

SANS LA PÉDAGOGIE (DIFFÉRENCIÉE), *que de paroles creuses !*

Alors que revient au plus haut sommet de l'État le discours sur les « fondamentaux », faut-il encore démontrer, en matière d'éducation artistique, l'efficacité des principes et des méthodes de l'éducation nouvelle dite « différenciée » ? La parole est donnée à l'un de ses plus ardents défenseurs.

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

«

L

a Culture est le meilleur rempart contre la violence ». « L'éducation artistique doit être au cœur de notre école ». « L'ambition culturelle doit être grande pour nos enfants, et nous visons à l'excellence pour tous ». « Face

aux logiques libérales et au désir effréné de consommation, faisons le choix de l'être contre l'avoir avec la culture, qui est indispensable car elle ne sert à rien, qui est d'autant plus belle qu'elle n'est pas "utile" ». On connaît tous ces phrases prononcées par des ministres, des éditorialistes ou des responsables éducatifs. Or, bien souvent, ces belles paroles ne se traduisent pas vraiment en actes. En tant que pédagogue engagé, partisan de ce qu'on ose encore appeler l'« éducation nouvelle » bien qu'elle ait presque un siècle d'existence¹, je vais d'abord livrer quelques réflexions sur le rôle que peut jouer une éducation culturelle et artistique (et sur celui qu'elle ne peut pas jouer, en tout cas pas si facilement), avant d'exposer quelques pistes pour que cette éducation soit effective et réalisable dans le cadre de notre école. Nous nous démarquerons ainsi d'un certain discours sur les « fondamentaux », entrave à une éducation démocratique. Ce qui implique une pédagogie *différenciée*, qui s'oppose à une pédagogie *différenciatrice*...

C'EST QUOI, L'ÉDUCATION CULTURELLE ?

La polysémie du mot « culture », dont les définitions se comptent par centaines, est intéressante dans le sens où il s'agit bien de conjuguer des tensions entre plusieurs acceptions ou déclinaisons : culture au singulier ou au pluriel, avec ou sans majuscule, accompagnée ou non des adjectifs les plus divers (« générale », « classique », « légitime », « savante » d'un côté, « populaire », « ordinaire » de l'autre), avec cet article défini qui lui donne un statut aristocratique. Et encore faut-il distinguer les pratiques dites culturelles (en se demandant lesquelles ne le sont pas, selon les définitions qu'on donne au mot) des pratiques artistiques. L'idée d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, féconde et qu'il est juste de promouvoir, est cependant à interroger, notamment quant au sens de la conjonction « et » !

Il me semble qu'il faut savoir naviguer entre ces diverses dimensions, en se gardant de deux dérives. D'un côté, le relativisme qui met tout à égalité, Rimbaud et le slameur ordinaire, les classiques du cinéma et les blockbusters, Monet et le peintre du dimanche. D'un autre côté, l'élitisme et sa sélection à prétention universelle qui oublie combien les appréciations peuvent changer au cours du temps et détrôner des

valeurs sûres du passé, les peintres académiques du XIX^e siècle comme les tragédies de Voltaire qu'il considérait comme son œuvre maîtresse, classant en revanche dans la culture « illégitime » le jazz ou la science-fiction. Se garder des dérives possibles, de la tentation d'oublier les tensions, c'est d'ailleurs une règle d'or pour tout pédagogue qui se respecte. Surtout si celui-ci se perçoit comme un « médiateur » entre deux rives, ce que j'ai appelé un « passeur culturel ».

On pourrait ainsi établir une liste des « tensions fécondes » entre lesquelles il convient de circuler avec les élèves. La culture est certes un patrimoine, trésor du passé qu'il faut respecter et sur lequel il faut s'appuyer, mais davantage comme une référence que sous la forme d'une « révérence », en ne confondant pas « culte » et « culture ». Mais aussi la culture comme incarnée dans le présent et le futur, qui rapproche les mythes antiques et les problèmes d'aujourd'hui, les combats d'honneur des chevaliers et les duels de ceux des « cités », les refus du mariage forcé chez Molière et ceux d'aujourd'hui dans de nombreux territoires du monde. La mise en avant récente du *Notre-Dame de Paris* de

« Rien de plus rageant que ces enseignants se plaignant de réactions "barbares" d'élèves lors d'un spectacle théâtral, alors qu'ils n'ont pas vraiment créé les conditions d'une réception riche. »

Hugo suite à la tragédie de l'incendie est un bon exemple de ce va-et-vient passé/présent qui rend la culture vivante, loin d'une conception notariale figée et ennuyeuse. La culture, ce sont de grandes œuvres, dont il faut montrer en quoi elles méritent ce qualificatif² : elles posent des questions plus qu'elles n'apportent de réponses, nous aident à mieux percevoir le monde, nous ouvrent des horizons. Mais, nous l'avons dit, les classifications sont changeantes, une même œuvre est perçue différemment selon les époques. L'important est aussi de montrer les liens qui existent entre ces œuvres et les cultures dites populaires ou, aujourd'hui, médiatiques. Dans les deux sens : les recherches d'un Dvorák ou d'un Bartók sur les musiques populaires, et l'exploitation de morceaux célèbres dans la variété (Madonna insérant Bach dans une chanson...) ou au cinéma. Aider les élèves à établir des liens est essentiel et fait sans doute partie des « fondamentaux » de l'enseignement (j'y reviendrai) : liens entre les dessins animés qu'ils peuvent voir et les références culturelles qui peuvent s'y inscrire, entre l'univers publicitaire qui les entoure et les œuvres picturales

« Il ne faut pas choisir entre analyse et pratique, les deux sont nécessaires dans des allers-retours incessants. »

dont celui-ci s'inspire bien des fois (de Magritte au surréalisme). L'appropriation culturelle passe d'un côté par des émotions, des sentiments, des affects, d'un autre par des connaissances techniques. Il faut équilibrer certainement les activités scolaires autour de ces deux pôles. On pourra partir de réactions brutes à un tableau, à une écoute musicale, avant bien souvent de réviser un jugement hâtif par une étude de détails qui ont échappé aux élèves, une contextualisation qui donne du sens, etc. (Dans *L'Amour de l'art*³, Pierre Bourdieu dénonçait l'« idéologie charismatique » qui laisse penser que spontanément la « Grâce » va descendre sur le spectateur de musée, sans élucidation, sans appareil critique.) Et on pourra, à d'autres moments, préparer longuement l'accès à des textes difficiles, à des œuvres complexes. Rien de plus rageant que ces enseignants se plaignant de réactions « barbares » d'élèves lors d'un spectacle théâtral ou d'une visite de musée, alors qu'ils n'ont pas vraiment créé les conditions d'une réception riche, adaptée cependant à leur âge. Avec mes classes en éducation prioritaire, rien ne nous a empêché de voir un film des frères Dardenne, d'assister à une adaptation pour les jeunes du *Tancredi et Clorinde* de Monteverdi,

de nous passionner pour le musée du Moyen Âge de Cluny ou celui d'Art et d'Histoire du Judaïsme (avec plus de la moitié des élèves musulmans, probablement). Mais ces sorties ont à chaque fois fait l'objet d'un travail préalable de mise en appétit qui, loin de tuer l'émotion, permet au contraire souvent son émergence. La formation culturelle passe par cette alliance d'une approche sensible et d'une analyse plus technique, en prenant garde d'alterner les modes de présentation de chacune et leur ordonnancement. Elle doit aussi combiner réception et production, et là encore dans les deux sens. L'imitation, le pastiche, la transposition sont souvent des voies royales pour la création, mais rien de tel que de faire écrire pour s'approprier une œuvre, que de jouer pour comprendre un texte de théâtre. Il faut rompre avec l'idée de retarder le plus possible les moments où les élèves produisent, pratiquent, selon une logique de préalables. En classe de troisième, les anciens programmes de français accordaient une place importante à l'autobiographie, ce qui était une bonne chose en soi, mais en laissant de côté l'écriture de textes à la première personne par les élèves, ce que les nouveaux programmes de 2016⁴ ont corrigé. Pour ma part, je ne

vois pas meilleure façon de faire saisir la démarche de « se raconter » des grands auteurs que de mettre aussi les élèves en situation de construire ce que j'ai appelé le « dossier Moi », constitué des textes les plus divers, avec permission bien sûr du « mentir-vrai ». Là encore, il ne faut pas choisir entre analyse et pratique, les deux sont nécessaires dans des allers-retours incessants.

Par ailleurs, rien n'est plus désastreux que d'opposer « littéraires » et « scientifiques » (et ce dès la sixième, pour certains enseignants), que de couper la culture dite humaniste de la culture scientifique et technique. L'un des intérêts de l'interdisciplinarité est d'ailleurs d'allier ces dimensions, et les enseignants apprennent beaucoup en travaillant avec des collègues d'une autre discipline.

Un dernier point me paraît important à aborder dans cet inventaire non exhaustif des pôles en tension, et qui touche aux pouvoirs de la « culture » et de l'Art. On sait que Hitler et les grands chefs nazis étaient d'authentiques amateurs de musique (et pas seulement de Wagner), que Staline écrivait des poèmes dans sa jeunesse et pouvait citer de longs passages de Shakespeare⁵. La Culture ne protège pas du « Mal », elle n'est pas ce rempart solide contre les forces négatives, elle peut même justifier certains crimes et atrocités. D'un autre côté, on ne peut nier son aspect

émancipateur, l'ouverture sur le monde qu'elle apporte. En fait, le pédagogue doit là encore naviguer entre le Beau, le Bien et le Vrai, sans les confondre, sans faire jouer un rôle moral excessif à des œuvres produites d'ailleurs par des individus souvent peu exemplaires, de Racine à Picasso, sans parler de Céline ou de Wagner.

LA PÉDAGOGIE EN PREMIÈRE LIGNE

Tout ce qui précède implique, on l'a bien compris, une grande souplesse dans les pratiques, loin de tout dogmatisme ou de toute méthode standard d'enseignement. Ainsi, les grands points forts d'une pédagogie qu'on peut qualifier de « différenciée » ou de « diversifiée » doivent être mobilisés. Citons-en quelques-uns.

Être capable de faire travailler les élèves en groupes, avec des objectifs précis selon qu'il s'agit d'une recherche collective ou d'une production par exemple, avec le souci de partager les tâches et de faire alterner moments coopératifs et moments de retours individuels. Des dispositifs précis existent, il faut puiser dans ce puissant patrimoine pédagogique pour trouver les plus adéquats et les plus pertinents.

Permettre la mise en œuvre de projets sur le long terme, qui cependant doivent

« En mettant en avant une pédagogie très descendante, on s'éloigne de ce qui est essentiel pour permettre l'appropriation culturelle par les élèves : une multiplication de manières de faire. »

se concilier avec l'appropriation de compétences et de savoirs, d'où le ciblage initial (ne pas viser trop de choses à la fois), la régulation intermédiaire, une place importante faite aux moments de restitution et d'évaluation. Ces projets peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires, se dérouler sur des temps longs ou plus courts, être totalement collectifs ou se présenter comme la somme de travaux plus individuels ou de petits groupes.

Intégrer constamment une dimension réflexive, utiliser l'outil majeur dont les sciences cognitives soulignent aujourd'hui l'importance, la « métacognition » : pourquoi on a fait cela aujourd'hui, quel sens cela a, qu'est-ce qu'on a appris (savoirs et savoir-faire). Avec mes classes en éducation prioritaire, je commençais souvent un travail sur un auteur ou une œuvre telle que la Bible (au programme de sixième) par cette question : « Pourquoi donc étudie-t-on cela ? »

Savoir concilier l'exigence et ce qu'on peut appeler la bienveillance, et qui n'est ni la complaisance, ni la démagogie. En réalité, cette bienveillance, ce climat scolaire convivial où l'erreur est considérée comme normale et la

difficulté comme faisant partie de l'apprentissage ordinaire, c'est ce qui autorise justement l'exigence. Il ne s'agit pas par exemple, comme j'ai pu le voir ici ou là dans des collèges en éducation prioritaire, de renoncer à étudier les *Fables* de La Fontaine (« langage trop compliqué »), d'amener les élèves à Disneyland

plutôt qu'au Louvre ou de se cantonner à des chansonnettes en cours de musique, mais de trouver les moyens de rendre « aimables » au sens fort les œuvres, comme je l'ai indiqué plus haut. Et des années d'expérience m'ont montré que c'est possible, comme me l'ont témoigné des années après d'anciens élèves. Bien sûr, il faut accepter aussi les échecs et ne pas s'enfermer dans l'amertume parce que, selon le mot de Chris Marker, on croyait le futur « sucré » : il faut de la patience, de la persévérance, et passer outre des réactions spontanées et conformistes parfois, du genre « c'est nul ! », en s'engageant sur du long terme.

Cependant, il faut aussi savoir trouver la bonne dose d'exigence et ne pas hésiter à différencier selon les élèves : alléger la tâche pour certains, proposer des textes moins difficiles, donner plus de temps, utiliser ces bons outils (au sens noble

du terme) que sont les œuvres pour la jeunesse (les romans jeunesse sont aussi des « passeurs culturels » lorsqu'ils sont de qualité), les images bien sûr (s'appuyer sur des films pour mieux entrer dans des œuvres, mais là encore sans réduire le cinéma au récréatif et à la réception passive).

Oui, plus que jamais utiliser les ressources de la pédagogie différenciée, dont l'essence est de proposer des chemins divers pour atteindre des buts communs, avec des niveaux d'exigence qui ne seront pas les mêmes pour tous, avec l'idée ici de faire entrer dans l'univers de la culture au-delà de la capacité à répondre à un quizz de jeu télévisé. Cela implique aussi un enseignant engagé qui montre sa passion moins pour la culture que pour la transmission culturelle, et qui avec les élèves sait également apprendre, faire des recherches – combien ai-je appris en menant des projets sur des sujets parfois pointus, et grâce aux merveilleuses ressources d'Internet !

MAIS ALORS, LES « FONDAMENTAUX » ?

La création officielle d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), la mise en place d'une histoire des arts qui, malgré ses limites, a permis de belles réalisations et une impli-

cation souvent forte des élèves, l'encouragement à des projets créatifs, souvent interdisciplinaires, tout cela peut être réduit à peu de choses lorsqu'on entend certains discours sur les « fondamentaux ». « La culture, oui, très bien, mais une fois et une fois seulement que chacun saura lire, écrire, compter. » Oh, certes, ce n'est pas tout à fait dit comme cela, et on continue par ailleurs à réaffirmer l'importance des arts, des pratiques culturelles (les fameuses « chorales » prônées par le ministre, les accords avec le ministère de la Culture...), mais concrètement, quand des formations de professeurs des écoles autour des activités artistiques sont remplacées par des « form(at)ations » sur la lecture, très descendantes, quand on encourage le renforcement des heures de français et de maths (pas n'importe quel français, plutôt de la grammaire traditionnelle et de l'orthographe !), quand on marginalise les enseignements pratiques interdisciplinaires et qu'on met fin aux travaux personnels encadrés (TPE), on justifie pleinement les cris d'alerte d'artistes comme Robin Renucci⁶.

Mais il y a plus. En mettant en avant une pédagogie très descendante et des méthodes standard prétendument efficaces, moins inspirées par les neurosciences que par une certaine conception très réductrice des sciences cognitives, on s'éloigne de ce qui est essentiel pour permettre l'appropriation cultu-

relle par les élèves : une multiplication de manières de faire, l'utilisation d'une panoplie d'outils ; avec cependant un fil directeur : se centrer sur ce qu'apprend l'élève et non sur ce qu'enseigne l'enseignant, privilégier le *learning* et non le *teaching*. Ce qui implique une part importante laissée aux initiatives, à la découverte, à la production. L'équilibre dont il est question dans la définition du PEAC – découverte d'œuvres, pratique des élèves, rencontre avec des artistes ou institutions culturelles – risque d'être rompu à l'avantage de la pure réception et du discours magistral, fût-il agrémenté d'une pincée d'activisme. Mais refusons d'être pessimistes. Ce qui donne du sel au métier d'enseignant, ce sont bien souvent ces efforts pour relever le défi de la vraie transmission. Les projets culturels motivent de nombreux collègues, qui voient bien que cela donne du sens à ce qui se fait en classe. Pourtant, trop souvent, cela reste la cerise sur le gâteau ou le supplément d'âme. Je plaide ici pour une articulation étroite entre ces occasions de travailler ce qu'on peut appeler les bases du savoir (lire, écrire, mais aussi parler, raisonner...), et le quotidien qui doit s'appuyer sur les projets et l'activité intellectuelle et culturelle. Surtout pas l'atelier d'écriture ou de théâtre d'un côté et l'austère leçon de grammaire de l'autre. Grâce à une pédagogie variée, on peut justement passer d'un

moment de l'apprentissage à l'autre, les « leçons » devenant souvent des pauses techniques ou des possibilités de ressources pour les réalisations en cours. Il faut aussi pour cela oser : oser revendiquer son professionnalisme et son autonomie, oser faire preuve d'imagination et, pour reprendre le titre d'un de mes livres, prendre le « risque » de la pédagogie différenciée⁷. Pour quitter les grandes effusions lyriques, la grandiloquence creuse, la larme à l'œil. Pour vraiment faire vivre la culture au sein des établissements scolaires.

Notes

1. Le premier congrès des mouvements d'éducation dite nouvelle s'est tenu en 1921.
2. Les *Cahiers pédagogiques* ont publié un dossier sur ce thème : *Des grandes œuvres pour tous*, n° 402, mars 2002.
3. Écrit avec Alain Darbel, Paris, Minuit, 1966.
4. Auxquels j'ai contribué, mais dont les aspects les plus novateurs ont été un peu rabotés, voire détricotés sous le ministère Blanquer !
5. Voir la biographie du jeune Staline par Simon Sebag Montefiore, Paris, Calmann-Lévy, 2008.
6. Voir sa déclaration devant le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle réuni à Avignon le 7 juillet 2018.
7. *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1999.

POUR ALLER PLUS LOIN

- *Arts et culture : quels parcours*, *Cahiers pédagogiques*, n° 535, février 2017.
- Jean-Michel Zakhartchouk, *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques*, Paris, Cahiers pédagogiques/Sceren, 2006.