

Culture et inégalité sociale
Que pourrait être une école démocratique ?

Dans un essai intitulé *La crise de la culture*, qui a justement donné son titre à l'ensemble du recueil où il a été publié, et qui traite de « la tradition », de la « liberté », de « l'autorité », de « l'éducation », et même de ce couple introuvable, « Vérité et Politique » - pour le « trouver », il faut précisément une grande culture philosophique – Hannah Arendt nous propose une approche qui, je crois, est fort éclairante¹.

La philosophe distingue, de manière générale, entre les « objets de la vie » et les « objets qui appartiennent à un monde ». Du premier ensemble relève tout ce qui est consommable. Les objets culturels n'échappent pas à la voracité consommatrice des loisirs : livres, films, images, œuvres d'art. Un véritable « objet culturel » ne peut pas être un objet de consommation, il ne peut pas être au service d'une fin, amuser, distraire, plaire ou tout ce que l'on voudra parmi les fonctions vitales (se procurer des plaisirs de substitution, divertir ses ennuis, nourrir ses fantasmes, meubler sa mémoire, etc.). Un objet culturel est l'élément de construction d'un monde de la permanence (par excellence, tel est le statut d'une œuvre d'art). La femme et l'homme cultivés sont ceux qui sont capables de s'élever à la perception de ce « monde » - qui définit l'esprit d'une époque, par exemple – et d'éprouver le sentiment de s'y mouvoir librement tout en se rapportant à ses objets de manière désintéressée. Or Hannah Arendt nous découvre une perversion du « monde cultivé », l'ensemble des gens qu'elle désigne par la catégorie des « philistins » (aux yeux des lettrés allemands de l'époque romantique – la notion a été employée pour la première fois par Clemens von Brentano, nous dit l'auteur – les philistins sont les êtres que n'intéresse que le positif ; ils sont sans élévation, de sensibilité grossière, etc.) : par ce concept, elle désigne ceux (et celles) qui asservissent les objets de la culture à leur propre fin ; ces objets leur servent de signe de distinction, de marque de reconnaissance, de code d'appartenance. (Les philistins, en ce sens, ne se confondent donc pas avec des représentants de la bourgeoisie). Les signataires de la pétition envoyée au Président de la République (Bayrou, Bruckner, Ferry, Onfray, etc.) appartiennent de plein droit à la catégorie ; c'est probablement le cas de nombreux enseignants du secondaire hostiles à la réforme.

Les « distinctions » opérées par Hannah Arendt peuvent nous permettre de comprendre les malentendus dans les débats sur les réformes de l'école. Il arrive que ceux que nous appelons des « gens cultivés » appartiennent à la catégorie des « philistins ». A la lecture de ce qui précède, par exemple, le lecteur prudhomme croira volontiers que j'en suis un. Il est vrai que cela peut être un travers si bien invétéré qu'il en est inconscient, plus particulièrement chez les professeurs de lettres, dont je suis. Décider de la valeur de l'objet littéraire est chose si difficilement pondérable qu'il vaut mieux s'en tenir à la fermeté du jugement qui condamne celui qui ignore « ce qui se recommande » et « ce qui vous recommande » auprès de ceux qui savent. Quoi ? Ce qu'il faut savoir, justement. Faut-il être un rustre pour poser de telles questions !

J'avoue que les considérations de Hannah Arendt ne me satisfont pas tout à fait sur un point, celui de sa définition de l'objet culturel, qui me paraît trop restrictive. Le point de vue de la philosophe revient à donner comme degré suprême de la réalisation de soi l'attitude esthétique devant le monde. Significativement, dans l'ensemble de son essai, elle accorde très peu de place aux connaissances scientifiques (les essais ont été écrits de 1954 à 1968). Est-ce que l'idéal de

¹ Hannah ARENDT, « La crise de la culture », in *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Gallimard, Paris, 1972, traduction de *Between Past and Future*.

la culture serait de permettre à l'individu d'accéder à ce degré d'éducation où tout choix moral se règle en termes de « bon » ou de « mauvais » goût ? Il y a d'un côté ceux qui se laissent gouverner par les pulsions (« les consommateurs »), de l'autre, les esthètes. L'appropriation de la culture comme moyen de distinction en est une perversion. Mais en est-elle toute la perversion et la plus subtile ? Je poserai qu'il y a deux sortes de philistins, ceux qui apparaissent comme tels et que désignait Hanna Arendt, et ceux à qui il ne viendra jamais à l'esprit qu'ils peuvent l'être parce qu'ils sont persuadés qu'ils sont juges indiscutables du bon goût.

J'ai participé, à Genève où j'enseignais, à un séminaire sur la laïcité et l'enseignement du fait religieux. J'avais déjà eu l'occasion de discuter du problème dans le cadre d'une commission mise en place par le Département de l'Instruction Publique (DIP) à Genève. Comment dirai-je les choses ? J'ai le sentiment qu'aux yeux d'une certaine tradition « cultivée », il existe une réticence, presque aussi inavouable qu'une incongruité ou une inconvenance – être cultivé, entre gens entendus, c'est avoir le sens de certaines convenances – devant l'enseignement du fait religieux comme devant quelque chose qui répugne. La religion est quelque chose de « bas » (une atteinte à l'intelligence, pensent certains), voire de « sale ». Elle dégraderait le cours de l'enseignant qui « devrait » en parler. Je m'interroge : ce qui fait la répugnance de certains à considérer la religion comme un objet de l'histoire humaine, et donc de culture, n'est-ce pas que les adeptes d'une religion, aujourd'hui, sont en majorité des hommes et des femmes simples, sans grande « culture », croyants par crédulité, proies faciles pour cette pratique que je n'aime pas beaucoup moi-même et que l'on appelle la prédication ? Est-ce la religion qui suscite la répugnance des esprits raffinés ou les « rustres » qui en sont majoritairement les adeptes ?

Il est vrai qu'à l'idée de culture, nous associons implicitement la capacité de juger de manière autonome (c'est ce que remarquait Hannah Arendt) : cela paraît difficilement conciliable avec l'idée d'adhérer à une ou des croyances. On ne niera pas toutefois qu'il peut exister des expériences religieuses qui témoignent d'une grande sensibilité, telle qu'elle s'exprime dans certaines œuvres musicales, par exemple. Formes de religiosité et formes de la culture ne sont donc pas nécessairement incompatibles, à condition que les unes et les autres singularisent. Elles permettent de dépasser l'expérience commune. Mais la singularité est plus que de la distinction.

Les défenseurs de la « haute culture » s'en prennent à la distinction que l'on fait entre la culture, au sens de l'anthropologie, « américaine » paraît-il, qui définit l'ensemble des outils, usages de la langue, comportements, codes moraux, traditions narratives, croyances d'un groupe humain (la culture « Dogon », par exemple) et la culture qui définit le niveau d'éducation d'un individu, mesurable à ses pratiques, dites, justement, « culturelles » - théâtre, concerts, cinéma (un peu), conférences, tableaux dans le salon, etc. Seule est vraie la culture du second, parce qu'elle ne s'acquiert pas sans un effort personnel. Vous n'allez tout de même pas nous obliger à appeler « culture » l'ensemble des gestes et pratiques d'un menuisier, par exemple, qui passe prendre une bière au bar d'une station-service, toutes les fins d'après-midi, ne lit même pas « Vingt minutes », « reluque » de biais quelques images, échange une plaisanterie, entre à la maison, met les pieds sous la table, etc., etc. ! Ces comportements-là ne correspondent-ils pas plutôt à ce que l'on pourrait appeler un degré zéro de la culture ? Je ne le nierai pas : je me demande si ce ne sont pas des comportements qui sont le *produit* d'une pratique sociale.

Les outils du menuisier, de l'ébéniste, etc. et les rapports gestuels qu'ils impliquent, résultant d'un long apprentissage et d'une patiente accommodation du corps aux résistances du matériau, faute que l'on ait reconnu qu'ils étaient constitutifs d'une culture, disparaissent dans

l'indifférence des gens cultivés. Il y a le mouvement irréversible de la technicisation du travail de toutes les matières premières, qui libère si bien la main qu'elle en devient un organe factice. Voici la thèse que j'exposerai : l'éducation de la main était traditionnellement le support d'une véritable culture des hommes façonnant fût-ce des objets. Or cette éducation est en train de disparaître au profit d'une fonctionnalisation toujours plus étendue des gestes et des attitudes corporelles. Tout cela conduit à une uniformisation des comportements. Une minorité résiste (en recourant à différentes pratiques, celles des activités dites « créatrice ») ; par là les gestes fonctionnels des artisans deviennent des gestes proprement « cultivés », distinctifs, et des marques d'appartenance. L'envers de l'appropriation cultivée, réservée à une minorité, serait-il à mettre en rapport avec l'appauvrissement des manières d'être et avec la création de comportements de masse stéréotypés ?

D'où vient la fascination que le développement technique exerce sur nos sociétés ? N'y a-t-il pas là un reniement d'une culture « humaine » au sens large du terme, d'un certain type de rapports à travers lesquels l'être humain a construit des civilisations, a construit des « mondes » dans lesquels les choses – des vases, des coupes, des amphores, des cruches, des pots, etc. – n'élevaient pas nécessairement la satisfaction des besoins vitaux, depuis le travail jusqu'aux usages, à un art de vivre, mais nécessairement à un dialogue entre l'homme et son milieu ? En tous ses objets utilitaires, l'homme d'aujourd'hui ne lit plus que les démonstrations de sa puissance à quoi rien ne peut résister. Comme une puissance à quoi rien ne résiste est toujours inquiète de ses preuves, la maîtrise technique est happée dans une fuite en avant vers toujours plus de puissance, dont s'accroissent le plus certainement la mégalomanie et l'angoisse d'un fondement qui se dérobe. Il me vient à l'esprit cette anecdote que j'ai lue sous la plume d'un psychanalyste : l'un de ses collègues avait installé le cabinet où il recevait ses patients au quinzième étage d'un immeuble tout de verre ; la salle d'attente était toute de baie vitrée. Après une consultation, il s'y rend un jour pour inviter une patiente dont un signal lui avait annoncé la venue. Il ne voit personne dans la salle ; une fenêtre était ouverte ; il se précipite : quinze étages plus bas un attroupement se formait. La femme, venue, peut-on supposer, en quête de repères, s'était précipitée pour rejoindre, par la transparence de ce qui aurait dû lui offrir une résistance, la transparence du vide intérieur. Je suppose.

Les gens cultivés ont hérité un certain mépris pour le travail – toutes les tâches serviles des besoins – de l'antiquité grecque, notamment des philosophes dont les œuvres se sont imposées à la tradition et qui appartenaient assez généralement à l'aristocratie – il fallait être affranchi du travail pénible pour avoir le loisir de réfléchir, d'adopter un point de vue distant à l'égard des événements. L'école, qui est le lieu du loisir où se forme l'intelligence, est également le lieu où se transmet l'héritage classique (des temps antiques et modernes). Elle a été longtemps le moyen par lequel on s'appropriait des « biens culturels » dont on use en s'en prévalant. Un homme ou une femme éduqués ont sans doute, parfois, une pratique, d'un instrument de musique ou d'un art. Ils ne peuvent exercer qu'un métier libéral. On méprise le développement technique : il est dans la logique du mépris de la main de toute une caste. Son usage ne devient un signe distinctif de culture qu'à partir du moment où la généralisation des mouvements fonctionnels tend à abolir les gestes opératoires. La réduction de la culture à une catégorie d'objets étroitement définie et à des usagers privilégiés a eu pour effet, non seulement de détruire la diversité des cultures (la culture paysanne, la culture artisanale, par exemple) à l'intérieur de nos sociétés, mais, par là, de faire de ceux qui accédaient à l'humanité par cette culture des incultes. Je suis né dans une famille paysanne, vivant de la production laitière ; j'ai passé mon enfance dans des villages peuplés de fermes ; mon éducation, au cours de mon enfance, a été celle de la famille (pas de douche, pas de toilette à l'intérieur, devoirs sur la table de la table de la cuisine, pour unique chauffage le poêle à bois où cuisaient les aliments et la

soupe, deux lits par chambres deux corps par lit, pas de chauffage), de l'école « publique » « républicaine » (dans laquelle déteignait encore la méfiance devant l'immigré, fût-il venu de Suisse), pas d'étagère pour les livres à la ferme (mais tout de même des livres, empruntés à l'école), le catéchisme (que nous récitons par cœur en lisant les réponses par-dessus l'épaule de la bonne du curé qui nous le faisait réciter), pas d'évasion, un immense ennui les dimanches après-midi, et pourtant, à deux heures de marches tout au plus, le sommet du Vuache : jamais il nous serait venu à l'esprit que nous pouvions aller nous y promener, pour y découvrir des plantes – nous en avons assez de charger de l'herbe fraîche sur une espèce de chariot, de faire les foins, de nous griffer aux bottes de blé – et même des fossiles, que connaissait bien une certaine bourgeoisie genevoise. La bourgeoisie cultivée, complice des détenteurs des moyens de production des richesses de manière générale, a contribué à l'éradication de la culture paysanne, en particulier, des cultures populaires en général, est coupable, à mes yeux, d'un véritable assassinat culturel.

Voici donc deux éléments dans l'ensemble de la répugnance dédaigneuse, la religion et la main, qui n'accèdent à la dignité de la culture qu'à condition de devenir des moyens de distinction.

J'aimerais examiner un nouveau domaine dans lequel la fascination de la distinction s'exerce. Les grandes œuvres « humanisent ». Elles élargissent la conscience de ceux qui les pratiquent à l'humanité dans son ensemble. Les « gens cultivés » sont étrangers à l'esprit communautariste ou identitaire. Ils se reconnaissent et s'apprécient par delà les particularismes locaux, régionaux, nationaux, ethniques, raciaux. Ils peuvent, de ce fait, avoir le sentiment de cultiver des valeurs universelles. Aucun soupçon de racisme ou de méfiance envers l'étranger ne saurait les effleurer. Cela leur fait oublier qu'ils ont aussi leur système d'appartenance, avec son corrélat, l'ensemble des individus qui ne sont pas de leur monde. Il me semble que les frontières les plus tranchées entre les hommes aujourd'hui ne sont pas géographiques et étatiques, elles sont internes aux sociétés elles-mêmes. Il y a d'un côté les comportements de masse, les pratiques consuméristes et religieuses, par exemple, de l'autre des individus, que l'on appelle des personnes, à qui Descartes, Kant, Husserl, Scheler, Ricœur d'un côté, Marx, Freud, Wittgenstein, Foucault, Deleuze, Derrida de l'autre, servent de caution, qui se distinguent par un art de vivre fondé sur leur capacité à faire des choix, éthique d'un côté, politique, de l'autre, de manière autonome. Loin de moi l'idée de dénigrer une telle valeur. Je m'interroge encore une fois sur l'existence d'une division qui peut induire des attitudes de condescendance et de rejet aussi discrets que possible, qui ne se marquent que par de *l'ignorance*. Le mouvement vers l'universel n'est pas un mouvement vers la mondialisation, laquelle n'est pas qu'économique : elle est aussi l'appropriation, par une caste, *de l'humanité*, que des individus prétendent représenter « par excellence ».

Or un mouvement vers l'universel doit être un mouvement interne à une société : il doit être un travail politique, social, économique, culturel, une organisation de l'espace habité, qui lutte contre la fabrication des différences excluantes : les forts, les faibles ; les gagners, les vaincus ; les compétents, les incompetents ; les gens raffinés, les rustres ; les gens qui se cultivent, ceux qui laissent leur propre terrain en friche ; les gens éduqués, les gens grossiers ; ceux qui ont des manières, ceux qui n'en ont pas ; ceux qui exercent leur corps, les maladroits, les patauds, ceux qui sont embarrassés de tous leurs gestes ; ceux qui savent parler, les infirmes de la parole ; les habitants des HLM, ceux des HSS ; les immodestes, les modestes ; ceux qui fréquentent les spectacles publics, les avachis de la télévision ; les clients des pubs, les habitués des tables en formica, et, suprême différence, les gens ouverts à l'étranger, parce que ce dernier fait partie de leur propre monde, les xénophobes, les racistes, les médiocres des habitats construits à bon

marché, mal insonorisés, où l'on s'entasse, autant que possible entre gens de même origine et de même crasse et de même couleur et de mêmes humiliations.

Ce qui a été un vrai scandale – ou ce qui est encore un scandale – ce n'est pas le nazisme, mais qu'une idéologie nazie ait concerné et concerne encore des individus. Tant qu'une société produira des humiliations et des inégalités qui démasquent comme mensonge les grandes proclamations de l'égalité démocratique – c'est-à-dire du respect égal des individus –, elle engendrera des frustrations de masse offrant à quelques malades de la volonté de puissance un matériau aisé à manipuler.

Réfléchissons au paradoxe sur lequel sont fondées nos sociétés européennes : on proclame partout l'égalité ; on la met partout en pratique selon le principe, jamais formulé, naturellement, qu'il y a des « égaux » plus « égaux » que les autres. Une majorité de gens vit dans des conditions qui leur rappellent constamment leur infériorité, dans le travail, dans l'habitat, dans leurs façons de s'habiller, d'user des moyens de communication, de manger, de tromper leur ennui, de se détourner de la conscience d'un vivre au rabais. Par chance pour les chantres de l'égalité, qui ont besoin du principe pour se conférer le titre de représentants légitimes du peuple, il y a des conditions d'exister pires. Les « égaux moins égaux » ont leur repoussoir qui leur donne l'illusion que, quant à eux, ils restent encore des hommes, qu'ils ne sont pas vraiment traités comme des « sous-hommes ». Hier, c'étaient les hérétiques, les sorcières, les croquants, les crétins des Alpes, les Juifs ; ce sont aujourd'hui les immigrés, sales, bruyants, fainéants, qui nous prennent notre boulot, notre espace, qui nous salissent nos femmes simplement en les regardant, qui trafiquent, qui volent, etc., etc.

Historiquement, à l'occasion de la dernière guerre, l'Europe a dû constater que la généralisation de la scolarisation qu'elle était en train de mettre en place depuis la fin du XIX^e siècle était un échec sur le plan de l'éducation de ce que nous pourrions appeler les consciences. L'élévation générale des niveaux du savoir et des compétences qui lui sont liées (lire, écrire, calculer, mémoriser) n'a eu aucun effet sur la capacité des individus à porter un jugement critique sur les discours qu'on leur tenait. En Allemagne, il n'est pas jusqu'à la majorité des « gens cultivés » qui ne se soit laissée prendre aux slogans de la propagande nazie ou qui n'y ait consenti, serait-ce par passivité. L'amour des beaux objets et des belles œuvres, musicales y compris, peut être un signe de distinction, il n'ébranle ni la bêtise, ni la servilité. Il vous rend parfois incapable de reconnaître l'humanité d'un être humain parce que c'est dans la substance de cet amour que se nourrit le dégoût pour l'humain. Qu'il ait été possible que dans le salon du commandant du camp d'Auschwitz, après 1942, l'on ait joué du Schubert à la lumière de lampes dont les abat-jours étaient tendus de peau humaine, juive, voilà ce qui, à mes yeux, me rend suspects les plus hauts raffinements de la « Culture » et me donne envie de vomir l'humanité bienséante.

La conséquence de tout cela en a été « Germania, anno zero ». J'ai le sentiment que nous allons vers une « Europe, année zéro ».

Nous voici parvenu à un carrefour de l'éducation cultivée. Les causes de l'échec de l'éducation sont complexes ; il en est une qui m'intéresse ici : l'appropriation de l'institution de l'enseignement, de l'école donc, par l'esprit philistin en pervertit la mission. Les objectifs de l'enseignement ne peuvent pas être la création d'une élite se sélectionnant peu à peu par des codes implicites, créateurs de connivences entre gens entendus². Ce doit être la création, chez

² Je ne crois pas que l'ouvrage de Basil BERNSTEIN, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, éd. de Minuit, Paris, 1975, adaptation de *Class, Codes and Control, I*, 1971, ait en rien perdu de son actualité. Ce que dit BOURDIEU dans *Les héritiers* et *La reproduction*, est si bien entendu que l'on passe très

l'individu, d'une culture qui l'ouvre sur l'universel. La France, ou l'Europe de manière générale, n'y parviendra pas si elle n'abolit pas ses prétendument « Grandes Ecoles » et si elle ne fait pas des universités où l'on formerait aussi des ingénieurs les lieux d'élaboration et d'animation de la vie intellectuelle et culturelle et sociale.

J'ai mis en évidence, dans ce qui précède, une tendance de la culture non à l'universel mais à la constitution d'une élite, dont une marque, aujourd'hui, en Europe, est de se former dans des familles bilingues : que l'Etat défende leur distinction en perpétuant les « classes bi-langues » leur est « dû ». Les philistins d'Hanna Arendt ne sont qu'une sous-catégorie, dévaluée, de cette tendance à former un monde humain clos sur lui-même, qui ne reconnaît pour sien que ce qui conforte la conscience de son autonomie. L'élite cultivée forme une sorte d'aristocratie de l'esprit, qui se pense comme telle mais jamais ne s'avoue comme telle car l'esprit n'est pas un objet que l'on puisse s'approprier. L'illusion que l'on est les détenteurs de l'esprit se fortifie justement de l'éloignement de tout ce qui évoque les usages communs, soit les usages sans apprêt, de l'homme (de l'usage que l'on fait des hommes et des usages que les hommes ont). J'ai également laissé entendre à quoi aboutissait un tel mouvement de clôture sur soi d'une élite, d'exclusion loin d'elle d'une masse indifférenciée : le mensonge démocratique entretient, chez le grand nombre, un ressentiment qui se cherche des exutoires.

Il me semble que ce peut être la tâche de l'éducation publique d'agir sur la culture dans le sens d'une véritable universalisation, faisant obstacle à la fabrication d'une fausse monnaie de l'esprit.

Les objectifs de l'enseignement ne peuvent pas être ce que certaines forces économiques voudraient qu'ils soient, une formation, chez les individus, de compétences qui les préparent à être fonctionnels, à des degrés différenciés, mesurés par leurs performances réalisées dans les délais les moins coûteux. En procédant ainsi, on ne cultive pas les individus, on les programme. Mais je ne crois pas qu'il suffise à l'école, pour lutter contre cette tendance, d'opposer un enseignement qui cherche à éveiller, chez les jeunes, le goût des arts et des lettres.

Un enseignement doit former des élites, me disait à peu près un ami dans une conversation. Je crois encore voir son haussement d'épaule, lorsque j'ai répondu : un enseignement démocratique doit donner à tous les individus les moyens de se comporter en être adulte responsable dans tous les domaines où il exercera une activité, politique, économique, sociale, éducative. L'école doit donc être un apprentissage du jugement – par l'écoute et la critique des discours, la lecture et l'imprégnation critique des textes. L'usage de la langue, son enrichissement par l'usage des langues, est la condition de la formation de l'autonomie et de la pensée. L'école doit donc être le milieu de communication entre les niveaux de langue, afin qu'il n'y en ait pas d'indigent. Cela implique que l'école primaire ait pour rôle premier de compenser les déficits essentiellement *langagiers* des enfants des milieux défavorisés sur tous les plans, des savoirs et des savoir-faire, afin de les rendre capables de maîtriser les apprentissages de la lecture, de l'écriture, du calcul, *des règles de conduite en société*.

vite sur le propos ; il ne vaut même plus la peine de le lire. Et c'est ainsi que ce qui sert à dénoncer les modes de reproduction fondés sur des codes implicites, dont les usages sont rendus, dans l'institution scolaire, naturels, normaux, allant de soi, est récupéré par l'institution du savoir lui-même et neutralisé. Puisque le phénomène a été dénoncé « selon les règles », ça ne vaut plus la peine d'en parler. Continuons à danser. Il arrivait que M. Bourdieu ait été un parfait philistin. Mais c'est justement la fonction des grandes écoles, en France, de fabriquer des philistins.

Ensuite, dès les premières années des études secondaires, ce qui me paraît important, ce n'est pas d'offrir à quelques-uns la possibilité d'apprendre le grec et / ou le latin – dans une école de la République, je n'aurais jamais étudié ni l'un ni l'autre mais aurais été très vite orienté vers des études « techniques » au mieux scientifiques – c'est d'imposer à tout élève l'étude, à choix, d'une « langue » qui lui ouvre l'esprit sur une autre *civilisation* que la civilisation européenne aujourd'hui : grec ancien, latin, mais aussi, arabe, hébreu, chinois, japonais, etc.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, on distinguera deux objectifs, celui de l'apprentissage d'une langue de communication – toute langue européenne, notamment anglais, allemand, italien, espagnol – et celui de l'appropriation, à travers une langue, d'une culture (anglaise, allemande, italienne, espagnole, polonaise, tchèque, russe, etc.). Le premier objectif ne relève pas de l'école, mais des familles et d'instituts spécialisés de langue. A tout enfant ou jeune doivent être accordées les ressources lui permettant de s'inscrire librement pour suivre un cours dans ces instituts. En revanche, c'est le rôle de l'école de permettre à des jeunes de s'approprier une culture à travers une langue étrangère.

Le présent est le résultat de processus socio-économiques qui ont joué un rôle décisif ; tout jeune européen, vivant dans des pays dont les institutions sont dites démocratiques, doit pouvoir disposer d'explications précises sur l'origine de la démocratie, les conséquences, sur le plan de la civilisation, des conquêtes d'Alexandre, les raisons de l'expansion de l'empire de Rome, la naissance du christianisme, etc. Il va de soi qu'en France quelques explications sur la Révolution et son ratage impérial seraient les bienvenues.

L'école doit donner les fondements des savoirs qui rendront *possible l'exercice* d'un métier et qui permettront de se situer dans le monde (connaissance du monde et pas seulement connaissance des mécanismes économiques). Il est des notions fondamentales de physique, de chimie, de biologie, d'économie, de droit, de sociologie, de science politique et religieuse (comment s'élaborent et se solidifient des systèmes de croyances ?), de psychologie, de science des communications qui sont au fondement d'une représentation du monde fondée en raison : il me semble que l'on ne peut se prétendre cultivé si l'on ne dispose pas de cet ensemble de représentations faisant barrage à tous les obscurantismes. Les mathématiques doivent être intégrées à cet ensemble à condition que l'on montre qu'elles sont avant tout un langage, nécessaire à la construction du savoir. Bref l'école doit développer les connaissances qui permettront à un individu de se comprendre et de comprendre la vie des couples, des groupes et des sociétés.

La réalisation de tout cela passe non pas par la définition de « programmes », mais par des objectifs à atteindre en quelques étapes. Les étapes des enfants qui ont tout à apprendre de l'école ne peuvent pas être les mêmes que celles de ceux que leur famille instruit, en un processus cumulatif dont l'imprégnation est inconsciente mais visibles dans des indices – vocabulaire, manière de parler, gestuelle, etc. – dès les premiers moments de leur vie.

« Culture » vient donc, par le latin, d'une racine indo-européenne, qui signifie « aller et venir autour d'un axe ». La culture est d'abord celle de la terre. Les allers et retours étaient la condition du berger qui surveillait les troupeaux, du laboureur qui ensemençait les champs. Annuellement, le cycle de ces allers et retours doit être renouvelé. « Cultiver », c'est inlassablement reconquérir la possibilité de l'humain dans un univers (composé d'hommes) « qui le nie » aurait dit Camus. On ne peut donc figer une culture en objets-fétiches. Il ne suffit pas de donner à un individu les moyens techniques – les savoirs – qui lui permettront d'exercer ses responsabilités à tous les niveaux : il s'agit de développer en lui la capacité de disposer

librement de lui-même dans une relation à l'autre disposant librement de lui-même. Une culture qui ne conduit pas jusqu'à l'expérience de l'altérité, altérité en soi et altérité de l'autre, jusqu'à une rencontre de l'inaliénable, ne peut faire obstacle à l'exploitation de la femme par l'homme, de l'homme par l'homme, de l'homme par la femme. Car le respect se fonde le plus concrètement du monde dans la relation qui maintient sauvées la différence et l'égalité entre féminin et masculin.

La rencontre de l'inaliénable se prépare, me semble-t-il, dans une éducation de la sensibilité, soit dans tout ce qui permet de pénétrer les affects – peur, amour, haine, jalousie – d'intelligence, œuvres littéraires (théâtre, roman, poésie), peinture, musique, architecture, spiritualités³. Levinas⁴ voyait dans la culture occidentale un mouvement dominant d'appropriation, totalisant et totalitaire, de la nature et de l'humain. Il considérait, avec raison, je crois, que ce mouvement totalisant laisse de côté une part essentielle, « la relation d'altérité avec autrui », telle qu'elle se manifeste, pour lui, par le visage. Une éducation qui ne prépare pas à la rencontre de la nudité, sans défense, habitée par la mort, du visage humain n'est qu'une domestication. La domestication n'a jamais appris à un être humain le respect de l'autre. Elle ne lui apprend que la soumission craintive, qui n'attend qu'une occasion pour se retourner en revanche. Je crois, malheureusement, que l'école est une institution qui a encore mission de domestiquer.

La culture n'est pas dans ce qu'on possède : elle est dans ce qui nous permet de faire œuvre d'humanité à partir de l'expérience de ce qu'il y a de plus fragile et de plus vulnérable, de plus éphémère, dans notre humanité.

³ N'en déplaise aux nouveaux bien-pensants de la religion laïque, la religion a été, et est sans doute encore, dans les milieux populaires – j'emploie cette notion faute de mieux – la seule « pratique » qui éduquait la sensibilité.

⁴ Emmanuel Lévinas, « Détermination philosophique de l'idée de culture », in *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, biblio-essais, Grasset et Fasquelle, 1991.

Despotisme laïc

Je viens de lire sur un site de France-Musique – mais j’aurais pu le faire dans n’importe quel journal de Suisse Romande – que « la secrétaire générale adjointe au Département de l’instruction publique (DPI) de Genève » – en vérité DIP ; le sigle n’est pas en anglais – « a estimé que c’était la *‘participation active’* (à l’opéra de Britten, *L’Arche de Noé*) qui posait problème. Les enfants *‘devaient apprendre un texte pour prononcer ce qui s’apparente à une prière. La décision aurait été différente s’il s’était agi d’une écoute passive de l’œuvre’*.

Je ne m’arrêterai pas sur le pharisaïsme d’une telle « sentence ». Une prière ne peut souiller que les lèvres, elle n’encre pas les oreilles.

Je suppose que notre secrétaire générale adjointe a reçu des « instructions » lui indiquant le contenu de la réponse qu’elle devait donner au public pour justifier la participation d’enfants à un chœur d’un opéra, où l’on chante aussi des textes qui ont la forme de la prière.

Je ne sais à quelle injonction de quel organisme (syndicat ? Direction de l’enseignement primaire ? Etc. ?) a obéi notre secrétaire envoyée au casse-pipe et contrainte d’obéir. Elle n’allait tout de même pas risquer de perdre son poste pour si peu. Interrogeons-nous donc simplement sur le motif invoqué pour justifier l’interdit de participer à l’exécution d’un chant, dont il est probable que la plupart des enfants de sept à huit ans ignore ce que signifie le fait que ce qu’ils auraient eu à chanter est une prière. Un tel interdit ne peut qu’émaner d’une mentalité magique, laquelle consiste à « croire » que si quelqu’un chante des mots qui font partie de la catégorie d’un texte dite « prière », « il prie effectivement ». L’interdit émane donc de ce qu’il y a de pire dans les comportements croyants et crédules et nous donne ici la preuve qu’une mentalité « laïque » ne s’est pas nécessairement débarrassée de l’obscurantisme qu’elle reproche aux membres d’une institution religieuse, dont les pratiques, inversement, peuvent être débarrassées de toute crainte superstitieuse. Car pratique religieuse ne signifie pas automatiquement superstition. Ou alors il faudrait faire entrer dans les pratiques religieuses le signe de croix d’un footballeur avant de commencer un match.

Il est possible de disqualifier l’interdit de la participation des enfants à un chœur qui chante une prière en recourant à un argument d’ordre strictement linguistique, celui des « actes de parole ». Supposons qu’un maître, dans une classe de français, demande à un élève de lire les arguments de Montesquieu pour la « défense » de l’esclavage, même si cet élève ne comprend pas l’ironie des arguments, il ne tiendra pas, en lisant, un discours pour la défense de l’esclavage. Sa lecture est un « acte de parole » dont le contenu essentiel obéit à une intention pédagogique. Une prière chantée, même par des enfants, dans un opéra, n’est pas une « prière », mais un chant, qui a la forme textuelle d’une prière, « fictive ». Est-ce donc un sacrilège que l’on veut empêcher de commettre ?

J’avoue que je ne comprends pas du tout en quoi, dans l’interdit formulé à Genève, le respect de la laïcité est concerné. La laïcité genevoise garantit l’autonomie de toute institution de l’Etat (l’institution scolaire aussi) et de toute ingérence d’une institution religieuse dans son fonctionnement, dans la définition des buts qu’elle poursuit, dans la définition des contenus qui lui permettent d’atteindre ces buts. Elle n’interdit pas l’existence de bâtiments religieux (églises, temples, mosquée) et la tenue, dans ces bâtiments, de discours parfois indéfendables sur le plan intellectuel ou tout simplement débiles. Elle n’interdit pas non plus l’existence d’édifices dits « théâtres » ou « opéras », et l’exécution, dans ces édifices, de textes appropriés au lieu, pièce de théâtre, chants, récitatifs, etc. C’est uniquement les régimes despotiques, exerçant un pouvoir

totalitaire, qui se permettent de contrôler ce qui se dit ou se chante dans une église, un théâtre ou un opéra et, selon les humeurs, de le censurer. La décision du DIP, à Genève, au nom de la laïcité, relève en réalité d'une laïcité despotique.