



Recherches en éducation

20 | 2014

L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?

De la culture scolaire à la culture du lien

Of the school culture in the culture of the link

Renaud Hétier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8109>

DOI : 10.4000/ree.8109

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Renaud Hétier, « De la culture scolaire à la culture du lien », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8109>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De la culture scolaire à la culture du lien

Renaud Hétier¹

Résumé

L'idée d'émancipation peut aboutir, à l'école, à un certain type de rapport à la culture, d'ordre objectivant, qui est en même temps potentiellement réifiant. La culture devient un rapport à des objets culturels, et il est à craindre que l'enfant ne s'y retrouve pas dans une telle distanciation. Du point de vue de l'éducation, il faut compter avec la concurrence que les objets culturels médiatiques et numériques exercent avec les objets scolaires, au détriment de ces derniers. Mais cette concurrence est étrangement convergente, si on considère que c'est un même processus de réification qui prévaut, dans une certaine émancipation (du « consommateur » de savoir et de loisir) dont on ne voit pas comment elle peut être vraiment émancipatrice. Notre attention mérite alors d'être portée sur la reconsidération du lien, dans la construction, dans la transmission et le partage. Le lien à l'objet, celui à autrui via tel objet, celui à l'objet via tel autrui sont peut-être nécessaires si on tient compte de la réalité affective de l'expérience humaine, et de la visée d'un travail de la culture. La disponibilité à autrui, et l'interdépendance, qui tout à la fois permettent un tel travail et en sont le fruit, peuvent être pensées comme une alternative à une émancipation par le savoir.

L'éducation scolaire passe notamment par la maîtrise d'un certain nombre de savoirs « objectifs », par la manipulation d'un certain nombre d'œuvres culturelles sélectionnées car considérés comme ayant une valeur particulière. L'émancipation de l'individu serait ainsi la conséquence d'un double processus de prise de distance d'avec des croyances, des attachements, et d'objectivation du monde (dont les « objets » se détachent eux-mêmes les uns des autres), par le travail de l'analyse. Une telle conception a pu sembler cohérente à une époque où il s'agissait d'arracher les enfants à l'exploitation économique de leurs forces (dans les fermes, les ateliers, les usines), et à des milieux éventuellement fermés sur eux-mêmes exposant ces enfants au préjudice de l'ignorance, de la superstition, de la soumission aveugle. Elle mérite sans doute d'être interrogée à nouveaux frais aujourd'hui alors que beaucoup d'enfants sont plutôt surprotégés et accèdent à une multitude d'objets culturels sans médiation, notamment *via* les dispositifs numériques. Sur ce dernier point, notons que ces dispositifs (ordinateurs, tablettes, consoles connectées, smartphones, etc.) permettent une exploration sans institution et sans médiateur, d'une infinité d'objets, souvent ludiques, et qui, d'une façon générale, ne sont pas toujours destinés aux enfants, ni produits dans une intention éducative, ni toujours fiables sur le plan du savoir. Nous réserverons dans ce texte le terme d'« œuvre » à des objets culturels reconnus comme tels (des objets consacrés comme des œuvres par des institutions comme l'école), et le terme d'« objet » prendra un sens générique.

Il est à craindre que, s'il ne s'agit que d'objets, ceux de l'école ne fassent plus suffisamment le poids : l'école n'est plus l'espace où l'enfant peut échapper avec bonheur aux calamités de l'exploitation sociale, ou au risque de l'ennui, et les objets auxquels il peut accéder par ailleurs sont très distrayants. Plus profondément, cette balance entre objets pose question : les pratiques et la normalisation médiatiques et numériques ne finissent-elles par trouver leur doublon à l'école même, dans un rapport potentiellement fragmenté et objectivant à la culture ? Deux problèmes sont ainsi liés par la construction précoce d'une culture scolaire sur fond de pratiques médiatique et numérique : celui de la réification, et celui, interdépendant, de l'atomisation culturelle. Un risque existe de préparer une forme de consommation culturelle (liée aux industries du même nom et à une logique de marché) par une autre forme de consommation culturelle (liée à une

¹Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest et Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

culture scolaire faite d'objets fonctionnels et opérationnels, dans le but d'une adaptation aux besoins présumés du monde social et économique). L'idée d'émancipation par la culture mérite alors d'être examinée, si on considère qu'un rapport à une multitude d'objets « consommables », au sein desquels peuvent s'inscrire des savoirs scolaires à prendre et à restituer, peut être réifiant. Un rapport émancipateur à la culture se tiendrait aujourd'hui toujours certes dans une lutte contre l'ignorance, mais aussi contre la réification culturelle, tant dans la consommation médiatique et numérique que dans la fragmentation de savoirs scolaires eux aussi consommables. Contre la réification et la fragmentation, l'émancipation passerait ainsi plutôt par la qualité d'une médiation éducative qui *donne du corps* à la culture (qui cherche la consistance, la cohérence, les liens), et d'une relation – où l'on puisse sentir qu'on *fait corps*. Paradoxalement, une telle émancipation reposerait sur la dépendance éducative et sur la disponibilité qui s'y lie, par la transmission et par le partage.

1. De l'aliénation

Le concept d'émancipation prend sens dans la mesure où l'on considère qu'une liberté, possible, est cependant (transitoirement, localement) empêchée, et appelle ainsi le concept d'aliénation. Si on suit Rousseau, son second *Discours* et sa désignation d'un « mal social », cette aliénation remonte à la propriété elle-même. Plus précisément : il y a aliénation si la propriété est un « droit » exercé par l'un sur l'autre, enchaînant les hommes à une dépendance qui avilit autant le maître que l'esclave, le maître étant finalement esclave de son esclave. En ce sens, on doit distinguer une dépendance aux choses, clairement cernée par Rousseau dans son *Émile*, et qui permet la formation du réel, et la dépendance à autrui, qui est arbitraire. Marx et Engels conceptualisent l'aliénation pour elle-même, notamment dans *L'idéologie allemande*, comme effet du processus de diversification et de spécialisation de l'activité (la « division du travail ») ; en développant une certaine compétence, chacun perd la maîtrise de la totalité de ses besoins : « la puissance sociale, c'est-à-dire la force productive décuplée qui naît de la coopération des divers individus conditionnée par la division du travail, n'apparaît pas à ces individus comme leur propre puissance conjuguée, parce que cette coopération elle-même n'est pas volontaire, mais naturelle ; elle leur apparaît au contraire comme une puissance étrangère » (1982/1932, p.94). L'aliénation est alors la perte du sens et de la valeur de sa propre activité, qui est d'abord activité de production, dont l'individu n'a plus la possession – ni les outils, ni les « fruits », ni la synthèse (du fait, pour ce dernier point, d'une fragmentation du travail qui empêche chacun de se donner une représentation de l'objet produit total).

Au cours de l'Histoire, et par le truchement de cet accélérateur qu'est le capitalisme, l'aliénation de l'activité, que génèrent la division du travail et la marchandisation de la force de travail, s'étend, au-delà du travail, à toutes les sphères de l'activité humaine. Cette division favorise tout à la fois l'institution d'une « conscience » qui « est en état de s'émanciper du monde » (*ibid.*, p.90) et une forme d'inconscience, qui tout à la fois compense et prolonge la première aliénation. Le temps restant libre devient un temps où les hommes cherchent le plaisir dont ils sont coupés par la dépossession du travail, ce qui confirme et achève le processus d'aliénation en faisant d'eux les consommateurs du monde marchandisé. C'est dans ces conditions que peut se développer une industrie culturelle, telle que l'ont décrit Adorno et Horkheimer (1983), qui peut transformer toutes les œuvres produites par la culture, y compris celles qui relèvent de la gratuité esthétique, en objets de consommation, notamment par le recours à la reproduction (Benjamin, 2008). Ce processus de réification, où tout devient objet, ne fait que se démultiplier avec la « post-modernité », qui pour l'essentiel, recycle (Lyotard, 1978). Un « petit air d'originalité » (Vandenberghé, 1998, p.93) vise à masquer l'identité produite par l'industrie et réarmer le désir de consommer. Toute nouveauté se périmant dans l'accélération de la consommation, on en arrive à re-présenter l'ancien (dans un recyclage) qui se dégrade à son tour, et à chaque tour un peu plus vite, à la mesure dont la nouveauté est soit cherchée dans le kitch de l'excès, soit dans une récupération/recyclage. Ces derniers termes font signe vers le devenir déchet de l'humanité (Bauman, 2006), celle-ci produisant pour l'essentiel, dans la surconsommation de l'identique, des déchets. La liquidation de l'homme achève la liquidité de la société.

Ce n'est évidemment pas seulement la « culture » qui est affectée, dans le sens où l'entendait Hannah Arendt dans son approche de la « crise de la culture » : « *quand tous les objets et choses du monde, produits par le présent ou par le passé, sont traités comme de pures fonctions du processus vital de la société, comme s'ils n'étaient là que pour satisfaire quelque besoin.* » (Arendt, 1972, p.66). Ce sont les hommes eux-mêmes, qui se réfléchissent dans leurs pratiques, c'est-à-dire dans les usages qu'ils font des œuvres culturelles qu'ils produisent. On repère alors des effets anthropologiques et psychologiques, qui sont aussi les conditions d'un maintien de la société « liquide ». Déjà diagnostiquée par Alexis de Tocqueville (2008) comme phénomène propre à la démocratie, l'inattention généralisée provoquée tant par la dispersion liée au foisonnement et la vitesse que par la réification modifie nos manières de sentir (Haroche, 2009), et peut-être notre possibilité d'imaginer autrui. C'est, à l'extrême, la construction de notre appareil cérébral qui serait affectée par une hyper-sollicitation provoquant un déficit attentionnel (Stiegler, 2008) et empêchant la construction d'un espace de rétention permettant une pensée critique individuelle.

2. Du livre au numérique : repenser les conditions d'un rapport structurant aux objets culturels

Le déplacement historique que nous venons de décrire nous semble rendre nécessaire un déplacement du cadre éducatif d'égale ampleur : il ne peut plus s'agir d'évaluer la légitimité des savoirs et des œuvres culturelles eu égard à leur « grandeur » (Steiner & Ladjali, 2003), mais plutôt de penser des voies de passage, comme a pu le proposer Georges Snyders, entre « culture première » et « culture élaborée » (Snyders, 1986). Ceci est d'autant plus nécessaire que les frontières de la crise de la culture sont non seulement sociales, mais aussi, aujourd'hui, très fortement générationnelles. Le problème ne peut être réduit, en effet, à l'échec de la transmission de la culture élaborée, il est en même temps celui de la recomposition complète des frontières de l'enfance et de la jeunesse, comme l'avait pointé Postman (1996) en mettant en lien la communication à distance et la disparition de l'enfance, et comme le précise plus récemment Buckingham dans l'évocation de la « mort de l'enfance » (Buckingham, 2010). On peut ainsi reformuler le problème éducatif actuel des jeunes générations comme suit. D'un côté, elles n'ont jamais été aussi émancipées vis-à-vis de l'héritage et de l'autorité, de l'autre, leur culture n'a jamais été aussi normalisée par l'industrie, et ceci à dimension mondiale. D'un côté, l'accès à la culture n'a jamais été aussi facile et aussi intense, de l'autre, la démultiplication des objets accessibles sans médiation éducative, *via* internet, pose à la fois la question des qualités de ces objets, des liens possibles entre différents objets, et celle de leur inscription dans un espace de travail. De quoi s'agit-il aujourd'hui de s'émanciper ? Comment s'émanciper de nouvelles formes d'aliénation (telle que l'errance numérique) qui sont en même temps des formes d'émancipation vis-à-vis d'aliénations précédentes telles que l'« ignorance » ?

Si l'avènement de l'écrit et la constitution d'un premier public lettré ont pu être identifiés comme la condition de l'humanisme cicéronien – « les livres sont de grosses lettres adressées aux amis » (Sloterdijk, 2000), si l'émergence de l'individu ne peut se faire qu'à la faveur de l'entrée dans la civilisation de l'écrit (Goody, 1979), et que Kant identifie les Lumières à cette possibilité de s'émanciper de sa minorité par un certain rapport au savoir (le « *sapere aude* » horacien), alors l'actuelle extension de modes de communication et d'information ne peut pas ne pas avoir d'importantes conséquences. L'hypothèse de Postman était que ce qui constituait historiquement l'enfance était son exclusion, à la fin du Moyen-Âge, des « secrets des adultes » par l'institution des écoles pour apprendre à lire, et que ceci prenait fin, dissolvant cette même enfance, avec des moyens de communication court-circuitant cette exclusion. De ce point de vue, les choses n'ont fait, depuis, que se confirmer à grande échelle. Il y a peu de champs culturels dont les enfants soient exclus, du fait même qu'ils peuvent y accéder sans contrôle. Cette absence d'exclusion, qui équivaut à l'abolition de toutes sortes de frontières générationnelles, fait de l'enfant un individu comme un autre, compte non tenu de sa maturité psychologique. Et c'est bien sur ce point que se joue une nouvelle forme d'aliénation, dans laquelle peut se produire une

« collusion » entre certaines fixations psychiques et certains intérêts industriels et commerciaux. Les tendances naturelles au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, à l'agressivité, au fantasme de puissance, alors qu'il s'agissait précisément de les contenir dans les institutions éducatives, sont excitées et maintenues en éveil par des dispositifs dont le succès et le profit dépendent. Les activités ludiques et la consultation de sites pour adultes, dont la prégnance pèse sur le temps et l'attention des enfants et des adolescents, semblent tourner le dos à la disponibilité éducative historiquement construite. Cette forme d'aliénation pourrait être identifiée comme « fantaisie » avec Rousseau, « inclination » avec Kant, mais c'est à présent dans les espaces culturels eux-mêmes que les enfants y sont inscrits. Ce n'est plus en effet, comme au Moyen-Âge, directement dans le lien social que l'enfance est exposée, mais indirectement, par les médiations technologiques, dans la virtualité culturelle elle-même. Pour le dire autrement, les formes culturelles qui pouvaient permettre de mettre les tentations régressives à distance sont débordées par d'autres formes culturelles qui, au contraire, les sollicitent.

Dans ces conditions, on comprend que ce qu'on appelle les « savoirs scolaires » peinent à faire le poids. Ceci d'autant plus que les promesses sont inégales. L'émancipation promise par la constitution d'un rapport aux savoirs élaborés suppose un différenciel (de certains intérêts immédiats), et de la patience (sans garantie de récompense, l'échec scolaire et l'exclusion économique menaçant). Non seulement l'émancipation prend-elle du temps et demande-t-elle des efforts, mais elle est justement structurée par une économie de la « frustration » (Imbert, 1989). Inversement, l'accès « illimité » et « immédiat » à des objets de jouissance et à des modes de relation continue est permis en permanence par les dispositifs numériques. Comment mener un enfant au bout d'un certain chemin (éducatif) quand le bord du chemin lui offre mille tentations, mille distractions bien plus évidentes ? On peut, d'un côté, regretter d'être confrontés à une difficulté si considérable, et de l'autre, voir en cette difficulté une opportunité de reprendre la réflexion sur les fins éducatives. Si nous centrons notre attention sur les compétences lectorales, deux finalités sont renvoyées dos à dos : s'agit-il que l'enfant sache lire – et que l'usage qu'il fait de ses compétences soit indifférent ? Ou s'agit-il qu'il lise des œuvres données dont on estime qu'elles le sensibilisent à certaines valeurs ? Dans le premier cas, même si un illettrisme résiduel reste préoccupant, on ne peut pas parler de véritable dégradation. C'est dans le second cas que les choses sont vraiment nouvelles : la culture scolaire, indexée sur la culture classique (celle des œuvres dites de référence), est elle-même débordée et déclassée par la prégnance des objets de l'industrie culturelle.

Deux questions dans ce contexte sont indissociables : que *veut-on* ? Et que *peut-on* vraiment faire ? Si l'on voulait, par exemple, que les enfants et les adolescents délaissent leurs dispositifs numériques au profit des livres, il est évident qu'on ne le pourrait pas. Et s'il s'agit, en éducation, de s'émanciper de l'ignorance, c'est en tenant compte de ce déplacement. Autrement dit, il nous paraît douteux de continuer à poser le problème du rapport aux savoirs scolaires comme si d'autres rapports à d'autres objets culturels n'étaient pas devenus prégnants. Il reste, dans ces conditions, à éduquer à des usages à la fois constructifs et critiques de ces nouvelles médiations. La promotion de la lecture, pour maintenir ce parallèle, s'est volontiers accompagnée d'un point aveugle. L'idée que la lecture était à la fois formatrice et épanouissante masque en effet l'implicite de lectures prescrites. L'école traditionnelle forme ainsi un certain nombre de « lecteurs » ne lisant pas de livres, et d'autres lecteurs lisant des livres que l'école ne saurait voir : bandes dessinées, romans de gare, magazines, etc. Avec les dispositifs numériques, il semble que la perspective soit inverse : on voit volontiers ce qu'ils favorisent de dispersion, de désinformation, de divertissement, au détriment de pratiques formatrices. La forme de concurrence vécue, aussi bien par les éducateurs que par les enfants et les jeunes, entre culture de l'écrit/culture scolaire et pratiques numériques n'est pas fortuite. Cette concurrence ne se joue pas seulement dans la réquisition de l'attention, dans la mobilisation du temps de l'individu, elle se joue aussi, cruellement, dans l'ordre du désir. Ce en quoi l'école peine avec la culture « lettrée », à savoir instituer un rapport suffisamment « plaisant » pour la motiver semble se jouer sans peine avec la culture numérique. Facteur pour ainsi dire aggravant, le travail de déconstruction, d'analyse, de distance critique entrepris à l'école sur des œuvres culturelles consacrées peut contribuer à un certain désenchantement des œuvres étudiées, alors que les

plaisirs numériques semblent à l'abri de toute déconstruction, et ceci notamment parce qu'ils relèvent de pratiques spontanées qui ne font pas l'objet d'un travail institué de mise à distance.

L'œuvre culturelle, mise en tension entre un pôle de plaisir et un pôle critique, doit être comprise aussi pour ce qu'elle est, et non pas seulement dans le rapport établi avec elle. Il s'agit alors de tenter de rendre compte de sa substantialité, qui est un troisième pôle. Le schéma scolaire habituel a pu fonctionner de façon à la fois linéaire et théorique : l'enseignant présente des œuvres consacrées – supposées substantielles, réglant par avance (ou les programmes réglant pour lui) la question de la discrimination de la « qualité ». De cette qualité supposée est attendu qu'elle provoque un intérêt suffisamment soutenu pour autoriser une déconstruction de l'œuvre (comme est-elle formée ? que peut-elle signifier ? etc.). Cet ordre des choses (œuvre substantielle présélectionnée-intérêt-déconstruction) n'est pas évident : le sens de la déconstruction, ou le sens censé être dévoilé, construit ou questionné par la déconstruction est suspendu à un intérêt qui est lui-même tributaire d'un choix auquel les jeunes ne sont que peu invités à participer. Un autre ordre des choses est évidemment discutable : pourrait-il y avoir formation – et émancipation – en laissant les jeunes faire des choix qui risquent de les maintenir dans l'enfance et/ou dans les formes culturelles qui s'imposent à leur attention dans les médias et sur internet ?

Envisageons cependant que tout objet culturel devienne susceptible d'être reçu et examiné. Si le pôle de la substantialité est mis en suspension (cette substantialité n'étant pas garantie, sans être pour autant nécessairement douteuse), le pôle du plaisir est clairement assuré. En effet, partir d'objets culturels dont les enfants ou les adolescents ont une fréquentation culturelle permet de s'appuyer sur un lien de plaisir déjà existant et sur l'hypothèse positive de la signification (que ces objets ont pour les jeunes). Qu'en est-il alors du pôle de la déconstruction ? Son travail est certes délicat, car il a cette fois à faire avec un plaisir et une adhésion qui peuvent faire obstacle, ériger des défenses. Mais c'est en même temps ce genre de travail, qui convoque des affects et des projections identitaires, qui peut être le plus justement nommé travail de déconstruction. En fait, ce travail se déplace : il vise à discriminer des objets (plus ou moins substantiels), plutôt qu'à discriminer l'objet (à l'analyser pour lui-même) ; la déconstruction porte plus sur un rapport que sur une essence. Autrement dit, la discrimination de la substantialité devient le résultat d'un rapport productif, et non un *a priori* qui obligerait au respect, et générerait un improbable plaisir. Du point de vue de la subjectivation, il s'agirait finalement de faire droit à l'événement de la réception – qui est toujours un événement unique et individuel : tout objet qui « parle » à quelqu'un mérite une attention positive, et on ne peut reprocher à quelqu'un de ne pas être touché par tel ou tel objet. Quel travail engager sur un objet qui n'est pas reçu ?

En travaillant sur le rapport aux œuvres culturelles, il s'agirait en fait non pas seulement de s'émanciper de croyances, de dominations et d'influences discutables, mais *in fine* de réduire ce que l'aliénation doit à la réification. C'est notamment la formulation même d'« objets culturels » qui devrait être alors critiquée, au profit de la construction d'une culture. Celle-ci ne peut être réduite à une collection d'objets, non plus qu'à une connaissance scolaire de fragments de la culture, d'œuvres plus ou moins fréquentées, plus ou moins travaillées. Cette réification est, paradoxalement, aussi bien produite par une approche critique, qui, dans la déconstruction, prétend rendre l'élève maître de l'« objet », que dans une fréquentation spontanée qui passe volontiers d'une chose à l'autre en évitant ce qui résiste. Si une émancipation est visée, ce n'est alors pas seulement eu égard à une aliénation à telle culture, ou à tels objets, mais aussi eu égard à une réification *qui transforme tout en objet*. Une culture, au plein sens du terme, est contenante, et ne se réduit donc pas à des « contenus ». Elle suppose une affectivité qui lie à des objets, des objets auxquels on tient, qui nous tiennent et nous retiennent, qui ne sont plus dès lors seulement des objets, mais les moyens d'une relation au monde, à autrui, et à soi-même. En suivant Michel Henry (2011), une telle culture permet avant tout de *se sentir* et de *s'éprouver, en tant que vie sensible*. Cela n'exclut pas la critique, mais doit rendre attentif au fait que le détachement critique n'est supportable qu'en s'attachant autrement. Sentir plus finement ce qui nous attache à telle ou telle œuvre, sensibiliser à de nouvelles œuvres doivent permettre de ne pas abuser d'une émancipation construite froidement ici – à l'école – qui va se perdre là – dans des liens nécessaires mais abandonnés à eux-mêmes.

3. Construction, transmission, partage : un horizon pédagogique

Nous avons précédemment tenté de cerner trois obstacles majeurs qui renforcent la distance entre la culture scolaire et son public : la sélection faite en amont de ses objets et l'exclusion qui en résulte, le caractère prescriptif de la présentation de ses objets, du plaisir et du sens que le public est censé y trouver, le travail de déconstruction qui interfère sans cesse avec la (gratuité nécessaire de la) réception. C'est en considération de ces trois obstacles que notre réflexion va à présent porter sur trois dispositions pédagogiques qui sont susceptibles de compenser ces obstacles. Par « construction » nous entendrons l'inverse logique de déconstruction, et il s'agit sur ce point de réfléchir à la logique d'instrumentalisation qui se nourrit de toute œuvre culturelle comme d'un simple matériel (par exemple un texte littéraire pour faire de la grammaire) ou comme moyen de s'assurer de l'intelligence du lecteur (en vérifiant que celui-ci a compris ce qu'il « fallait » comprendre). Dire que cette logique se nourrit de toute œuvre culturelle est d'ailleurs trop peu dire : elle produit elle-même cette réification que nous avons pointée précédemment. Par « transmission », nous reprendrons le sens donné par Catherine Chaliier dans *Transmettre de génération en génération* : « l'acte de transmission ne porte pas seulement sur un contenu, il met en jeu une relation entre deux personnes (au moins), dans un cadre privé ou institutionnel, et cette relation décide du sort des significations transmises, davantage que l'inverse. » (Chaliier, 2008, p.20). Une telle définition porte donc notre attention sur la dimension relationnelle de la transmission. Par « partage », mot commun, il s'agit en fait d'intégrer une forme particulière de réciprocité, qui tienne compte de l'évolution considérable du rapport à la culture et de la définition même de la culture. Il s'agit alors de considérer les pratiques des jeunes générations comme source potentielle d'objets à partager dans l'optique d'un travail culturel, susceptible de former une culture commune.

Il nous paraît nécessaire de préciser le sens donné ici à la « déconstruction ». La déconstruction est ce que produit l'ambition de rationaliser notre rapport au monde jusqu'à produire des objets – culturels ou autres. Un texte littéraire, par exemple, est analysé pour en comprendre le mode de construction. Le problème que pose ce type de travail tient au fait qu'il est un travail de second degré. Cela répond au souci de ne pas laisser un jeune public prendre les choses « au premier degré ». Mais le risque est que ce « premier degré » présumé, qui est l'un des degrés possibles de la réception, soit court-circuité par la précipitation de l'analyse. Pour le dire avec une métaphore, il n'est pas sûr que la chair (du texte) soit désirable si on se précipite sur l'anatomie du squelette. Il y aurait à réfléchir, sans doute, à une dissociation suffisante des « corps » (qu'il y ait notamment des corps dont on préserve le mystère pour ne pas en altérer l'attrait). Et il y aurait aussi à investir le nourrissage du « corps » de l'élève par des corps culturels substantiels. Il s'agirait alors notamment d'affaiblir les effets préjudiciables du clivage entre une culture sensible qui se construit d'abord sur le mode de la réception et une culture scolaire qui ne se ferait plus que sur le mode du second degré. Construire, c'est ne pas cesser de prendre le temps de partager des œuvres culturelles substantielles, ce qui s'oppose aussi bien à la consommation d'objets médiatiques et numériques qu'à la consommation d'objets de savoir.

Nous voici alors naturellement conduits à considérer la transmission. Celle-ci a pu paraître périmée par une certaine évolution des formes scolaires, évolution produite au détriment des apprentissages faits par imitation, par imprégnation, par réception. C'est d'ailleurs l'expérience que nous faisons en tant qu'adultes : nous nous sentons enrichis quand nous sommes « touchés » (par un livre, par un film, par un concert, par un échange, par un voyage, etc.). Recevoir – et donner – sans explication, sans justification, sans rendre de compte, est ce qui assure la transmission contre l'instrumentalisation, mais aussi contre la réification : il ne s'agit pas de découper un espace en soi dans lequel on désigne l'objet, on en fait le tour, il s'agit de faire cet objet sien, et mieux encore de se former et transformer dans cette rencontre. La formulation de Georges Steiner rend compte de la force d'une transmission, nécessairement subjective – et possiblement subjectivante : « *J'ai toujours dit à mes élèves : on ne négocie pas ses passions. Les choses que je vais essayer de vous présenter, je les aime plus que tout au*

monde. Je ne peux pas les justifier » (Steiner, 2003, p.94). C'est précisément ainsi qu'est rejointe la dimension relationnelle évoquée par Chalier : proposer à nos élèves ce qui nous apparaît comme étant plus précieux que tout, c'est leur indiquer l'estime dans laquelle on les tient. Avec une restriction cependant : ceci n'est vrai que pour autant que chaque élève éprouve bien que c'est (aussi) à *lui* que s'adresse l'enseignant. Le double anonymat scolaire ; celui des programmes, celui du collectif, ne favorise guère un tel ressenti. Comment faire pour que cet élève-là reçoive ce que *je* lui destine, si *ça* ne lui parle (d'abord) pas ? C'est peut-être le propre de ce qu'il y a de nouveau, de ce qu'il y a de résistant et substantiel que, d'abord, *ça* ne dise rien à l'enfant ou à l'adolescent. Si la relation n'est pas directe, encore faut-il qu'elle soit solide par ailleurs, c'est-à-dire que la personne qui donne, ce soit bien « moi », et que la personne à qui cela est donné, ce soit bien « toi ». Et, que si *ça* ne te dit d'abord (trop) rien, qu'au moins, à moi, *ça me parle*. Dans une telle transmission, c'est toujours plus qu'un objet qui est en jeu, c'est *ce qu'il est pour quelqu'un*, et, à la mesure de ce qu'il est pour ce quelqu'un, *ce qu'il peut devenir pour quelqu'un d'autre*.

Ce qui n'est pas, d'abord, senti, par l'enfant, par l'adolescent, ce qui de prime abord ne leur dit rien, il faut donc que cela soit porté par l'adulte pour pouvoir être transmis par quelqu'un à quelqu'un d'autre. Mais un autre obstacle se présente, d'évidence : rien n'assure que l'enfant ou l'adolescent accepte de recevoir de cet adulte-là. Qui va, le premier, faire une avance à l'autre ? Qui est responsable de cela, qui paie le prix de cette avance ? La réception que vise la transmission, et qui l'achève, est aussi liée à cet accueil de l'un par l'autre, et suppose, en éducation, que l'adulte n'ait pas seulement de l'avance – dans l'ordre des savoirs –, mais qu'il s'avance. Finalement, d'une exigence de réciprocité (pour que l'enseignant s'intéresse aux objets culturels de l'élève) nous passons à celle d'une avance (que le premier fait au second). Pour reprendre une formulation de Jean-Luc Marion, quand il analyse le phénomène de l'amour et l'avance que fait toujours celui qui aime à ce/celle/celui qu'il aime, « *il ne connaît pas ce qu'il aime, parce que ce qu'on aime n'apparaît pas avant qu'on l'aime.* » (Marion, 2003, p.150). On peut comprendre alors la structure complète d'une disponibilité : il s'agit de favoriser le rapport de l'élève avec le travail de la culture, rapport qui passe par l'enseignant médiateur, en le rendant accueillant de ce médiateur, ce qui suppose au préalable que celui-ci accueille *d'abord* l'élève, avec ses propres objets. C'est ainsi que s'ouvre ce que nous avons appelé l'espace d'un partage. Pour passer du rock à Pierre Boulez, comme l'espérait Georges Snyders, ou du rap au grégorien, pour reprendre le titre de la thèse de Jean-Marie Patard (2003), encore faut-il que l'élève qui écoute du rock ou du rap puisse se sentir accueilli avec « son » rock ou « son » rap, et que ces objets soient donc l'occasion d'un partage.

Dans l'idée d'un « partage », nous intégrons enfin une condition de disponibilité mutuelle. Il est devenu difficilement tenable, sur fond d'individualisme démocratique et de pluralité culturelle, de maintenir une exigence d'acceptation à sens unique. Il nous semble que d'ailleurs, indépendamment du contexte historique, la disponibilité mutuelle est une condition de la construction psychologique et identitaire du sujet. Pour reprendre l'heureuse formulation winnicottienne, nous avons besoin de « *la certitude que la personne en qui nous pouvons avoir confiance est disponible* » (Winnicott, 1975). Cette sécurité interpsychique est reformulée par Jacques Goimard dans son article sur le « merveilleux » (1990), qui évoque « *l'expérience d'une révélation appelant une adoration symétrique [qui] remonte à une rencontre originare. L'enfant s'émerveille parce qu'il demande une relation fusionnelle avec une mère éternelle. Celle-ci s'émerveille à son tour parce qu'elle reconnaît en autrui son propre émerveillement archaïque* ». Si l'enseignant ne peut remplacer la mère suffisamment disponible qui permet à l'enfant de se sentir accueilli et accepté, du moins se joue-t-il quelque chose de cet ordre à un autre niveau. De façon moins directe, moins liée au corps à corps et au miroir des visages, il nous semble que se maintient, notamment, sans doute, pour ceux dont le soutien (*holding*) n'a pas été suffisant, la nécessité sensible d'une disponibilité de l'autre à soi. Cette disponibilité, si tant est que la volonté d'une éducation soit d'abord à la charge de l'éducateur, est donc surtout à penser de son côté, contre l'idée admise que le problème de la disponibilité est celui des élèves. Une telle disponibilité ne peut s'objectiver, elle ne correspond pas au total d'interactions de l'enseignant divisé par le nombre d'élèves. Elle passe par une qualité d'attention à autrui, bien évidemment, mais plus précisément, pour ce qui nous préoccupe ici, par une attention aux « objets » d'autrui

(ce qui, psychiquement, revient au même). Dans cette réception inversée –l'adulte recevant (de) l'enfant et de l'adolescent –, il est finalement question d'un espace intermédiaire commun, avant de viser une « culture commune ».

Conclusion

Si c'est bien ce que nous faisons qui nous forme, nous fait être ce que nous sommes, la façon dont le travail de la culture tend à se dissoudre en un rapport à des objets culturels, tant à l'école, par une distance objectivante, qu'en dehors, par une consommation médiatique et numérique, doit nous alerter à propos de notre propension à la réification. Dans de telles conditions, il n'est pas sûr que même une institution qui se veut émancipatrice, comme l'école, *puisse* l'être, son mode de sollicitation renvoyant davantage à une exposition à une sorte de « cosmos » d'objets plus qu'à un monde (habitable). Un certain rapport aux objets de la culture doit pouvoir s'inscrire dans ce triangle tendu entre substantialité de l'objet, plaisir du rapport et possibilité ultérieure d'une analyse critique. Mais même cette mise en tension, facilitée par l'accueil des objets de l'autre, de tout objet, donc, ne peut échapper à la tendance à la réification induite par tout rapport objectivant ou de consommation. Il s'agirait alors de faire plus pleinement place à l'affectivité, au lien aux objets, de manière à ce que ni l'objet ni le sujet ne soient isolés, mais en relation, *dans une interdépendance constante*. Si on suit cette voie, on peut comprendre que le lien à des objets nouveaux – des objets plus substantiels, plus résistants –, passe par un lien à autrui, par un engagement d'ordre affectif (au sens où l'on est placé dans des conditions autorisant d'être *affecté* par autrui). Cela nous conduit ainsi à reconsidérer les espaces de la construction, de la transmission, du partage. Contre une émancipation précoce, l'accueil, l'avance faite à autrui, une disponibilité mutuelle tant à autrui qu'à ses « objets » deviennent des perspectives de refondation éducative. La responsabilisation prématurée peut devenir une nouvelle forme d'abandon, comme une nouvelle forme d'exposition de l'enfant, qui est ainsi « re-cueilli » par les propositions « attentives » des marques, de l'industrie culturelle, du loisir, voire adopté par de nouvelles paternités (de tel ou tel maître à penser) et de nouvelles fraternités (de telle ou telle organisation guerrière ou terroriste). Le négationnisme affectif peut ainsi conduire aux pires passions et aux dépendances les plus destructrices. Une émancipation durable suppose paradoxalement, sans doute, la construction de liens suffisamment forts, qui permettent de se tenir en se sentant soutenu.

Bibliographie

- ADORNO T.W. & HORKHEIMER M. (1983), *Dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.
- ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Folio, (Traduction par P. Lévy).
- BAUMANN Z. (2006), *La vie liquide*, Paris, Rouergue, (Traduction par C. Rosson).
- BENJAMIN W. (2008, [1939]), *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Folio, (Traduction par M. de Gandillac).
- BUCKINGHAM D. (2010, [2000]), *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, (Traduction par C. Jacquet).
- CHALIER C. (2008), *Transmettre de génération en génération*, Paris, Buchet Chastel.
- GOIMARD J. (1990), « Merveilleux », *Encyclopaedia Universalis*, Tome 14.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, (Traduction par J. Bazin & A. Bensa).
- HAROCHE C. (2008), *L'avenir du sensible*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HENRY M. (2011, [1987]), *La barbarie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- IMBERT F. (1979), *L'Émile ou l'interdit de la jouissance*, Paris, Armand Colin.
- LYOTARD J.F. (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Les éditions de minuit.

- MARION J.L. (2003), *Le phénomène érotique*, Paris, Le livre de poche.
- MARX K. & ENGELS F. (1982, [1932]), *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.
- PATARD J.M. (2008), *Du rap au grégorien*, Thèse de doctorat, Université de Nantes. Nantes, <http://www.sudoc.fr/143191470>
- POSTMAN N. (1996, [1982]), *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, INSEP.
- RANCIÈRE J. (2000), *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique.
- RANCIÈRE J. (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique.
- SLOTERDIJK P. (2000), *Règles pour le parc humain*, Paris, Fayard/Mille-et-une nuits.
- SNYDERS G. (1986), *La joie à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- STEINER G. & LADJALI C. (2003), *Éloge de la transmission*, Paris, Albin Michel.
- STIEGLER B. (2008), *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.
- TOCQUEVILLE A. (de) (2008), *De la démocratie en Amérique*, Paris, Gallimard.
- VANDEBERGHE F. (1998), *Une histoire critique de la sociologie allemande. Aliénation et réification. Tome II - Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*, Paris, La Découverte.
- WINNICOTT D. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- ZALTZMAN N. (2007), *L'esprit du mal*, Paris, Éditions de l'Olivier.