Document généré le 22 juin 2025 19:03

Éthique en éducation et en formation
Les Dossiers du GREE

Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique

Denis Simard

Numéro 3, été 2017

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1042935ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1042935ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Simard, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 30–46. https://doi.org/10.7202/1042935ar

Résumé de l'article

Ce texte se propose de réfléchir à la question de la responsabilité du sens et de la culture dans un monde problématique. Comment assumer cette responsabilité? Nous montrerons d'abord que la question du sens et de la culture était et demeure une question centrale et névralgique de la réforme de l'éducation depuis les années 1990. Nous ferons ensuite quelques remarques sur la philosophie herméneutique et nous soulignerons que la responsabilité de transmission peut prendre appui sur un concept dense de culture. Enfin, nous insisterons sur l'interpellation politique qui se trouve au coeur de la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui.

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique

Denis Simard, professeur titulaire
Université Laval

Résumé : Ce texte se propose de réfléchir à la question de la responsabilité du sens et de la culture dans un monde problématique. Comment assumer cette responsabilité? Nous montrerons d'abord que la question du sens et de la culture était et demeure une question centrale et névralgique de la réforme de l'éducation depuis les années 1990. Nous ferons ensuite quelques remarques sur la philosophie herméneutique et nous soulignerons que la responsabilité de transmission peut prendre appui sur un concept dense de culture. Enfin, nous insisterons sur l'interpellation politique qui se trouve au cœur de la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui.

Mots-clés : Culture, réforme de l'éducation au Québec, monde problématique, herméneutique, démocratie et politique.

Abstract : This text proposes to reflect on the question of the responsibility of meaning and culture in a problematic world. How to assume this responsibility? We will first show that the question of meaning and culture has been and remains a central and critical issue of educational reform since the 1990s. We will then make some remarks on the hermeneutic philosophy and emphasize that responsibility for transmission can be based on a dense concept of culture. Finally, we will emphasize the political question which lies at the heart of the question of meaning and culture in the world today, for the world today.

Keywords : Culture, education reform in Quebec, problematic world, hermeneutics, democracy and politics.

Pour introduire

Ce texte se propose de réfléchir à la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Cette question constitue sans doute un enjeu majeur des démocraties occidentales. Peu de questions en effet engagent autant l'avenir d'une société, ses idéaux de justice et d'équité, son projet éducatif, social et politique. Cette question nous concerne évidemment comme parent et citoyen; elle interpelle aussi au premier chef l'école et les enseignants, l'université et les formateurs d'enseignants. Comment penser la culture aujourd'hui et quelle formation culturelle peut-elle inspirer? Que transmettre et pourquoi? Quel est le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? Quels sont les rôles et les tâches du pédagogue cultivé? Ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche culturelle de l'enseignement », celle associée à la réforme de l'éducation au Québec depuis le début des années 1990, est peut-être une manière d'assumer la responsabilité du sens et de la transmission culturelle dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Que signifie cette responsabilité? Comment la penser dans un monde irrémédiablement pluriel, ouvert, problématique? Sur quel concept de culture peut-elle reposer? Pour faire quelques pas dans la clarification de cette question, nous suivrons une démarche en quatre temps. Il s'agira d'abord de prendre la mesure du monde dans lequel nous vivons, notre monde. Ce monde, nous le caractériserons comme un monde problématique. Nous reviendrons ensuite sur les intentions initiales qui ont présidé à la réforme de l'éducation au Québec depuis le début des années 1990 et nous montrerons que la question du sens et de la culture, ce qu'il est convenu d'appeler, pour reprendre les termes, « l'approche culturelle », était et demeure une question centrale et névralgique de cette réforme. Dans un troisième temps, nous ferons quelques remarques visant à souligner que cette question peut tirer de la philosophie herméneutique un éclairage original et pertinent. Dans un dernier temps, nous souhaitons montrer que la responsabilité de transmission peut s'appuyer sur un concept dense de culture et nous insisterons sur l'interpellation politique qui se trouve au cœur de la question du sens et de la culture dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui.

1. Un monde problématique?

Dans sa discussion critique avec la dialectique négative de l'*Aufklärung* de la première École de Francfort (Horkheimer et Adorno) et son dialogue avec Max Weber sur la domination de la rationalité instrumentale et le « désenchantement » du monde, Jürgen Habermas (1981) s'emploie à mettre en évidence non pas le côté sombre, sinistre ou tragique de la « démythisation des conceptions du monde », mais son caractère effectif, constructif et positif. Le monde « désenchanté », le monde « démythisé », le monde moderne, notre monde, se caractérise par une réflexivité incessante qui rend possible des interprétations du monde apparaissant pour ce qu'elles sont : des

interprétations du monde… seulement des interprétations. Et lorsqu'une interprétation du monde s'avise, justement, de son caractère interprétatif, faillible et relatif, alors la vérité ne peut plus découler d'une obéissance aveugle à un ordre transcendant, mais de l'interaction langagière dont le *telos* est l'entente. Comme l'écrit à juste titre Jean Grondin dans un chapitre consacré à Habermas (1993, p. 105-106) : « L'entente langagière, communicationnelle, est ainsi appelée à supplanter l'autorité qu'assumait jadis le mythe. Les principes de la connaissance et de l'interaction sociale ne seront plus prescrits d'en haut; ils peuvent et, en principe, doivent faire l'objet d'une discussion éclairée[1]. » La promotion du dialogue ou de la « discussion éclairée » résulte donc de la « démythisation des conceptions du monde » et va de pair avec la prise de conscience de la finitude humaine et de l'impossibilité de parvenir à un point d'Archimède du savoir, du sens et de la vérité. C'est pourquoi nous n'avons pas d'autres choix que de conduire des dialogues entre nous, de nous engager sur la voie du dialogue et de l'échange raisonné pour conquérir la vérité et le savoir (Grondin, 1993; Simard 2004).

Dans le vocabulaire de Michel Fabre (2011) s'inspirant de John Dewey, on pourrait dire les choses autrement : nous vivons dans un monde problématique, c'est-à-dire non platonicien, comme le disait Nietzsche, un monde où des mots comme « raison », « éducation », « vérité », « beauté », « bien », « culture », « œuvre », « valeur », « savoir », « transmission », qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition intellectuelle, humaniste et rationaliste, ne sont plus des « essences », mais des problèmes. Ce sont des problèmes au sens noble du terme, des problèmes qui requièrent la raison, une « discussion éclairée ». Dans un entretien assez peu connu qu'il accordait à Anita Hocquard, Paul Ricœur a prononcé des mots qui nous semblent sonner très justes : « Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être la tâche de l'éducateur moderne » (Ricœur, 1996, p. 95). On conviendra que ce n'est pas là qu'une vue de l'esprit, car c'est à l'échelle de notre vie quotidienne, personnelle, familiale, sociale, professionnelle, que nous faisons l'expérience de la problématicité du monde dans lequel nous vivons, un monde qui nous oblige sans cesse à nous réévaluer pour trouver de nouveaux équilibres psychologiques, éthiques, sociaux, idéologiques, politiques. Ce monde problématique, c'est bien le monde moderne, notre monde, un monde, comme le pensait déjà John Dewey, dont nous avons l'entière responsabilité, un monde dominé par la réflexivité, pour citer à nouveau Habermas, et autorisant une pluralité d'interprétations qui apparaissent pour ce qu'elles sont : des « façons de voir » dont les fondements peuvent être débattus (Grondin, 1993, p. 105).

[1] Il faudrait ajouter que la « démythisation des conceptions du monde » s'accompagne de « la différenciation des sphères de validité ». Jean Grondin écrit : « Le mythe confond d'après Habermas les sphères de validité cognitive, de justesse et de véracité. Ces niveaux seront distingués dans la modernité (connaissance, droit et morale, art), permettant une objectivation des domaines de l'entente langagière, condition *sine qua non* d'un consensus éclairé » (1993, p. 115).

Vivre dans un tel monde, nous le constatons couramment, peut susciter des réactions fort diverses, voire opposées, sur la question du sens et de la responsabilité de la transmission culturelle, dont certaines nous paraissent irrecevables : la réaction dogmatique, d'une part, qui ferme la question du sens sur un sens unique, incontestable, statique, et la réaction non moins redoutable du relativisme, d'autre part, où tous les sens se valent, sans discussion possible. Ces réactions sont contraires à l'idée éducative, comme le souligne Michel Fabre (2011), et à la responsabilité de la transmission culturelle dans le cadre de l'école et de la classe. Qui plus est, elles sont contraires et irrecevables, car elles éludent entièrement l'interpellation politique qui se trouve au cœur de cette responsabilité dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, le monde moderne, « désenchanté », « démythisé », problématique. Cette question est bien une question politique, éminemment politique, c'est-à-dire relative à l'intérêt général d'une société, comme l'avait si bien vu Hannah Arendt (1972). De ce point de vue, l'école, qui prend au sérieux et assume sa responsabilité dans la transmission culturelle, n'est pas une institution comme les autres : elle est une institution pleinement sociale et politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, la *res publica*, car elle assigne à chacun, pour citer les mots de Durkheim (1938/1999), « des choses particulières à penser », « des objets déterminés », des « réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer », des « attitudes » et des « habitudes » à contracter. C'est pourquoi son affaiblissement n'affecte pas seulement l'un ou l'autre des secteurs de la vie sociale, mais la vie sociale, éthique et politique dans son ensemble. Yves Lorvellec l'écrit clairement : « L'éducation n'est pas un élément comme un autre de la vie publique et dont la défaillance n'affecterait qu'un aspect sectoriel, limité, en laissant tout le reste intact. Elle touche à la conservation, à la reproduction des fondements du monde, pour reprendre le vocabulaire de Hannah Arendt » (2002, p. 160). Nous y reviendrons plus loin, dans la quatrième et dernière partie de ce texte.

2. La question du sens et la réforme de l'éducation au Québec

La question du sens était bien au cœur de la réforme de l'éducation au Québec et de la révision des programmes d'études et des programmes de formation à l'enseignement. L'école, l'éducation scolaire ont été saisies, sont saisies, par la question du sens. Il s'agissait bien, relisons les textes officiels[2], de redonner du sens à l'école, aux

[2] Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*; CSÉ (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*; Bisaillon, R. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation ;* Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès ;* Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative ;* MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* ; MCC et MEQ (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*.

apprentissages, aux savoirs, à l'enseignement. À la question du sens à l'école, nous avons répondu, pour le dire d'un mot, par la culture. À la question du sens, nous avons proposé une certaine approche de l'enseignement, « une approche culturelle » selon laquelle l'enseignement est une pratique culturelle, c'est-à-dire une pratique symbolique et discursive visant l'appropriation d'un ensemble de significations incarnées dans des pratiques, des outils, des œuvres, des savoirs, des valeurs, des symboles, des institutions et une histoire. La réforme de l'éducation au Québec, du moins quand nous retrouvons son ambition première, son intention fondamentale, devait, en effet, rehausser la formation culturelle des élèves, favoriser l'adoption d'une approche culturelle sensible à la dimension patrimoniale et à la profondeur historique des objets enseignés, et prévoir « explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 13). Nous devons beaucoup à cet égard à Paul Inchauspé, qui avait la conviction, renforcée par ses lectures de Fernand Dumont, comme il le confesse dans son livre *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes* (2007), que la culture est la source, le centre et la finalité de l'éducation en milieu scolaire. Un passage du rapport du groupe de travail qu'il a présidé sur la réforme du curriculum suffit à nous en convaincre :

> Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez [est] le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde (1997, p. 26).

Cette réponse, celle de la culture, fut aussi celle qui a été apportée, quelques années plus tard, à la réforme des programmes de formation à l'enseignement. Comme bon nombre de sociétés comparables à la nôtre, nous avions bien pris le virage de la professionnalisation, mais la position singulière du Québec a consisté, à notre avis, à l'associer à la question de la culture, ce qu'on n'a pas suffisamment souligné, et même peut-être oublié. L'enseignant est un professionnel, certes, mais un professionnel dans la mesure où il est aussi, et peut-être d'abord, selon la belle formule inspirée de Fernand Dumont, un héritier, un critique et un interprète de culture (Dumont, 1971; Simard, 2004). On pourrait dire les choses autrement : ce qui fait la spécificité professionnelle des enseignants, c'est leur responsabilité dans la transmission culturelle.

Que signifie cette responsabilité dans un monde irrémédiablement pluriel, ouvert, problématique? Comme le soulignait à juste titre Guy Bourgeault (2005), les problèmes vécus par les enseignants ne sont pas toujours d'ordre « psycho-pédago-didactique ». Ils touchent, plus profondément, aux incertitudes de notre époque, à la situation de la culture

contemporaine, à la problématicité du monde dans lequel nous vivons. On pense, bien sûr, à la pluralité et à la diversité des modes de pensée et d'agir qui donnent à chacun la conscience de la précarité de ses repères et qui rendent plus incertain le projet de transmission d'une culture commune. On pense aussi au relativisme normatif qui affecte les structures d'autorité et la relation enseignant/élèves. On pense encore au formidable impact de la culture télévisuelle et surtout virtuelle et numérique sur la culture des jeunes, qui bouscule les modes traditionnels de transmission scolaire de la culture. Ces transformations, et bien d'autres, disent amplement la situation difficile où se trouvent l'intervention éducative de nos jours et, particulièrement, la transmission culturelle à l'école. C'est pourquoi le développement des compétences professionnelles des enseignants devrait être pensé de manière large et ouverte et ne pas se rabattre sur le modèle du spécialiste de l'enseignement, basé sur la maîtrise de compétences professionnelles définies de manière pointue, ni sur le modèle de l'enseignant spécialiste d'une discipline. Pour sortir de cette opposition largement stérile, nous pensons qu'une formation professionnelle équilibrée, qui prend au sérieux la responsabilité de la transmission − c'est un enjeu majeur de la professionnalisation − devrait fournir aux futurs enseignants une représentation d'eux-mêmes qui maintient des liens profonds avec une responsabilité qui soit à la fois culturelle, politique, éthique et critique (Leroux, 2005; Simard et Martineau, 2010; Simard, 2015).

Nous sommes de ceux qui ont accueilli avec intérêt les propositions du rapport Inchauspé et du document ministériel sur la formation à l'enseignement. Nous avions déjà entrepris, de notre côté, de travailler sur ces propositions en nous inspirant d'un courant de pensée dominant dans la culture intellectuelle à partir des années 1980, l'herméneutique, principalement celle représentée par Hans-Georg Gadamer, Paul Ricœur, Shaun Gallagher aux États-Unis et Fernand Dumont au Québec. Pour quelles raisons ce courant de pensée nous est-il apparu pertinent? Elles sont nombreuses, tout à la fois philosophiques, éducatives, sociales et politiques. Examinons-les tour à tour.

3. La question du sens et de la culture : une approche herméneutique[3]

Qu'est-ce que l'herméneutique peut apporter de particulièrement significatif à la réflexion éducative contemporaine et à la question du sens et de la culture à l'école?

[3] La place et l'importance que l'herméneutique a acquises au sein de la culture intellectuelle et de la philosophie contemporaines ne sont sans doute pas étrangères à la prise de conscience de la dissolution des limites traditionnelles du rationalisme et de l'humanisme et à la reconnaissance du pluralisme qui caractérise les sociétés modernes. L'herméneutique a découvert l'ordre interprétatif, voyant dans l'interprétation le ressort constitutif de toute activité humaine, aussi bien pratique que théorique, et dans le langage le mode privilégié de cette activité interprétante (Grondin, 1993). On ajoutera, comme le souligne François Dosse (1997), que bon nombre de travaux, de discussions et de débats actuels en philosophie et en sciences humaines, renouant avec l'action dotée de sens, les intentions et les justifications des acteurs, sont conduits en référence à l'herméneutique.

Nous nous limiterons ici à présenter six remarques de manière brève et forcément générale. Les cinquième et sixième remarques nous conduiront au seuil de la quatrième partie de notre texte, celle touchant à la responsabilité de transmission et à la question politique.

L'herméneutique nous fournit d'abord des concepts substantiels d'éducation et de culture, fondés sur la reconnaissance de l'autre dans la formation de soi. Selon une idée forte de l'herméneutique, l'existence humaine possède un caractère dialogique fondamental. Personne ne devient un être humain seul. On relira les mots de Charles Taylor : « C'est par ses échanges avec les autres qu'un individu acquiert les langages nécessaires à sa définition » (1992, p. 48). Ramenée à la situation d'enseignement, c'est bien là ce que Marcel Gauchet appelle « l'exercice dialectique d'une autorité en vue d'une liberté […] parce qu'il y va dans le processus éducatif de la mise en rapport avec ce qui par excellence s'impose à vous sans que vous l'ayez choisi, la culture où vous avez à entrer, qui vous précède, vous enveloppe et vous domine de toutes parts » (2013, p. 45). Exprimée encore en d'autres termes, c'est la préséance de ce que Bernard Charlot appelle « une essence excentrée de l'homme », « un monde humain produit par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structures, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres » (1997, p. 59). Cette approche herméneutique de la culture et de l'éducation dessine une première ligne de force pour une anthropologie philosophique sur laquelle pourraient prendre appui une philosophie de l'éducation, une pensée de l'éducation et de la culture et une pédagogie comme pratique interprétative (Dumont, 1981a; Gadamer, 1996).

En deuxième lieu, l'herméneutique nous donne également un concept dense de raison. Ce concept est capable d'accueillir la critique du rationalisme universaliste, mais sans tomber dans une critique totale de la raison où viendrait s'échoir le projet éducatif en tant qu'éducation à la raison, comprise comme une éducation à la pluralité des interprétations et à la pratique dialectique de l'héritage et de la critique. Nous reprenons les mots de Fernand Dumont, dans un texte qui n'a pas beaucoup vieilli : « En donnant le sens des genèses, la critique permettrait à l'enfant de retrouver un fondement de sa culture dont la société n'offre plus d'image précise. Par ailleurs, cette critique n'aurait pas d'abord une connotation négative; la genèse renverrait à l'héritage comme à sa contrepartie » (1971, p. 57). Cette pratique dialectique de l'héritage et de la critique paraît d'autant plus nécessaire que notre époque se trouverait marquée, selon Marcel Gauchet (2002; 2013), par ce qu'il appelle la « détraditionnnalisation », c'est-à-dire l'effritement, voire l'érosion complète, d'une certaine autorité, celle qui provient des modèles du passé et qui donnait à chacun le sentiment d'une continuité de son être historique. Cette « détraditionnalisation » entraîne une « déculturation » au sens où les individus ne savent plus qui ils sont, d'où ils viennent et de quoi ils relèvent. Elle affecte non seulement l'identité de chacun, mais la possibilité même de se représenter comme société. Elle

touche aussi, et nulle part de manière plus aigüe qu'à l'école, la forme passée de la transmission et du rapport au sens, ce que Gauchet appelle le « rapport vivant » avec le passé dont l'école tirait sa pertinence et sa légitimité.

Troisièmement, nous trouvons dans l'herméneutique une approche qui permet de tracer une voie entre deux discours : d'un côté, un discours aux accents nostalgiques, élitistes, un discours plus incantatoire et défensif que constructif, privilégiant une conception de la culture tournée vers un passé idéalisé et dont la pertinence nous paraît douteuse, insuffisante ou mal accordée aux exigences d'une société pluraliste et sécularisée (Houssaye, 1993); et de l'autre, du côté des sciences de l'éducation, un discours qui nous paraît surtout soucieux de scientificité, où dominent la mesure et l'évaluation, et qui fait relativement peu de place à une pensée de l'éducation enracinée dans l'histoire et la culture et à l'idée d'un sujet comme sujet d'une histoire, porté par des significations et des valeurs, à l'idée d'un sujet qui veut faire sens de sa propre histoire.

Quatrièmement, ce qui est pour nous un apport significatif de l'herméneutique à la question du sens et de la culture en éducation se trouve dans ce que nous pourrions appeler la dialectique de la culture objective et de la subjectivité. Selon cette perspective, il ne s'agit pas seulement de mettre l'accent sur l'objet de culture considéré en lui-même, sur la culture pensée comme objet, mais également sur les rapports du sujet à des objets de culture. En d'autres termes, la relation entre l'éducation scolaire et la culture peut s'établir par et à travers l'élaboration des rapports du sujet au monde et à la culture, aux autres comme à lui-même. On est ainsi amené, nous semble-t-il, à mieux tenir compte de la diversité des contextes éducatifs et culturels et surtout de la participation active du sujet qui apprend, sachant qu'il apprend d'autant mieux et de façon d'autant plus durable et significative qu'il contribue, d'une certaine manière, au sens à construire.

4. La responsabilité de transmission et l'interpellation politique

Comme nous l'avons précisé, nos cinquième et sixième remarques conduisent l'herméneutique à ses frontières, là où elle noue des liens avec d'autres disciplines, notamment la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la philosophie politique.

Cinquième remarque, donc : un monde problématique, comme le souligne Michel Fabre (2011), est un monde culturellement pluriel. La culture vit dans plusieurs mondes, pour reprendre au passage une formulation inspirée de la sociologie de la justification de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot (1991). Ainsi que le montre Bernard Lahire dans une vaste enquête sociologique sur la culture des individus, les distinctions stratifiées entre la grande culture et les autres sont brouillées; il n'y aurait pas une, mais plusieurs cultures légitimes, et les individus présentent très souvent des combinaisons « d'une pluralité de genres culturels plus ou moins légitimes » (2004, p. 166). La frontière entre la

« haute culture » et la « culture populaire ou de divertissement » ne sépare pas seulement les classes sociales : elle sépare les pratiques et les préférences culturelles des individus eux-mêmes. Celles-ci, loin d'être placées à l'enseigne de l'homogénéité et de la consonance, forment plutôt un ensemble hétérogène, dissonant, et ce, dans toutes les classes sociales considérées. Bref, être cultivé aujourd'hui, ce serait circuler entre différents univers culturels, ménager des passages entre des registres différents, voire disparates, et bricoler à partir de ces matériaux.

Ces travaux de Lahire sont pour nous d'une importance décisive si nous considérons le plan scolaire, précisément parce que la légitimité de la culture scolaire a longtemps reposé sur la distinction entre la culture légitime, commune, cultivée, de référence, fondée sur le privilège des lettres et de la philosophie, et l'autre culture, dite populaire, première et quotidienne. De nos jours, cette légitimité se révèle plus que jamais problématique parce que les frontières culturelles sont devenues floues et que les combinaisons individuelles autorisent une pluralité de genres culturels plus ou moins légitimes. Dès lors, quelle culture transmettre à l'école et selon quelle intensité? Les pratiques culturelles ont-elles une égale préséance? Quelle place réserver aux sciences, aux technologies, à l'informatique et au numérique? Quelle place dorénavant donner à la littérature, à l'art et à la philosophie, et au nom de quelle légitimité culturelle pouvons-nous justifier qu'on les enseigne? Quels privilèges peuvent-elles avoir sur les autres disciplines quant à la formation culturelle des élèves? Toutes ces questions aujourd'hui sont affectées d'une forte dose d'incertitude, *a fortiori* dans un monde où tout va rapidement et qui a souvent du mal à faire la part entre la valeur pérenne et le provisoire.

Considérant ces travaux, nous situerions volontiers notre position entre élitisme et relativisme concernant la question du sens et de la culture à l'école, en particulier en ce qui touche aux œuvres à transmettre. Qu'est-ce à dire? Nous ne reprendrons pas ici le débat entre pédagogues et républicains, un débat largement stérile au demeurant, et nous sommes bien conscient du caractère problématique de la notion d'œuvre de nos jours. Nous dirons simplement que la position élitiste ne nous paraît pas recevable, ce qui ne veut pas dire que nous ne croyons pas à la force d'interpellation des œuvres de culture pour la formation humaine. Mais nous sommes également sensibles, pour paraphraser Alain Kerlan (2003), à tous ces élèves qui peinent à se hisser jusqu'aux sommets de la culture sans jamais les atteindre. Nous sommes sensibles à la culture des jeunes, à la diversité des formes d'expression culturelle, celles aussi dans lesquelles ils se reconnaissent, et nous nous garderons bien de porter un jugement définitif et péremptoire sur ce que nous mettons sous le chapeau de la culture de masse. On trouve le meilleur et le pire dans ces univers culturels et toute la question devient alors de savoir si nous pouvons disposer d'un concept de culture suffisamment souple et dense qui reconnaisse tout à la fois la hiérarchie des œuvres et la diversité des expressions culturelles sans verser dans le relativisme (Fabre, 2011). Comment conserver un principe hiérarchique

qui intègre la diversité tout en évitant l'élitisme des uns et le relativisme des autres? Question immense pour laquelle nous ne pouvons que proposer une piste de réflexion qui pourrait éventuellement soutenir la responsabilité de transmission et une pédagogie de la culture.

Sur la base de bon nombre de travaux empiriques et théoriques, le concept de culture que nous cherchons à définir, situé entre élitisme et relativisme, à la fois souple et dense, reposerait sur l'articulation de cinq principes :

1/ Un principe démocratique qui poserait de manière claire que la culture n'est la propriété de personne, qu'elle est un bien universel qui s'adresse à tous et pour tous sans discrimination et qu'elle est indissociable de la démocratie comme forme politique de la vie collective (Nussbaum, 1997, 2011). Ainsi comprise, la culture renforce la démocratie qui renforce à son tour la culture;

2/ Un principe hiérarchique qui reconnaît la puissance d'interpellation des œuvres de culture pour la formation humaine : une symphonie de Mozart est plus élaborée qu'une chansonnette ou un rap et probablement porteuse de valeurs plus élevées (Snyders, 1986, 1996; Fabre, 2011). Il faut donc espérer que les élèves puissent encore longtemps et de différentes manières faire l'expérience des grands classiques de la littérature, du théâtre, de la musique, de la poésie, etc. (Baby et Simard, 2017);

3/ Un principe de diversité, fondé sur la reconnaissance de la pluralité des expressions culturelles : le rock ou le rap, par exemple, sont des formes culturelles à part entière, représentatives de leur temps, que des jeunes − mais également des adultes − aiment et valorisent et dans lesquelles ils puisent des représentations, des comportements, des valeurs, des sources d'identité (Lahire, 2004). De ce point de vue, nous pensons, à la suite de Georges Snyders, que pour éviter une rupture dans la communication pédagogique, l'enseignant devrait s'efforcer de connaître la culture des jeunes : « Pour qu'il y ait joie, écrit-il, la première condition me semble être une certaine continuité entre la culture vécue des jeunes et celle que l'on veut leur inculquer. Cela suppose que les enseignants reconnaissent sens et valeur à la culture des jeunes, que celle-ci se manifeste par le rock, le Tour de France ou le sport » (1996, p. 254);

4/ Un principe dialectique qui refuse de voir dans la distinction entre la culture première et la culture élaborée une opposition tranchée, et qui autorise de prendre en compte la culture et les références premières des jeunes pour les amener à des formes plus élaborées de culture (Dumont, 1981b, 1994; Fabre, 2011; Meirieu, 1995; Simard, 2004; Snyders, 1996). Dans les mots de Georges Snyders, il s'agit bien ici de la dialectique de la continuité et de la rupture, où il s'agit de penser

ensemble la continuité et la rupture, la « culture vécue des jeunes » et ce que nous désirons collectivement leur transmettre. Penser ensemble la continuité et la rupture, c'est-à-dire à la fois reconnaître la culture des jeunes, mais ne pas s'y limiter, s'y enfermer; puis reconnaître la valeur éducative de la culture élaborée, mais ne pas la plaquer artificiellement, la forcer[4]. Dans les termes de sa philosophie de la culture, Fernand Dumont refusait de tracer une ligne de clivage bien nette entre la culture première et la culture seconde, car une opposition tranchée entre « ces matériaux de culture » occulterait les liens qui les unissent[5]. Dans cette perspective, une pédagogie de la culture se caractériserait par un double mouvement : dans cet effort, d'une part, pour reconduire la culture seconde à ce qui, dans la culture première, la suscite et, d'autre part, à partir de la culture première pour entrevoir ce qui conduit vers la culture seconde;

5/ Un principe critique, enfin, selon lequel l'art et la culture n'ont pas pour fonction de nous conforter dans notre vision du monde, mais de problématiser l'expérience quotidienne. Reprenant une idée de J. Redfield, Paul Ricœur (1985) soutient que le sens d'une œuvre d'art ou de culture ne s'achève que dans son incidence sur la culture et celle-ci est essentiellement critique. C'est que derrière les œuvres, derrière ces mises en forme du monde, ces problématisations du monde, se trouvent des expériences et des rapports au monde qui ne sont pas sans relation avec la vie de chacun et qui nous aident à voir et à comprendre autrement, à problématiser sa propre expérience du monde (Dewey, 2013; Dumont, 1994).

Nous en venons à notre sixième et dernière remarque, celle qui touche précisément à la question politique. Une approche herméneutique de l'éducation, du sens et de la culture interpelle forcément le politique. Car la question de la culture, il faut le redire, est bien une question politique, éminemment politique, c'est-à-dire relative à l'intérêt général

[4] Car une rupture forcée pourrait conduire à l'échec ou à l'endoctrinement, selon Olivier Reboul (1989). Et nous sommes, sur ce point, entièrement d'accord avec Philippe Meirieu lorsqu'il écrit : « L'accès à la culture qui réunit les hommes, dans ce qu'ils ont élaboré de plus grand requiert, en effet, une rupture radicale avec les centres d'intérêts conjoncturels qui varient au gré des appartenances sociologiques et des histoires individuelles. Mais une telle rupture n'a de sens que si elle travaille sur une réalité préalablement prise en compte, une réalité saisissable par l'élève et dont on peut découvrir avec lui les limites […] » (1995, p. 137).

[5] Dès la première moitié du 20e siècle, comme le rappelle Jean-Jacques Simard (1988), la distance ou l'opposition entre la culture au sens élitiste et la culture au sens identitaire et populaire se résorbera. Les œuvres et les valeurs des pays colonisés vont féconder, voire déstabiliser les valeurs et les représentations de la culture bourgeoise universaliste. En art, des artefacts venus de l'étranger, comme l'estampe japonaise ou le masque africain, renouvellent les sources d'inspiration des grands créateurs de l'Occident et trouvent au musée une place à côté des œuvres de la Grande Culture Universelle. En musique, de grands compositeurs s'inspireront des traditions folkloriques − pensons à Béla Bartók dont l'œuvre savante s'inspire en partie de la musique populaire issue des pays du bassin du Danube − tandis que des musiciens populaires se laisseront séduire par la musique savante.

d'une société (Arendt, 1972)[6]. Pour avancer dans la clarification de cette question, il nous faut revenir sur l'ambition première de la réforme de l'éducation, en posant la question suivante : l'intention initiale, c'est-à-dire l'intention de sens et de culture, qui a présidé à la réforme de l'éducation au Québec, s'est-elle réalisée?

Il n'y a pas de réponse simple à cette question, parfaitement claire. Pour plusieurs raisons, bien évidemment. D'abord, les sociologues nous en avertissent, entre les intentions, les meilleures soient-elles, et leur réalisation, entre la prescription et sa traduction concrète, la ligne n'est pas directe, univoque, mais traversée par de multiples intermédiaires sociaux, qui contribuent chacun à leur manière et en fonction de leurs intérêts, à redéfinir l'intention. Tout au long de son parcours social, l'intention, l'ambition, la prescription se heurte, à chaque palier de son interprétation, à une série de contraintes d'ordre institutionnel, pédagogique et idéologique qui peuvent plus ou moins entraver son application. Il faut un large consensus, une volonté politique nettement affirmée pour qu'une ambition se réalise sans trop de modifications substantielles. Ce ne fut pas le cas, nous semble-t-il, pour l'intention culturelle associée à la réforme de l'éducation au Québec.

Ensuite, ce devrait être une évidence pour quiconque éduque et enseigne, la question du sens et de la culture est l'une des plus difficiles qui soient. Il faut sans doute admettre, à la suite de Jean-Claude Forquin, que les difficultés que nous rencontrons pour définir une culture scolaire qui ait une valeur éducative tiennent « à des raisons inhérentes à la situation même de la culture » dans le monde moderne, où l'éducation peut de moins en moins « trouver une assise et une légitimation d'ordre culturel parce que la culture est "sortie de ses gonds" et se trouve privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (1989, p. 17). Dans ce monde moderne, notre monde, qu'est-ce qui mérite d'être appris et enseigné? C'est bien la question qui est au cœur de la réflexion pédagogique contemporaine, et dont « l'instabilité partout aujourd'hui constatée des programmes » (p. 8) témoigne de sa redoutable difficulté.

Dans les termes de la théorie de la culture de Fernand Dumont (1994), nous pourrions dire que ni la culture première ni la culture seconde ne présentent aujourd'hui des contours bien nets, aisément repérables. La culture première n'est plus homogène, il y a bien des cultures premières qui empruntent à des sources nombreuses, à des influences diverses; de même la culture seconde est affectée par des phénomènes de pluralisation grandissants. Pour faire vite et le dire d'un mot, tout est en question; l'incertitude, l'indécision, les changements constants qui affectent nos programmes l'illustrent abondamment. Telle nous paraît être la situation, la condition de la culture aujourd'hui,

[6] Pour s'en convaincre, on lira le plus récent ouvrage de Georges Leroux, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme,* en particulier l'épilogue, « Citoyenneté et culture commune : les enjeux de la transmission ».

une condition éminemment problématique. Quels sont les repères dans ce monde problématique (Fabre, 2011)? Trouvons-nous « du hors question » dans ce procès de questionnement qui remet tout en question, pour reprendre ici la célèbre distinction de Wittgenstein (1976)[7] entre ce qui peut être mis en question et ce qui est « hors question »? C'est peut-être ici, précisément à ce point de jonction, que la question de la culture à l'école touche à l'interpellation politique. Il faut insister, l'école n'est pas une institution comme les autres, elle est une institution politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, le monde commun, car elle dote chaque individu d'un corps de références et de catégories de pensée communes (Lorvellec, 2002). Cela dit, reformulons notre interrogation : dans la réflexion actuelle sur ce que nous devons enseigner à l'école, et considérant la responsabilité de transmission et la situation de la culture dans le monde moderne, pluraliste et problématique, brossé ici à larges traits, où tout est en question, trouvons-nous du hors question? Nous risquons une réponse : ce qui nous paraît devoir être hors question, c'est-à-dire ce qui ne saurait être remis en question sans causer des torts considérables et entraîner une confusion bien réelle et persistante, insidieuse, c'est notre volonté collective, largement partagée pensons-nous, de vivre dans une société démocratique, dans une société fondée sur le droit, sur l'égalité, la dignité, le respect et la reconnaissance des uns et des autres. Une démocratie politique, faut-il le rappeler, exige également une démocratie économique, où l'éducation comme valeur n'est pas soumise à une logique marchande. Ces valeurs ne sont pas affirmées dans un *no man's land*, dans une terre sans histoire, sans langue et sans culture, mais dans une société qui veut vivre en français, dans une société sécularisée ouverte sur les autres et le monde et sensible à ses minorités, une société où se fabrique tous les jours le Québec de demain. Cette histoire n'est pas entièrement écrite, c'est à nous de la faire, à nos enfants de la construire. De ce point de vue, l'histoire du Québec est une histoire ouverte, problématique.

Ces valeurs partagées, ce hors question qui délimite ce qui peut être mis en question, il nous semble les voir incarnées dans la réflexion qui a conduit au programme d'éthique et de culture religieuse et celle qui jalonne l'élaboration du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, après tant de débats, intenses, soutenus, âpres par moment, mais au final, de notre point de vue, nécessaires et bénéfiques dans la mesure où ils ont contribué à clarifier les enjeux et à dégager, pour un temps du moins, un certain consensus social. Certes, ces débats restent toujours ouverts, et viendra bien le jour où il faudra évaluer ces programmes et considérer leur possible arrimage, leur

[7] L'opuscule de Wittgenstein, *De la certitude*, prend le contrepied du doute radical de Descartes en s'efforçant de réhabiliter des certitudes du sens commun. Selon Wittgenstein, quand on entreprend de douter, on le fait toujours à l'intérieur d'un cadre qui départage ce qui peut être mis en question de ce qui ne peut pas l'être, ce qui est hors question. C'est d'abord parce qu'il y a du hors question que nous pouvons ensuite nous poser des questions, mettre en question, juger. En d'autres termes, on ne peut douter de tout. Les certitudes, c'est-à-dire les croyances, les manières de penser, les jeux de langage qui constituent les cadres de la vie quotidienne sont premiers et donc précèdent le jugement.

complémentarité, leur articulation. La formation du citoyen, l'histoire l'assume depuis longtemps, ce qui ne veut pas dire que seule l'histoire comme discipline est en mesure de le faire. Mais cette formation est nécessaire pour développer un citoyen actif, capable de participer à la discussion démocratique. C'est bien là ce que Paul Ricœur appelle « la contribution de l'éducation à la stabilité de l'État démocratique constitutionnel » (1996, p. 106).

Par ailleurs, nous sommes enclins à penser que cette visée démocratique est également bien installée dans les programmes de sciences et de technologies, où l'on voit s'intégrer la notion de « science citoyenne » à la didactique des sciences, ce qui amène des problématiques très concrètes qui favorisent la discussion démocratique. Et comment ne pas voir le rôle des arts et de la littérature, des humanités, si essentiels, selon Martha Nussbaum dans son ouvrage *Les émotions démocratiques* (2011), pour former des citoyens empathiques, sensibles à la différence, capables de maintenir vivants le dialogue et la participation démocratique. On entend ici l'écho lointain de John Dewey qui, dans son ouvrage *Le public et ses problèmes* (2003), montre bien que deux conditions sont essentielles pour qu'advienne ce qu'il appelle « un public » : l'enquête sociale et l'art, l'enquête sociale ayant besoin de l'imagination esthétique pour se projeter dans un idéal.

Nous nous arrêtons ici en reprenant une dernière fois la question déjà posée : l'intention culturelle qui a présidé à la réforme de l'éducation au Québec s'est-elle réalisée? Il est sans doute encore trop tôt pour le dire et répondre clairement à cette question, mais c'est peut-être de ce côté qu'elle a quelque chance d'y parvenir, c'est-à-dire du côté d'une redéfinition pleinement politique de la question du sens et de la culture à l'école, à partir d'un concept dense de culture et de démocratie dans une société structurellement et durablement problématique. Quelle culture devons-nous valoriser pour atteindre une éducation pleinement démocratique? Que devons-nous enseigner et faire apprendre pour une éducation démocratique? Il nous semble que des lignes de partage se dessinent.

Références

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

Baby, A. et D. Simard (2017). *Le goût d'apprendre. Une valeur à partager*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Bourgeault, G. (2005). Quels repères pour quelle culture? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.),

L'enseignement, profession intellectuelle (p. 237-260). Québec : Presses de l'Université Laval.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Dewey, J. (2013). *Éducation et démocratie* suivi de *Expérience et éducation.* Paris, Armand Collin.

Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*, Pau/Tours (France), Farrago/Editions Léo Scheer.

Dosse, F. (1997). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte.

Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise.

Dumont, F. (1981a). *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France.

Dumont, F. (1981b). « La culture savante : reconnaissance de terrain », dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture I. Cette culture que l'on appelle savante*, Montréal, Leméac, p. 17-34.

Dumont, F. (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, n° 17, p. 49-61.

Durkheim, É. (1938/1999). *L'évolution pédagogique en France.* Paris, Quadrige/Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlo, Paris, Éditions du Seuil.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, New York, State University of New York Press.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

Gauchet, M. (2013). *La question de l'éducation comme question philosophique*, dans M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Bayard, p. 11-52.

Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès.* Québec, Gouvernement du Québec.

Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Presses universitaires de France.

Houssaye, J. (1993). « Humanisme et éducation », dans R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 85-97.

Inchauspé, P. (2007). *Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber.

Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*, Paris, ESF.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions La Découverte.

Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Les enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.

Leroux, G. (2005). « Instruire, enseigner, former : le métier d'enseignant aujourd'hui », *Vie pédagogique*, n° 137, p. 1-11.

Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*, Paris, L'Harmattan.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du 21e siècle*, Paris, Flammarion.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivatig humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Ricœur, P. (1996). « Entretien », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 95-108.

Ricœur, P. (1994). « Post-scriptum », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 101-106.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Le Temps raconté*, Paris, Seuil.

Simard, D. (2015). « Place et rôle de la philosophie dans les programmes de formation à l'enseignement », dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 127-150.

Simard, D. et S. Martineau (2010). « Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique », *Recherches en éducation*, no 2, p. 9-22.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique*. *Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Simard, J.-J. (1988). « La Révolution pluraliste; une mutation du rapport de l'homme au monde », dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 23-55.

Snyders, G. (1996). « Entretien », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 251-263.

Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, trad. C. Melançon, Montréal, Bellarmin.

Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude.* Paris, Gallimard.