



# Culture et enseignement, une union paradoxale

COMMUNICATION DE JACQUES CRICKILLON  
À LA SÉANCE MENSUELLE DU 11 MAI 1996

**S**i la culture, c'est la vie, il y a de quoi, en cette fin de siècle, se sentir moribond. L'espace culturel se désertifie à mesure que s'y déverse l'énorme et hétéroclite production de l'usine à créer-consommer.

De la part des tenants de la culture, de ses gabiers dirais-je, on entend bien des plaintes. Les étudiants sont devenus incultes, les jeunes ne sont plus ce qu'ils étaient, ignorance et barbarie! Et de mettre en cause, bien sûr, l'enseignement, qui faillirait à sa vocation culturelle. Car les plaintes concernent la culture des jeunes générations. Jamais elles ne portent sur leur préparation dans le domaine mathématique ou scientifique ou technique. Et de fait, à la fin du secondaire, les connaissances en histoire sont d'une effarante maigreur, l'orthographe est souvent fragile, et la littérature apparaît comme un puzzle gisant pêle-mêle sous des brumes d'incompréhension.

Il m'est arrivé de lire sous la plume d'un «bon» élève de dix-sept ans : «Mickey l'Ange peignit le plafond de la chapelle Christine ou encore «John J. Cane était un conquérant mongol» ou encore «Charlemagne fut décapité à Rome en l'an 800». Quant aux grandes œuvres, leur paternité est souvent douteuse. On offrira volontiers *La Chartreuse de Parme* à Rabelais et *Heureux qui comme Ulysse* à Homère. Tout cela, qui fait rire, qu'on nomme des perles, témoigne d'une confusion, laquelle vient d'une absence de structuration de la mémoire. Témoigne peut-être avant tout d'une indifférence.

Comment travailler avec des étudiants pareils? s'indigne l'enseignement supérieur. Et d'accuser d'incurie le secondaire, lequel tombe à bras raccourci sur le

primaire, qui accuse les parents et la société. C'est pas nous! C'est pas nous! Les autres donc, ceux qui nous ont devancés, qui ont tout gâché. Voilà qui est un peu facile et qui tourne vite au cercle vicieux. Il m'est arrivé d'interroger des élèves de cinquième d'humanité sur les chansons de geste et de m'entendre répondre qu'aucun professeur n'en avait jamais parlé dans le courant de la scolarité; or, il se trouvait que le professeur de troisième avait longuement analysé la *Chanson de Roland*; ce professeur, c'était moi-même. Dès lors, accuser les professeurs des classes inférieures de l'ignorance des élèves revenait à s'accuser soi-même. Et force est de constater que malgré tous les efforts pédagogiques imaginables les matières enseignées sombrent très vite dans l'oubli. Ne demeure dans la mémoire opérationnelle que ce qui s'enchaîne dans un réseau de compréhension et d'intérêt. Pour retenir, il ne suffit pas de mémoriser, il faut comprendre, manipuler et aimer. Qui aime apprendre apprend bien et ne cesse d'approfondir et d'élargir ses apprentissages. À quoi bon se cultiver si l'on n'ambitionne de devenir un homme cultivé! L'amour de la culture précède l'acquisition de la culture. Et nul doute qu'aujourd'hui encore devenir un homme cultivé, une femme cultivée, soit un bel idéal unanimement partagé.

À voir!

Dès les Carolingiens, la culture est considérée comme d'importance capitale. Les princes d'Occident non seulement encouragent la culture, la protègent, la subventionnent avec largesse, mais ils sont eux-mêmes tenus de se cultiver. C'est en effet cette culture, qui se veut l'héritage de l'Antiquité gréco-romaine, qui va différencier le prince de droit divin du chef de bande. La culture des alentours de l'an mil rattache l'Occident à la fois au concept impérial et à Dieu. Elle est donc traditionnelle en tant qu'elle ancre le présent dans le passé, qu'elle est garante d'un continuum existentiel; elle est aussi transcendante; elle demeure cependant l'apanage d'une caste étroite, celle des dominants, princes et prêtres, le peuple ployant sous le labeur et admirant de loin. Ainsi se créent des idéaux culturels. Avec le développement de la capillarité sociale, ils s'appelleront «l'humaniste», «l'honnête homme», le «philosophe», le «gentleman», le «self made man», pour en arriver au nôtre, mélange de speaker vedette et de footballeur. Chaque époque a ses modèles culturels. Irréalisme? Le chevalier médiéval n'est pas la sublimation de l'homme d'armes brutal et ignare, comme la quête du Graal n'est pas celle de

l'errance du routier pillard et violeur. Ce sont là figures emblématiques d'un idéal de lettrés. Que la réalité n'y corresponde n'ébranle l'idéal conçu et poursuivi par une frange très étroite, et pour l'époque très policée, de la population. Et ainsi le chevalier apparaît-il en statue équestre au sein même de la cathédrale, qui est le lieu commun de l'Esprit. Car le chevalier, c'est le roi, le roi-prêtre-guerrier de Dieu parmi les hommes. Que le pouvoir politique ait donc intérêt à la proposition de ce modèle en prise directe avec la transcendance, nul doute. La transcendance disparaît, le pouvoir politique demeure. Sur quoi s'appuiera-t-il? Il reste l'homme, et rien que l'homme. Les valeurs prêtées au modèle chevaleresque seront maintenues mais sécularisées.

Il est éclairant de voir quelle grande importance les esprits fondateurs de la démocratie accordaient à l'enseignement de la culture. Que ce soit dans l'utopie des Troglodytes de Montesquieu ou dans celle de Clarens de Rousseau, la transmission de la culture, avec son savoir et ses valeurs, apparaît primordiale. C'était déjà le cas dans *Utopia* de Thomas More ou dans *La Cité du Soleil* de Campanella. Une société perçue comme idéale ne peut être cimentée que par une communion culturelle et donc l'éducation des jeunes générations est la condition première de sa survie. Il faut transmettre le flambeau. Si l'on en est venu dans nos démocraties à l'enseignement obligatoire pour tous, c'est parce que la démocratie ne saurait exister sans cette communauté de savoir et de jugement. Dès l'instant où l'État renoncerait à ce devoir éducatif, il y aurait aveu de faillite de la démocratie.

Cependant, le nazisme brûla les livres. Est-ce à dire qu'il renonça à éduquer? Au contraire, une éducation intensive s'opère, notamment par la création des jeunesses hitlériennes. Endoctrinement surajouté à l'apprentissage des techniques et qui s'oriente vers un certain but, un certain «idéal», la création de l'Aryen parfait, du chevalier du Reich de mille ans. Il n'y a pas de différence structurelle fondamentale entre un tel *type* d'enseignement et celui pratiqué par la démocratie. Si la démocratie estime que l'enseignement lui est essentiel, tous les totalitarismes partagent cette conception; ainsi du stalinisme, du maoïsme, des intégrismes. Pas de différence structurelle mais bien au niveau du contenu et donc du but à atteindre, du modèle humain : c'est le docteur Rieux ou l'Obersturmbahn-führer SS.

Il n'y a pas une culture mais plusieurs, et des ténébreuses comme des lumineuses. Ce que nous nommons culture, à quoi nous tenons tant, réside moins dans un ensemble de formes que dans une conception sublimée de l'humain. Si cette conception vient à faillir, voire à s'effacer, la culture qu'elle sous-tend se délite et peut alors s'y substituer l'une ou l'autre des ténébreuses selon l'évolution sociologique du temps.

La dégénérescence et la mort d'une culture du Bien (car au fond tout est là, et Camus le sait quand il réinjecte, dans *La Peste*, le vieil humanisme à la Romain Rolland dans un existentialisme logiquement incapable de justifier, c'est-à-dire d'orienter, une action, donc la culture, et Althusser le sait quand il souligne les «limites absolues» du marxisme, et Molière le savait quand il plaquait une fin heureuse sur des problématiques qui selon la réalité auraient dû déboucher sur le triomphe du Mal...), cette extinction des feux sous la vague ténébreuse est au centre du roman de science-fiction américain depuis des décennies. Ce genre littéraire, toujours méprisé par un roman français qui s'acharne en général à brasser de l'humain mou, a aperçu de longtemps les effrayantes mutations culturelles en gestation dans nos sociétés technologiques de consommation. Qu'il suffise de citer des auteurs visionnaires comme Cordwainer Smith (*Les seigneurs de l'instrumentalité*), Frank Herbert (*La Saga de Dune*), Norman Spinrad (*Le chaos final*, *L'enfant de la fortune*), Brian Aldiss (*Le cycle d'Helliconia*), Dan Simmons (*L'échiquier du mal*), Orson Scott Card (*Xénocide*)... Et si l'Anglais Tolkien, dans ce gigantesque combat du Bien et du Mal qu'est *Le Seigneur des Anneaux*, cherche le salut dans le ressourcement au sein de la tradition, J. G. Ballard envisage des lendemains terribles dans *Billemium* ou une dérive douce-amère au fond du cauchemar climatisé (annoncé par Henry Miller) dans les superbes nouvelles de *Vermillion Sands*. Si les maîtres de la S.F. contemporaine ne promettent pas des lendemains qui chantent, c'est qu'il doit y avoir de quoi déchanter. La culture lumineuse est fragile; elle est liée au sociopolitique; elle ne survit, et ne peut s'épanouir, que par ce dernier (et cependant contre lui); elle est un réseau complexe qu'il est dangereux de laisser se détricoter.

Précisons ici que la culture, ce ne sont pas seulement les œuvres, les sommets. Le génie de Kafka ne crée pas une littérature pragoise, et si Rilke compose les *Élégies de Duino* à Muzot, dans le Valais, il n'engendre nullement une

culture valaisanne. La culture est un ensemble, une globalité, et non exclusivement une chaîne de sommets. C'est d'ailleurs en quoi le génie créateur échappe souvent à la culture de son temps et peut en être banni par ses contemporains. Et l'on revient à la nécessité, la fatalité, de créer contre.

Contre! Car la culture émerge de la politique, laquelle est la systématisation d'un état de société. La culture est donc toujours celle de la ruche. Songeons d'ailleurs que l'on dira «c'est un homme cultivé» de qui tartine de la culture, mais pas n'importe laquelle, en société. Et l'on retrouve ainsi le vieux, l'irréductible dualisme entre le groupe et l'individu, dualisme que toute société s'évertue à réduire, à étouffer, la nôtre étant sur le bon chemin (elle dispose désormais des moyens techniques appropriés à cette tâche) pour à jamais l'abolir. Or c'est de ce dualisme que jaillissent les sommets. Et si la culture n'est pas seulement les sommets, elle n'est rien sans eux.

Si l'art, et la pensée véritable, aussi bien scientifique que philosophique, ne sauraient se manifester qu'en marge, donc s'opposer au système quel qu'il soit, on bute sur le paradoxe de l'enseignement d'une culture faite d'adhésion et de contestation, voire de total rejet.

Le cas Michaux mérite attention. La Belgique ces temps-ci le fête, à titre posthume. Or Michaux quitte tôt sa Belgique natale et ne voudra plus jamais y revenir. L'y voici, comme malgré lui. Quant à l'œuvre de Michaux, commentée dans les écoles, interprétée par les étudiants des conservatoires, elle est toute de rejet. En révolte, Michaux n'a guère comme frères que Lautréamont ou Artaud. Révolte totale. Rejet unanime. Considérons d'un peu près : «Je ferai de leur bonheur une sale éponge qu'il faut jeter» / «Camarades du "non" et du crachat mal rentré, Camarades... mais il n'y a pas de camarades du non", Comme pierre dans le puits mon salut à vous! Et d'ailleurs, zut!»

Œuvre du désaccord, et cependant admirée et louée dans le temps même où elle se fit. Il y a là un malentendu abyssal qui trouve sa résolution dans le processus social de récupération. Cependant que d'autres, poètes ou romanciers, seront systématiquement étouffés, jetés de leur vivant aux oubliettes, récupérés post mortem (comme Nietzsche) ou abandonnés au néant. Les glorifications post mortem dont cette fin de millénaire raffole sont toujours louches. C'est dans la mesure où Nietzsche ne peut plus gêner, parce que le désastre qu'il annonçait a été

réalisé, qu'on lui édifie sans vergogne une statue. C'est dans la mesure où l'utopie d'Orwell regarde les autres et pas nous — ô vertu, ô innocence — que la société capitaliste s'en est gargarisée, tous intellectuels en tête. Et l'on fait maintenant de Kafka, cet humble juif slave austro-hongrois de langue allemande qui voulait qu'on brûlât tous ses manuscrits, le levier de génie qui fait crouler le Mur de la Honte, la honte des autres, bien sûr ô vertu, ô innocence. Et les voici, les solitaires, allant rejoindre au panthéon de la culture occidentale un Paul Éluard perpétuellement assis entre la joliesse et le militantisme aveugle. Tous réunis, tous grands, tous immortels, cependant que vont les choses que l'on sait, que l'on ne veut pas vraiment savoir — ô vertu, ô innocence, ô ronde de tous les gars du monde de bonne volonté.

Attention, nostalgie! L'époque est au retour aux sources. De mon temps! du temps de mes grands-parents, de celui des Gaulois, de l'empire romain ou chinois, des tribus primitives! Et de verser des larmes d'attendrissement sur l'état de nature, sur le clan dogon, apache ou jivaro. Là était la vraie sagesse, là l'individu et le corps social s'épanouissaient en symbiose. Mirage que démentent l'histoire, l'ethnologie, l'éthologie. Dans le clan primitif, l'individualisme n'a pas lieu d'être; rien de plus conformiste et si nécessairement broyeur que la tribu. Quant aux sociétés traditionnelles, on a tendance à n'en voir que les aspects positifs, qui nous sont désormais refusés. Si dans la Chine ancienne la culture, et surtout la poésie, ouvraient la voie vers les plus hautes fonctions (haut magistrat, gouverneur de province, conseiller de l'Empereur...), bien d'immenses talents furent, pour des raisons qui n'avaient rien de brillamment culturel mais tenaient au hasard, à la politique, aux caprices des puissants, écartés de tout et confinés dans une existence anonyme, pauvre, et même misérable. Ainsi en fut-il du poète chinois Tu Fu, natif du sud du fleuve Jaune en 721, sous la dynastie des Tang. Studieux et talentueux, ce précoce et remarquable érudit, ce poète de génie — je le tiens pour l'un des plus grands au côté de Wang Wei —, ne connut que rebuffades de la part du pouvoir impérial, fut cantonné dans des fonctions de tâcheron et même abandonné avec sa femme et ses enfants à la misère la plus sombre. À cinquante ans, il survit sur une petite jonque avec laquelle il erre sur le fleuve Min. Le dénuement est tel que sa fille cadette meurt de faim. Et jusqu'à sa mort presque

anonyme, il voit s'effondrer autour de lui le monde culturel pour lequel il avait voulu œuvrer.

Tous ces révoltés et ces laissés-pour-compte se retrouvent dans nos temples scolaires aux côtés des bien conformes. Boileau et Céline, Valéry et Artaud, Saint Exupéry et Jean Genet. L'enseignement de la culture est donc paradoxal puisqu'il véhicule à la fois soumission et liberté, adhésion et rejet. Comme si la post-modernité voulait ainsi démontrer à l'élève que les contraires se valent, que tout ça au fond n'est que des mots. Et en effet, que ressort-il du voisinage dans un cours de littérature de *Terre des hommes* et de la lettre d'Artaud aux recteurs des Universités européennes, sinon qu'il s'agit là de discours à prendre en compte sans pouvoir en tenir compte. La culture comme illustration, comme décoration : les fleurs de l'esprit.

La culture, une imprégnation? Certes! Et ce qu'on voudrait appeler la culture, cela se fait contre cette imprégnation. Aujourd'hui, mais naguère, et jadis. Sous l'Occupation, l'imprégnation culturelle de la France, ce n'est pas Sartre, Desnos, Reverdy ou Saint-John Perse, c'est Maurice Chevalier. On pourrait ainsi remonter au Grand Siècle. Qu'entretient-on encore aujourd'hui sinon la façade d'un temple de toc imposée par le pouvoir? et que les pouvoirs qui lui ont succédé trouvèrent confortant de reconduire; et que le vingtième siècle finissant estime confortable de ressasser. Il ne saurait y avoir d'acte culturel, de transmission culturelle authentiques, honnêtes dirais-je, que par une globalisation critique de l'ensemble du donné millénaire et planétaire.

Si l'on considère que «la culture» désigne, et contient, tout ce qui est du domaine de la mémoire non vécue ou y fait référence, il apparaît évident que ne saurait être considéré comme «culture» le magma post-moderne de produits de loisirs. Renoncer à enseigner les «classiques» de la littérature pour privilégier l'actualité de l'édition, voire fabriquer en classe des fictions à partir de témoignages d'élèves ou de débats, c'est substituer à la question du sens de vivre celle du bien vivre, c'est remplacer le questionnement existentiel par un «quelle est la bonne recette?», c'est enfin en se coupant du passé se refuser aussi à l'avenir, et reste un présent frileux, flottant, déraciné, sans mémoire et sans vrai désir, la libido réduite à un jeu de cartes.

En nos sociétés dites de civilisation de pointe, le «faire» a cédé la place au «faire pour». Si l'on demande à un élève pourquoi il a opté pour polytechnique ou médecine, la réponse sera souvent «pour gagner beaucoup d'argent» plutôt que «pour construire» ou «pour guérir». Le «qu'est-ce que ça rapporte?» remplace le «à quoi ça sert» et gangrène à la fois le mode de vie et le langage. Il s'agit que tout acte humain génère un produit. «Pourquoi vous promenez-vous dans les bois, sur la plage?» «Pour prendre un bon bol d'air.» La lecture de l'Odyssée n'est pas réputée bienfaisante pour les bronches. Et quand bien même, les bronches antiques ne sont pas les nôtres. Encore une fois, l'immédiateté de l'intérêt génère un mental en rupture. Et rompu, car broyé par le néant dont l'intérêt exclusif pour la contemporanéité directe, de palier dirais-je, devient, ce néant, le seul environnement spirituel, et qu'il s'agit de fuir en se rapetissant et en s'éparpillant.

Le processus d'éparpillement me paraît capital dans la construction dé-édification du mental post-moderne. Le manque de globalité de la culture, réduite à des bribes que ne relie aucune philosophie de leur historicité, provoque la fragmentation, le saupoudrage, la pelliculosité. Que peut bien signifier une tragédie de Racine si elle n'est perçue sous l'optique diachronique de l'amour en proie au pouvoir, du sexe et du bâton, du sexe en tant que bâton? *Andromaque* ne prend aujourd'hui sens que concurremment avec *Lancelot*, *Tristan et Iseut*, *Les liaisons dangereuses*, Sade, *Le jeu de l'amour et du hasard*, *Dracula* de Bram Stoker, *Reflet dans un œil d'or* de Carson Mac Cullers...

Le saupoudrage culturel tel qu'il apparaît dans le réseau médiatique est révélateur d'une volonté d'isoler la conscience pour la dérouter. Fragmenter pour régner. Tout dans semblable processus vise à couper du passé en tant que tradition, à imposer l'idée, la conviction, que seul l'aujourd'hui existe, que seuls vivent ceux qui, par exemple, écoutent la musique qui se vit en se faisant et se fait en se vivant, repliement sur l'instant perçu comme pointe extasiante, seringue à minitrip culturel.

«Vivre sa vie» : slogan qui a la vie dure. Quelle vie? Et comment vivre? Et c'est quoi, vivre? La culture est aujourd'hui sommée de répondre à ces questions par le trompe-l'œil. En vivent les concocteurs de boudins culturels. Or ma vie d'employé, de médecin, de plombier, n'est pas ma vie; n'est pas la vie dont il sera question en la mort, ne saurait être une nécrologie, une épitaphe, encore moins un



legs. Si l'important alors apparaîtra en ce qui précisément n'émergea pas de la vie telle qu'elle se vit mais de son projet, de même l'œuvre d'art, la culture en général, ne saurait être confondue avec la consommation-défécation quotidienne.

Cependant, la nostalgie d'une société cultivée se justifie-t-elle, trouve-t-elle sa légitimation dans une réalité perdue? On évoquera volontiers les années de l'après-deuxième guerre mondiale, époque bénie jusqu'à la cassure de 68. Qu'en fut-il vraiment? Je puis en parler à l'aise, c'est en ce temps-là que se forgea ma culture, ou plutôt que me vint, tout jeune, le goût de la culture. Mes classes primaires, je les endure dans une communale grise et figée de l'agglomération bruxelloise. L'enseignement qui y était dispensé tenait souvent de la psalmodie du catéchisme : lenteur, répétition, incompréhension. Mais mes instituteurs irradiaient l'amour de la culture. Le secondaire m'apporta de tout et de rien, comme aujourd'hui, mais avec dynamisme et motivation. Et beaucoup de mes professeurs du secondaire étaient des êtres de grande culture. Quant à l'universitaire, il m'offrit un échantillonnage de cours remarquables et de byzantinismes laborieusement ânonnés, avec une manifeste indécision quant à la finalité pédagogique poursuivie. Mais la faculté de philo inspirait, comme une abbaye bénédictine du Moyen Âge, la ferveur recueillie pour l'esprit.

Cependant, gare à la nostalgie facile! Mes apprentissages se firent dans une société sur laquelle régnaient la satisfaction bourgeoise, le conformisme rigide, l'autoritarisme bovin, l'hypocrisie des bien-pensants. Rien n'y était prévu pour «assister» le jeune dans son parcours scolaire, bien plus pénible qu'aujourd'hui, et quant à son parcours existentiel il n'aurait su en être question puisque le jeune n'existait pas, ne comptait que par sa potentialité de devenir un jour un «monsieur», une «dame», quelqu'un à qui on daignerait parler enfin. Long silence. J'en ai gardé un goût d'amertume et l'horreur du bavardage, j'en ai reçu, avec la peine, une forte aptitude à apprivoiser la solitude, à faire d'un désert mon empire.

Aujourd'hui, on «assiste» le jeune. Il faut l'encourager et même si ses résultats sont nuls et surtout quand il refuse tout effort. L'enseignant n'estime plus, il comprend. Sous la pression d'une conception dévoyée de la démocratie (une voix pour chacun, un diplôme pour chacun), l'école devient le CPAS de la culture. Je ne me souviens pas qu'un enseignant ait cherché à me comprendre. On jugeait de mes aptitudes, et gare aux faux pas! Je n'ai pas souvenir que quelque membre du

corps professoral universitaire se soit inquiété de savoir ce qu'il adviendrait au milieu de difficultés extérieures sans nombre de ce jeune homme pauvre, studieux, isolé. J'en garde une haine farouche des juges guindés dans leur morgue de dominant et en même temps le mépris pour la mendicité morale, pour l'argument d'irresponsabilité, pour la faiblesse conçue comme un des beaux-arts. Je n'aurai rien demandé, sinon à la poésie.

Désormais on «facilite», on «maternelle», et surtout on rabaisse le niveau des exigences. La déconsidération pour la culture se lit d'ailleurs clairement dans les programmes de festivité scolaire : aux dramatisations ou déclamations de pièces de théâtre ou de poèmes, on préfère les trémoussements en play-back. L'école racole. N'y est-elle pas contrainte dès lors que le système l'a intégrée dans le processus de l'offre et de la demande, l'a contrainte désormais à tenter de se vendre et donc à faire sa pub ! La culture se vend mal, la culture ne se vend pas.

Il est ridicule de considérer, comme le font volontiers parents et élèves, que l'école doit tout donner. La tâche de l'école est de fournir une connaissance fondamentale, nullement exhaustive (ce qui serait d'ailleurs impossible), à partir de laquelle puissent s'enseigner des méthodes intellectuelles, s'ouvrir des pistes, des perspectives et surtout se présenter des questions, la culture n'étant jamais, si vaste soit-elle, qu'une tour de guet, un sémaphore qui capte et interroge. Enseigner, c'est in fine découvrir l'ignorance et inciter à toute une vie d'auto-culturation.

Mais comment en suis-je venu à la culture, alors qu'autour de l'enfant que je fus on savait à peine déchiffrer les titres du journal ? Le dessin, l'aquarelle, Tintin et compagnie, *Le dernier des Mohicans*, et puis Sartre, Malraux, Camus, Giono, dès treize ans dans le tram brinquebalant qui m'emmenait à l'école, et la radio qui diffusait des poèmes et des dramatiques, et Mozart, Beethoven, Brahms que je découvrais, n'ayant pas les moyens de m'acheter des disques, dans les cabines d'écoute des grands magasins, et dans les dernières années du secondaire le club qui nous réunissait sous les combles du *Roi d'Espagne* pour débattre pendant des heures du dernier ouvrage de Sartre ou d'un film étrange comme une messe barbare, *L'année dernière à Marienbad*, et de la solitude, la solitude, cette noble et rongeuse malédiction qui ne serait, pensions-nous, les quelques jeunes mâles du *Roi d'Espagne*, jamais levée.

Mystère de l'esprit? Il y avait en tous cas un respect ambiant pour la culture. Et il me semble qu'à lire et réfléchir sans cesse l'adolescent dont je parle se créait, au milieu d'une société sage et morne, comme une identité héroïque.

Désillusion pourtant. Nous avons cru monter, nous voici embourbés. Pourquoi?

Qu'est-ce donc qui a changé au cours des dernières décennies en matière de culture? Progressive, et accélérée, désaffection. Et quels sont les facteurs les plus agissants de cette dégénérescence?

À un vieillissement, qui souvent confine à la sclérose, des véhicules culturels, qui, par refus de l'évolution autant que par manque de moyens, se figent en *hobby* pour personnes distinguées ou en jeux floraux dignes d'un dix-neuvième siècle provincial, correspond l'apparition depuis mai 68 d'une nouvelle classe sociale, les jeunes, qui savent par nature, qui pensent avec une justesse démiurgique, bref qui n'ont rien à apprendre puisqu'ils ne peuvent qu'avoir raison. Démission parentale et prise en charge par le système capitaliste. Le jeune, ça rapporte! On va donc concocter une mode pour jeune, une structure sociopolitique pour jeune, une «culture» pour jeune. Dès lors, ce qui est ancien — et à quel moment passe-t-on soudain de la «jeunesse» à «l'adulterie»? —, ce qui est mémoire, est perçu comme sénile et honteux. On voit alors bien des enseignants terrorisés par le spectre du sérieux, c'est-à-dire de la rupture avec le modèle boutonneux, s'ingénieur à bêtifier. Royauté du *teenager*. Trône de buvard. Chair à banquiers et négociants en tous genres.

L'enseignement devrait être le miroir de la société, ou son porte-parole. Or, pour enseigner la culture, il faut aujourd'hui enseigner contre. Le combat est inégal et, dans son principe, paradoxal. Dans *Légende du comportement*, Henri Laborit prône un type d'enseignement qui apparaît à la fois comme idéal et utopique.

«Il faut former des enseignants «polyconceptualistes» qui, dans chaque classe, du primaire jusqu'à l'Université, seraient capables de réunir en une vue globale interdisciplinaire les connaissances transmises au cours de l'année et d'établir des relations, linguistiques, conceptuelles, historiques, que l'étudiant n'a pas le temps d'établir lui-même entre les éléments épars. Ce type d'enseignant n'aurait pas été spécialisé dans un seul domaine, mais il lui faudrait faciliter la formation d'une

structure mentale par niveaux d'organisation et servomécanismes. L'exercice du doute devrait être l'une des activités fondamentales à transmettre pour faciliter la créativité.»

Idéal! Et c'est vers cet idéal que nous pensions aller dans les années soixante. Utopique, car la société a renoncé à tout projet pédagogique de ce type, prétextant qu'elle n'a pas les moyens d'en avoir, en vérité parce qu'elle n'en éprouve pas la nécessité. De plus, cet idéal pédagogique exige des enseignants à culture large, qui soient versés non seulement en littérature mais en musique, en histoire de l'art, en philosophie, en biochimie, en astrophysique..., et qui aient de tout cela une perception globale, et qui mettent en œuvre à partir de tout cela un esprit critique des plus aigus. Or, si la culture se perd chez les élèves, elle se perd chez les maîtres, qui ne sont autres que les élèves d'hier. Mais qu'on se rassure, rien de grave, le Système n'a pas besoin de telles intelligences, il préférerait même qu'on n'en parlât plus jamais.

En matière de culture, au sens très large du terme, la contre influence médiatique est écrasante. Il ne s'agit plus d'atteindre des publics, mais un public, le grand, espèce de troupeau qui attend qu'on l'abreuve et le guide. Et on l'abreuve d'insanités — la paresse mentale est le propre de l'homme —, et on le guide pour qu'il tourne en rond pour l'éternité d'un confort de brute sommeillante. Le rôle de pédagogue élévateur que les médias de l'après-guerre assumaient s'est totalement effacé sous l'obsession de plaire, et donc de se vendre. Mais on ne veut pas plaire n'importe comment. La télévision et les magazines déversent sciemment confusion et désinformation. Il s'agit de manipuler, de prendre pouvoir. On comprend que, dans une telle optique, l'artiste, l'intellectuel, soient perçus, comme ils le furent par tous les totalitarismes, comme gênants, à éliminer. Pas par les armes, mais par le vacarme. Non par la contradiction — il faudrait prendre leur parole en compte —, mais par la substitution. C'est à un chanteur de charme qu'on demandera comment lutter contre le sida, c'est un footballeur qu'on consultera sur l'avenir de l'humanité. Et de même que les enseignants s'ingénient, par la sottise, à rester dans le coup, nombre d'écrivains et de penseurs, devant les caméras ou tout ce qui porte un «badge» de journaliste, font concurrence aux otaries de cirque.

En 1964, dans *L'Homme unidimensionnel*, Herbert Marcuse écrivait déjà : «Tout ce qui est touché par notre société devient un potentiel de progrès *et* d'exploitation, d'aliénation *et* de satisfaction, de liberté *et* d'oppression.»

Dès lors, le totalitarisme en place, sans aucun doute le plus efficace de tous les temps, ne laisse place à aucune alternative culturelle puisque tout ce qui pourrait s'opposer est liquéfié et réinjecté automatiquement. Système hyperabsorbant qui provoque la perte d'identité de la culture même.

Et dès lors, les «vieux» s'enferment dans leurs «classiques» et les «jeunes» s'agitent en sommeillant, font du sport ou ne font rien, mais fuient surtout une culturation qui ne sert à rien puisqu'elle ne donne pas d'argent ni de plaisir élémentaire, qui enfin pourrait éveiller en eux l'ennemi public numéro un, la responsabilité, c'est-à-dire la solitude.

Il y a des exceptions, certes! Ces exceptions s'appellent solitudes.

Un rêve s'est fracassé, celui d'une communion unanime par l'art et la culture tel qu'il s'exprime dans le quatrième mouvement de la neuvième de Beethoven, la «Joie» pour «tous les hommes». À cette «Joie», une ploutocratie déguisée a substitué le bien-être petit petit petit.

Quant à savoir pourquoi il faut être cultivé et se cultiver sans cesse, pourquoi, dans une société qui dénigre la culture qu'elle enseigne, il y a lieu de se cultiver tout en sans cesse se décultivant, c'est ce dont je tenterai l'approche dans un texte ultérieur.

Et quelques réflexions plus loin...

À l'école, il faut un minimum de 50% pour réussir. Autrement dit, l'élève peut oublier, ou négliger, la moitié de ce qu'on lui enseigne. Quelle étrange conception de l'efficacité! Dans une usine automobile, la chaîne de montage recevrait les pièces de dix voitures et n'en sortirait que cinq. Faillite assurée! Ajoutons que sur les 50% de connaissances de l'élève qui a «satisfait», plus de la moitié se perdront, naturellement, dans les mois qui suivent l'examen. Restera 20%. Mettons. Si l'on considère l'ensemble du cycle secondaire, cela signifie que l'élève moyen peut règlementairement s'octroyer trois années de sommeil sur six, et que sur le plan de l'efficacité les six années équivalent à une et demie, au mieux. Si l'on considère

encore que les heures de cours ont été ramenées d'environ quarante par semaine dans les années cinquante à vingt-huit, il resterait dès lors d'enseignement effectif tout au plus une demi année scolaire. Et si l'on considère enfin la part des activités dites d'épanouissement, on en arrive à ce paradoxe qu'un cycle de six années égale zéro.

Paradoxe grotesque ou kafkaïen? Il apparaît clairement que cette conception de l'enseignement, obligatoire et où tous, paraît-il, *doivent* réussir parce qu'ils ont droit à la réussite, est plus protocolaire qu'opérationnel. Au fond, il s'agit surtout de fournir une étiquette sociale à ce qui n'en a pas. Le jeune qui va à l'école est un élève. Rassurant!

Le plus comique de la chose est qu'on ne cesse dans les milieux dits «autorisés» de parler d'efficacité. Le slogan se substitue à l'acte.

Cet enseignement donne désormais la primauté absolue à la mathématique et au néerlandais. Et puis du remplissage. Un peu d'histoire, de géographie... et un cours de français qui en plus de la manipulation linguistique se retrouve quasi seul dispensateur de la «culture». Dès lors, le sentiment que l'on fait un peu de tout et un peu de rien, qu'on tisse une robe culturelle réduite à des voiles disparates. La littérature, bien! Pourquoi seulement la littérature française? Pourquoi seulement la littérature, et pas, aussi, la musique, la peinture, l'architecture, l'histoire de la pensée planétaire, l'ethnologie...? Conséquences? La déscolarisation est en très grande partie provoquée par cet essaimage, par le sentiment de ne pas savoir ce qu'on fait, de n'apercevoir aucune finalité à l'apprentissage. Et d'ailleurs, quel apprentissage? Le but de cet enseignement est soit de former des humanistes pour qu'ils aillent s'emboutir dans une société matérialiste déshumanisée malgré tous ses slogans humanitaires, soit de former des spécialistes, donc une élite, qui puissent servir la technologie de pointe et le capitalisme boulimique. Or, à l'issue du secondaire (et souvent même du supérieur), l'élève n'est bon à rien tout en ayant touché à tout. On a dès lors l'impression d'un enseignement protocolaire, comme un rituel, un rite de passage (long passage et transcendentement insignifiant). La gratuité est ici, je le répète, source de bien des déscolarisations. La cible est si floue, la ligne d'arrivée si lointaine, voire improbable. «Travaille et tu réussiras!» Ah! oui! À quoi?

Mathématique et néerlandais. Cela vaut une parenthèse. Le bilinguisme est devenu une obsession. L'élève sortant du secondaire doit *absolument* posséder le néerlandais. Or, comment le pourrait-il? On accuse les professeurs de langues germaniques. Reproche-t-on aux professeurs de mathématique que leurs élèves soient incapables de se servir de la mathématique? Car enfin, le «matheux» le plus doué sait-il, au sortir du secondaire, concevoir un pont, un tunnel, calculer la résistance des matériaux...? Il y a une marge entre les connaissances abstraites et la pratique. L'obsession du bilinguisme, qui constitue un énorme handicap pour les élèves, est irréaliste et injustifiable, sinon par des considérations politiques qui n'ont rien à voir ni avec l'efficacité sociale ni avec un espoir de compréhension communautaire. Et on se retrouve dès lors confronté à cette face absurde de l'enseignement, absurde et totalitaire, fondant ses obligations les plus incontournables sur les points les plus injustifiables de son programme.

Culture : art de vivre, vie dans l'art. La culture, c'est vivre ailleurs ici. Non! c'est exister au-dessus ici. C'est trouver un sens, par l'esprit, à ce qui n'en a pas. Quelle vision du monde, et dès lors quelle morale, cet enseignement propose-t-il? D'une part, une imprégnation morale — on pourrait aller jusqu'à l'endoctrinement — de générosité, d'ouverture, de respect de soi, d'autrui, de la vie en général. Bien! Quoique en totale distorsion avec le cynisme matérialiste qui partout s'affiche. Qu'espère-t-on? Que la voix du «maître» aura plus de force que la machine médiatique? Ou s'agit-il de lever un écran de fumée devant le troupeau de moutons? D'autre part, une obsession de la performance, une focalisation sur la réussite sociale, la primauté du gain sur le don, le fanatisme de la force. Il s'agit d'être le meilleur, c'est-à-dire celui qui gagnera le plus d'argent. Faudrait savoir! Condamnons la violence, faisons l'éloge de la paix, cultivons l'écologisme, mais piétinons allègrement du haut de notre haute faculté technologique tout ce qui pourrait concurrencer cette superbe ascension!

Force est, aussi, de constater une affolante obstruction à la lucidité. Et ce au nom même de l'humanitaire. Beaucoup d'enseignants se plaisent (au sens de fanatisme) à bombarder leurs «ploucs» de slogans humanistes qui ne résistent pas non seulement à l'analyse mais à une simple observation du réel. C'est ainsi qu'on en est à prôner la tolérance de l'intolérance. Et de marcher dans tous les *scoops médiatiques*, dans toutes les manipulations du Système, ce qui aboutit par exemple

à verser des larmes sur les auteurs en déroute du terrible génocide rwandais. Comme si dans nos classes on pleurait sur la détresse des gardiens d'Auschwitz. Bref, l'école polarise tous les slogans démocratiques dans le temps même où ceux-ci en viennent à n'être même plus bafoués puisqu'ils apparaissent caducs.

Comment assainir ce processus en perpétuelle disjonction? Fatalement de façon perverse. Chaque tentative de réforme se révèle duale, réinjectant à la fois de l'hyper-spécialisation arriviste et de l'humanitaire flou. De ce type d'enseignement sortent diplômés deux types d'êtres : les broyeurs de demande et les humanistes désabusés. Entre les uns et les autres, le fossé est immense, ne cessera de se creuser, en sorte que cet enseignement prétendument démocratique conduit à une rupture totale entre les tenants de l'outil et les tenants de l'esprit. Deux élites, opposées, ennemies. Illusoire de songer un seul instant, dans la conjoncture, à une complémentarité.

Société qui a dépassé le stade des révolutions, qui en est à la reptation. Enseigner, c'est d'abord élire un idéal humain. Il semble que les machines l'aient choisi pour nous. Ou ceux qui contrôlent les machines. Il est bien difficile de discerner si j'ai *vraiment* besoin d'une voiture, ou si la voiture crée le besoin que j'ai d'elle. Toujours est-il qu'on en revient sans cesse à une insoluble alternative esprit-matière, bonheur-objet, culture-confort, c'est dire à une conception duale du monde, de soi dans le monde, et dès lors à un fatal déchirement. L'école reflète en tout cette dualité d'un mol amour pour un humanisme «humanitaire» que l'on sait inconciliable avec les obligations de la société au sein de laquelle cependant on la cultive et d'une irrépressible exigence de consommation, qu'elle soit stomacale ou sexuelle, de «loisir» ou de «standing». Cohabitent ainsi, en conflit permanent, le songe perçu comme rien qu'un songe et l'obsession de l'immédiateté. Ces inconciliables, l'école ne saurait les concilier, elle qui ne sait même pas quel être elle est censée former. Elle ne peut qu'en concocter une sauce à ingrédients variablement dosés sinon variés. Ce qu'elle fait.

On ne cultive pas de l'élève comme du brocoli. Il faut ici un sens plus que d'objet direct. Où le chercher? Dans l'homme? Mais quel homme? Et pourquoi celui-ci plutôt que celui-là? Il faut une image de victoire pour livrer bataille. Il faut une idée de perfection pour enseigner. Ou alors le plaisir seul! Et voilà le mur terminal qui se dresse : l'économie. On n'en a pas fini de gagner son pain. Poèmes



et musiques, après, peut-être! Dictature de la matière conjugée avec celle du diplôme.

Revenons pour finir à la notion d'efficacité. L'école doit être plus performante, ne cesse de clamer le pouvoir organisateur. Performante dans quel sens? Laissons! Nous savons à quel brouillard conduit cette question-là. Mais constatons ce paradoxe-ci : on allonge démesurément la durée des études tout en vidant le temps de l'étude. La scolarité serait donc considérée par le Système comme un espace-temps de parcage dans une société qui ne saurait plus que faire de ses nouveaux arrivants. Or, l'allongement de la scolarité nuit à son efficacité. Non seulement cela démotive mais surtout se produit un processus de déperdition des savoirs non appliqués, je dirais une dilution.

Serait-ce que le Système n'a plus guère besoin de cerveaux efficaces? Parce que les machines les auraient remplacés. Et parce qu'il ne s'agirait plus tant de progresser que de manipuler. Que le Système enfin, ayant atteint un fonctionnement qu'il juge confortable, jouerait en circuit fermé. De là à imaginer que le Système a engagé un processus d'enseignement de degré zéro, une sorte d'évidement par extension, détournement, diffusion.

À tenter ainsi, et bien des signes y invitent, une traversée des apparences, on se retrouve dans un scénario de science-fiction direction utopie noire. Que faire? Question que l'enseignant est contraint de se poser et dont la réponse se dérobe, est peut-être de longtemps dérobée.

Copyright © 1996 Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. Tous droits réservés.

**Référence bibliographique à reproduire :**

Jacques Crickillon, *Culture et enseignement, une union paradoxale* [en ligne], Bruxelles, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, 1996. Disponible sur : < [www.arllfb.be](http://www.arllfb.be) >