

ENJEUX CULTURELS DE L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

1. Introduction

**MAX KUPELESA, S.J.,
PhD,**
Professeur Ordinaire
Université
de Kinshasa.
kupelesam@gmail.com

L'objectif central de cet article est de faire état des réflexions sur les dimensions et les enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire, tout en concevant l'enseignant lui-même comme un acteur culturel et un médiateur à la culture et aux cultures pour les élèves. Dès lors, la question qui nourrit notre réflexion est de savoir comment rendre compte aujourd'hui de l'enseignement conçu à la fois comme expérience, discours et pratique culturels. Il s'agit ici de montrer la pertinence et l'actualité de cette question ainsi que son intérêt théorique et pratique pour les sciences de l'éducation.

Nous posons l'éducation comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation, processus à la fois indissociables et toujours en tension.

L'enseignant comme acteur et médiateur culturel

Ces dernières décennies, l'enseignement en milieu scolaire a été défini et conçu de bien des manières; il a été tour à tour assimilé à un travail, à une relation interpersonnelle, à une activité professionnelle ou à une technologie¹. Bref, ce ne sont pas les définitions qui manquent; en outre, bien d'autres sont aujourd'hui possibles. Il suffit en effet d'ouvrir un ouvrage des sciences sociales et humaines ou des sciences de l'éducation pour y rencontrer la dernière interprétation à la mode concernant la nature de l'activité enseignante, qui peut être vue, selon les cas, comme une activité de gestion de l'information, une construction de connaissance, une praxis d'émancipation, une pratique réflexive, une action située, une activité morale, un agir communicationnel, etc.²

1 F. Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 2001, p. 30.

2 M. Tardif et C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL, 1999, p. 9.

Pourtant, malgré ce foisonnement de définitions, rappelons que, au sens le plus traditionnel du terme, l'enseignement est d'abord et avant tout une activité symbolique et discursive visant à la fois la transmission d'une culture héritée et l'intégration des élèves à la culture actuelle. Autrement dit, enseigner, c'est faire œuvre, d'une façon ou d'une autre, de culture selon un double rapport de médiation soutenu par tout enseignant³.

En premier lieu, l'enseignement est médiation à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un «héritage» ou d'un «patrimoine» à préserver et à transmettre. Ce qu'on appelle les matières scolaires ainsi que leurs formes et modes de transmission constituent, pour ainsi dire, le contenu concret de ce patrimoine culturel. L'enseignement se définit ici en fonction de vision qu'on pourrait qualifier de «patrimoniale» de la culture : celle-ci est de l'ordre de l'excellence dans le registre des œuvres humaines qui nous précèdent et qui méritent, par conséquent, d'être recueillies, conservées et retransmises par l'école. Toutefois, on le sait bien aujourd'hui, la vision patrimoniale de la culture promeut un héritage qui n'est ni neutre, ni recueilli, ni transmis passivement par l'école et les enseignants. En effet, l'école ne peut pas tout conserver et tout transmettre; elle doit forcément différencier et sélectionner, au sein de la culture globale, une culture partielle et modèle, qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir⁴. Il lui faut, par conséquent, établir des hiérarchies et effectuer une sélection entre les œuvres, les activités, les connaissances, les croyances, les savoirs hérités, afin de construire et de présenter les contenus mêmes de la culture scolaire aux nouvelles générations.

Dans le même sens, un enseignant opère toujours une sélection culturelle au sein de son propre enseignement, par exemple, en choisissant d'insister sur telle matière plutôt que sur telle autre, ou en présentant telle matière scolaire comme une forme culturelle figée et incontestable plutôt que comme une production contingente et révisable⁵. Finalement, la culture scolaire, comme le montrent les nombreux travaux d'historiens et sociologues, n'est jamais une simple reproduction de la culture sociale ou même savante : elle apparaît pour une large part comme une production de l'école elle-même, production relativement autonome, car elle est régie par des enjeux et des logiques proprement scolaires. Ainsi, plusieurs auteurs ont mis en évidence que les disciplines scolaires étaient largement indépendantes des savoirs scientifiques ou savants, qu'elles étaient davantage une production récente de l'école elle-même et qu'elles obéissaient, dans leur construction et utilisation, à des logiques fort différentes de celles en usage dans les communautés scientifiques ou savantes. En ce sens, s'il est vrai qu'enseigner, c'est faire œuvre de culture au sens patrimonial du terme, c'est aussi et toujours mettre en œuvre une certaine culture, c'est-à-dire

3 J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1998.

4 M. Tardif, *op. cit.* p. 213.

5 A. Berlak et H. Berlak. *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen, 1981.

la soumettre à des principes culturels de sélection, de transposition et de reconstruction ainsi que de mise en forme didactique et de mise en scène pédagogique particulières à l'école, voire à l'enseignant lui-même⁶.

En outre, l'enseignement est médiation à la culture du présent, médiation qui s'impose comme tâche d'éducation et d'instruction des nouvelles générations aux connaissances et aux normes sociales contemporaines qui président à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire au savoir-vivre ici et maintenant dans notre société. Médiateur entre la culture héritée et les élèves, l'enseignant est en même temps un représentant culturel forcément engagé dans la culture du présent et un acteur face à la culture perpétuellement en gestation du monde contemporain et du proche avenir. Mais qu'en est-il de cette culture actuelle ? Et de quelle culture s'agit-il ? Peut-on vraiment encore aujourd'hui maintenir l'usage du singulier ? La culture ne se conjugue-t-elle pas nécessairement au pluriel : *culture savante, culture livresque, culture des jeunes, culture de la télévision, cultures des groupes et des sous-groupes sociaux, cultures des «communautés culturelles», culture du marché, c'est-à-dire de la consommation et de la mode, culture technologique, des communications, d'Internet, cultures des images, des corps, des vêtements, des postures, des façons d'aimer, de bouger, de danser, de se droguer, culture de la violence, mais aussi cultures anomiques, culture des limites et des extrêmes, culture mise en lambeaux dans l'expérience de sa propre constitution* ? Mais alors, où se loge l'enseignant dans cette mouvance, ce pullulement et cette interpénétration des cultures ? Quelle est sa propre culture, mieux encore, quelles sont ses cultures personnelle, professionnelle, scolaire, disciplinaire, d'adulte, etc., et comment celles-ci se rattachent-elles aux autres cultures, à commencer par celles de ses propres élèves⁷ ?

Telles sont quelques-unes des principales questions culturelles en jeu ici. Or, est-il nécessaire de le souligner, ce sont bien ces questions qui constituent le principal défi de toutes les réformes des systèmes d'enseignement depuis la colonisation. Dans tous les cas, il s'agissait et il s'agit encore d'établir, au sein même de l'école et de l'enseignement scolaire, un centre de gravité et une cohérence capable d'unifier tant bien que mal la multiplicité et l'éclatement culturels qui caractérisent notre société avec ses cultures ethniques. Encore là, face aux élèves, l'enseignant joue un rôle de médiateur culturel, car il lui revient concrètement de définir, à travers ses stratégies et son ingénierie pédagogiques et ses conceptions didactiques, les contenus, les valeurs et les normes qui, quotidiennement, orientent l'élève, l'enseignement et l'apprentissage. Cela établi, qu'en est-il de cette culture dont l'enseignant est à la fois acteur et médiateur⁸ ?

6 Chevallard, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée sauvage, 1985.

7 M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1995.

8 J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996, p. 46.

La culture à la croisée des sciences sociales et humaines

Traditionnellement, en Occident, la notion de culture désignait deux réalités. Premièrement, au sens philosophique et plus largement «classique», la culture désignait simultanément le processus de formation des individus et le résultat de ce processus, l'être humain cultivé, l'être humain de haute culture⁹. L'être humain cultivé se définissait autant par un ensemble de vertus morales (autonomie, ouverture d'esprit, sens de la vérité et de la beauté, sens de l'harmonie, de l'équilibre et de la justice, etc.) que de capacités intellectuelles supérieures (rationalité, esprit critique, exercice du jugement, etc.). Sur ce plan, la culture ne se réduisait pas à la pure intellectualité ou à un cumul d'érudition, mais englobait toute la vie et la personne de l'être humain cultivé¹⁰. Cette vie était idéalement orientée par des activités à finalité culturelle (apprentissage, études, lecture, réflexion, méditation, observation, dialogue, etc.), lesquelles possédaient une valeur intrinsèque, c'est-à-dire valable en elle-même et par définition non utilitaire, non technique et non spécialisée. En ce sens, c'est donc l'éducation «libérale» qui correspondait à la formation de l'être humain cultivé, dans la mesure où cette éducation considérait l'acquisition de la culture comme bonne en soi et, par conséquent, indépendante des dimensions pratiques, techniques, professionnelles ou utilitaires que peut aujourd'hui revêtir l'instruction. L'éducation libérale visait aussi à mettre en contact l'être humain avec les modèles du passé, par exemple, les grands penseurs, les grandes œuvres formant le patrimoine culturel de l'humanité, etc. Elle reposait donc essentiellement sur le principe d'une stabilité et d'une certaine universalité de la culture, laquelle était largement, pour ne pas dire exclusivement, identifiée à la tradition culturelle occidentale. Ici a commencé la dérive avec des adaptations nationalistes inefficaces et superficielles.

En plus, au sens socio-anthropologique, la culture désignait «un ensemble cohérent d'éléments matériels et institutionnels déterminant la spécificité d'une société, donc [...] une sphère autonome de la réalité qui obéit à ses lois propres»¹¹. L'être humain cultivé se définissait au sens fort par son appartenance à cette sphère culturelle, au sein de laquelle il avait été socialisé et éduqué par l'école ou l'initiation. Membre à part entière d'une culture, il possédait, par éducation, des normes et des principes orientant ses actions individuelles et structurant sa propre forme de vie dans l'intégralité de ses manifestations : dispositions corporelles, sexualité, rapports à autrui, expression de soi, sens de travail, relations sociales, respect du bien commun, etc. La culture était alors conçue ici comme un système stable et unifié de normes, de règles ou d'habitus indépendants des individus et que ceux-ci intériorisaient par l'éducation. Elle s'exprimait

9 M.I. Marrou. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1981, p.21.

10 O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 184-185.

11 G. Vinsonneau, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 54-63.

par des caractéristiques particulières à chaque culture et, à la limite, se cristallisait dans une «personnalité culturelle»¹². De ce point de vue, comme l'explique bien Schulte-Tenckhoff¹³, «le comportement individuel est ainsi programmé de façon à correspondre au contenu du système des valeurs : il exprime l'intériorisation ou encore l'adaptation conditionnelle des valeurs fondamentales. Par conséquent, le comportement individuel est conçu comme étant régi par des habitudes : la culture forme la déterminante première de l'établissement et de l'organisation des relations entre l'individu et le reste du monde». La tricherie et la corruption, la médiocrité du théâtre politique étaient refoulés.

Or, contrairement à ces deux conceptions traditionnelles, ce qu'on appelle « culture » semble aujourd'hui se révéler à travers une expérience fondamentale de fragmentation et d'émiettement. D'une part, l'idée que la culture forme une totalité autonome, une sorte de système de normes et d'habitus stables orientant les conduites des individus, semble actuellement battue en brèche de tous côtés. D'autre part, la conception libérale de la culture n'a plus guère de poids de nos jours au sein des grands systèmes scolaires de masse, car elle a été grandement discréditée à cause de ses significations élitistes et de son mépris des sciences et des techniques ainsi que des réalités du travail moderne et, plus largement, de la praxis humaine. Certes, la conception libérale revient périodiquement hanter les idéologies scolaires et éducatives, mais comment peut-elle réellement répondre à l'enjeu même de l'éducation pour la modernité : instruire tous et chacun de manière la plus égalitaire possible. Un défi de taille dans notre pays qui consacre l'inégalité des chances.

En fait, dans le cadre des théories actuelles de la culture (anthropologiques, sociologiques, philosophiques, etc.), on assiste depuis quelques décennies à une véritable critique de la notion de culture elle-même. Par exemple, en anthropologie, en s'inspirant notamment du travail théorique de Michel Foucault, on lui a reproché son anhistoricité¹⁴, qui a longtemps nui à l'effort de penser en même temps la culture et le pouvoir, entre autres, l'histoire des rapports de pouvoir au sein des sociétés étudiées, l'histoire de leurs rapports avec les sociétés voisines, etc. Dans le même ordre d'idées, on lui a reproché ses connotations de cohérence et d'homogénéité («une» culture), autre manière de masquer les enjeux et les conflits sociaux et, par conséquent, les différences culturelles et la culture comme différences. En même temps, des travaux en anthropologie¹⁵ s'attachent à critiquer les illusions scientistes et la fausse neutralité des descriptions ethnographiques de telle ou telle culture, qui tendent à masquer les rapports complexes entre l'Occident et les

12 R. Linton. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris, Imprimerie Soulas, 1967, p. 22.

13 I. Schulte-Tenckhoff. *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*. Lausanne, Éditions d'en bas, 1985, p. 118.

14 F. Piron. *Responsabilité pour autrui et refus de l'indifférence dans trois dialogues avec des jeunes Québécois et dans l'écriture scientifique*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval, 1998.

15 G. Jahoda, *Psychologie et anthropologie*, Paris, Armand Colin, 1989.

Autres qui sont inscrits au cœur des textes anthropologiques, en particulier pendant la période coloniale mais aussi dans le monde contemporain. À la lumière de ces critiques, la culture, loin de correspondre à une totalité stable et indépendante des individus, ne serait rien d'autre, au fond, qu'une interprétation intersubjectivement construite : «La culture et ce qu'elle représente à nos yeux sont des produits de l'histoire fortement contestés. [...] Si la culture n'est pas un objet descriptible, elle n'est pas davantage un ensemble unifié de symboles et de sens qu'il serait possible d'interpréter une fois pour toutes. La culture est mise en cause, temporaire et changeante. Sa représentation et sa description, tant par les citoyens que par les étrangers, est partie intégrante de son évolution»¹⁶.

Les travaux récents de Touraine soulignent avec force l'idée que, dans les sociétés modernes avancées ou postmodernes, l'éclatement culturel paraît constitutif du vécu des êtres humains cultivés, dans la mesure où ceux-ci ne parviennent plus à vivre leur propre existence à partir de normes et de principes culturels clairs et stables qui leur permettraient d'unifier leurs conduites et de donner sens à leur vie au sein d'une totalité culturelle : ils doivent, dans la mesure du possible, essayer de construire une unité vécue à partir des éléments disparates de la vie culturelle et de la multiplicité des orientations qu'ils portent en eux¹⁷. Les questions culturelles, cessant de renvoyer à des cultures stables, deviennent ainsi de plus en plus intra et intersubjectives, se présentant comme des dilemmes de l'expérience pour chaque être cultivé dans ses relations à autrui et au monde. Finalement, en philosophie, les nombreux débats des dernières années à propos de la postmodernité¹⁸ mettent aussi en lumière des thèmes similaires : éclatement culturel, diversité des cultures, refus de penser l'expérience culturelle à partir des modèles totalisants ou cohérents, émergence de la subjectivité comme source de culture, caractère socialement construit, contingent et improvisé des cultures, etc.

Enseignement et cultures

Il n'est pas besoin d'une longue analyse pour montrer que cette expérience de fragmentation culturelle, telle que la désigne des théoriciens en anthropologie, sociologie ou philosophie, est au cœur des institutions, des savoirs et des pratiques scolaires actuels. Dans toutes nos sociétés, l'évolution de l'école suit la même tendance et subit les mêmes dilemmes : partout, elle est confrontée au maintien des traditions et des cultures locales, mais aussi à l'exigence de former des acteurs sociaux rompus aux logiques de la performance avec leur bagage nécessaire de «compétences», tout en devant éduquer des enfants et des jeunes, les former aux exigences d'une vie autonome et personnelle, mais sans jamais pouvoir s'appuyer

16 C. Détérez, *Sociologie de la culture*, Paris, Armand Colin, "Cursus", 2014, p. 37-39.

17 A. Touraine. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris, Fayard, 1997.

18 C. Taylor. *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Bellarmin, 1992, p. 41-45.

sur des valeurs et des conduites consensuelles, unifiées et cohérentes. L'enseignement congolais s'avance maintenant dans le tourbillon des attentes culturelles disparates, dans la cacophonie discordante des exigences les plus contradictoires, dans la tempête infiniment répétée des projets politiques et des réformes trop souvent embrouillés. Qu'il prenne l'eau de toutes parts ne doit surtout pas nous étonner¹⁹.

Dans *Changer les enseignants, changer les temps : Le travail et la culture des enseignants à l'ère postmoderne*, Hargreaves²⁰ reprend ces idées et les applique à la condition enseignante. Il montre de quelle manière l'incertitude culturelle entraîne, pour les enseignants, la nécessité de développer des «certitudes ancrées», par opposition aux certitudes savantes, ce qui provoque en même temps de l'anxiété personnelle débouchant à la limite sur une quête d'authenticité dans un monde superficiel et fait d'images, sans racines morales profondes et sécurisantes. Hargreaves insiste aussi sur l'idée que les statuts et les rôles officiels de l'enseignant ne suffisent plus à définir sa condition professionnelle, laquelle appelle la construction de soi comme travail d'une vie. Dans le même sens, Dubet propose de définir le travail enseignant «comme une expérience sociale conçue comme la capacité pratique de combiner des logiques différentes, cette capacité étant au cœur de l'identité enseignante, comme de celle des élèves. Le raisonnement est strictement le même pour les élèves qui doivent apprendre à donner un sens à leurs études, celui-ci ne leur étant plus offert, tout constitué, par l'institution. En ce sens, le travail enseignant n'est pas le vestige d'une tradition résistant à la rationalisation moderne, il n'est pas la manifestation d'une crise de l'institution, c'est une expérience sociale totalement "moderne". Le sens de l'action y est hétérogène, instable, produit par les acteurs eux-mêmes et c'est ce qui rend ce métier si épuisant, si stressant, si mobilisateur aussi parce que directement construit par les individus»²¹.

Or, si on admet ces points de vue, cela soulève forcément, tant en sciences de l'éducation que dans le champ socioéducatif, plusieurs questions critiques à propos des fonctions culturelles qu'on attribue traditionnellement à l'enseignement, soit la transmission de la «culture héritée», la formation de personnes cultivées et la socialisation des élèves à l'univers des normes et des principes formant les contenus de la culture à laquelle ils devront s'intégrer en tant que futurs membres adultes de la société. Des thèmes éducatifs contemporains comme le multiculturalisme, l'interculturalité, la critique de l'ethnocentrisme des programmes, l'éducation à la citoyenneté, l'ouverture aux différences culturelles, la lutte contre les exclusions de

19 Kâ Mana, « Le moment est venu de construire la nouvelle université congolaise », in *Congo-Afrique*, n°537, septembre 2019, p. 742

20 A. Hargreaves, « Changer les enseignants, changer les temps : Le travail et la culture des enseignants à l'ère postmoderne », *Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 30, n° 2 (août 1996), p. 84-85.

21 F. Dubet. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil 1994, p. 5.

toutes sortes, etc., peuvent justement être interprétés dans l'horizon d'une critique d'une culture scolaire vue comme totalisante, unificatrice et stable²². Ces thèmes témoignent surtout d'une difficulté de plus en plus grande, aussi bien sur le plan des principes théoriques que sur celui des politiques scolaires et des programmes, de concevoir la culture scolaire comme une totalité homogène à la fois singulière et cohérente.

En effet, de quelque côté qu'on tourne la question, la culture scolaire actuelle paraît largement marquée et traversée par l'éclatement des modèles traditionnels de la culture, qu'ils soient philosophiques, religieux, humanistes, disciplinaires, scientifiques ou techniques, et l'ouverture au pluralisme et au relativisme culturels. Bref, on peut dire, en simplifiant, que l'école actuelle est en train de vivre une phase profonde et complexe de transition qui mène de la culture aux cultures, et ce, sur tous les plans : contenus et objectifs des programmes, différenciation culturelle des clientèles scolaires, multiplication des sources de culture (livre, imprimé, télévision, vidéo, informatique, Internet, etc.). Mais comment penser cette transition dans le cas spécifique de l'enseignement et du travail d'enseignant²³ ?

Pour une articulation de la culture à l'enseignement

La problématique de la culture en enseignement se laisse percevoir à partir d'une très large diversité de points de vue car, en cette matière, bien des perspectives sont possibles et presque toutes les disciplines en sciences de l'éducation peuvent prétendre y contribuer. Toutefois, dans cette réflexion, pour mieux préciser l'articulation entre enseignement et culture, nous avons choisi volontairement de nous limiter à trois ordres de question distincts mais complémentaires²⁴ : la culture enseignante envisagée en lien avec les transformations actuelles de la culture scolaire; la culture professionnelle des enseignants dans un système réformé, censée influencer directement leurs interactions avec les élèves; le pluralisme culturel en salle de classe, véritable défi de l'école contemporaine.

Enseignement et culture scolaire

Les nombreuses réformes scolaires et éducatives amorcées, depuis plusieurs décennies, dans notre pays et celles qui sont en cours appellent toutes d'une manière ou d'une autre un renouvellement et un rehaussement culturel de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Pourtant, on observe en même temps combien il est devenu difficile pour les autorités scolaires et les enseignants eux-mêmes de préciser les principes de sélection et d'organisation de la culture scolaire²⁵, notamment les contenus concrets

22 V. Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999, p. 85.

23 M. Tardif et C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL, 1999, p. 59.

24 J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 16.

25 G. Barthoux, *L'école à l'épreuve des cultures*, Paris, Puf, 2008.

des programmes et leurs objectifs culturels. Comme nous le disions précédemment, toutes les réformes scolaires aussi bien les plus récentes que les plus anciennes se présentent comme une suite d'essais²⁶ qui tentent de donner tant bien que mal une cohérence aux programmes scolaires : formation générale, formation fondamentale, culture première, compétences transversales, voilà autant de thèmes et de notions explorés depuis soixante ans afin d'offrir aux élèves une culture scolaire qui ait au moins l'apparence de la cohérence et de l'unité. Pourtant, les nombreux changements de programmes et structures et la régularité même des réformes attestent de l'échec au moins relatif de ces essais, vu la précarité des écoles et l'absence de mise à jour des enseignants²⁷. Il en découle certaines interrogations.

Si l'enseignement est bel et bien une activité culturelle, **comment enseigner aujourd'hui** en milieu scolaire alors que la culture elle-même devient un espace symbolique et pratique de fragmentation et de dispersion ? Au sein de l'école et des classes, quelle(s) culture(s) enseigner ? Comment enseigner des cultures sans unité ni homogénéité ? Comment faire œuvre de culture, sans prendre soi-même parti pour une culture particulière ? Parmi la diversité des cultures actuelles (scientifique, technique, artistique, communicationnelle, entrepreneuriale, professionnelle, etc.), sur laquelle ou lesquelles doit-on miser dans l'apprentissage scolaire efficace ? Quelles normes socioculturelles sont vraiment importantes aujourd'hui, par exemple, en ce qui concerne les rapports à autrui, à la sexualité, à l'argent, au pouvoir, aux autres cultures, à l'environnement, à la consommation²⁸ ?

Ce premier ordre de questions vise à situer la problématique de la culture enseignante au sein du cadre plus large des transformations qui marquent aujourd'hui la culture scolaire, afin de mieux comprendre le rôle et la place des enseignants comme agents culturels et médiateurs à la culture et aux cultures. De même que l'enseignant enseigne toujours quelque chose à quelqu'un, de même l'apprenant apprend toujours « quelque chose » de quelqu'un. Ce « quelque chose » est un objet culturel sans lequel nul ne peut grandir. Il importe de renforcer les compétences des enseignants sur la question des apprentissages.

La culture professionnelle des enseignants

Depuis des décennies maintenant, tout le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement est dominé par la question de la professionnalisation du métier d'enseignant²⁹. Malheureusement, trop souvent, cette question est conçue en termes juridiques (protection du territoire de travail, imputabilité des professionnels, création d'un ordre professionnel légalement reconnu, contrôles disciplinaires exercés

26 G. Belloncle, *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984, p. 27-29.

27 M. Ekwa Bis Isal, *L'école trahie*, Kinshasa, Edition CADICEC, 2004.

28 L. Not, *Les pédagogies de connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

29 V. Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

sur les membres de l'ordre, etc.) ou technoscientifiques (définition d'un répertoire de compétences professionnelles ou d'une base de connaissances, standardisation des actes professionnels et de la formation, modalités de gestion par les pairs, etc.).

Pourtant, la professionnalisation de l'enseignement est aussi une question profondément culturelle. En effet, elle appelle, d'une part, une transformation de la culture collective des enseignants (par exemple, nécessité d'une formation continue, nouveaux rapports aux savoirs savants, réflexivité dans l'appropriation et la mise en œuvre des savoirs scolaires, esprit critique et autonomie face aux autres groupes producteurs de culture dans le champ éducatif comme le ministère de l'Epst, les établissements d'enseignement supérieur et universitaire, les agences de coopération, les ONG privées de formation, etc.), ainsi que de nouveaux modes de gestion et de régulation, au sein même des établissements scolaires, des pratiques et des contenus d'enseignement. La professionnalisation de l'enseignement, si elle se concrétisait, amènerait donc les enseignants à exercer collectivement un pouvoir sur l'organisation des programmes et les formes et modes de transmission des savoirs scolaires³⁰. Chaque ministre et ses agents sont convaincus de la plus-value de la réforme, alors qu'elle est une de plus.

Au regard de cette question du professionnalisme, qu'en est-il de la «culture personnelle et professionnelle de l'enseignant», et quelle place et quelle fonction a-t-elle désormais au sein des cultures sociales et scolaires ? Comment former des enseignants capables d'assumer à la fois la dimension culturelle de leur propre métier ainsi que la fragmentation de la sphère culturelle et l'ouverture aux cultures et à la variété des expériences et des pratiques culturelles ? Peut-on parler, dans le cas des enseignants, de la nécessité d'un nouveau «professionnalisme culturel» ?

Enseignement et pluralisme culturel

Enfin, contrairement aux travaux et débats actuels sur l'interculturalisme et la pluriethnicité, nous ne croyons pas que le pluralisme culturel se limite à des questions d'ethnicité ou de cultures particulières. Comme nous le faisons remarquer d'entrée de jeu, le pluralisme culturel constitue le vecteur central de développement de la culture de la postmodernité; en ce sens, il couvre le spectre complet des productions et des pratiques culturelles³¹. Il convient donc de reposer dans des termes nouveaux et plus larges la question des rapports entre l'enseignement et le pluralisme culturel³². Comment concevoir aujourd'hui la formation des maîtres et

30 R. NGUB'USIM Mpey Nka, *Pour la refondation de l'Université de Kinshasa et du Congo, Faut-il recréer Lovanium?*, Paris, L'Harmattan, 2010.

31 G. Vinsonneau, *Culture et comportement*, Paris, A. Colin, 1997, p. 141.

32 F. Ouellet et M. Pagé, (éd.) *Pluriethnicité, éducation et société*. Construire un espace commun. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 293-307.

l'exercice du métier d'enseignant sous l'angle du pluralisme culturel³³ ? Et surtout, comment arrimer une telle conception aux réalités du travail en classe avec des élèves eux-mêmes pluralisés en termes culturels³⁴ ? Ces questions conduisent sans doute à interroger l'enseignant comme citoyen, lequel a perdu ici les repères stables d'une cité aux valeurs unanimes et doit réapprendre à s'orienter au sein d'une multitude d'environnements culturels pluriels. À la limite, cette citoyenneté enseignante découlant de l'expérience du pluralisme n'est-elle pas par définition une citoyenneté questionnante, voire inquiétante, travaillée de l'intérieur par un principe de contestation potentielle de ce qui paraît culturellement normal, naturel, assuré, légal, etc. ? Le défi n'est-il pas alors, pour chaque enseignant, de s'ouvrir aux autres cultures, incarnées concrètement pour lui dans la présence remuante de la diversité de ses élèves³⁵, mais tout en ne perdant pas le sens de sa propre culture comme travail de réflexion sur soi-même confronté aux autres et à l'Autre ?

Conclusion

Une particularité de l'espèce humaine est d'être intrinsèquement culturelle, le rôle de l'éducation est d'introduire les jeunes générations dans la culture humaine. L'enseignement n'est pas seulement un travail technique portant sur le traitement correct de l'information, il est surtout une tentative complexe d'adapter une culture aux besoins de ses membres et leur manière d'apprendre aux besoins de la culture. Face aux difficultés que traverse notre système éducatif, nous plaidons pour un changement de modèle et pour une profonde réforme réfléchie et réaliste de la culture scolaire. Car le rôle de l'école est à la fois de transmettre la culture, de permettre de comprendre la culture actuelle et de contribuer au développement culturel de demain qui joue un rôle significatif dans les comportements de chacun. ■

33 P. Perrenoud, *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 63.

34 L. Lafortune & E. Gaudet. *Une Pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Canada, Edition l'école en mouvement, 2000.

35 M. Honor. *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle, méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon, Edition de la Chronique Sociale, 1996.