

**FONDATION MARCEL HICTER
POUR LA DÉMOCRATIE CULTURELLE ASBL**

**CULTURE ET ECOLE : REGARD SUR 10 ANS D'UN MARIAGE
NON CONSOMMÉ**

une analyse de Vanessa Vindreau

**SEPTEMBRE
2006**

CULTURE ET ÉCOLE : REGARD SUR 10 ANS D'UN MARIAGE NON CONSOMMÉ

par Vanessa Vindreau

LA STRATÉGIE DE LISBONNE PLACE DEPUIS 2000 L'ÉDUCATION ET LA CULTURE AU CŒUR DE LA POLITIQUE EUROPÉENNE JUSQU'EN 2010. DANS LA LUTTE POUR LA CROISSANCE ET L'EMPLOI, ELLES Y CONSTITUENT DES ÉLÉMENTS INDISPENSABLES À LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ EUROPÉENNE FORTE ET D'UNE EUROPE DE LA CONNAISSANCE. PAR AILLEURS, DEPUIS LA FIN DES ANNÉES 90, ON OBSERVE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE COMME EN RÉGION BRUXELLOISE UN DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES QUI ASSOCIENT LA CULTURE À L'ÉCOLE. CETTE TENDANCE, QUI SE RETROUVE ÉGALEMENT DANS D'AUTRES PAYS EUROPÉENS, EST À METTRE EN LIEN AVEC L'ÉVOLUTION RÉCENTE DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ACTUELS. MAIS, À L'HEURE DU RÉCENT CONTRAT POUR L'ÉCOLE D'ARENA ADOPTÉ EN MAI 2005 PAR LE GOUVERNEMENT DE LA CFWB, AUCUNE POLITIQUE TRANSVERSALE N'EST POURTANT MISE EN ŒUVRE POUR INSCRIRE DURABLEMENT CES PRATIQUES ET, PLUS LARGEMENT, LA CULTURE, DANS LA PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE. DES « IMPULSIONS » POURRONT ÊTRE DONNÉES PAR « DES MESURES PORTANT ENTRE AUTRE SUR L'OUVERTURE SUR LE MONDE PAR LA COLLABORATION AVEC DES ACTEURS ASSOCIATIFS, SPORTIFS OU CULTURELS ». MAIS TOUT CE CI RESTE DE TOUTE FAÇON, EN DEHORS DES SIX OBJETS PRINCIPAUX VISÉS PAR LE CONTRAT¹.

Cette contradiction questionne : faut-il ne voir dans la culture qu'un placebo aux problèmes structurels des écoles pour continuer de tolérer encore l'absence d'une politique culturelle durable pour l'école, alors même que les exigences européennes ne demandent pas moins de valoriser la diversité culturelle à côté de la connaissance?

En dégageant l'intérêt que présente le développement des liens entre culture et école dans le cadre de la transformation actuelle du système éducatif, il sera dès lors envisageable de réfléchir aux enjeux de la valorisation politique de ces initiatives en termes de citoyenneté et de cohésion sociale.

LA CULTURE COMME ALTERNATIVE DANS UN MODÈLE SCOLAIRE INADAPTÉ : UN CHOIX POLITIQUE NON ABOUTI

Devant l'écart de plus en plus large entre les élèves qui réussissent et ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage, les dernières enquêtes PISA provenant de l'OCDE en 2000 et 2003 ont réaffirmé l'urgence pour la CfWB, de réformer durablement l'école francophone belge. En effet, l'enseignement qu'elle dispense continue de reproduire les

inégalités sociales. Le quasi-marché installé en Communauté française et le nouveau système d'évaluation des compétences utilisé aggravent les différences en scindant les établissements offrant une qualité d'enseignement reconnue et les écoles dites « de la réussite ». Les savoirs et compétences ne sont plus adaptés aux exigences du marché de l'emploi en termes de compétitivité. Le taux de chômage des jeunes Bruxellois (15-24 ans) s'élevant à 35% en juillet 2006² nous le rappelle encore. L'ensemble de ces critiques contribue à disqualifier les enseignants et participe du sous-financement récurrent de ce secteur. Désormais, l'école exclut davantage qu'elle ne consolide les fondements d'une certaine cohésion sociale et laisse des générations entières ainsi que des praticiens en quête de sens. C'est donc l'ensemble du modèle culturel de l'école qui devient inadapté.

Pléthore d'initiatives culturelles reliant culture et école

Dans ce contexte, la culture participe à la construction d'un sens collectif par l'expression des singularités, la valorisation du patrimoine artistique contemporain comme traditionnel, et la confrontation constructive avec l'autre dans le respect de la différence.

On assiste ainsi, depuis le milieu des années 90, à des expériences qui lient la culture et les arts à l'école en Région bruxelloise comme en Communauté française. Les programmes novateurs de la Commission communautaire française tels que Culture-Education (1995-1999) et Anim'Action et projets

d'école (depuis 2000) ou ceux de la cellule Culture-Enseignement de la CfWB impulsent ce mouvement. Ces actions se déroulent pendant le temps scolaire et visent toutes, dans l'ensemble, à atteindre les missions du nouveau décret qui réforme l'enseignement fondamental en CfWB depuis 1997.

Dans cette offre diversifiée, on peut distinguer deux types de démarche : celle qui vise à sensibiliser les acteurs scolaires à la culture en participant à des prix, concours et campagnes ou en recevant de l'information culturelle ; une seconde démarche qui cherche davantage à créer des synergies avec le secteur culturel associatif et institutionnel via des projets culturels de partenariat. Même si toutes ces expériences contribuent à enrichir d'une manière ou d'une autre la culture générale des élèves et des professeurs, ce sont les projets de partenariat qui offrent le plus d'avantages. Ils permettent aux acteurs scolaires et associatifs de développer une attitude active en participant réellement à la construction des savoirs. Ce projet culturel devient un espace de travail et de réflexion où les interactions continues entre les participants permettent aux élèves d'acquérir des connaissances en créant collectivement du sens. Ce sont des projets producteurs de culture à part entière, quelle que soit l'association culturelle à laquelle l'école s'associe. La vision commune portée par le projet met les élèves dans un processus de questionnement et de compréhension des réalités en fabriquant et en transmettant la connaissance. La valeur ajoutée de cette connexion réside donc in fine dans la capacité des élèves à pouvoir recréer du sens au moyen d'interactions récurrentes et de confrontations avec leur environnement social. En prêtant de l'importance aux relations avec son environnement culturel et associatif proche dans le processus d'apprentissage, l'école contribue donc à former des élèves plus critiques et ouverts.

Des acteurs encore trop isolés mais qui s'organisent politiquement

Ces initiatives restent cependant limitées aux seuls volontaires sélectionnés par les jurys desdits programmes ainsi qu'au contexte scolaire dans lequel elles s'inscrivent et s'adaptent. Les acteurs impliqués se trouvent souvent isolés, que ce soit au sein même de l'établissement, ou entre porteurs de projet. Grâce à l'instauration de mesures d'accompagnement des projets, certains participants ont formulé le désir de se rencontrer et d'échanger autour de leurs pratiques. Il est aussi très intéressant de remarquer que, sous la persévérance des politiques à reconduire ces programmes, de nombreuses structures associatives, animateurs comme artistes, se spécialisent dans ce domaine et créent de nouveaux outils pédagogiques adaptés à cette forme de travail. Certains proposent des formations spécifiques pour animateurs ou enseignants.

Au développement de cette spécialisation professionnelle s'ajoute la volonté de certains acteurs de se regrouper pour réfléchir ensemble à la valorisation plus systématique des initiatives et des relations art et école à l'échelle communautaire. Si l'idée repose sur une volonté d'unir les approches et de parler d'une seule voix aux autorités politiques, force est de constater que les acteurs culturels représentent un panel assez diversifié. Alors que des universitaires s'associent à des employés des institutions culturelles ou de l'administration, les opérateurs associatifs restent encore assez isolés. Malgré cet écart, la participation d'un grand nombre d'entre eux aux états généraux de la culture en 2005 a facilité la reconnaissance officielle de ces pratiques. Un décret communautaire articulant l'Enseignement et la Culture a été adopté le 24 mars 2006. Il vise à mettre en oeuvre, promouvoir et renforcer les collaborations entre enseignants et opérateurs culturels autour de projet favorisant l'émancipation des élèves. Il permet également de rassembler en un guichet unique, l'ensemble des mesures favorisant jusqu'à présent le rapprochement de ces deux secteurs³.

L'INTÉGRATION DE LA CULTURE AU PROGRAMME RESTE ENCORE À LA DISCRÉTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Si le décret est sur le principe, une avancée certaine en termes de prise de conscience et de vision, il reste flou quant aux conditions d'instauration d'une politique culturelle durable pour l'école. Les textes officiels du décret sur l'enseignement de 1997 demandent aux projets pédagogiques une nécessaire adaptation à l'importance des arts. Mais le consensus existant sur l'approche transversale à adopter, alliant théorie et pratique, observation et manipulation, devient secondaire dans un débat où l'application des textes sur ce point dépend encore bien souvent des convictions personnelles des enseignants et directions et de leurs représentations et pratiques du secteur culturel. L'intégration de la culture et des arts au programme scolaire des établissements est donc à la discrétion des directions.

Nombreux sont ceux qui, parmi le corps enseignant, doivent être encore convaincus de l'intérêt de la culture et des arts pour le développement de l'enfant. Si les arts contemporains représentent l'expression des mutations sociales à l'œuvre, ils restent encore trop souvent incompris. Or ils sont « *à considérer comme une pluralité d'expériences, d'expressions, de contenus, de modalités opérationnelles, de styles, de techniques ; un extraordinaire patrimoine culturel qu'il faut connaître, explorer, expérimenter, interpréter* » (PIRONTI A., 2000, « Les ateliers expérimentaux du Castello di Rivoli », COLL., p71)⁴. Il apparaît donc évident que les apports de telles démarches ne peuvent être pleinement appréciés que si elles sont intégrées au projet pédagogique dès le départ.

Vers un système profondément inégalitaire

Cette idée replacée dans un contexte de mutation profonde de l'école en CfWB met en lumière les ambiguïtés profondes d'un système social devenu gestionnaire des précarités. Dominique Grootaers décrit notamment dans sa dernière étude⁵ le changement de références culturelles opéré par l'école au cours du siècle dernier sous la pression des crises économiques successives et des organismes internationaux d'évaluation. L'égalité des chances en tant que socle pérenne du développement de la démocratisation scolaire pendant deux siècles se voit progressivement détrônée par une culture de l'évaluation qui alimente des politiques d'enseignement « différentialiste » basées sur l'acquisition de compétences et l'égalité de résultat. Depuis les années 80, « *les sciences sociales et les sciences du management prennent le relais de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale* »⁶. Ainsi, un nouveau projet culturel pour l'école se dessine dans le cadre d'une politique libérale sociale. Il se base sur l'équité en tant que « *principe de justice corrective* » et non plus de justice égalitaire, impliquant une inégalité de base entre enfants. Selon D. Grootaers, il légitime le droit à un bagage scolaire minimum pour chacun au nom de l'égale dignité reconnue à tous tandis que les plus favorisés continuent de recevoir un enseignement qui les prépare à s'inscrire dans la logique de compétition et de la lutte des places. Ce système à deux vitesses est censé, d'un côté, protéger les « hors-jeu » de l'école suivant le principe non compétitif de dignité sous-tendu par l'humanisme universaliste de la culture politique libérale sociale, et de l'autre, encourager la compétition et la valorisation au sein de la hiérarchie du travail, pour les plus nantis socialement. La priorité donnée à la formation à la citoyenneté dans les écoles de la réussite assure l'articulation entre l'école et les réalités sociales externes, dans le cadre d'une insertion civique globale et moins dans celle au monde professionnel. Le saupoudrage de mesures privilégiant l'utilisation des arts et de la culture dans l'enseignement ne bénéficie, dans ce contexte, qu'aux élèves les plus favorisés au départ.

Pourquoi une politique culturelle pour l'école ?

Alors qu'on assiste à la constitution d'un secteur et à l'affirmation progressive d'un discours militant, le développement des pratiques de travail en partenariat reliant la culture et l'école autour des enjeux d'éducation en CfWB reste insuffisamment soutenu politiquement. Au lieu de placer la culture au cœur du projet éducatif général, et de compenser les tendances inégalitaires de l'évolution du système éducatif actuel, la Communauté française aligne la réforme de son enseignement sur les enjeux européens, quitte à modifier profondément et insidieusement les réfé-

rences culturelles qui servent de base à une certaine cohésion sociale. Toute la politique européenne actuelle est en effet, pervertie par les règles du marché qui détournent les missions premières d'éducation de l'école.

Or la construction d'une identité européenne forte ne pourra pas se faire sans la valorisation de la diversité culturelle présente sur les territoires nationaux et régionaux. Cette valorisation passe par la confrontation à l'inconnu et à la différence culturelle présente de plus en plus dans nos villes. Au lieu de concevoir une citoyenneté minimum au nom du principe de dignité, il serait peut-être plus judicieux de la replacer au cœur d'un territoire où l'individu est davantage en phase avec son environnement social et d'une éducation mieux adaptée aux enjeux et opportunités présents. Alors que la réforme actuelle du système scolaire dépend des enjeux de développement économique du territoire national puis européen, il est urgent de relier l'école à son environnement afin de repenser l'appartenance à une société selon le projet de développement qu'on souhaite donner à l'espace dans lequel on vit. L'école redeviendrait ainsi pleinement un acteur parmi d'autres, de développement culturel, beaucoup plus dynamique et en phase avec les ressources de son territoire, en plaçant la culture au centre du projet d'apprentissage, non pas comme matière mais bien comme démarche citoyenne créatrice de sens collectif.

Selon Rod Fisher⁷ : « *C'est dans le processus créatif d'apprentissage que les synergies entre enseignement et culture sont les plus fortes* », plutôt que dans une institution pilotée pour formater l'élite européenne future ou gérer l'inévitable « *constitution d'une périphérie précaire* » (R. Castel, Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Fayard, 1995, pp.409-413). Considérant le risque de perdre les quelques fondements de notre cohésion sociale actuelle, une mise en commun des expériences, ressources et acteurs travaillant sur ces transdisciplinarités permettrait de définir collectivement les éléments d'un nouveau modèle politique allant dans le sens de la construction d'un espace culturel européen performant et harmonieux, où chacun y trouve sa place en tant que citoyen et acteur économique.

1 - Alter Educ, Dossier : Contrat pour l'école, juin 2005, Bruxelles.

—

2 - Source : SPF économie, PME, Classes moyennes et énergie – DG Statistique - http://statbel.fgov.be/press/f1075_fr.asp

—

3 - http://www.culture.be/index.php?m=document_view&fi_id=426

—

4 - Cité par Amandine Orban de Xivry dans le cadre d'un travail sur « le partenariat « art-école » en Communauté française – La participation des enseignants au sein de l'action culturelle « L'art à petits pas » (étude de cas) », Haute école Galilée, Institut des Hautes Études des Communications Sociales, Bruxelles, juin 2005, p.6.

—

5 - GROOTAERS D., 2005, Les mutations de l'égalité des chances à l'école », courrier hebdomadaire N°1893, Crisp.

—

6 - GUTHRIE J., 1996, « L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs », in Évaluer et réformer les systèmes éducatifs, Paris, OCDE, p. 77, cité par Dominique GROOTAERS, op.cit.

—

7 - in Discours d'introduction, « Promouvoir la collaboration entre les institutions éducatives et culturelles au niveau européen », la culture et l'école, rapport de la conférence européenne, La Haye, 8 au 10 septembre 2004, <http://www.culture-school.net>