

## Cahiers de la recherche en éducation

# Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé

Denis Simard and Stéphane Martineau

---

Volume 4, Number 1, 1997

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017373ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017373ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Simard, D. & Martineau, S. (1997). Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 3–25. <https://doi.org/10.7202/1017373ar>

Article abstract

This article engages with the concept of the cultivated pedagogue, not from the perspective of professional development, but rather from the point of view of a basic reexamination of culture in Western societies. More specifically, it outlines the beginnings of an answer to the question: What is a cultivated pedagogue in the context of the cultural crisis? The first part of this article sketches the two main faces of the cultural crisis: the crisis of reason and the crisis of values. The second part clarifies the term “culture” while bringing out the complexity of the concept it refers to. The third part develops a concept of the cultivated pedagogue while fending off the double danger of staying locked into either “a past without a present” or “a present without a past.” Finally, the article presents a number of features with which we can sketch an outline of what a cultivated pedagogue might be.



## **Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé**

Denis **Simard** et Stéphane **Martineau**, Université Laval

**Résumé** – Cet article interroge la notion de pédagogue cultivé non sous l'angle du développement de la culture professionnelle, mais du point de vue d'une interrogation fondamentale sur la culture dans les sociétés occidentales. Plus précisément, il pose les premiers jalons d'une réponse à la question : Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé dans un contexte de crise de la culture? La première partie brosse un tableau succinct des deux principaux visages de la crise de la culture : crise de la raison, crise des valeurs. La deuxième partie clarifie le terme de culture tout en faisant ressortir la complexité de cette notion. La troisième partie développe une conception du pédagogue cultivé en se gardant d'un double péril : s'enfermer dans un «passé sans présent» ou un «présent sans passé». L'article débouche enfin sur un certain nombre de repères afin de dessiner les contours de ce que pourrait être le pédagogue cultivé.

### **Introduction**

La réflexion actuelle sur l'école, la culture et l'éducation interroge sérieusement la profession enseignante. Les propos qui portent sur la formation des futurs enseignants soulignent expressément l'importance de former des praticiens de

qualité possédant une bonne culture générale, disciplinaire et pédagogique. Tous s'entendent sur l'importance de resserrer les liens entre l'éducation et la culture, de revaloriser la culture dans notre système scolaire. Mais ce rapprochement soulève de nombreuses interrogations. Quelle doit être la place de la culture à l'école? Dans quelle mesure l'assume-t-elle? Quel est le rôle de l'enseignant? Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé et quel est le sens de sa pratique? Ces questions sont au cœur même de nos débats sociaux.

Cet article veut examiner en quel sens il faut entendre la définition de l'éducateur comme pédagogue cultivé dans le contexte de rupture avec la tradition comme héritage du passé et le cadre général d'un Québec traversé par la crise des valeurs et des savoirs<sup>1</sup>. En tant que travail préliminaire à des recherches ultérieures, il n'a pas pour objectif d'analyser les caractéristiques culturelles dominantes des étudiants en formation des maîtres à l'université. De plus, il n'aborde pas la question, au demeurant fort pertinente, de la culture enseignante construite en milieu de pratique. Il ne cherche pas non plus à dégager des recommandations concrètes quant à la formation initiale et continue. Avant d'aborder ces questions, nous croyons qu'il est nécessaire de nous interroger sur la notion même de culture et sur son contexte de crise afin de dégager des repères généraux pouvant guider une réflexion en profondeur sur la question du pédagogue cultivé. Cette réflexion est rendue nécessaire en raison de l'effritement de l'humanisme comme cadre de référence du pédagogue cultivé. Ainsi, modestement, et au regard de la crise de la culture que nous traversons, nous tenterons simplement d'éclairer le terme de culture (Camilleri, 1985, 1988; Dumont, 1968, 1987; Forquin, 1989; Lussato et Messadié, 1986) et de développer une conception du pédagogue cultivé en nous gardant d'un double péril : s'enfermer dans un «passé sans présent» et un «présent sans passé». Cette démarche nous permettra de suggérer des points de repère à propos de la notion de pédagogue cultivé.

Quelle a été notre méthodologie? Sans nous étendre sur le sujet, disons qu'en tant que travail exploratoire, cet article renvoie essentiellement aux procédés de la philosophie et de la littérature. De la philosophie, il retient le souci de l'interprétation des textes (herméneutique), l'argumentation cohérente (non dénuée d'une certaine rhétorique) et le questionnement sur les concepts. De la littérature, cet article emprunte la liberté quant aux choix des références et des sources. En effet, à la manière de Ricard (1992), nous nous référons aux textes, livres

---

1 Sur cette notion de pédagogue cultivé, nous renvoyons le lecteur à Angenot (1993), Gauthier, (1993), Gauthier, Mellouki, Tardif (1993), Morin et Brunet, (1992), Simard (1995).

et ouvrages auxquels nous attachons un prix, ceux qui bercent notre réflexion depuis quelques années (Simard et Martineau, 1996). Certains critères ont tout de même guidé notre choix en tant qu'auteurs : la qualité et l'autorité du texte, l'apport novateur des points de vue exprimés, le potentiel de développement qu'offrirait le texte pour notre propos et, il faut bien le dire, l'affinité d'esprit que nous éprouvons. En cela, cet article pourrait être rangé dans le genre essai.

## 1. La problématique

Notre réflexion s'appuie au départ sur une triple interrogation. Notre premier type de questionnement est d'ordre personnel et tout à fait subjectif. On ne peut manquer d'être frappé par l'indifférence du milieu scolaire pour la question de la culture dans sa globalité. Le mot «culture» apparaît comme un terme obscur, fumeux, voire irritant. Culture : *Luxe ou nécessité* pour reprendre le sous-titre d'un ouvrage de Porcher (1973)? Il faut s'inquiéter du fait que la culture semble absente du lieu même où elle devrait être en perpétuelle effervescence, de l'enceinte où elle devrait faire l'objet d'une constante préoccupation, d'une vigilance soutenue. Le discours à la mode est à l'efficacité : le technoscientifique, l'économique. Les propos des uns adjurent l'école de s'ajuster aux besoins de formation qu'exige la réalité économique de l'heure; le discours des autres profite des misères relatives de l'école actuelle pour discréditer en bloc, sans nuance et sans appel, la pédagogie issue des années soixante et pour promouvoir la lutte au laxisme dans un grand coup de semonce de retour en arrière. Qualité totale et recherche de l'excellence vont de pair et l'école, inexorablement, participe à ce courant de fond, comme le mentionne un rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1991). Dans un tel contexte, «l'importance de la compétence et de la responsabilisation des ressources humaines» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 11) n'est plus à démontrer. Une question alors s'impose : Qu'advient-il de la responsabilité culturelle du maître envers l'élève?

Le second type de questionnement est d'ordre plus objectif. La prochaine décennie verra probablement des masses de jeunes diplômés venir combler les places laissées vacantes par leurs prédécesseurs. Nul besoin n'est d'insister sur l'enjeu considérable qu'un tel phénomène représente pour la société de demain. De quel encadrement, de quel soutien, de quelles conditions, de quelle estime et de quel statut le futur enseignant jouira-t-il? De nombreuses expertises québécoises faites aux plus hauts niveaux, depuis une bonne demi-douzaine d'années, font

état de lacunes importantes dans la culture générale et dans la préparation du futur maître : faiblesse de l'expression écrite, culture générale sérieusement déficiente, spécialisation hâtive, préparation collégiale inadéquate.

Quelle sera la qualité de l'éducation de demain sans un enseignant compétent, bien préparé et cultivé, pour l'assurer? Les enfants seront-ils instruits par des pédagogues, certes polyvalents – comme le laissent entendre les tendances récentes en formation initiale – mais incapables d'un regard critique sur notre culture de plus en plus complexe? Dans ce climat d'instabilité, de précarité et d'inculture, qu'advient-il de la responsabilité culturelle du maître envers l'élève?

Pourtant, des documents de première valeur insistent sur la nécessité de former des enseignants de qualité, spécialisés et cultivés. Il y a de cela quelques années, le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1991), qui portait sur le renouvellement du contrat social de la profession enseignante, réitérait une position déjà contenue dans le rapport de la Commission Parent. Parlant de l'acte d'enseigner comme d'un acte complexe, l'avis précisait que «la compétence enseignante réside, à proprement parler, dans une utilisation intégrée de cette pluralité de savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques» (p. 25). La compétence culturelle témoigne, d'une part, «d'une ouverture aux divers domaines du savoir et d'une appropriation la plus riche possible de l'héritage culturel national et universel et, d'autre part, d'une capacité de distanciation et de critique à l'égard de toute production culturelle» (p. 24). La culture est ici ouverture, appropriation d'un héritage, capacité de distanciation et compétence critique. Nous touchons la troisième source de notre questionnement : la culture.

Quels sont le rôle et le sens de la pratique de l'enseignant dans un monde sans cesse bousculé par la volonté de changement et qui fait de cette volonté la valeur suprême et l'essence même de son devenir? Dans ce contexte, comme le rappelle Forquin (1989), «l'éducation est de moins en moins capable aujourd'hui de 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» (p. 17). Quels sont les assises et les fondements de l'enseignant quand la culture qu'il habite ne se présente plus comme un tout cohérent? Quand l'imprécision des contours culturels se substitue à la clarté des grands axes, quand on ne sait plus très bien la valeur des choses dans un monde de transmutations accélérées, l'incertitude loge au cœur même de ce que nous croyons devoir transmettre.

Pour Dumazedier (1972), «beaucoup plus vite qu'auparavant, la vérité se change en préjugé, l'efficacité en routine, la beauté en poncif et l'éthique en dogmatique. Cela laisse un doute croissant sur la pertinence de la culture héritée des siècles passés et transmise par l'école ou l'université» (p. 36). Arendt (1972) se fait l'écho de semblables propos dans *La crise de la culture* : «Nous vivons dans un monde qui n'est plus structuré par l'autorité et la tradition». Plus près de nous, Dumont (1971) dresse le même constat : «La culture ne s'offre évidemment plus comme un ensemble cohérent dont on pourrait reconnaître nettement les axes et les principes d'organisation. C'est même là sa caractéristique la plus nette» (p. 53).

Qu'est-ce alors qu'un pédagogue cultivé? Qu'a-t-il à offrir dans un contexte culturel éclaté? Quel est son rapport à la culture, à la tradition, à l'éducation moderne? Quel est le sens de sa pratique éducative et culturelle? Autant de questions qui interpellent la réflexion; on ne peut ni l'esquiver, ni l'assujettir au seul règne des moyens, ni refuser aux générations à venir l'impératif culturel de l'éducation comme appropriation/création du sens de son rapport au monde, aux autres et à la vie.

À la lumière de cette triple interrogation, il est maintenant possible de formuler clairement la question centrale de cet article : Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé dans un contexte de rupture avec la tradition comme héritage du passé et dans le cadre général d'un Québec traversé par la crise des valeurs et des savoirs?

## 2. La crise de la culture

Crise et décadence : voilà bien deux termes à la mode qui circulent sur toutes les lèvres. Le bruit court qu'une ombre gigantesque plane sur nos têtes : dangereuse, trouble. Régulièrement, le spectre de la déchéance alimente la rumeur publique. Plusieurs ouvrages parus depuis une dizaine d'années entonnent le même refrain : crise de l'école, crise des valeurs, crise de la société et crise de la culture (Balthazar et Bélanger, 1989; Bloom, 1987; Finkielkraut, 1987; Henry, 1987; De Romilly, 1984; Guth, 1981). L'humanité vivrait une période tragique de son histoire, sombre et funèbre, et il ne suffirait que de peu pour la voir s'engouffrer dans les abysses de sa perte définitive. L'heure est grave, suppose-t-on, décisive et capitale. Ces protestations et ces cris d'alarme sont connus de tous et largement médiatisés (voir le débat récent dans les pages du journal *Le Devoir*, Samedi 4 janvier, 1996, p. B-3).

Discutons ici brièvement d'un certain nombre de thèmes de manière à cerner davantage le contexte de crise dans lequel s'inscrit la problématique du pédagogue cultivé. Tour à tour, nous examinerons les thèmes de la crise de la raison et de la crise des valeurs. Évidemment, ces thèmes ne vident pas la question, mais ils ont certes à voir avec l'inquiétude et l'angoisse qui se sont emparées de certains esprits.

## 2.1 La crise de la raison

Signe irrécusable d'une crise que ce paradoxe qu'il puisse exister à la fois une désaffection généralisée à l'égard de l'école et une impressionnante extension de cette institution que Jolibert (1987) appelle si justement l'«hyperscolarisation quantitative» (p. 115). Paradoxe que cette école qui ne cesse de se développer et de se diversifier, et la «réflexion éducative contemporaine qui [...] se trouve comme bloquée» selon les mots d'Ulmann (1982, p. 26). Pour Jolibert (1987), la crise de l'école ne peut s'expliquer par le seul facteur du développement fulgurant des sciences et des techniques au siècle qui est le nôtre, ni par la seule avenue d'une «mutation culturelle», d'une «crise politique», ni encore par la seule hypothèse d'une «pression de facteurs sociaux», comme l'a formulée Avanzini (1975) dans son ouvrage *La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle*. Pour Jolibert (1987), tous «ces facteurs se conjuguent» et s'articulent sur une crise autrement plus profonde, la crise du savoir. Celle-ci s'enracine en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle et se caractérise par «une mise en question radicale de la science» (p. 116). Crise dans les sciences de la nature et crise dans les sciences de l'homme; l'une et l'autre se combinent pour couvrir les certitudes rationnelles d'un voile de suspicion. Alors que les sciences de l'homme voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches, les sciences de la nature ont vu peu à peu s'effriter le socle de leurs anciennes évidences.

Dans son ouvrage *La méthode – La connaissance de la connaissance*, Morin (1986) répercute de pareils échos. La crise des fondements en philosophie, liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique, mène à la «crise ontologique du réel» (p. 15). Depuis Kant, qui retirait à l'entendement humain la possibilité de connaître la réalité en soi (le noumène), jusqu'à Heidegger qui a mis en question l'idée même de nature des choses, d'essence ou de fondement, en passant par le radicalisme du nihilisme nietzschéen, la réflexion philosophique n'a pas cessé d'interroger l'idée de fondement, de procéder à des déconstructions généralisées plutôt qu'à des constructions sur des fondements assurés, indubitables.

Postérieure à cette entreprise de déconstruction philosophique, la science devait également voir ébranler son édifice de vérités aux premières heures du XX<sup>e</sup> siècle. L'édifice empiricologique s'écroule et, avec lui, la certitude d'atteindre la vérité des choses (Hannoun, 1996). Quatre siècles de développement scientifique depuis Descartes, quatre siècles d'une prodigieuse aventure pour découvrir l'insuffisance de nos moyens, l'absence de fondements absolus et certains, l'infinie richesse de la réalité qui se dérobe à une prise définitive quand nous avons cru pouvoir l'enfermer définitivement dans les limites de notre connaissance.

D'abord, insuffisance de la «vérification [...] pour assurer la vérité d'une théorie scientifique» (Morin, 1986, p. 15), comme le démontrait Popper. Pour ce dernier, le «faillibilisme» est «le propre de la scientificité d'une théorie» (*Ibidem*). De plus, à l'insuffisance de la logique de l'induction s'ajoute celle de la logique déductive. En effet, les recherches et les développements récents en microphysique devaient sonner le glas du principe de non-contradiction : l'univers ne devenait pensable que par la complémentarité de concepts contradictoires – l'ondulatoire et le corpusculaire. Aussi, «le théorème de Gödel établissait l'indécidabilité logique au sein des systèmes formalisés complexes» (*Ibid.*, p. 16). Ce qui fait dire à Morin que «ni la vérification empirique ni la vérification logique ne sont suffisantes pour établir un fondement certain à la connaissance» (*Ibid.*, p. 15). Pour Morin, et c'est également notre position, ceci plaide en faveur d'un abandon de la «métaphore architecturale» qui suppose un fondement premier, fondateur, absolu, au profit d'une «métaphore musicale» qui suggère l'idée d'un fondement relatif, mobile, et soumis au mouvement d'une transformation continue.

## 2.2 La crise des valeurs

Un ouvrage en particulier nous servira de phare pour cette partie de notre présentation. Non pas qu'il soit le seul en la matière, mais il condense et reprend plusieurs des doléances qui sont habituellement formulées à l'égard de la crise que nous vivons. *L'âme désarmée – Essai sur le déclin de la culture générale* de Bloom (1987) a connu un prodigieux succès en librairie depuis sa parution. Il n'est pas question de reprendre ici l'ensemble des propos de l'auteur. Pour le moment, attardons-nous simplement au traitement que réserve Bloom à la question de la crise des valeurs.

Selon lui, le relativisme des valeurs est la grande idée de l'époque; elle est même, avec l'ouverture d'esprit, la seule valeur que l'éducation primaire, depuis



plus de cinquante ans, s'efforce de transmettre aux élèves (p. 24). La tolérance – et l'ouverture qui l'accompagne – est le credo de l'heure; la recherche de la vérité, une lubie d'un temps révolu. La tyrannie de l'indifférencié évince les anciennes hiérarchies. La finalité, l'unité et la vérité sont des catégories reléguées dans l'oubli d'un monde ancien. Si «Dieu est mort», comme le proclamait Nietzsche au siècle dernier, alors «tout est permis», répond l'Amérique. Dans la frivolité du temps, vaine est la vérité; tout se vaut et plus rien ne dure. Sous l'effet de ce nivellement massif, la grande culture est ensevelie dans le cimetière des plus hautes valeurs.

Parmi les causes figurent le nihilisme nietzschéen, l'impact de la science sur la conscience, les conduites et la raison, aussi l'idéal de la liberté et de l'égalité si cher à l'Amérique. À propos du nihilisme nietzschéen, Bloom (1987) devait dire : «L'avenir, horizon entièrement ouvert, ménage plus d'une surprise, et tous les adeptes de Nietzsche préparaient le chemin de cet imprévu-là, en contribuant à jeter à la mer le bien et le mal, en même temps que la raison, sans avoir la même garantie quant aux solutions de rechange dont on pourrait disposer» (p. 243). Et l'âme s'est jetée en pâture, désarmée, comme une proie facile pour son prédateur. Désormais, plus rien ne saurait freiner la course, la descente folle dans l'abîme du vide.

D'une certaine façon – mais d'un ton beaucoup moins pathétique – l'analyse de Taylor<sup>2</sup> rejoint la pensée de Bloom. Dans son ouvrage *Grandeur et misère de la modernité*, Taylor (1992) soutient que le relativisme ambiant, issu de l'individualisme, est une erreur fondamentale. «Il est exact que la culture de l'épanouissement personnel amène les gens à perdre de vue les préoccupations qui les transcendent. Et il semble évident qu'elle a pris des formes futiles et égocentriques» (p. 27). Cette perte de référence à d'anciens horizons moraux, «sociaux ou cosmiques», est une des conséquences de cette liberté individuelle nouvellement acquise. L'homme ne s'inscrit plus désormais dans un ordre qui le dépasse, qui lui donne place et sens dans la direction de sa vie. À chaque nouvelle étape, à chaque nouveau carrefour, elle fait l'objet d'une remise en question fondamentale. Chaque pas est une aventure qui transite par le filtre d'une conscience en quête d'expériences, de bonheur et de bien-être. Rien n'est joué d'avance, rien n'est joué ou

2 Précisons toutefois qu'il marque clairement ses distances par rapport à Bloom. Pour Taylor, c'est la force agissante de ce qu'il appelle «l'idéal moral de l'authenticité» qui se cache derrière la recherche éperdue de «l'épanouissement de soi», sous les multiples formes déviantes et dégradées qu'elle emprunte. Pour Taylor, l'analyse de Bloom néglige la force de cet «idéal moral de l'authenticité».

inscrit quelque part dans le cours inaltérable des choses; chaque fois, l'homme joue sa mise et se construit.

Sur ce point, la position de Lyotard (1979, 1988) est proche de celle de Taylor. S'appliquant à décrire la postmodernité, Lyotard devait dire qu'elle se caractérise par une sorte d'incrédulité à l'égard de ce qu'il appelle les «métarécits», faisant ici référence à ces récits totalisants qui ont marqué la modernité : le récit de l'émancipation progressive de la raison et de la liberté, le récit de l'émancipation du travail, ou encore le récit de l'épanouissement, de l'enrichissement de l'humanité par les progrès réalisés dans le domaine de la technoscience, et même le christianisme qui réalise le salut des âmes grâce à la conversion des cœurs dans le Christ (Lyotard, 1988, p. 36). Pour Lyotard, en effet, l'impossibilité où se trouve l'homme de recourir aux «métarécits» caractérise sa condition postmoderne. Le projet légitimant de réalisation universelle d'une idée tourne désormais à vide. Et l'homme, face à lui-même, doit s'inventer et se donner ses propres critères pour juger de sa situation.

Confrontée à l'exigence contemporaine de la nouveauté et du changement, confrontée à la crise des valeurs et des savoirs, l'éducation se cherche et s'interroge. Que devons-nous transmettre? Quelles sont les valeurs à privilégier, les finalités à poursuivre? Là où le sens n'est plus donné, nous devons inventer de nouvelles solutions, ouvrir des possibles. Et sur le fond de ce tableau, que nous faut-il entendre par le terme «culture» quand il s'agit de former, comme l'exigeait déjà le rapport Parent, non seulement un «éducateur spécialisé», maître de didactique, de psychopédagogie et maître de sa discipline, mais également, et c'est le cœur de notre préoccupation, un pédagogue cultivé?

### **3. Autour d'une notion complexe**

Clarifier le ou les sens du terme de culture n'est pas une mince tâche, une sinécure. Comme le rapporte Camilleri (1987) dans son ouvrage *Anthropologie culturelle et éducation*, Kroeber et Kluckhohn (1952) ont dénombré pas moins de cent soixante définitions du terme rédigées de 1871 à 1950. À chaque cassure, à chaque nouvelle fracture dans le cours de l'histoire, le terme est controversé et fait l'objet d'une nouvelle lecture. Ils sont légion de nos jours celles et ceux qui se réclament de la culture; elle embrasse désormais toutes les sphères de l'activité humaine, de la plus haute à la plus triviale. Elle désigne tout aussi bien «la vie avec la pensée» que «la vie quotidienne», comme le souligne Finkelkraut (1987).

Culture : mot polysémique, pléthorique, mot problématique. Que doit-on entendre par le terme de culture? Débrouillons l'écheveau et resserrons les définitions du terme. Passons d'abord par le détour de l'histoire et puisons ensuite chez des auteurs autorisés l'éclairage nécessaire pour le circonscrire davantage. Par ce simple chemin, il nous sera possible de dégager un certain nombre de repères relatifs à notre représentation du pédagogue cultivé.

### 3.1 Culture et cultures

Une vue rapide de l'histoire nous permet de tracer une première ligne de clivage entre deux grandes conceptions de la culture : l'une prescriptive, normative, d'inspiration humaniste; l'autre descriptive, ethnologique, scientifique. La première, contemporaine de la Renaissance, désigne les raffinements de l'esprit que tout être humain doit acquérir pour s'ouvrir au monde, s'y épanouir, y faire sa marque. L'homme cultivé est celui qui, par ses propres efforts, la réflexion et la fréquentation des arts et des lettres – les classiques de l'antiquité gréco-latine –, façonne sa sensibilité et son esprit, s'émancipe de sa condition sociale, de son milieu d'appartenance (Simard, 1988, p. 25). Quant à la seconde, elle est liée à l'essor et au développement des sciences humaines au XIX<sup>e</sup> siècle. Des sciences telles que la sociologie, la psychologie et l'ethnologie contribueront à modifier nos représentations de l'homme et de sa place dans l'univers. Dans les perspectives et orientations de ces nouvelles disciplines, l'idée de culture se précise sans référence à une dimension normative ou prescriptive. La culture est ici prise dans un sens descriptif et désigne plutôt l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir d'une communauté historique donnée, incluant les gestes les plus simples aux plus hautes réalisations de l'esprit, les valeurs et les institutions.

### 3.2 Culture et complexité

Par ce détour de l'histoire (trop rapide, nous en convenons), nous avons mis à l'avant-scène deux grandes conceptions de la culture. Cette première distinction, bien qu'elle soit importante, n'a rien de très original pour le moment. Allons plus loin. Chez Forquin (1989) comme chez Camilleri (1988), on retrouve également ce partage entre deux grandes visions de la culture. Au pôle anthropologique et collectif de la culture, Camilleri oppose ce qu'il appelle la «culture promotionnelle», c'est-à-dire celle que possède et condense l'esprit «cultivé», cette culture qui permet l'approfondissement et l'enrichissement de tous les aspects de la vie

humaine grâce à la maîtrise des savoirs, des méthodes, des habiletés et des «compétences cognitives». De Forquin aussi, notons son opposition entre «l'acception traditionnelle, individuelle, normative» (p. 9), et «l'acception purement descriptive et objective développée par les sciences sociales contemporaines» (*Ibid.*). Dans ce débat, la contribution de Lussato et Messadié (1986) nous semble significative.

Ces auteurs s'insurgent contre l'éclatement de la culture moderne où le meilleur et le pire s'équivalent sous la tyrannie d'un nivellement grossier. Ils s'élèvent violemment contre la «déculturation de l'Occident» et les ravages de sa «massification». On s'en doute, ces auteurs proposent une nette distinction entre ce qu'ils nomment la «culture ethnologique» et «l'approche humaniste et critique de la culture».

L'approche humaniste et critique de la culture intéresse particulièrement Lussato et Messadié (1986). Quatre dimensions fondamentales la caractérisent : la différenciation, l'intégration, la hiérarchisation et l'investissement. En bref, le premier critère renvoie à l'idée que la culture développe la capacité de différenciation du système mental d'un individu. Elle lui permet graduellement de distinguer ce qui semblait se confondre, d'affiner sa perception et de nuancer davantage. Le second critère est lié au premier. Ce que l'individu gagne en capacité de différenciation s'intègre, pour la modifier et l'enrichir, à son ancienne structure cognitive : il forme de nouveaux réseaux, compare, relie, structure, organise de nouvelles correspondances; bref, il complexifie son univers mental autant qu'il enrichit sa relation au monde. Ce faisant, il révisé ses anciennes échelles de valeurs; il en acquiert de nouvelles qu'il relativise à nouveau au fil de sa route. Aucune n'est absolue, définitive. Bien sûr, tout cela exige patience, effort et persévérance; rien de cet ordre ne s'acquiert dans la facilité. Plus que l'aisance ou la disposition, elle exige de la ténacité, de l'opiniâtreté. En conclusion, pour les deux auteurs, la culture «mène à la complexification, constante essentielle de la vie» (1986, p. 11). «La culture rend donc plus "intelligent" par complexification» (p. 48).

### 3.3 Culture première, culture seconde

Dans son ouvrage *Le lieu de l'homme*, Dumont (1968) s'emploie à décrire la culture à partir de ses figures diverses qui la définissent comme distance. «Nous le redirons sans cesse, la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à

soi-même» (p. 13). Si elle est distance, la culture est également mémoire : transmission de connaissances, de normes, de modèles et de valeurs. «Culture première» et «culture seconde» dessinent sa configuration complexe. Le premier pôle de ce dédoublement concerne «l'immédiateté des choses», l'ensemble des règles, des valeurs, des modèles, des comportements appris qui régissent la vie quotidienne, lui donnent ses premières amarres et un horizon de significations immédiates. «Culture première» : c'est le vécu de tous les jours, une cohérence première pour une «première conscience», «où toutes choses sont nommées, où les symboles familiers tissent autour de nous nos multiples appartenances. Pour tout dire, un monde du "sens commun", et selon la double acception du terme : comme vérité certaine et comme vérité unanime» (p. 40). Mais «culture seconde» également où les rapports de l'homme au monde qu'il habite se projettent et se reconstruisent. C'est le lieu de la parole réfléchie qui commente et interroge le rapport de l'homme à son histoire, aux autres et à lui-même. C'est tantôt l'œuvre d'art à travers l'effort de «stylisation de l'objet»; tantôt l'œuvre scientifique à travers l'effort d'élaboration de connaissances, ou encore la «participation sociale», c'est-à-dire les diverses visions du monde liées aux multiples formes de participation à la société. Autrement dit, toute culture donne lieu à un dédoublement, toute culture se déploie dans une «culture première» que l'on acquiert sans effort comme par osmose, et une autre culture, celle-là seconde, qui, à partir des matériaux de la première, dégage et ordonne le sens du monde en construisant comme un second discours, un second regard à partir d'un lieu second (Simard, 1988, p. 38).

### 3.4 Culture et spécialisation

Nous sommes les témoins privilégiés d'une formidable explosion des connaissances, d'une multiplication des lieux et des instruments du savoir. Qu'il nous suffise de penser un instant à l'essor de l'informatique, qui a transformé en profondeur non seulement le marché du travail, mais également la sphère de la vie privée et, peut-être, plus profondément encore, nos modes de diffusion et de transmission du savoir (Dandurand et Ollivier, 1991). L'essentiel de nos remarques portera ici sur les effets de la prolifération et de la parcellisation des savoirs. Certes, nous sommes les témoins d'un remarquable avancement des connaissances, mais ce progrès, aussi étonnant soit-il, comporte ses revers. En effet, le développement exponentiel des connaissances constituées en disciplines closes, produit, au cœur même du savoir, «la raréfaction des communications entre

sciences naturelles et sciences humaines», et, de façon plus générale, ce que Morin (1986) appelle «la mutilation du savoir, c'est-à-dire un nouvel obscurantisme» (p. 13).

Ce morcellement des connaissances et cette raréfaction des communications entre les disciplines inquiètent au plus haut point le philosophe Michel Serres. Selon lui, il y a dans la société, et particulièrement dans les universités, deux catégories nettement différenciées : on est soit cultivé soit scientifique. Il y a très peu de savants cultivés et il y a très peu de cultivés savants (1994). Et les savants n'ont que faire des considérations des hommes cultivés comme ces derniers ne s'alimentent que très peu aux connaissances qui résultent de l'investigation scientifique. Dans son ouvrage *Le tiers-instruit*, Serres (1991) dresse le programme d'une éducation qui vise à former un homme extraordinairement pluriel, métis, tiers-instruit. Il souhaiterait voir apparaître un homme du «milieu» (1994).

Tiers, centre, «milieu» entre deux pôles, entre le jour et la nuit, le brillant et le sombre, le savoir qui éclaire et les ténèbres du mal. «Au centre gît le sujet, jeté sous ces pièces, récepteur d'information et de douleur» (Serres, 1991, p. 73). Aurions-nous oublié? «Depuis Képler, chaque planète ne se trouve pas uniquement attirée par le soleil, mais aussi par l'autre foyer noir» (p. 75). Ce tiers-instruit qu'il s'efforce de dessiner par mille détours et mille images se présente sous les traits du personnage Arlequin. Chaque pièce de couleur et de formes différentes correspond à la trace d'un autre sur lui. Chaque homme est à des sections d'appartenance, métis, pluriel, croisé. Et l'apprentissage est toujours métissage. Le tiers-instruit de Serres se situe entre deux foyers : celui d'une éducation rationnelle, exacte et rigoureuse et, de l'autre côté, le foyer d'une éducation au problème du mal.

#### **4. Le pédagogue cultivé : quelques repères**

Avant de proposer les quelques repères que nous suggèrent les développements qui précèdent, le lecteur nous permettra les brèves remarques suivantes. D'abord, il conviendra que le Québec n'est pas épargné par la crise; l'ampleur des bouleversements est bien connue de tous. On sait avec quelle étonnante rapidité le Québec est entré dans la modernité. Tous les plans de la vie sociale, politique, culturelle et économique ont été largement modifiés. Étonné par cette conversion subite, le Canada anglais n'a-t-il pas baptisé ces transformations

spectaculaires par l'expression devenue célèbre de Révolution tranquille? Telle-ment spectaculaire qu'elle ne fut pas si tranquille que cela, comme le souligne Dumont (1987, p. 238). Sur le plan politique, l'État se développe et met en place une véritable armée de fonctionnaires, de technocrates et de bureaucrates au service de la santé, de l'éducation, de l'économie, de la justice et de bien d'autres domaines encore. Sur le plan des mœurs également, de la culture et des représentations, le Québec devait connaître une profonde mutation. Qu'il nous suffise de rappeler la soudaine mise au rancart de croyances et de pratiques qui cimentaient autrefois l'édifice social de la société québécoise. Bien d'autres indices témoignent des transformations accélérées : «chute du taux de natalité, nombre croissant de divorces, hémorragie du clergé et des communautés religieuses, baisse de la pratique religieuse, apparition d'une jeune génération bien différente de celle des aînés... Tout cela s'est produit à un rythme inconnu ailleurs» (p. 238). En rupture avec sa propre tradition comme héritage du passé et confronté à la crise des savoirs et le pluralisme des valeurs, le Québec s'interroge sur son avenir, sa place dans le monde, son identité et sa culture et les orientations à privilégier pour l'enseignement futur. Ces interrogations constituent d'ailleurs la toile de fond de notre réflexion.

La seconde observation exige une certaine retenue, car elle nécessiterait de plus amples développements. Qu'il nous suffise ici de nous inscrire en faux contre le discours ambiant de la décadence complète de l'école, de la culture et de l'éducation. L'humanité ne traverse pas sa première tempête et la crise n'est pas exclusive à notre époque. Freund (1984) affirme justement que le thème de la décadence est constant à travers l'histoire; il hante les esprits de l'homme européen et occidental depuis ses origines. On a coutume de se représenter les civilisations grecque et judéo-chrétienne comme les fines fleurs de l'harmonie humaine. C'est oublier que l'humanisme de l'antiquité grecque est né d'un ébranlement de la société traditionnelle, du passage d'une société mythique à une société rationnelle. La Bible elle-même ne regorge-t-elle pas de ces récits où l'ordre naît au sein d'un univers confus et désordonné? (Dumont, 1987, p. 10).

Dernière précision, la culture, bien qu'elle soit «lieu de l'homme», est moins que jamais sa maison, comme le précisait Dumont (1968, p. 11). Pas de culture sans crise, disait-il dans un autre ouvrage (1987, p. 9). C'est par cette «distance», que la culture établit entre l'homme et lui-même, qu'il peut entrevoir le sens possible et exprimer la fragilité de sa condition. Pas de culture sans crise, disions-nous avec Dumont? C'est que «si nous rêvons, si nous pensons, si nous créons, c'est parce que nous ne sommes pas en accord avec le monde. Pas de crise, pas de culture».

Sur le fond de ces remarques et à l'aide de nos développements antérieurs, que nous faut-il entendre par le terme «culture» quand il s'agit de former, comme l'exigeait déjà le rapport Parent, un pédagogue cultivé? Mais, entre un modèle d'autrefois de la culture («un passé sans présent») et un autre qui accepte tout et n'importe quoi sans discernement («un présent sans passé»), c'est une tierce voie que nous tenterons ici d'esquisser (Simard, 1995).

À l'égard de la première voie, «un passé sans présent», nous proposons une avenue moins restrictive de la culture, c'est-à-dire une orientation qui n'est pas essentiellement ni exclusivement d'inspiration classique. Parlant de la culture, dans un ouvrage déjà mentionné, Lussato et Messadié (1986) précisent : «[...] prise au sens ethnologique, elle mène aux pires saccages, prise au sens humaniste, elle est gravement limitative» (p. 21). La culture est vivante, «créatrice et en symbiose avec son temps». Aux thuriféraires de la grande culture, à ceux qui somment l'école actuelle de retourner à la culture des «Grands Livres Anciens» (Domenach, 1989; Bloom, 1987; Henry, 1987; De Romilly, 1984; Adler, 1982, 1983, 1984), nous proposons une vision plus extensive de la culture, c'est-à-dire qu'il nous semble souhaitable d'agrandir le cercle, d'ouvrir les portes à la culture de notre époque dans ce qu'elle peut avoir de durable, de valable et de fécond, de ménager une large place à la sensibilité moderne, à sa manière d'habiter le monde et de le dire, à sa façon unique d'inventer de nouvelles voies et de nouvelles formes d'expression de la vie (Simard, 1995). Au projet louable de redonner à l'homme moderne son âme, le sens de son histoire et de son passé, pourquoi faudrait-il alors qu'il s'aliène son monde, son temps et son présent?

À propos de la seconde voie, «un présent sans passé», nous devons au préalable apporter une précision. Le phénomène du kitsch constitue l'une des caractéristiques de la culture «postmoderne». Comme l'indique Gauthier (1991) dans un article sur ce thème, «pour Kundera, la découverte de la bêtise, par Flaubert, plus que la raison scientifique constitue la grande trouvaille du XIX<sup>e</sup> siècle» (p. 285). Kundera s'explique d'ailleurs lui-même.

*la bêtise moderne signifie non pas l'ignorance mais la non-pensée des idées reçues. La découverte flaubertienne est pour l'avenir du monde plus importante que les idées les plus bouleversantes de Marx ou de Freud. Car on peut imaginer l'avenir sans la lutte des classes et sans la psychanalyse, mais pas sans la montée irrésistible des idées reçues qui, inscrites dans les ordinateurs, propagées par les mass média, risquent de devenir bientôt une force qui écrasera toute pensée originale et individuelle et étouffera ainsi l'essence même de la culture européenne des temps modernes (Kundera, cité dans Gauthier, 1991, p. 286).*



Devant le kitsch généralisé, le «vide des valeurs» ou en l'absence de balises fermes pour juger, et devant l'emprise grandissante de ce que Taylor (1992) appelle la «raison instrumentale» sur nos vies<sup>3</sup> (p. 15), le pédagogue cultivé oppose la dimension réflexive d'une culture aux aguets, la distance nécessaire que seule procure une conscience historique, une mise en perspective des choses que rend possible la connaissance du passé, une culture critique capable de démasquer les «idées reçues». Au projet louable de rendre l'homme à son présent, pourquoi faudrait-il qu'il s'aliène son passé?

Tout au long de cet article, nous avons laissé quelques empreintes. Si le lecteur a suivi nos pas, il connaît les repères qui jalonnent la route. Premier repère – La culture du pédagogue cultivé n'est pas exclusivement celle de «l'homme cultivé», la «culture promotionnelle» selon Camilleri ou la culture suivant l'acception «traditionnelle, individuelle et normative» comme le précisait Forquin; elle est plus large, plus diversifiée et en symbiose avec la culture de son temps.

Deuxième repère – La culture du pédagogue cultivé ne renvoie pas non plus à la conception anthropologique, sociologique, descriptive et collective de la culture. Si elle est moins limitative que la première, elle est aussi moins étendue que cette dernière (Simard, 1995). À propos de la culture au sens sociologique, Forquin (1989) précisait :

*Cette dernière exclut tout jugement de valeur, toute appréciation et toute sélection. Or, il faut reconnaître que toujours et partout l'éducation implique un effort volontaire en vue de conférer aux individus (ou d'aider les individus à acquérir) des qualités, des compétences, dispositions que l'on tient pour relativement et intrinsèquement souhaitables et que pour ce faire toutes les composantes de la culture au sens sociologique ne sont pas d'égale utilité, d'égale valeur (p. 9).*

Troisième repère – La culture dont il est question ici n'est pas synonyme de divertissement, une manière agréable de passer le temps, un simple dérivatif, un loisir ou un objet de consommation. «La société de masse, écrivait Arendt (1972), au contraire, ne veut pas la culture, mais les loisirs (*entertainment*) et les articles, offerts par l'industrie des loisirs, sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres objets de consommation» (p. 263). La culture

---

3 Par «raison instrumentale», il faut entendre «cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite» (Taylor, 1992, p. 15).

de masse, c'est ici la vision non critique de la culture, le kitsch ou la non-pensée des idées reçues pour reprendre les termes de Kundera.

Quatrième repère – Le pédagogue cultivé se tient au carrefour de la science, de l'art et de la philosophie, entre le soleil qui brille de la raison droite et le soleil noir de la souffrance (Simard, 1995). Métis, il est tiers-instruit (Serres, 1991). Le pédagogue cultivé possède une certaine connaissance des divers modes d'activité rationnelle, tant scientifique qu'artistique. C'est dire qu'il possède non seulement une connaissance de la nature de la méthode expérimentale, mais il a également une idée de la manière dont sont posés les problèmes en sciences humaines et une connaissance de l'art en général. En somme, il a une culture riche et diversifiée qui lui permet d'éviter les pièges d'une spécialisation prématurée dans son enseignement.

Cinquième repère – La culture dont il est question relève de la culture seconde, fidèle ici à la pensée de Dumont (1968) telle qu'elle a été présentée précédemment. «La culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même. Elle est, à la fois, l'origine et l'objet de sa parole» (p. 13). C'est à partir de la culture seconde que l'esprit critique fonde ses affirmations; c'est la culture seconde qui permet la nuance et l'invention, la distance d'où nous pouvons démasquer l'imposture et ordonner le monde en produisant du sens. Le pédagogue cultivé, et ce sera le repère suivant, est aussi un «critique» pour reprendre le terme retenu par Dumont dans un article peu connu portant sur le rôle du maître d'aujourd'hui et de demain (1971). Encore faudrait-il distinguer le véritable «critique» du simple «critiqueux». Dumont s'explique.

*Une société pluraliste est déjà remplie de «critiqueux». Mais les critiques sont plus rares. Je veux dire ceux qui peuvent discerner entre les modes temporaires et les vraies prémisses de l'avenir; ceux qui ont le courage d'écarter les broussailles des informations hétéroclites pour retrouver les données essentielles; ceux qui sont capables de faire d'abord dialoguer les opinions avant de prendre parti; ceux qui épousent les idéologies sans renoncer à leur liberté; ceux qui n'admettent les résultats qu'après avoir examiné les démarches qui y ont conduit (1971, p. 56).*

En somme, le pédagogue cultivé est un formidable foyer de convergence et de diffusion culturelle dans un contexte que dominant la parcellisation et la fragmentation de l'information. Plus avant encore, cette distinction de Dumont appelle une autre remarque : le critique est inséparable de l'«héritier», c'est-à-

dire celui qui possède l'art de reprendre ou de récupérer d'une manière critique les valeurs du passé (1971, p. 57). En retrouvant «le sens des genèses», c'est un fondement à sa culture que le pédagogue cultivé se donne. La conception de la culture qui se dégage des propos de Dumont se rapporte davantage au récit des connaissances, à la genèse des conditions sociohistoriques de leur développement qu'à l'assimilation de connaissances ou à l'acquisition d'une culture de type encyclopédique. Autrement dit, le pédagogue cultivé est ici un «historien» et un «épistémologue» de la matière qu'il enseigne.

Enfin, reprenant la position de Lussato et Messadié, nous proposons le septième et dernier repère : la culture du pédagogue cultivé est une culture complexe. Elle est riche en capacité de différenciation, d'intégration et de hiérarchisation. Disposant d'un large «système de références et d'analogies», le pédagogue cultivé fonde ses décisions sur un grand nombre d'informations en contexte réel d'enseignement ou suivant les diverses situations qui interpellent son jugement. Et cette capacité de discernement qui le caractérise s'appuie sur une solide culture générale qui prend en compte la complexité des situations contingentes et la complexité du monde actuel pris dans sa globalité. Rappelons-le : «la culture rend donc plus intelligent par complexification» (*Ibid.*, p. 48). Pour le dire autrement, l'individu qui se cultive développe peu à peu son univers mental en l'enrichissant de références multiples qui lui fournissent comme autant de clés pour comprendre le monde qu'il habite, autant de prises pour le transformer. Si la culture affine tous les aspects de la personnalité, c'est qu'elle permet d'accroître l'intelligibilité d'un monde éminemment complexe.

Ces repères ne vident évidemment pas la question. Nous n'avons fait que dessiner un espace, fragile et changeant, où se répercutent les échos d'un monde que bousculent sans répit les changements et les transmutations accélérées. Dans ce contexte de transformations rapides, de crise et de doute, la réflexion sur la culture du pédagogue cultivé est à la fois capitale et difficile (voir à nouveau le débat qui a sévi à l'automne 1996 et à l'hiver 1997 dans les pages du journal *Le Devoir*). Capitale parce qu'il en va de l'avenir même de nos sociétés; difficile parce qu'elle doit, à notre avis, éviter deux écueils : un goût excessif du passé et la frivolité d'une vision non critique de la culture. Si nos repères dessinent une route possible entre Charybde et Scylla, alors nous aurons atteint une partie de notre but.

## Conclusion

Le pédagogue cultivé était le thème central de cet article. Pour suggérer une image, nous l'avons construit par touches successives, à la manière d'un peintre qui voit naître peu à peu sous ses doigts le sujet de son tableau. Notre représentation demeure inachevée, partielle et fragmentaire. Est-il besoin d'ajouter que cette brève réflexion constitue la première pierre d'un édifice qui reste à construire. De nombreuses questions n'ont pas été abordées ici. Par exemple : Quels seraient les changements requis en milieu de pratique et en formation initiale permettant l'émergence d'un pédagogue cultivé apte à faire face à notre crise de la culture? Dans cette redéfinition du rapport entre la culture et le pédagogue, quel est le rôle de la culture scolaire acquise au travail?

Notre article n'apporte aucune réponse à ces questions ni à bien d'autres. Nous avons simplement examiné ici la notion de pédagogue cultivé à partir du contexte de crise, de doute et de remise en question fondamentale qui caractérise nos sociétés avancées. La question de départ était toute simple : quand la culture ne fait plus l'unanimité, quand elle n'offre plus de contours aisément reconnaissables, qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à une analyse succincte du terme «culture» pour en dégager les multiples acceptions qui fourmillent sous l'apparence trompeuse de l'univocité et nous avons formulé une représentation possible du pédagogue cultivé en prenant soin d'éviter un double écueil : le piège d'une vision qui ne retient de la culture que l'héritage d'inspiration classique et le piège d'une vision non critique de la culture qui accepte tout et n'importe quoi sans discernement.

Dans le cadre de la réflexion actuelle sur la formation des enseignants, nous croyons essentiel de porter une attention toute particulière à la place qu'occupe la culture générale dans le cheminement universitaire du futur enseignant. Déjà, dans un article que nous avons précédemment cité, Dumont invitait les responsables de la formation des enseignants à modifier les programmes en faveur d'une étude plus poussée des problèmes que pose la culture actuelle.

*Il faudra que le futur maître soit initié aux problèmes que pose la culture actuelle, aux lignes de force de son évolution passée, aux processus par lesquels elle se redéfinit. L'histoire et l'épistémologie de la matière qu'il enseignera plus tard occuperont aussi une place d'importance dans ces études. Dans cette perspective, les conceptions habituellement reçues de la didactique me semblent beaucoup trop étroites (Dumont, 1971, p. 59).*

Toujours actuel, le message de Dumont nous incite à faire une place de choix à la culture dans le cheminement universitaire du futur praticien. Le corps enseignant est entré dans une phase de renouvellement massif à tous les paliers de notre système scolaire et les facultés des sciences de l'éducation procèdent à la refonte de leurs programmes de formation initiale. Récemment, le Québec a procédé à une importante réflexion collective sur l'éducation avec la tenue des états généraux (1995-1996). Dans ses deux documents, la Commission des états généraux (1996a, 1996b), comme dans de nombreux textes émanant des plus hautes instances, réaffirme l'importance d'une solide culture générale, tant dans la formation des jeunes que dans celle des maîtres. En accord avec ces propos, nous croyons que le problème de la formation des enseignants déborde le seul cadre des compétences pratiques, didactiques, disciplinaires et psychopédagogiques : il est aussi, et d'une manière plus profonde, culturel. L'oublier ou en faire fi, c'est accepter de suivre des voies aussi étroites que pernicieuses.

*La première consiste à faire du maître un doctrinaire, à remplacer l'unanimité déficiente par la prédication d'une idéologie personnelle. La seconde se contente de juxtaposer des connaissances dans des programmes officiels tenant lieu de substitut purement formel à la culture plus organique de naguère : cette unité factice ne saurait résister bien longtemps à la pluralité hétéroclite des moyens de diffusion culturelle (Dumont, 1971, p. 56).*

Dans le contexte qui est celui que nous avons tenté de décrire, former des pédagogues cultivés n'est pas un luxe pour un avenir lointain, mais un impératif pour le temps présent. Instruire, communiquer et faire sentir les frémissements de l'activité créatrice qui renouvelle sans fin la culture et la vie est au cœur de la pratique éducative du pédagogue cultivé. La culture n'est pas un simple tenon de l'édifice scolaire, elle en est la condition nécessaire, le pilier essentiel.

## Références

- ADLER, M. J. (1982).  
*The paideia proposal. An educational manifesto.* New York [NY] : Macmillan.
- ADLER, M. J. (1983).  
*Paideia problems and possibilities.* New York [NY] : Macmillan.
- ADLER, M. J. (1984).  
*The paideia program.* New York [NY] : Macmillan.
- ANGENOT, P. (1993).  
Un défi pour la formation fondamentale des enseignants : le pédagogue cultivé. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p. 49-70). Montréal : Les Éditions Logiques.

- ARENDE, H. (traduit par P. Lévy) (1972).  
*La crise de la culture*. Paris : Gallimard (1<sup>re</sup> éd., 1954).
- AVANZINI, G. (1975).  
*La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle*. Toulouse : Privat.
- BALTHAZAR, L. et BÉLANGER, J. (1989).  
*L'école détournée*. Montréal : Boréal.
- BLOOM, A. (traduit par P. Alexandre) (1987).  
*L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*. Paris/Montréal : Julliard/Guérin.
- CAMILLERI, C. (1985).  
*Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : UNESCO/Delachaux et Niestlé.
- CAMILLERI, C. (1988).  
La culture, d'hier à demain. *Anthropologie et sociétés*, 12(1), 13-27.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a).  
*Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b).  
*Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991).  
*Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins en éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- DANDURAND, P. et OLLIVIER, É. (1991).  
Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 3-23.
- DE ROMILLY, J. (1984).  
*L'enseignement en détresse*. Paris : Julliard.
- DOMENACH, J.-M. (1989).  
*Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Seuil.
- DUMAZEDIER, F. (1972).  
L'éducation permanente et le rôle de l'éducation en France. In UNESCO (dir.), *L'école et l'éducation permanente : quatre études* (p. 13-101). Paris : UNESCO.
- DUMONT, F. (1968).  
*Le lieu de l'homme*. Montréal : Hurtubise.
- DUMONT, F. (1971).  
Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. *L'action pédagogique*, 17, 50-61.
- DUMONT, F. (1987).  
*Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.
- FINKIELKRAUT, A. (1987).  
*La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- FORQUIN, J.-C. (1989).  
*École et culture*. Bruxelles : De Bœck-Wesmaël.
- FREUND, J. (1984).  
*La décadence*. Paris : Sirey.

- GAUTHIER, C. (1991).  
L'insoutenable légèreté de la pédagogie. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(2), 283-304.
- GAUTHIER, C. (1993).  
*Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et TARDIF, M. (1993).  
*Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal : Les Éditions Logiques.
- GUTH, P. (1981).  
*Lettre aux futurs illettrés*. Paris : Albin Michel.
- HANNOUN, H. (1996).  
*Les paris de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- HENRY, M. (1987).  
*La barbarie*. Paris : Grasset.
- JOLIBERT, B. (1987).  
*Raison et éducation*. Paris : Klincksieck.
- KROEBER, A. L. et KLUCKHON, C. (1952).  
*Culture : A critical review of concepts and definitions*. Cambridge [MA] : Harvard University Press.
- LUSSATO, B. et MESSADIÉ, G. (1986).  
*Bouillon de culture*. Paris : Robert Laffont.
- LYOTARD, J.-F. (1979).  
*La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- LYOTARD, J.-F. (1988).  
*Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris : Galilée.
- MORIN, E. (1986).  
*La méthode. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- MORIN, L. et BRUNET, L. (1992).  
*Philosophie de l'éducation*. Sainte-Foy/Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval/De Bœck-Wesmaël.
- PORCHER, L. (1973).  
*L'éducation esthétique : luxe ou nécessité?* Paris : Armand Colin.
- RICARD, F. (1992).  
*La génération lyrique*. Montréal : Boréal.
- SERRES, M. (1991).  
*Le tiers-instruit*. Paris : François Bourin.
- SERRES, M. (1994).  
*Éclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. Paris : Flammarion.
- SIMARD, D. (1995).  
*Considérations sur le pédagogue cultivé*. Trois-Rivières : Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- SIMARD, D. et MARTINEAU, S. (1996).  
Le pédagogue cultivé et la crise de la culture : problématique et repères. *Télémaque*, 7-8, 61-71.

SIMARD, J.-J. (1988).

La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (p. 23-55). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

TAYLOR, C. (traduit par C. Melançon) (1992).

*Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.

ULMANN, J. (1982).

*La pensée éducative contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

**Abstract** – This article engages with the concept of the cultivated pedagogue, not from the perspective of professional development, but rather from the point of view of a basic reexamination of culture in Western societies. More specifically, it outlines the beginnings of an answer to the question: What is a cultivated pedagogue in the context of the cultural crisis? The first part of this article sketches the two main faces of the cultural crisis: the crisis of reason and the crisis of values. The second part clarifies the term “culture” while bringing out the complexity of the concept it refers to. The third part develops a concept of the cultivated pedagogue while fending off the double danger of staying locked into either “a past without a present” or “a present without a past.” Finally, the article presents a number of features with which we can sketch an outline of what a cultivated pedagogue might be.

**Resumen** – Este artículo cuestiona la noción de pedagogo culto, no bajo el ángulo del desarrollo de la cultura profesional, sino desde el punto de vista de una interrogación fundamental sobre la cultura en las sociedades occidentales. Más exactamente, este artículo da las primeras señales de una respuesta a la pregunta : ¿Qué es un pedagogo culto en un contexto de crisis de la cultura? La primera parte esboza un cuadro breve de los dos principales rostros de la crisis de la cultura : crisis de la razón, crisis de valores. La segunda parte aclara el término cultura, haciendo resaltar la complejidad de esa noción. La tercera parte desarrolla una concepción del pedagogo culto cuidándose de un doble peligro : encerrarse en un “pasado sin presente” o en un “presente sin pasado”. Finalmente, el artículo desemboca en un cierto número de puntos de referencia a fin de diseñar los contornos de lo que podría ser el pedagogo culto.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel erörtert den Begriff des kultivierten Pädagogen, und zwar nicht aus dem Blickwinkel der Entwicklung der professionellen Kultur, sondern im Hinblick auf ein tiefgreifendes In-Frage-Stellen der Kultur in den westlichen Gesellschaften. Genauer gesagt, zeigt er Wege für die Antwort auf folgende Frage : was ist ein kultivierter Pädagoge im Kontext einer Kulturkrise? Im ersten Teil werden die beiden wichtigsten Aspekte der Kulturkrise beschrieben : Krise der Vernunft, Krise der Werte. Im zweiten Teil wird der Begriff der Kultur selbst besprochen, wobei die Komplexität dieses Begriffes hervorgehoben wird. Der dritte Teil entwickelt eine neue Auffassung vom kultivierten Pädagogen und versucht dabei, einer doppelten Gefahr aus dem Weg zu gehen : sich in eine Vergangenheit ohne Gegenwart oder in eine Gegenwart ohne Vergangenheit einsperren zu lassen. Zum Schluss werden einige Anhaltspunkte vorgeschlagen, um damit besser beschreiben zu können, was ein kultivierter Pädagoge sein könnte.