

LA CULTURE COMMUNE AU QUÉBEC
LES ENJEUX DE LA TRANSMISSION

PAR GEORGES LEROUX

DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE,
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Décembre 2007

Texte à paraître dans l'ouvrage collectif la *Culture publique commune*
dirigé par Yvan Lamonde et al.,

La culture commune d'une société constitue à la fois une responsabilité de transmission et un enjeu de renouvellement. Aucune culture ne peut se perpétuer en s'en remettant au seul processus de sa reproduction, aucune ne peut non plus survivre dans une mutation qui ne serait faite que de différences et de nouveauté. La possibilité même de la création repose sur un travail de fidélité dont l'importance peut échapper à ceux qui en assument le défi, de la même manière que la transmission perdrait toute sa nécessité si elle cessait de se profiler sur l'horizon du futur. Injustifiable autrement, la transmission trouve d'abord sa raison d'être dans un devoir de donner à ceux qui entrent dans l'espace culturel de la société les racines suffisantes pour le comprendre et y contribuer. En évoquant ces questions de culture publique commune, je serai donc d'abord désireux de comprendre ce qui, dans cette mise en commun de la culture, est tributaire d'une responsabilité de transmettre. Comme y a souvent insisté Hannah Arendt, cette responsabilité est sans doute ce qui caractérise le mieux les sociétés parvenues à un stade de liberté authentique¹ : libérées en effet des contraintes ataviques des traditions, elles peuvent espérer opérer sur elles-mêmes, dans un mouvement de réflexivité qui ne veut rien laisser à l'arbitraire, les choix qui assureront aux générations suivantes l'accès le plus serein à leur identité. Malgré sa part de candeur utopique, cet idéal inspire toujours les sociétés qui croient possible de s'engager dans ce mouvement. Devant l'érosion actuelle des formes substantielles de la culture publique commune, notamment de tout ce qui touche les consensus de la culture littéraire, historique, artistique, n'est-il pas urgent de tenter de mesurer ce que devrait être aujourd'hui une nouvelle responsabilité de transmission ? Dans les remarques qui suivent, après avoir décrit cette évolution telle que je la perçois, je voudrais formuler quelques propositions sur la nécessité d'une culture politique et citoyenne, seule susceptible à mes yeux de relayer la culture hégémonique du passé, entrée désormais en phase de déstructuration. J'aurai recours aux concepts de culture première et de culture seconde, que je reprends de l'œuvre fondatrice de Fernand Dumont, et je propose de les réarticuler sur le registre politique, tel qu'il s'impose à nous comme foyer de la culture publique émergente.

Le Québec fait partie de ces sociétés qui, s'estimant libérées de l'atavisme traditionnel, ont entrepris une remise en question de leur responsabilité de transmission. La situation qui se

développe à cet égard actuellement dans le système d'éducation n'est pas encore pleinement saisie dans sa portée la plus générale et la plus positive : la définition de ce qui devrait être commun à tous les membres de la société. Dans l'expression « culture publique commune », c'est en effet la nécessité d'une culture partagée qui soutient le projet de la transmission. À la différence de tous ce que les membres d'une société possèdent de manière purement individuelle, et cette dimension inclut une part non moins importante de la culture, la culture commune constitue la propriété commune. Le Rapport Parent en avait déjà fait l'objet d'une recommandation explicite, allant jusqu'à faire de la culture commune une mission de l'école démocratiqueⁱⁱ. Que cette propriété soit ou non publique est une question de deuxième rang, le point de départ étant la reconnaissance de la possibilité d'une culture commune, pensée comme fondement du vivre ensemble. La communauté de ce qui est commun représente en effet le fondement de l'entente, de l'écoute, et ultimement de toute compréhension de la réalité pour les membres de la société.

LA MONDIALISATION DES RÉFÉRENCES

Nous avons besoin pour discuter ces questions d'un concept sédimenté de la culture, susceptible de structurer ce qui relève de la culture commune dans son essence. La multiplication contemporaine des univers de référence, stimulée par une mondialisation effrénée de la communication, peut agir à cet égard comme un obstacle infranchissable : aucune culture n'est protégée de l'influence de modèles et de valeurs développés dans d'autres contextes et le projet récent d'une politique de protection de la diversité culturelle montre à quelles limites chaque société doit aujourd'hui choisir de placer ses propres exigences. La singularité de chacune devient un enjeu, dans un monde où toutes se révèlent transformées par des flux culturels qui échappent à leur contrôle. Est-ce de la même manière et avec la même puissance que tous les registres de la culture se trouvent percutés par cette mondialisation et que peut signifier la volonté, toujours déjà politique, d'y résister ? Quelles sont, sur cet horizon de transformation, les chances d'une transmission déterminée en vue de ce qui est commun ? Peut-on même penser aujourd'hui assurer, voire garantir, une culture de la communauté dans des sociétés livrées à des évolutions globales et marquées de plus en plus par les forces autonomes de la technique ? Ces questions seront plus claires si nous faisons l'effort de les distribuer sur trois registres.

Je distinguerai d'abord, comme le proposait Fernand Dumont, deux registres fondamentaux de la cultureⁱⁱⁱ : intuitive, cette distinction sera nécessaire pour situer les enjeux de la transmission, mais je la compléterai par une dimension civique ou politique, seule capable de déterminer ce qui dans le commun est d'emblée ou pleinement public. Ce sera un troisième registre. La culture première regroupe ce qui dans l'existence est à la fois le plus matériel et le plus accessible : les appartenances de base, comme les rapports de parenté, les traditions relatives au mode de vie, les valeurs morales fondamentales implicites qui découlent de ces structures de base et les croyances du groupe d'origine. Objet d'une transmission lente et réglée par la tradition, la culture première est désormais emportée dans une transformation très rapide, dont la vitesse affecte même la possibilité de s'y identifier. En une décennie, pour ne donner qu'un exemple, la famille nucléaire traditionnelle s'est non seulement décomposée pour la majorité, mais la normativité traditionnelle du couple parental s'est ouverte à une redéfinition qui affecte le mariage lui-même. Tous les aspects concrets et matériels des modes de vie se sont de la même manière profondément transformés.

La culture seconde comprend l'univers complexe des représentations et des symboles, qui regroupe aussi bien les œuvres de l'art et de la littérature que l'ensemble du travail élaboré par la société sur la signification de tout ce qui la caractérise. D'abord marquée par une réflexion, la culture seconde est un retour sur la culture première, dans le but de l'approfondir ou de l'universaliser. Approfondir, dans le sens tout à fait traditionnel d'un enracinement des significations dans une forme de vie singulière, mais aussi universaliser, par la proposition d'une généralisation de l'expérience proposée à l'humanité. L'extension mondiale de la communication et la vitesse de ses processus ont transformé, en l'espace d'une seule génération, non seulement la composition homogène des univers de référence qui se trouvent au fondement de la culture seconde, mais ils ont déstabilisé de manière définitive le rapport qui les relie à la culture première. Alors que les générations antérieures pouvaient mesurer la cohérence et l'adéquation des représentations et de la vie, celles-ci sont désormais brouillées par les influences multiples provenant de formes de vie autres que celles qui structurent les sociétés de base et qui apportent avec elles des modèles affectant la culture seconde. Dit autrement, la culture seconde d'une société peut évoluer vers un état où elle n'en provient plus que très partiellement ou même pas du

tout, dans la mesure où la mondialisation conduit à une aliénation généralisée des univers de référence.

Dans la situation actuelle, ces deux registres fondamentaux de la culture, où chacun de nous vit et se déplace, sont entrés dans un mouvement incessant d'interprétation et de mise en question; l'homogénéité du passé, que favorisait une transmission unifiée de la culture d'élite, a laissé la place à beaucoup de mutations, la plupart si rapides que nous n'avons même pas le temps de les analyser. Notons cependant une caractéristique importante : tous ces registres sont également affectés par la croissance du pluralisme, et personne ne peut prévoir où, ni comment ces évolutions vont se développer. Je voudrais donc commenter ces registres brièvement, en essayant de voir comment chacun absorbe le choc du pluralisme et la rapidité des mutations en cours. Toute l'analyse de la transmission dépend de la possibilité d'en régler le processus dans un contexte de déstabilisation.

La culture première est celle qui subit actuellement le choc le plus profond, dans la mesure où elle doit absorber tous les effets de la mondialisation et de la communication effrénée qui l'accompagne : il n'y a plus de sociétés stables sur le plan des valeurs ou des modes de vie. Le Québec appartient au groupe des sociétés post-industrielles, et plus que bien d'autres, pour des raisons qui restent à expliquer, il semble, sur le plan de la forme de vie, plus désireux de suivre la mutation que de la freiner. Tous les modes de vie sont bouleversés, et d'abord les structures familiales et les valeurs qui les fondent : ritualités, fêtes, croyances. Transmettre une forme de vie devient un choix purement individuel et malgré la recomposition de couches sociales désireuses de restructurer leur système de valeurs, la notion même d'une culture commune est entrée dans un processus de complète érosion. La responsabilité de transmission ne trouve jamais dans l'individualisme démocratique un soutien généreux, c'est plutôt le contraire : le Québec ne fait pas exception à cette règle et la notion même de la culture commune y semble désormais soumise au plus petit commun dénominateur, tant sur le plan social que culturel.

Les groupes d'immigration, les néo-québécois, ont pour leur part le choix de défaire leurs valises avec la même rapidité ou de les garder fermées. C'est ainsi qu'il faut interpréter les mouvements de crispation identitaire dans ces couches de la société qui ne veulent pas entrer

dans le processus de culture mondialisée, et qui préfèrent, en immigrant, tenter de transplanter des sécurités traditionnelles. Même s'il s'agit d'une observation purement intuitive, on peut donc suggérer que la culture première au Québec, accueillant le pluralisme des formes de vie et des valeurs qui découlent de la mondialisation, se délite à grande vitesse. Les résistances qui se manifestent chez certains ses immigrants, qui regardent ce processus à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, ne constituent de ce point de vue qu'un symptôme de la déstabilisation : la tendance à reconfigurer une communauté pour résister à l'instabilité peut alors se relier à un bagage religieux ou culturel susceptible de fonder une identité de renforcement, mais il est peu probable que cette tendance engage à son tour un processus de transmission. On pourrait en donner comme exemple le rapport de l'identité d'un groupe particulier à une culture religieuse nationale. Ce phénomène a été bien étudié : alors que dans le pays d'origine, la religion contribue de manière secondaire à l'identité, celle-ci étant d'abord politique, en contexte d'immigration, elle devient centrale dans la définition. Ce nouveau rôle de la culture religieuse engendre-t-il une responsabilité de transmission ? On pourrait répondre que tout dépend du rythme et de la qualité de l'intégration.

Par ailleurs, et c'est un point non moins important, la culture première ne se transforme pas d'abord à cause du pluralisme culturel et religieux : ce serait une illusion considérable de le penser. L'immigration est certes un facteur qui accentue le pluralisme, mais il y en a plusieurs autres : le principal est l'explosion des communications, la mise en réseau global de l'existence humaine et en général la pénétration de toutes les sphères de l'existence par des systèmes techniques qui possèdent en eux-mêmes leur propre principe de diffusion et de reproduction. Tout ce qu'ils affectent, par exemple la reproduction humaine, devient de ce fait engagé à son tour dans un processus qui échappe à une transmission normative réglée. Les exemples les plus clairs sont ceux qui proviennent de la sphère morale : c'est d'abord par l'explosion des communications que les modèles acceptables ou rejetés sont transmis socialement, et qu'ils évoluent dans des sous-cultures qui reçoivent de la sanction de la communication leur légitimité. La culture première subit donc quotidiennement les assauts d'une évolution mondialisée qui affecte tous les comportements, de la nourriture aux jugements sur les relations humaines et les modèles de liens familiaux ou même de liens d'entreprise.

C'est ce qui se manifeste avec le plus d'évidence sur le plan de la culture seconde. Nous pouvons noter trois phénomènes convergents et il ne semble pas qu'ils soient propres au Québec. Jusqu'à la génération antérieure, l'opposition de la culture d'élite et de la culture populaire était une opposition hiérarchique et reconnue comme telle : la culture des significations était la culture d'élite, une culture partagée par une fraction de la population, mais proposée comme référence commune à toute la société. D'abord littéraire, cette culture était faite du récit national, de la littérature canonique européenne, de la musique savante, de l'histoire de l'art et elle était reconnue comme la clef d'interprétation de la vie sociale. Même si la majorité n'y avait pas accès, elle était considérée comme la référence commune. Aujourd'hui cette opposition a fondu. Non seulement la culture d'élite a considérablement rétréci dans son extension propre, puisque le nombre des personnes qui s'en inspirent va s'amoindrissant, mais elle a également perdu son hégémonie : elle migre en se transformant dans la culture populaire et celle-ci se mondialise à grande vitesse. Proche des convictions qui ont conduit à la Politique sur la protection de la diversité culturelle, le Québec donne cependant l'exemple d'une culture populaire de résistance et de recomposition. Personne ne peut dire cependant quel contenu ou quels symboles cette politique a pour mission de protéger, car son point de départ semble d'abord linguistique; aucune référence culturelle ou historique n'a été précisée pour lui donner une définition particulière.

Le second phénomène met en relief la crise de transmission de cette culture. La culture d'élite ne dispose désormais d'aucune hégémonie qui lui assurerait un privilège de transmission, comme en témoigne par exemple la disparition de la radio culturelle publique en 2004. L'homogénéité de la culture d'élite était garantie par un processus de transmission réglé, révélant plusieurs traits aujourd'hui en phase d'érosion : stabilité du répertoire d'auteurs étudiés, rapport de l'histoire nationale à l'histoire universelle, et en général homogénéité des systèmes normatifs fondateurs. Cette crise a conduit, par exemple aux Etats-Unis, à des débats sur la transmission qui opposent les tenants d'un retour à une transmission de la culture d'élite, favorisée pour sa stabilité et son potentiel d'universalité, à ceux qui s'alignent plutôt sur le pluralisme ambiant et qui se montrent désireux d'en accepter le défi, même au risque d'une perte des repères universels. Plusieurs pays adoptent des mesures de protection ou d'unification, dans le but de garantir un minimum de transmission de la culture d'élite, alors que d'autres s'efforcent d'en maintenir

l'hégémonie. Le Québec entre à peine dans ce débat : la fidélité aux héritages n'est pas repensée, la question de la mémoire est en suspens, et la culture d'élite est elle-même en ballottage.

Notons enfin une troisième caractéristique, l'émergence quasi mondiale d'une nouvelle culture non littéraire, et échappant à la dichotomie classique de la culture d'élite et de la culture populaire. On peut parler à cet égard d'une culture de conscience globale, qui s'énonce comme responsabilité à la fois écologique et transgénérationnelle : puisant à plusieurs sources, mais peut-être surtout à une réflexion fondamentale sur la science, cette culture est spirituelle, écologique et universaliste. Alors que l'ancienne culture d'élite se fondait d'abord sur la représentation littéraire, au sens le plus large de ce terme, cette nouvelle culture engage d'abord le monde de l'information et elle renvoie à un répertoire d'œuvres canoniques reprises surtout de la science. Son projet d'universalité est donc moins lié à la question de la signification qu'à celle des normes, moins aux symboles qu'aux engagements. Dans le contexte de l'émergence d'une culture /monde, favorisant tous les métissages, cette culture signe également la fin de l'hégémonie européenne.

Sur ces registres fondamentaux de la culture, la question de ce qui peut demeurer commun est donc devenu entièrement problématique. Ni les formes de vie, ni le répertoire des significations et les véhicules traditionnels chargés de les transmettre ne sont désormais à l'écart de la pluralisation qui affecte l'identité de chaque individu au sein de la société. Non seulement chacun est-il capable de choisir une forme de vie distincte en la reliant à des valeurs qui lui conviennent, mais encore chacun se trouve-t-il dans la position d'avoir à le faire : la situation n'est plus celle qui a caractérisé la culture des années soixante, où le choix de la marginalité était celui d'une sous-culture ou d'une contre-culture dans un répertoire très fermé d'options. Désormais entièrement livré à la diversité, l'individu est renvoyé à lui-même, à une expérience de sa liberté qui ne peut s'en remettre qu'à l'exercice d'une exigence d'authenticité. Ce n'est donc pas seulement la communauté des anciennes appartenances qui est dissoute, mais l'ensemble du réseau des significations qui le soutenait. Où donc retrouver, dans cette érosion des appartenances et des identités, ce qui pourrait encore prétendre au statut, à la légitimité d'une culture commune? Ni la Bible, ni Homère, ni Jean-Sébastien Bach n'ont désormais l'autorité justifiant une légitimité

de transmission, et pourtant une société qui prendrait la décision de retrouver cette légitimité pourrait prendre les moyens d'y parvenir.

C'est à cette jonction qu'il nous semble nécessaire d'introduire un troisième registre, celui de la *culture politique et civique* : fondée d'abord sur contenu des lois et des chartes, sur les principes du droit, cette culture civique rassemble toutes les convictions communes concernant le bien public et on peut l'identifier au savoir moral de la société, comme l'a proposé par exemple le philosophe Jürgen Habermas^{iv}. Les liens entre ce savoir moral et les représentations de la culture seconde sont certes à la fois étroits et complexes, mais une grande différence sépare ces registres dans l'expérience contemporaine : contrairement aux deux registres précédents, engagés dans une turbulence qui les rend instables et donc privés de toute communauté de référence – chacun se retrouve avec qui il veut dans un répertoire de références auquel il adhère, qu'il peut vouloir contrôler, mais dont il n'a jamais la maîtrise absolue – et dans un choix de formes de vie qui détermine son éthique, par exemple celle de l'individu triomphant ou de l'altermondialiste altruiste, la culture civique est la seule qui non seulement peut, mais doit être partagée par tous les membres de la société. Elle ne saurait être affectée par un phénomène de pluralisation, et comme John Rawls l'a montré, elle exige un consensus constant, même si celui-ci doit reposer sur ce qu'il appelle un « équilibre réfléchi ». Pourquoi ? Parce que désormais seule cette culture civique qualifie les individus comme citoyens, ce que les deux premières ne parviennent plus à faire en raison du pluralisme qui diversifie les univers de référence et les formes de vie.

Nous devons faire l'hypothèse que seul un processus d'approfondissement de la citoyenneté pourra être considéré comme mesure légitime de la culture publique commune. Ce registre ne supporte en effet ni majorité, ni minorités; s'il est percuté, voir troublé, par un conflit provenant de la culture première, comme par exemple une divergence culturelle sur le statut des femmes qui pourrait mettre en cause le principe d'égalité, la société doit réagir au nom des principes, et non pas s'engager dans un conflit de cultures opposant des groupes sur le plan de la culture première, ou des références sur le plan de la culture seconde. On peut même dire plus, dans la mesure où cette culture civique est désormais la seule que nous puissions légitimement considérer comme culture *publique*, et non seulement comme culture *commune*. Même si toute la

culture seconde appartenait encore à un appareil homogène renforçant le partage des références et des représentations, elle ne serait pas pour autant publique, c'est-à-dire promue dans l'espace civique comme culture dépositaire de l'identité.

CULTURE PUBLIQUE ET CULTURE POLITIQUE

Tel est le statut nouveau de cette culture politique, puisqu'elle est d'abord une culture citoyenne, civique : nous pouvons l'affirmer dans la mesure où seule elle résulte d'un processus délibératif constant et public, par comparaison avec une évolution immanente et diffuse de la culture de la vie et de la représentation. Au Québec, l'adoption de lois linguistiques, la confirmation du pluralisme culturel, le processus de déconfessionnalisation des institutions publiques, et en particulier du système scolaire, l'intégration de la charte québécoise des droits et libertés dans la législation, tous ces éléments ont contribué en une génération à étendre la sphère de la culture publique commune et d'y renforcer la prédominance du droit. La révision des textes fondateurs de cette culture est un processus infini, mais le fait déterminant est le suivant : elle ne dépend aucunement de la culture première ou même de la culture seconde. Il y a plusieurs bonnes raisons qui justifient cette évolution, mais la plus importante est le rapport du commun et du public : on pourrait dire, dans une formule simple, que désormais seul le public est légitimement commun. Parler de culture publique commune, c'est donc accéder à un registre de la culture qui transcende les particularismes croissants des formes de vie et des représentations, parce que c'est le seul niveau où la culture maintient une prétention universelle, rationnelle, non historique et non particulière. Alors que tout dans la vie contemporaine, du fait de la mondialisation, se trouve confronté aux apories de la différence et du relativisme, la culture civique est ce noyau dense et commun qui ne tolère aucun différentialisme, aucun relativisme.

Cette culture politique en émergence détermine les deux registres précédents, sur lesquels elle a désormais pleine autorité : rien dans la pluralité des formes de vie, ou des répertoires de significations, ne peut la contester, même si elle est soumise à un processus de révision permanent, en vue d'une universalisation parfaite. Est-elle affectée par le pluralisme religieux et culturel ? A priori, elle doit le réguler en fonction des droits, partout où des conflits se manifestent, par exemple sur l'égalité. On peut aussi noter un phénomène qui ira lui-même

croissant : la structuration d'une culture éthique, puisant à la représentation scientifique du monde et désireuse de préciser les normes du bien commun influencera de manière chaque jour plus importante l'évolution de la culture civique. La conscience citoyenne des enjeux environnementaux et transgénérationnels est en effet beaucoup plus sollicitée dans le travail normatif et elle remplace de manière significative les contributions antérieures des arts et de la littérature; cette affirmation mériterait certes nuance, dans la mesure où on peut évoquer l'importance d'un art critique ou d'une éthique de la littérature, mais le savoir moral de l'époque se nourrit d'autant plus de la représentation scientifique du monde qu'il y trouve une justification de sa propre entreprise rationnelle.

Prenant acte de cette sédimentation progressive du concept de la culture, à partir de son concept le plus traditionnel, celui-là même qui vient fonder la théorisation anthropologique de la culture jusqu'au concept civique et public que nous discutons, nous sommes amenés à observer qu'il demeure un concept très actif dans l'évolution des politiques de l'éducation. La réflexion de Fernand Dumont est ici toujours utile : parlant de culture seconde, il évoquait le vaste ensemble des référents et des œuvres qui viennent éclairer la culture première, celle des habitudes et des mœurs. Notre société a choisi de se doter d'une politique d'éducation où l'obligation de transmission est inscrite à tous les niveaux de la formation, du primaire au collégial, dans un volet normatif de formation. Dit autrement, la culture comme objet de transmission n'est pas encore devenu un concept obsolète, qui serait entièrement marginalisé par une approche technique et instrumentale de l'éducation qui en limiterait l'extension aux seuls savoirs utiles. Au contraire, l'évolution des grandes politiques de l'éducation montre au Québec une convergence constante avec l'évolution de la réflexion sur la culture : la culture demeure le domaine où l'éducation exerce un privilège de transmission spécifique, justifié pour chaque génération comme responsabilité de formation.

Je parlerai donc ici de *la culture* comme ensemble de contenus transmis dans le système d'éducation. Ces contenus recouvrent tous les objets de la connaissance qui sont proposés de manière uniforme et universelle à toutes les cohortes dans le système d'enseignement et à tous les niveaux. Dans le sens où j'en parle, la culture commune veut donc dire culture universellement transmise. Nous pouvons pour discuter cette universalité laisser de côté plusieurs aspects

contingents dans le système, comme par exemple tous les aspects des politiques de l'éducation qui renforcent les particularismes. Contrairement aux Etats-Unis qui ont fait de la valorisation des particularismes la philosophie implicite de leur système d'éducation, le système québécois demeure structuré de l'intérieur par un projet universel public. Il présente en effet une structure de formation complète et il s'adresse à tous, en leur proposant un parcours qui comprend la totalité des trois cycles du primaire, du secondaire et du collégial. La notion d'universalité demeure certes très relative sur le plan des résultats, mais nous parlons ici d'un enjeu de transmission de la culture comme enjeu normatif universel pour toute la société : que peut légitimement, en se fondant sur une conception justifiable de la culture, proposer pour assurer la l'édification d'une culture publique commune au sein même de l'éducation?

À ce carrefour de notre réflexion, je crois utile de distinguer les ensembles les plus significatifs qui sont au cœur de la problématique de la transmission de la culture, de quelque registre de la culture qu'ils proviennent : d'abord, la langue française, dont l'enseignement est assujéti aux dispositions de la législation linguistique; ensuite, le système des connaissances non-normatives, principalement les mathématiques, les sciences et les méthodes; en troisième lieu, l'histoire et les disciplines réflexives engagées dans l'éducation à la citoyenneté; en quatrième lieu, la culture seconde au sens fort et traditionnel : les arts et la littérature; en cinquième lieu, les disciplines réflexives et normatives en tant que telles : la philosophie (éthique, épistémologie), les sciences humaines; et enfin, les traditions religieuses et les croyances. Lesquels de ces ensembles possèdent aujourd'hui une légitimité suffisante pour engager une responsabilité de transmission ? Comment une société peut-elle intervenir dans la détermination des contenus de l'éducation, de manière à soutenir la construction d'une culture commune ? Quels efforts particuliers doivent être consentis pour que la culture publique commune soit soutenue comme culture civique, fondatrice du vivre ensemble ? La question de savoir si ce qui doit être transmis universellement se limite aux disciplines non-normatives appartient à la question générale des limites de la transmission .

La situation actuelle au Québec se caractérise de la manière suivante : pour la première fois depuis la Révolution tranquille et le Rapport Parent, l'ensemble du système d'éducation est placé devant l'exigence d'une révision radicale de sa structure normative. Deux phénomènes

convergents nous permettent de comprendre cette évolution. Nous devons noter d'abord, la confirmation progressive de la place de la philosophie dans la formation générale au niveau collégial, place partagée depuis le début avec la littérature. En dépit de deux crises successives d'une extrême gravité, qui auraient pu conduire à une réduction importante de ces disciplines et de leur fonction critique dans la formation (1994. Réforme Robillard et 2004, Réforme Reid), la place de la philosophie a été stabilisée comme discipline normative venant conclure le parcours de formation. Les contenus se sont précisés dans des devis élaborés de manière conjointe par les professeurs du réseau et le comité ministériel, et les enjeux concernant ces contenus sont maintenant beaucoup plus clairs. Peut-être cette stabilité n'est-elle qu'apparente ? Il n'en demeure pas moins que la formation générale commune, offerte autant au secteur technique qu'au secteur pré-universitaire, est une des caractéristiques les plus décisives du système québécois, dans la mesure où elle lui conserve une orientation normative.

Notons par ailleurs que la déconfessionnalisation du système scolaire, qui s'est opérée en deux temps – d'abord la déconfessionnalisation des structures (Commissions scolaires), suite au dépôt du Rapport Proulx, et la déconfessionnalisation de l'enseignement, qui sera effective en septembre 2008, suite à l'abrogation des clauses dérogatoires décrétée en juin 2005 – est un processus en voie d'achèvement. L'enseignement confessionnel et moral sera remplacé par un enseignement universel, étalé sur onze années de scolarité, d'un cours intégré d'éthique et de culture religieuse.

Ces deux phénomènes sont convergents, car ils rendent possible désormais la pleine concertation de la formation normative, au moyen d'un projet unifié de transmission de la culture sur tous les niveaux. Les conséquences de cette révision radicale sur la culture publique, en tant que telle, me semblent de très grande importance, puisque désormais il n'y aura plus de structure parallèle ou dichotomique. Tous les jeunes auront accès à des outils de réflexion qui leur permettront d'enrichir les choix qu'ils seront amenés à faire quant à la forme de vie et quant à l'univers de références auquel ils voudront adhérer pour construire leur représentation du monde. Les apories du pluralisme et de la globalisation qui déstabilisent la transmission de la culture première et de la culture seconde, que ce soit dans les familles, que ce soit même dans les écoles, se trouvent donc compensées par un projet de formation réflexif qui rendra possible la

confrontation avec la différence et l'édification d'un socle véritablement commun. S'il y a un sens à parler de culture publique commune, c'est donc vers la construction de ce socle qu'il faut diriger tous nos efforts.

Dans un livre majeur, la philosophe américaine Martha Nussbaum a élaboré le programme selon elle indispensable d'une révision de l'éducation américaine. Pour y parvenir, elle a visité une centaine de collèges et elle a présenté des conclusions concrètes reprenant ses observations sur les programmes de ces institutions, mais aussi et surtout des principes. Parmi ces principes, le plus important est la nécessité, dans les sociétés pluralistes, de pouvoir comprendre l'autre en se mettant à sa place^v. Placer les exigences du pluralisme au cœur de toute réforme de l'éducation, c'est non seulement tenir compte de la situation contemporaine, mais également donner à l'idéal d'une culture publique commune un rôle moteur dans la définition des objets de la transmission. Au Québec, la situation actuelle exclut par avance le retour sur un débat concernant la transmission canonique, mais pose la question des limites du pluralisme dans la transmission. Les canons hérités de la pédagogie de la Renaissance et qui se trouvaient au cœur de la formation classique ne sont pas entièrement disparus, mais leur légitimité est mise en questions et les prive de toute prétention à former le noyau de la culture commune. Les exigences du pluralisme ont en effet une double conséquence sur les objets de la transmission : d'une part une exigence de diversité, qui a pour corollaire la nécessité de l'adoption d'une position non canonique, et d'autre part la nécessité d'un noyau commun substantiel, comme par exemple un corpus littéraire d'abord occidental ou une éducation à la citoyenneté fondée sur l'histoire nationale. L'importance de la culture civique pourrait venir soutenir un projet substantiel d'éducation à la citoyenneté, tout comme elle pourrait appuyer les orientations de dialogue contenues dans le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse.

Considéré de la manière la plus générale et la plus positive, cet enjeu nous met en face du point d'aboutissement d'une évolution – lente si on la fait remonter aux collèges classiques, rapide si on se contente de la retracer seulement au Rapport Parent – d'une attitude qu'on pourrait considérer comme une position d'accommodement et d'ajustement. À tous les niveaux du système, la détermination des objets dans les programmes (contenus, structures, filières, méthodes) a été engagée dans un processus d'érosion des modèles canoniques antérieurs (gréco-

judéo-chrétiens, euro-péo-centrés) au profit des réformes pédagogiques, fondée sur une épistémologie du développement des compétences. Certains croient que ce processus est une démission et une faillite : c'est l'expression de Normand Baillargeon, reprise par plusieurs autres dans un Collectif pour la qualité en éducation^{vi}. Selon ces auteurs, notre société est entrée dans une phase de démission face à la transmission d'objets universels au seul profit d'un apprentissage des formes. La principale conséquence de cette démission sera la disparition des contenus normatifs, qui se trouvaient au cœur de la pédagogie d'élite de l'ancien système.

La question pour nous pourrait donc être la suivante : avons-nous pris le temps de réfléchir, même sans adopter la perspective canonique, sur les conséquences de l'introduction du pluralisme dans la culture transmise à tous? Depuis la fin des collèges classiques, nous n'avons pas jugé utile ou nécessaire d'en discuter collectivement, chaque institution fait ses choix en les appuyant sur des raisons qui ne pénètrent pas la sphère publique : dans certaines, pour le français, on lira même des articles traduits de revues anglophones populaires comme *Rolling Stone*, dans d'autres on présentera Proust. Ces choix, comme j'ai tenté de le montrer, proviennent principalement de la culture seconde, alors que tout indique que le véritable objet de la transmission devrait être situé dans cette culture civique qui émerge comme seule véritablement commune. Il n'y a pas, et il n'y aura sans doute jamais plus, de consensus sur les canons de transmission de la culture littéraire, mais cette situation ne fait qu'accroître l'urgence d'une réflexion sur la culture civique. Les écoles privées, qui posent au système public cette question en présentant une réflexion sur les valeurs associées aux objets de l'éducation, peuvent ici jouer un rôle important, car elles placent le système public devant les exigences du renouvellement de sa propre normativité. Éthique, environnement, valeurs communes, ces nouveaux enjeux en font partie.

Le pluralisme est en effet présent dans le système public, mais il le déborde aussi complètement, en particulier dans les écoles communautaires, à projet particulier ou tout simplement privées. La division des objets de la culture, les proportions qui déterminent la place des disciplines normatives varient dans chacune. Quelle est la responsabilité du système public dans l'élaboration d'une culture commune transmise? Il y a plusieurs modèles disponibles, et pourtant nous semblons assez indifférents au fait que nous pourrions choisir, nous ne discutons

que des questions relatives au succès du projet de démocratisation de l'éducation, mais nous nous préoccupons trop peu des objets : nous ajustons les disciplines non normatives en fonction des exigences finalisées du système lui-même, par exemple les exigences d'admission dans les programmes et nous laissons dériver le reste. Est-ce bien la bonne attitude si nous prenons au sérieux le défi de la culture publique commune ? Tenant compte de la diversité, et tenant compte de la volonté de contribuer à une culture commune, quelles sont donc aujourd'hui les responsabilités de l'État dans l'approche des disciplines normatives? Comment entendons-nous les faire contribuer à l'édification d'une authentique culture publique commune? Croyons-nous nécessaire, ou même simplement possible, d'associer à un objectif de transmission de cette culture civique commune, un répertoire de références fondamentales, que nous serions prêts à considérer comme le cœur de notre culture ? Voulons-nous prendre le risque de formuler un canon renouvelé pour notre société ?

Revenant sur mon point de départ, la nécessité où nous nous trouvons actuellement de voir la culture publique commune comme construction de l'identité citoyenne, je propose les conclusions suivantes. Nous avons au Québec introduit dans le Programme de formation de l'école québécoise l'éducation à la citoyenneté de manière oblique. Il y a des raisons historiques à ce choix décisif : les clauses dérogatoires qui maintenaient l'enseignement obligatoire de la religion n'étaient pas supprimées et il était impossible de relayer cet enseignement par un enseignement civique. L'idée d'associer tout le normatif dans un projet d'éducation à la citoyenneté ne pouvait germer, et cette éducation a donc été confiée à l'histoire, de manière purement formelle : ce n'est pas un contenu, c'est une compétence auxiliaire. Cette situation ne devrait-elle pas être révisée ? L'éducation à la citoyenneté passe certainement par l'histoire, mais elle la déborde, car elle concerne les fondements présents, à la fois éthiques et politiques, du vivre-ensemble. Maintenant que les clauses sont supprimées et qu'un enseignement obligatoire et universel d'éthique et de culture religieuse sera introduit, à compter de septembre 2008, la situation pourrait favoriser une évolution vers une approche mieux déterminée. La séparation de ces enseignements demeure cependant non modifiable, et il faudra donc composer avec deux ensembles conduits selon un principe de proximité, là où il aurait été d'emblée préférable de les unifier : histoire et citoyenneté d'une part, éthique et culture religieuse d'autre part.

L'introduction d'un enseignement universel d'éthique et de culture religieuse constitue par ailleurs en lui-même une réponse adéquate aux défis de la transmission. Pour la première fois, le système sera complètement laïcisé, il n'y restera rien de confessionnel, mais notons surtout que ce nouveau programme intégrera au cœur même de la culture commune à la fois une réflexion critique normative, nourrie par une formation à l'éthique, et la transmission historique et objective des grands systèmes symboliques et normatifs que sont les religions de l'humanité. Cette approche fait donc migrer, pour ainsi dire, plusieurs éléments de la culture première et de la culture seconde, s'agissant aussi bien de croyances et de rites que de textes fondateurs, vers une transmission citoyenne, orientée vers le dialogue et la reconnaissance de l'autre. Parce qu'il sera lié, de manière quasi téléologique, aux programmes de littérature et de philosophie, ce programme pourra contribuer à l'unification de la formation normative : c'est l'ensemble du projet de formation de l'école québécoise, tel que prévu par les réformes successives, qui se trouve ainsi engagé dans une révision de son objectif d'universalité. Qu'est-ce qui peut être transmis universellement, sans s'engager dans l'aporie du pluralisme et de la différence ? Nous ne pouvons que le répéter : ni les formes de vie, ni les hiérarchies particulières de valeurs, ni même les univers de référence ne peuvent prétendre à cette universalité. Par comparaison, un enseignement universel d'éthique et de culture religieuse, débouchant au collège sur un enseignement de philosophie et de littérature, présente toutes les garanties de légitimité et de pertinence, si on le mesure en rapport avec l'objectif de formation d'une culture civique, pleinement citoyenne et commune. Certains groupes voudront peut-être en retirer leurs enfants, ce qui toucherait son universalité, mais ce serait une erreur et le législateur soucieux de la culture publique commune ne devrait pas, sur ce chapitre, s'engager sur le chemin de l'accommodement. Personne ne devrait pouvoir s'y soustraire, car l'introduction du pluralisme et en général la sensibilisation aux vertus de la démocratie qui est un des objectifs principaux de ce programme n'aura plus de sens si on introduit un régime d'exception.

Plusieurs questions demeurent en suspens, et en terminant, je voudrais rapidement les évoquer. On pourra certainement vouloir discuter dans ces nouvelles approches la place de l'héritage judéo-chrétien, en particulier compte tenu du fait que le Québec se présente comme une société qui s'affirme de tradition chrétienne. Cette question doit être prise au sérieux, car elle conjugue aussi bien le devoir de fidélité à cet héritage que la possibilité de comprendre et

d'assumer le pluralisme du présent. Le christianisme n'est pas un univers symbolique parmi d'autres, il appartient de plein titre à l'histoire du Québec et contribue à sa définition. L'évolution du programme devra donc en tenir compte. Par ailleurs, l'éthique et la philosophie deviennent, à toutes fins utiles, les disciplines normatives transversales de tout le système d'éducation : le rapport de l'éthique à l'éducation à la citoyenneté (droits et devoirs, critères et normes) devient immédiat et critique et toute la philosophie politique se trouve de son côté concernée par les idéaux de la délibération et en général par l'évolution de la démocratie au Québec. Là encore, un effort particulier devra être apporté, pour assurer la cohérence et la rigueur dans tous les domaines où la philosophie est convoquée. L'éthique n'est ni un substitut, ni un concurrent des croyances, elle représente un effort rationnel autonome, dans lequel tous les jeunes seront invités à s'engager personnellement. Notons enfin le difficile débat concernant la littérature et le choix des textes et des traditions. Dans le moment, les modèles présentés sont assujettis d'abord à l'apprentissage de la langue, ce qui est nécessaire, mais qui n'exclut pas un débat sur d'autres critères de transmission. Comme la philosophie et l'histoire, la littérature est entrée dans un processus de recomposition de sa structure canonique : si elle doit contribuer comme elles à la construction d'une culture publique commune, elle ne pourra éviter de repenser les critères qui viennent soutenir l'universalité des œuvres à transmettre. Toutes ces questions déterminent de manière concrète l'évolution de la culture publique commune et leur discussion à venir ne pourra que contribuer à élucider la responsabilité de transmission.

ⁱ Hannah Arendt (1972), La crise de l'éducation, dans *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy. Paris, Gallimard; pp. 223-252.

ⁱⁱ *Rapport de la Commission Parent*, 1966; vol. IV, p. 16. Voir en ce sens l'article de Céline Saint-Pierre (2006), Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi, *Possibles*, vol. 30, numéro 1-2, pp.34-48.

ⁱⁱⁱ Cette distinction se trouve au cœur de l'anthropologie fondamentale de Fernand Dumont, et elle inspire toute son œuvre. Je renvoie pour mémoire aux discussions contenues dans l'ouvrage collectif préparé par Simon Langlois et Yves Martin (1995), *l'Horizon de la culture. Hommage à Fernand Dumont*. Québec, Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture.

^{iv} Voir par exemple Jürgen Habermas (1986), *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, Introduction et traduction par Christian Bouchindhomme, Paris, Éditions du Cerf.

^v Martha Nussbaum (1997) , *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

^{vi} Voir Normand Baillargeon (2006), La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique, *Possibles*, vol. 30, numéro 1-2 , 139-184.