappé des qualificatifs que le vocabulaire de la politique culturelle utilisé par plusieurs intervenants emploie volontiers s'agissant de ce « public » distant : public « empêché », « éloigné », « socialement éloigné », « divers », « différent ». L'idée selon laquelle le monde de la culture doit faire l'effort d'aller vers ces publics peut paraître généreuse, soucieuse de démocratie, mais elle a à mes yeux le défaut de raisonner à partir de cet « éloignement » sans l'interroger suffisamment, encore moins le remettre en cause. Partir de l'éloignement culturel comme d'une donnée, je crains bien que ce soit paradoxalement creuser le fossé que l'on veut combler. Car être « éloigné » de la culture dont les institutions culturelles sont les hauts lieux, cela ne signifie pas être privé, être éloigné de toute forme d'expérience culturelle. Et si l'on raisonnait non pas à partir de l'éloignement, mais à partir de cette proximité ? C'est en inversant la donne, en considérant que l'expérience esthétique, l'expérience culturelle, d'une certaine façon, se trouvent déjà bel et bien présentes parmi ces personnes éloignées de la culture à laquelle nous voulons leur permettre d'accéder qu'il nous faut travailler.

A cet endroit, je vous invite à lire ou à relire l'ouvrage du philosophe John Dewey, intitulé « Art as experience ». John Dewey y explique que, pour comprendre l'expérience esthétique, telle qu'elle est exprimée à son plus haut dans les œuvres d'art que recèlent nos musées, il faut commencer par en chercher les premières formes et l'origine dans les expériences les plus ordinaires : une voiture de pompier passant à toute allure, la vue d'ouvriers perchés sur d'immenses poutrelles, une femme s'occupant avec soin de son jardin, la grâce alerte du joueur de football, etc. La relation esthétique au monde apparaît ainsi comme ce qu'il y a de mieux partagé. La leçon éducative qu'on peut en tirer et qu'en tire en effet John Dewey me semble décisive : si nous voulons permettre à tous les enfants d'accéder à la culture, la toute première tâche, la toute première

responsabilité éducative est de travailler à restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et le monde de l'art et de la culture.

La nécessaire restauration de la continuité entre expérience ordinaire, le monde de l'art et de la culture

Quelles approches faudrait-il privilégier pour que l'école puisse davantage s'ouvrir à la culture alors que d'une part, le contexte est marqué par la diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture et la diversité du jeune public, et que d'autre part, dans certains pays l'école s'est progressivement fermée aux disciplines artistiques ?

Cette troisième ligne d'analyse et les questions qu'elles portent se situent bien dans le prolongement de la tâche éducative telle que je la tirais du propos de John Dewey : restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et le monde de l'art et de la culture, oui, mais comment ?

Pour au moins amorcer le chemin, je rapporterai une anecdote, que je pourrais appeler : la fable du cultivateur et de la pierre...

Lors d'une table ronde consacrée précisément à la culture, un paysan expliquait ceci : « Quand je suis dans mon champ, aux labours, sur mon tracteur, il arrive parfois qu'une pierre attire mon attention, et m'arrête : à cause de sa forme, singulière, faite par la nature, ou par une main d'homme ? Ça a par exemple la forme d'un cœur. Je m'interroge. C'est de toute beauté, c'est émouvant... ».

Qu'y a-t-il de remarquable dans ce témoignage ? Il me paraît exemplaire à plusieurs titres (et au-delà de l'éloge d'une école de la République qui aurait su donner à tous le goût et le sens du passé) :

1) On y trouve ainsi en filigrane un équivalent très simple de la définition classique d'une œuvre de culture, comparable à celle qu'en donnait Hannah Arendt : Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. Hannah Arendt désigne en effet « le pouvoir

originellement spécifique de toute chose culturelle » comme « le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir » (« La crise de la culture », in La crise de la culture, p. 261, Gallimard Folio/Essais).

2) Mais je vois tout autant dans ce témoignage une incitation à ne pas s'en tenir à une conception substantielle, patrimoniale, de la culture, ou du moins à refuser l'opposition culture substantielle/culture subjective. La définition que proposait John Dewey de la culture ne manque pas ici de pertinence : « Si nous essayons de définir la culture, nous arriverons à la concevoir comme le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans des choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les entreprises de l'humanité ». (John Dewey, "L'éducation au point de vue social", L'année pédagogique, Paris, Alcan, 1913, p. 32-48. La culture est bien ici dans ce regard qui cesse de considérer la pierre apparue dans le labour comme un simple obstacle matériel, technique, à l'avancée du travail, et l'accueille comme une forme symbolique ouverte sur tout le passé de l'humanité. Je note aussi, en prolongeant la définition de la culture de John Dewey, que l'intérêt culturel dont témoigne le propos de notre paysan donne au « commun » de la culture commune un horizon d'universalité, celui d'une histoire commune à l'humanité tout entière, et qu'il prend aussi la forme d'une émotion, qu'il exprime une expérience subjective – l'expérience personnelle d'un sujet – indissociablement intellectuelle et affective.

Cette dernière remarque me conduit à l'argument central que je voudrais développer. Ce qui me paraît au total le plus remarquable dans le témoignage de notre « paysan à la pierre », c'est qu'il nous parle de la culture comme d'une expérience, d'une rencontre, d'un événement.

Je voudrais ici défendre l'idée d'une philosophie éducative de l'expérience et de l'événement. La rencontre de la culture dans une vraie expérience est malheureusement chose plus rare qu'on le croit. Beaucoup d'élèves, beaucoup d'hommes et de femmes ont ainsi traversé (ou cru traversé, ou dû

traversé) l'épaisseur de la culture sans peut-être jamais la rencontrer dans une expérience pleine, une expérience qui compte, et fasse événement dans une biographie, à l'image de ses classes qu'on voit défiler dans les Musées. Je ne crois pas exagérer en affirmant la trop grande rareté de cette expérience vraie. J'invite chacun à enquêter en lui et autour de lui. Ce qui fait défaut, c'est moins la culture qu'une vraie rencontre. Une rencontre qui ait fait, qui fasse événement. Une vraie rencontre est un événement inaugural, une puissance, une potentialité formatrice immédiate. J'opposerai à la philosophie éducative du processus une philosophie éducative de l'événement. Qu'est-ce qu'un événement ? Au moins ce à partir de quoi on peut distinguer un avant et un après. Qu'est-ce qu'un événement biographique ? Quelque chose qui est « arrivé » dans ma vie et qui m'a « formé », en ce sens que je ne peux plus être « après » tout à fait ce que j'étais « avant ». Quelque chose qui fait que ma vie comme « forme », comme instance de totalisation immanente², prend une autre orientation, une autre figure, un autre sens à quoi je me dois d'être fidèle.

Dans l'école, il y a trop de processus et trop rarement de l'événement vrai. La culture à l'école, ce doit demeurer une vraie rencontre qui fasse événement dans l'école et dans l'expérience personnelle, dans la rencontre personnelle avec l'art et la culture.

Dans une existence humaine, qu'est-ce qui peut faire événement ? Alain Badiou répond que les événements véritables ne sont que de quatre ordres : le domaine de la Vérité, le domaine de l'Histoire et du Politique, le domaine de l'Amour, et enfin le domaine de l'Art et de la Poésie.

Mais c'est une chose que d'être allé au théâtre, au concert, à l'opéra pour la première fois de sa vie et de l'avoir assez vécu pour que la rencontre bouleverse le cours ordinaire de l'existence. C'en est une autre que d'y retourner pour faire revenir l'expérience de la rencontre, d'engager le travail d'une vraie connaissance, d'une authentique familiarité. En effet, comme le montre Alain Badiou, l'authenticité d'un événement réclame de nous fidélité à cet événement. Une pédagogie de la rencontre et de l'événement introduit dans la

temporalité d'une éducation dominée par le processus régulier de la construction du savoir, la temporalité « irruptive », « intempestive » de l'événement et de la rencontre, mais aussi de la fidélité due à l'événement et à la rencontre. La façon dont John Dewey voyait dans l'expérience esthétique le paradigme de l'expérience vraie peut aider à penser cela, comme dans ce propos :
« Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it » (Art as experience (1934), Perigee Books, p. 42, 1980).

2 Dans l'esprit des analyses de Charles Taylor.

1 Le terme dérive du verbe *sumbalein* (*symballein*) (de *syn-*, avec, et *-ballein*, jeter) signifiant « mettre ensemble », « joindre », « comparer », « échanger », « se rencontrer », « expliquer ».