

ENSEIGNEMENT ET CULTURE OU LES ENJEUX ACTUELS DE LA TRANSMISSION



DENIS SIMARD
CRIFPE
Université Laval

Ce texte porte sur une question fondamentale qui se pose pour quiconque prétend éduquer et instruire des jeunes aujourd'hui, c'est-à-dire la question de la culture. Prenant acte, dans une première partie, de la crise de la raison dans ses dimensions à la fois épistémique et pratique ou éthique, je tenterai, dans la deuxième partie, de préciser les enjeux actuels de la transmission de la culture et le sens que peut prendre la pratique pédagogique des enseignants comprise comme pratique culturelle.

LA CULTURE DANS TOUS SES ÉTATS

Au sein de la tradition éducative occidentale, la question de la culture est une vieille affaire. Elle se pose déjà chez les Grecs, qui vont définir la culture comme *logos*, discours, parole, langage, raison. Cette définition grecque de la culture comme humanisme et rationalisme se maintiendra tant bien que mal jusqu'à la fin du XIX^e siècle, avant d'être ébranlée par les critiques de Nietzsche, Marx et Freud, puis emportée par deux guerres mondiales, Auschwitz et les goulags. Dans son très beau livre, *La culture contre l'homme*, Georges Steiner (1973) écrit que plusieurs schèmes profonds ont été détruits avec la Deuxième Guerre mondiale, dont celui selon lequel l'humanisme améliore l'homme et la société. La responsabilité qui nous incombe de devoir définir aujourd'hui un concept substantiel de culture pour l'éducation doit partir de là, à mon avis, de cette déchirure massive et brutale dans la conscience occidentale, dont nous sommes les héritiers et que nous devons assumer, penser, orienter.

C'est précisément ce que plusieurs auteurs du XX^e siècle ont tenté de faire sous le thème général d'une crise de la culture. Cette crise de la culture, c'est une crise du savoir et des valeurs, une crise de la raison dans ses dimensions à la fois épistémique et pratique. Je les examine tour à tour rapidement.

La crise du savoir peut être interprétée de plusieurs manières. Selon Marcel Gauchet, sociologue et philosophe français, la crise de la raison est liée à une remise en question de l'idéal des *Lumières*, idéal selon lequel le savoir a une valeur sociale émancipatrice. Si, de nos jours, cet idéal n'emporte plus autant l'adhésion, c'est surtout parce que le rêve des sociétés occidentales de s'émanciper, de briser le joug de l'ignorance et de créer des espaces de liberté protégés par des chartes, s'est en bonne partie réalisé. On pourrait discuter longuement de la position de Gauchet, mais elle a au moins le mérite d'attirer l'attention sur la perte d'attrait et de prestige du savoir dans les sociétés modernes, postmodernes. Pour d'autres, comme Edgar Morin (1986), la crise de la raison est une crise des fondements de la connaissance. La crise des fondements en philosophie liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique mènent, selon Morin, à une « crise ontologique du réel ». Crise dans les sciences dures et crise dans les sciences de l'homme : l'une et l'autre se combinent pour couvrir la raison d'une incertitude durable. Cette crise du savoir peut aussi être liée au morcellement et à la multiplication infinie des connaissances, celle-ci décuplée par les technologies numériques, affectant non seulement la possibilité d'une « connaissance de la connaissance », selon Edgar Morin, mais encore la possibilité d'une connaissance sur nous-mêmes et sur le monde. Georges Gusdorf parlait à ce sujet d'une « pathologie du savoir ». Michel Serres (1991) disait à peu près la même chose quand il faisait remarquer que la culture contemporaine se caractérise par le divorce entre la science et la culture, accentué par la spécialisation des savoirs.

Nous vivons certes une période exaltante pour le progrès des connaissances, mais on oublie que la croissance exponentielle des connaissances et des sources d'information produit également des effets pervers dont la « mutilation du savoir », c'est-à-dire un

Cette crise du savoir peut aussi être liée au morcellement et à la multiplication infinie des connaissances, celle-ci décuplée par les technologies numériques, affectant non seulement la possibilité d'une « connaissance de la connaissance », selon Edgar Morin, mais encore la possibilité d'une connaissance sur nous-mêmes et sur le monde.

« nouvel obscurantisme », une ignorance nouvelle au cœur même du savoir, une perte du général et du global, selon Edgar Morin. Plus près de nous, un auteur comme Fernand Dumont (1994) interprétait la crise de la culture en termes de rupture entre les figures diverses de la culture seconde, l'art, les savoirs, les visions du monde, et comme l'élargissement de la distance entre la culture seconde et la culture première, entre les savoirs et la vie.



Pour ce qui regarde la crise de la raison pratique, elle peut être définie en quelques mots: pluralisme, relativisme, individualisme anti-autoritaire. On connaît tous la chanson: l'individualisme est une grande conquête de la modernité, chacun peut choisir et sa vie et ses valeurs, qui ne sont ni discutables ni contestables. À chacun ses opinions et ses valeurs, je te respecte, tu me respectes et ainsi va la vie. Mon but ici n'est pas de critiquer ce point de vue, que je partage d'ailleurs en partie, mais dans un contexte marqué par le pluralisme des conceptions du monde, aujourd'hui renforcé par l'émergence de cultures nouvelles, la question de la transmission d'une culture commune, et plus largement celle de l'espace public et du vivre ensemble, se trouvent posées dans toute leur radicalité.

Ces considérations rapides ne sont d'ailleurs pas que théoriques; elles soulèvent à des niveaux variables tout un ensemble de questions et de problèmes complexes qui se répercutent sur la fonction de transmission culturelle de l'institution scolaire, sur le rôle et les tâches du pédagogue cultivé. J'en donne quelques exemples. Les discussions souvent très vives que suscite présentement la notion juridique d'accommodement raisonnable suffisent à donner une idée de l'ampleur des défis qui attendent l'école publique commune, démocratique et pluraliste. On peut déjà anticiper à cet égard que la décision d'intégrer à l'école un cours unifié d'éthique et de culture religieuse suscitera de vifs débats entre les tenants de la représentation critique de la raison et les défenseurs des héritages moraux, spirituels et religieux de l'humanité. D'autant qu'il nous faudra bien un jour intégrer ce cours en considérant aussi l'enseignement de l'histoire, où les discussions récentes entourant l'éducation à la citoyenneté fournissent l'exemple d'un programme aux finalités mal assurées.

Je pense aussi aux positions tranchées sur la réforme actuelle, polarisées entre ceux qui l'appuient et ceux qui la rejettent, les uns mettant l'accent sur les compétences, les autres sur les connaissances. En outre, dans un contexte de déstabilisation relative des savoirs, toutes les questions touchant les savoirs et les programmes d'études sont désormais ouvertes. Quelle place donner à la langue première? Quelle place pour les deuxième et troisième langues? Faut-il accorder plus de temps aux sciences? Que faire avec la technologie et le développement fulgurant des nouvelles technologies de l'information? Quelle est la place de l'art? Quel rôle et quelle place pour la culture médiatique? Faut-il privilégier une transmission culturelle unifiée ou proposer «un canon ouvert et diversifié» basé sur la diversité et l'autonomie des milieux et des institutions?

Les discussions souvent très vives que suscite présentement la notion juridique d'accommodement raisonnable suffisent à donner une idée de l'ampleur des défis qui attendent l'école publique commune, démocratique et pluraliste.

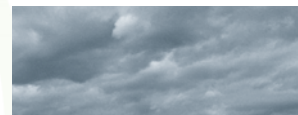
S'agissant par ailleurs du relativisme normatif, les problèmes qu'il soulève ne sont pas moins pertinents et difficiles. Comme le disait Georges Leroux (2006) dans un texte récent, il affecte la structure même de la société et la relation maître/élève. Bref, on le voit, l'éducation et l'enseignement, qui s'appuyaient sur une longue tradition humaniste et rationaliste, sont entrés dans une phase d'incertitude relative. Que faire, alors? Comment penser de nos jours l'éducation et la culture? Comment faire de la pédagogie une pratique culturelle? Comment penser le rôle et les tâches du pédagogue cultivé? Je voudrais brièvement, non pas répondre, mais au moins donner quelques repères.

► LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT CULTIVÉ AUJOURD'HUI

Pour avancer dans la réflexion sur ces questions, je pense qu'il faut éviter le piège des récriminations: l'école est aculturelle, les enseignants sont incultes, les élèves n'apprennent rien et lisent de moins en moins. C'est une position non seulement trompeuse, à mon avis, mais incantatoire au sens où elle définit la culture comme sacrée, transcendante: la culture est «déjà venue au monde», la culture est «déjà donnée au monde», induisant, comme le dit Jean Houssaye (1993), «une posture de pensée tournée à la fois vers le passé et vers un au-delà déjà là». Mais le piège du consumérisme et du technicisme est non moins redoutable. Le consumérisme, d'une part, lorsque l'éducation devient une partie du système de la consommation généralisée, «un marché de l'intelligence et du savoir» (Kerlan, 2003); le technicisme, d'autre part, quand l'éducation est une partie du système de contrôle généralisé, où enseigner c'est produire méthodiquement des humains efficaces.

Entre les deux, j'ai cru trouver dans la philosophie dite herméneutique¹, en particulier celle représentée par Hans-Georg Gadamer (1996) et Paul Ricoeur (1986), une autre approche qui permet de penser et d'assumer pleinement l'esprit du temps, la diversité des cultures, le relativisme ainsi que le perspectivisme généralisé, sans pour autant basculer dans une critique totale de la raison qui conduirait à renoncer à la recherche de compréhension, de dialogue, de sens et

¹ L'herméneutique a une longue histoire qui remonte aux origines de la pensée grecque. Traditionnellement, elle désigne l'art, la technique ou la méthode de l'interprétation des textes sacrés, profanes et juridiques ensuite. Au cours du XX^e siècle, elle a acquis le sens plus large d'une théorie philosophique de l'expérience humaine du sens, principalement depuis la publication de l'ouvrage de Gadamer.



de vérités partagées, de « raisons communes », écrivait Fernand Dumont (1995). Je dirai deux choses très générales au sujet de l'herméneutique, sans égard ni aux disciplines scolaires ni à la progression des apprentissages selon les âges et les ordres d'enseignement.

Mon propos n'étant pas ici de refaire, fût-ce de façon brève, l'histoire complexe de la philosophie herméneutique en la situant parmi les autres, je me bornerai d'abord à souligner ce qui me semble son apport le plus significatif à la question de la culture dans l'éducation en disant que la dialectique de la culture objective et de la subjectivité y joue un rôle central. Selon cette perspective, il s'agit moins de mettre l'accent sur l'objet de culture considéré en lui-même que sur les rapports du sujet à des objets de culture. En d'autres termes, la relation entre l'éducation scolaire et la culture doit s'établir par et dans l'élaboration des rapports du sujet au monde et à la culture, aux autres comme à lui-même. On est ainsi amené, me 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 au sens à construire.

Puis, dans un monde caractérisé par une crise épistémique et normative, telle qu'elle est décrite à larges traits dans la première partie, où s'enracine une crise de la transmission scolaire de la culture, l'herméneutique nous amène à considérer que le rôle de l'école et des enseignants consiste à restaurer des continuités entre les savoirs et la vie, entre les savoirs eux-mêmes, entre les hommes, entre le passé et le présent.

Construire des passerelles entre les savoirs et la vie, c'est en reconquérir la signification et la pertinence en les rat-

tachant aux questions que les hommes se sont posées et se posent toujours au sujet d'eux-mêmes, des autres et du monde. Rétablir des liens entre des savoirs morcelés, c'est retrouver le sens du global et du général, créer des passerelles, tisser des liens entre les divers champs de l'activité humaine, aider les élèves à les intégrer. Restaurer la continuité entre les hommes, c'est appeler chaque élève à l'exigence du dialogue, qui seul permet de former un milieu commun, un espace où ils peuvent vivre malgré leurs différences. Rétablir des liens entre le passé et le présent, c'est aider les élèves à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui leur est transmis, les rendre solidaires des hommes et des femmes qui les précèdent, d'une histoire qui leur est confiée et qu'ils transforment en s'y inscrivant. Restaurer des continuités par-dessus les ruptures inhérentes aux sociétés modernes, postmodernes : on le voit, les enjeux de la transmission sont tout à la fois épistémiques et herméneutiques, éthiques et politiques.

[...] il s'agit moins de mettre l'accent sur l'objet de culture considéré en lui-même que sur les rapports du sujet à des objets de culture.

La tâche du pédagogue aujourd'hui serait donc celle d'un tisseur, ingénieux, inventif et bricoleur, à qui incombe la responsabilité du sens comme lui incombe la responsabilité d'amener chacun, chaque élève, à cette responsabilité-là, celle du sens, de la conscience et de la lucidité. Une responsabilité qui exige de mettre en œuvre une pédagogie de la culture au quadruple sens d'une pédagogie de la pertinence, de l'intégration, du dialogue et de la mémoire. L'herméneutique me paraît donc apte à assumer le monde actuel, mais en évitant le piège d'une restauration nostalgique de l'unité perdue et le piège non moins considérable d'un abandon du projet éducatif au consumérisme et au technicisme. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DUMONT, F., *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995.

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

GADAMER, H.-G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Traduction de P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, Paris, Seuil, 1996.

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

KERLAN, A., *Philosophie pour l'éducation*, Paris, ESF, 2003.

LEROUX, G., « Instruire, enseigner, former. Le métier d'enseignant aujourd'hui », *Médiane*, vol. 1, n° 1, 2006, p. 36-46.

MORIN, E., *La méthode. La connaissance*, Paris, Seuil, 1986.

RICOEUR, P., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II*, Paris, Seuil, 1986.

SERRES, M., *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin, 1991.

STEINER, G., *La culture contre l'homme*, Paris, Seuil, 1973.

Denis SIMARD est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses travaux portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont *L'enseignement, profession intellectuelle* (en collaboration avec M'hammed Mellouki) et *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*.

denis.simard@fse.ulaval.ca