

Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification

Héloïse Côté
Université de Montréal

Denis Simard
Université Laval

Depuis 1992, le gouvernement du Québec développe des politiques et des programmes afin de renforcer l'éducation culturelle des élèves. Comment le discours officiel justifie-t-il ce tournant culturel? Comment définit-il la culture et l'éducation dans le cadre de ce dernier? Pour répondre à ces questions, nous avons eu recours au cadre théorique de la sociologie de la justification et avons examiné le discours officiel à l'aide d'une analyse de contenu. Nos résultats suggèrent que le discours officiel se base sur un composite constitué de conceptions plurielles de la culture et de l'éducation pour justifier le tournant culturel.

Mots-clés : éducation culturelle, sociologie de la justification, réforme québécoise des programmes de formation, analyse de contenu, politiques éducatives et culturelles

Since 1992, the Quebec's provincial government has been implementing policies and programs designed to improve students' cultural education. How does the official discourse justify this cultural change? How does it define culture and education in this context? To answer these questions, we relied on a theoretical framework from the sociology of justification and carried out a content analysis of Quebec's official discourse. Our results suggest that the official justifications for the cultural change in direction are based on a composite of various notions of culture and education.

Key words: cultural education, sociology of justification, Quebec curricular reform, content analysis, cultural and educational policies.

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, des réformes éducatives sont entreprises à travers le monde afin d'accroître la présence de l'éducation culturelle dans les programmes d'études (Sharp & Le Métais, 2000). Le gouvernement du Québec prend part à ce « tournant culturel » (Buckingham & Jones, 2001; Hall & Thomson, 2007) et précise, dans la politique culturelle de 1992, qu'il faut renforcer l'éducation et la sensibilisation aux arts et à la culture. Comment le discours officiel québécois, compris comme celui qui a « le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier » (Reboul, 1984, p. 43), justifie-t-il ce tournant afin de convaincre les acteurs¹ des milieux éducatif et culturel d'y participer? Sur quelles conceptions de la culture et de l'éducation s'appuie-t-il, ce faisant?

Des recherches ont été menées sur les prescriptions officielles en matière de culture et d'éducation (Buckingham & Jones, 2001; Bumgarner, 1994; Chené & Saint-Jacques, 2005; Côté & Simard, 2007; Duquette & Côté, 2007; Hall & Thomson, 2007; Saint-Pierre, 2003; Sharp & Le Métais, 2000; Valentin, 2006). Buckingham et Jones (2001) ont examiné les composantes du discours officiel anglais et leur agencement dans des arguments en faveur du tournant culturel de manière à explorer les tensions et les difficultés qui en découlent. Toutefois, ces auteurs n'ont pas effectué une analyse pointue des conceptions de la culture et de l'éducation sous-jacentes à ce discours, ni des principes aux fondements de son argumentation. Les recherches portant sur le discours officiel québécois ont examiné les conceptions de la culture sur lesquelles prennent appui une approche culturelle de l'enseignement du français et de l'histoire (Côté & Simard, 2007; Duquette & Côté, 2007) et la formation à l'enseignement (Chené & Saint-Jacques, 2005). Néanmoins, elles ne se sont pas forcément penchées sur les justifications que le discours officiel associe à ces conceptions en vue de convaincre les acteurs de prendre part au tournant culturel. Or, un tel examen s'avère pertinent, car il permet d'identifier les tensions et les difficultés posées

¹ Le genre masculin est utilisé à la seule fin d'alléger le texte.

par le discours officiel (Buckingham & Jones, 2001). Par conséquent, notre objectif est de décrire, d'analyser et de comprendre le sens que le discours officiel québécois accorde au tournant culturel. Pour ce faire, nous identifierons les conceptions de la culture et de l'éducation qui lui sont sous-jacentes, ainsi que les justifications qui sont associées à ce tournant.

Atteindre ces objectifs s'avère ardu, car le discours officiel est pluraliste (Reboul, 1984). Il est donc nécessaire de réaliser une analyse théorique rigoureuse basée sur un cadre théorique permettant d'organiser autour de quelques idées principales les significations que le discours officiel accorde à la culture et à l'éducation. Cette analyse contribuera au domaine des fondements de l'éducation, ainsi qu'à la réflexion des législateurs en matière de politiques éducatives et culturelles, des auteurs de programmes et des enseignants.

LA SOCIOLOGIE DE LA JUSTIFICATION

Étant donné le format restreint de cet article, nous avons synthétisé notre cadre théorique, opération qui nous a conduits à ne retenir que les éléments essentiels à la compréhension de nos résultats et de notre interprétation. Par conséquent, nous invitons le lecteur désireux d'avoir une image complète de ce cadre à consulter les ouvrages de Boltanski cités dans la liste de références (Boltanski, 1990; Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski & Chiapello, 1999).

Dans cette étude, nous nous sommes basés sur la sociologie de la justification, qui permet d'examiner les arguments que produisent des individus dans le but de convaincre autrui du bien-fondé d'une action, c'est-à-dire de la rendre intelligible et de démontrer qu'elle contribue au bien de tous. De tels arguments sont désignés comme des justifications, soit des associations entre des personnes et des objets qui sont fondées sur des principes de justice ou « supérieurs communs », qui « stabilise[nt] et généralise[nt] une forme de rapprochement » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 177). La pertinence de ces rapprochements permet à autrui de juger si l'argumentation est acceptable et si la personne a effectivement agi dans une visée de bien commun ou de justice. Ainsi, lorsque le discours officiel cherche à convaincre les acteurs de participer au tournant culturel de l'éducation, il effectue des rapprochements entre

des conceptions de la culture et de l'éducation en se basant sur des principes de justice, et ce, de manière à démontrer que ce tournant contribuera au bien de la société québécoise.

Au cours de leurs recherches, Boltanski et Thévenot (1991) ont constaté que les principes supérieurs communs sur lesquels les personnes fondent leur argumentation sont rarement explicités. Pour les cerner, ils ont effectué un va-et-vient entre le discours d'individus affirmant que les injustices dont ils étaient victimes nuisaient au bien-être de l'ensemble de leur collectivité et les œuvres canoniques de la philosophie politique, considérées comme des expressions systématiques des formes de justice auxquelles les sociétés occidentales contemporaines se réfèrent. Boltanski et Thévenot ont identifié six principes supérieurs communs et autant de répertoires sémantiques qu'ils ont organisés en « modèles de cités », désignés de la sorte parce qu'ils constituent « un équipement politique fondamental pour confectionner un lien social » (p. 92). Par conséquent, pour éclairer le sens que le discours officiel accorde au tournant culturel, il s'agit d'analyser les définitions de la culture et de l'éducation que ce discours propose grâce aux modèles suivants :

- **La cité inspirée :** Le principe supérieur commun de cette cité est la possibilité pour chacun « de connaître le jaillissement de l'inspiration et d'accéder ainsi à la perfection et au bonheur » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 200). Cela suppose d'insister, dans les politiques et les programmes, sur l'apport de l'éducation culturelle à la créativité des élèves et au développement de leur imagination.
- **La cité domestique :** « C'est par la référence à la génération, à la tradition et à la hiérarchie qu'un ordre peut être établi entre les êtres de nature domestique » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 207). Le discours officiel peut mettre l'accent sur la transmission du patrimoine du Québec en vue de développer l'identité québécoise.
- **La cité de l'opinion :** Dans cette cité, l'importance d'une personne est déterminée par l'opinion que les autres ont d'elle (Boltanski & Thévenot, 1991). Cette cité peut renvoyer à la valorisation des professions associées à la culture (artistes, directeurs d'organismes culturels, etc.) ou à la possibilité pour chaque école de publiciser les activités à caractère culturel réalisées dans ses murs.

- **La cité civique** : Le principe supérieur commun de cette cité veut que les individus relèvent tous d'une même justice parce que leur conscience est à l'image de celle de la collectivité dont ils font partie et qu'ils subordonnent leur volonté à celle de ce groupe (Boltanski & Thévenot, 1991). S'appuyer sur cette cité suppose de mettre l'accent sur la démocratisation de la culture par l'entremise de l'école.
- **La cité marchande** : Cette cité a pour principe supérieur commun la concurrence, puisque « les actions sont mues par les désirs des individus, qui les poussent à posséder les mêmes objets, des biens rares dont la propriété est aliénable » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 244). Sur le terrain de l'école, prendre appui sur cette cité suppose de mettre l'accent sur la compétition entre les institutions scolaires et sur la contribution de l'éducation culturelle à cette concurrence.
- **La cité industrielle** : Le principe supérieur commun relève de l'efficacité des gens, de leur performance, de leur productivité (Boltanski & Thévenot, 1991). L'éducation insiste alors sur la qualification professionnelle des élèves et le développement de compétences professionnelles.

Boltanski et Chiapello (1999) ont employé les cités pour éclairer les mutations du capitalisme des années 1960 à 1990. Pour ce faire, ils ont analysé les justifications produites par le discours du management dans les années 1960 et dans les années 1990 à l'aide du logiciel Prospero, qui combine approches lexicographique et herméneutique. Ce logiciel a repéré dans les textes du management les justifications relevant de chaque cité, grâce aux répertoires sémantiques cernés par Boltanski et Thévenot (1991). L'analyse du discours des années 1990 a produit un résidu de mots ne pouvant être rattaché aux six cités existantes. En l'examinant, Boltanski et Chiapello (1999) ont cerné une septième cité :

- **La cité par projets** : Le principe supérieur commun est l'activité, qui vise à générer des projets ou à s'intégrer à des projets initiés par d'autres.

« Mais le projet n'ayant pas d'existence hors de la rencontre,... l'activité par excellence consiste à s'insérer dans des réseaux et à les explorer, pour rompre son isolement et avoir des chances de rencontrer des personnes ou de frayer avec des choses dont le rapprochement est susceptible d'engendrer un projet. » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 166).

L'éducation insiste ainsi sur les collaborations telles que celles établies par le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en vue de s'engager dans le tournant culturel.

Grâce à leur analyse du discours du management, Boltanski & Chiapello (1999) ont pu comprendre les changements du capitalisme. Pour convaincre les individus d'y participer, ce système produit un discours, nommé « esprit du capitalisme », qui fait valoir des avantages collectifs définis en matière de justice. Les critiques virulentes que les intellectuels, les artistes, les étudiants et les ouvriers lui ont adressées à la fin des années 1960 ont plongé cet esprit dans une crise. Depuis, il s'est reconstitué sur la base de justifications relevant de la cité par projets, puisque le marché du travail des années 1990 met l'accent sur la polyvalence, la flexibilité, l'aptitude à apprendre et à s'adapter, et ce, dans le contexte d'un monde en réseau. Le capitalisme a récupéré ce dernier terme dans le contexte du développement des réseaux informatiques favorisant le travail et la collaboration à distance (Boltanski & Chiapello, 1999). De fait, la présence maquée du réseau dans le discours du management des années 1990 a amené ces auteurs à qualifier le monde capitaliste contemporain de « connexionniste », « réticulaire » ou « rhizomatique », en référence aux travaux de Deleuze (Deleuze & Guattari, 1980).

Si la cité par projets participe du nouvel esprit du capitalisme, elle limite aussi les inégalités sociales et le désespoir qu'il engendre. En effet, elle constitue un système de contraintes obligeant le capitalisme à respecter une forme de justice, celle du projet, qui requiert un certain engagement de la part de ceux qui s'y impliquent et une redistribution parmi ceux-ci des informations et des expériences que chacun récolte au fil de son exploration des réseaux (Boltanski & Chiapello, 1999).

Bien que la sociologie de la justification n'ait pas été conçue en lien avec des questions scolaires, Derouet (1992) l'a employée pour dégager les principes qui fondent les arguments déployés dans le débat français sur ce que doit être l'école, démontrant ainsi sa pertinence pour traiter d'éducation. De plus, comme cette sociologie repose notamment sur l'analyse de documents écrits, elle est adéquate pour examiner les textes officiels québécois. Elle éclaire aussi les principes sous-jacents au

discours produit en vue de convaincre autrui du bien-fondé d'une action; elle permet donc de cerner le sens que le discours officiel québécois accorde au tournant culturel.

MÉTHODOLOGIE

Puisque notre cadre théorique suppose d'examiner les justifications d'un discours, nous nous sommes intéressés aux textes qui informent, expliquent et justifient les prescriptions du discours officiel québécois. Les dix-neuf documents retenus pour notre étude (n=19) couvrent la période de 1991 à 2005, du moment où la volonté de renforcer l'éducation culturelle apparaît dans le discours officiel jusqu'à la loi 142, qui fait de cette éducation une partie intégrante de la tâche de l'enseignant (Arpin, 1991; Bisailon, 1996; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1994; Corbo, 1994; Gouvernement du Québec, 1992, 1997a, 1997b, 2005; Inchauspé, 1997; MCCCCF, 1995, 1997, 2000; MCCCCF et MELS, 2000, 2002, 2004a, 2004b; MELS, 2001a, 2001b, 2004). Certes, ces documents n'ont ni la même visée, ni la même portée : des programmes d'études influencent davantage les pratiques pédagogiques qu'un document d'information. Toutefois, comme ils ont en commun de donner sens, de près ou de loin, au tournant culturel de l'éducation québécoise, nous les avons traités de manière identique.

Afin d'examiner ce corpus, nous avons recouru à l'analyse de contenu, qui requiert de rechercher les informations se trouvant dans un document, d'en dégager le sens, de formuler et de classer tout ce qu'il contient grâce à des méthodes sûres (Muchielli, 1988). D'abord, nous avons retenu, pour chaque document, les parties associées aux conceptions de la culture et de l'éducation, ainsi qu'à l'identité culturelle, à la dimension culturelle, à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'initiation culturelle des élèves, autant d'aspects permettant de saisir les conceptions de la culture et de l'éducation sous-jacentes au discours officiel. Ensuite, nous avons découpé ces extraits en unités de signification, soit des unités de longueurs variables qui présentent un sens en elles-mêmes (L'Écuyer, 1990). Cette signification est déterminée par les questions de recherche, le cadre théorique et le sens général du texte analysé. Nous avons donc découpé les extraits sur la culture et l'éducation en tenant compte à la fois des répertoires sémantiques définis

par Boltanski et ses collègues (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski & Thévenot, 1991) et de la signification des documents officiels. Par exemple, l'extrait suivant, parce qu'il introduit deux idées relatives à la culture, a été divisé en deux unités, la première prenant fin avec « individus » et la seconde commençant à « Manière » : « La culture "vitalise" et exprime dans leurs gestes quotidiens la société et les individus. Manière d'être, de penser, de vivre, la culture ressortit au domaine des valeurs » (Arpin, 1991, p. 37).

Six cent vingt-sept (627) énoncés ont été obtenus au terme du découpage. Ils ont été classés dans des catégories prédéterminées, définies grâce aux champs lexicaux relatifs à chaque modèle de cité, et ce, de manière à identifier à la fois les conceptions de la culture et de l'éducation et les justifications présentées par le discours officiel. Par exemple, l'unité « L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société » (MELS, 2001a, p. 2) a été catégorisée comme relevant de la cité domestique, car des mots tels que « génération » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 207) et « héritage » (p. 119) font partie du répertoire sémantique constitutif de cette cité.

Notons qu'en utilisant un modèle de catégories prédéfinies, nous avons conscience du danger de forcer la signification des énoncés pour les classer dans l'une ou l'autre des cités. Nous avons donc utilisé un modèle de catégories mixtes (soit des catégories prédéfinies doublées de catégories émergentes) dans le but de rester fidèles au sens du matériel analysé et de permettre à une nouvelle catégorie d'émerger, mais aucune n'est apparue au fil du processus de classification. De plus, pour nous assurer que nous n'avions pas modifié le sens des énoncés, nous avons procédé à une validation intracodeur cinq semaines après la catégorisation. Nous avons obtenu un degré de fidélité de 81 %, un résultat acceptable selon Miles et Huberman (1994).

RÉSULTATS

La classification terminée, nous avons compté le nombre d'unités associées à chaque conception de la culture et de l'éducation et exprimé le total obtenu sous la forme d'un pourcentage, afin d'éclairer

l'importance de chaque cité et de chaque conception de la culture et de l'éducation dans le discours officiel.

Le dénombrement des unités complété (tableau 1), nous avons décrit le contenu de chaque catégorie et interprété nos résultats. Ces étapes font l'objet des parties subséquentes du présent article.

- **La culture selon le discours officiel**

Tableau 1
La culture selon le discours officiel

Conceptions de la culture et cités	Répartition des énoncés	
	Nombre d'énoncés	Pourcentage
Culture comme rhizome (cité par projets)	100	37 % de 270
Culture comme raisons communes (cité civique)	77	28,5 %
Culture comme patrimoine (cité domestique)	46	17 %
Culture comme compétence (cité industrielle)	21	7,8 %
Culture comme inspiration (cité inspirée)	12	4,4 %
Culture comme objet de luxe (cité marchande)	8	3 %
Culture comme popularité (cité de l'opinion)	6	2,2 %

Le discours officiel semble d'abord s'appuyer sur une culture pensée comme un rhizome lorsqu'il traite du tournant culturel, car 37 % des énoncés relatifs à la culture renvoient à des thèmes et à des expressions propres à la cité par projets. Cette dernière présente la culture comme résultant de la multiplication de rencontres et de connexions temporaires qui ont d'autant plus de valeur qu'elles sont établies entre des groupes séparés par de grandes distances, notamment disciplinaires, professionnelles, géographiques, sociales (Boltanski & Chiapello, 1999). Le discours officiel semble mettre de l'avant une telle conception quand il associe le contexte culturel contemporain à la

multiplication des connaissances et à l'émergence d'une économie du savoir, afin de justifier le tournant culturel de l'éducation : « le monde du XXI^e siècle sera en bouleversement profond, massif, constant et accéléré. Ce monde exigera des êtres humains, comme des sociétés, d'immenses capacités d'adaptation, de solution de problèmes et de créativité » (Corbo, 1994, p. 5). Dans une culture pensée comme rhizome, les liens qu'un objet culturel permet de tisser, sa contribution au développement de la flexibilité d'un élève importent plus que sa valeur intrinsèque ou sa nature :

les ressources externes sont aussi porteuses de dimension culturelle. Qu'elles soient d'ordre matériel et technique, humaines ou environnementales, elles mettent inévitablement l'élève en contact avec des objets culturels signifiants dont l'exploitation permettra à celui-ci de progresser dans le développement d'une compétence. (MCCCF & MELS, 2004b, p. 25)

En deuxième position vient la cité civique, car le discours officiel associe la culture à « l'esprit civique, l'adhésion au noyau de valeurs d'une société démocratique — essentiellement, la liberté, l'égalité et la fraternité —, l'acceptation des règles du jeu et du contrat social de la part de tous et toutes. Le “vivre ensemble” et l'espace social à édifier renvoient à ce que, de plus en plus, on appelle l'adhésion à une culture publique commune. » (CSÉ, 1994, p. 11) Cité civique, citoyenneté et démocratie sont étroitement liées, puisque dans cette cité, c'est parce que les êtres humains font partie d'une collectivité ou représentent celle-ci qu'une valeur leur est accordée (Boltanski & Thévenot, 1991). La culture est ainsi pensée comme l'ensemble des raisons communes qui alimentent la citoyenneté et la distanciation par rapport à ce qui menace le lien démocratique. Le discours officiel met de l'avant cette conception quand il propose que la culture permet de « composer des références communes, principal facteur de cohésion d'une société » (MCCCF, 1995, p. 10).

Dix-sept pour cent (17 %) des énoncés incitent à penser que la culture relève d'un héritage, puisqu'ils ont été associés à la cité domestique, selon laquelle les individus veillent à préserver une tradition, à en assurer la continuité (Boltanski & Thévenot, 1991) et se définissent par leur appartenance à une famille ou à une communauté.

Une telle conception se retrouve dans les rapports ayant présidé aux énoncés de politique éducative et culturelle, car la culture est vue comme étant constituée des « productions accumulées par les générations précédentes » (Corbo, 1994, p. 15). Un tel patrimoine contribue au développement d'un sentiment identitaire chez les jeunes : « elle [la compréhension du patrimoine] renforce leurs liens d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent » (MCCCCF, 2000, p. 2).

Par ailleurs, 7,8 % des unités suggèrent que la culture relève d'une compétence professionnelle, car elles renvoient à la cité industrielle, qui suppose que les gens détiennent une qualification professionnelle, une expertise (Boltanski & Thévenot, 1991). La compétence est particulièrement évoquée dans les programmes d'études quand le discours officiel définit la nature des apprentissages effectués à l'école dans le cadre du tournant culturel. La culture comme compétence est alors définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2001a, p. 4).

La culture comme inspiration, soit un état se manifestant par des émotions, des passions, par le désir de créer (Boltanski & Thévenot, 1991), est faiblement représentée dans le discours officiel (4,4 %). De fait, la cité inspirée n'apparaît que dans quelques rapports du MCCCCF et un document d'accompagnement, par exemple : « La culture est source de découverte, de dépassement de soi, de créativité, de motivation pour... inspirer la passion d'apprendre! » (MCCCCF & MELS, 2002, p. 6).

En outre, 3,3 % des énoncés présentent la culture comme objet de luxe. La plupart servent à situer le tournant culturel dans le contexte du XXI^e siècle. La cité marchande prend place dans un monde où les biens et les personnes circulent librement, un marché sans limite ni distance (Boltanski & Thévenot, 1991). Or, si le discours officiel mentionne que « l'internationalisation accélérée des échanges et la mondialisation progressive des marchés ont sensiblement les mêmes effets dans tous les secteurs d'activité » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 6), afin de justifier la politique culturelle du Québec, cela ne signifie pas qu'il présente la culture comme un bien aliénable.

Enfin, la culture comme popularité ne trouve guère de place dans le discours officiel, étant donné que seulement 2,2 % d'unités renvoient à la cité de l'opinion. Si le discours officiel considère que « le réseau de

diffusion : les lieux et les médias » (Arpin, 1991, p. 38) exerce une influence sur le milieu culturel, cela n'implique pas qu'il considère la culture comme popularité adéquate pour justifier le tournant culturel de l'éducation.

Trois constats peuvent être dégagés de cette analyse. Premièrement, le discours officiel s'appuie surtout sur une définition large de la culture comme réseau d'informations dont la valeur est déterminée en fonction du nombre de connexions qu'elles amènent à établir. Deuxièmement, le fait que la cité par projets arrive en première position suggère que le tournant culturel est d'abord justifié à l'aide d'arguments économiques, puisque le nouvel esprit du capitalisme est aussi fondé sur cette cité. Troisièmement, au-delà de la culture comme rhizome, la culture comme raisons communes, comme patrimoine et comme compétence ont également une certaine importance dans le corpus examiné.

- **L'éducation selon le discours officiel**

Étant donné ces trois constats, comment comprendre le tournant culturel de l'éducation? Répondre à cette question requiert d'examiner les conceptions de l'éducation présentées par le discours officiel.

Tableau 2
L'éducation selon le discours officiel

Conceptions de l'éducation	Répartition des énoncés	
	Nombre d'énoncés	Pourcentage
L'éducation comme projet (cité par projets)	120	33,6 % de 357
L'éducation pour l'égalité des chances (cité civique)	96	26,9 %
L'éducation de l'identité (cité domestique)	69	19,3 %
L'éducation pour qualifier (cité industrielle)	49	13,7 %
L'éducation comme initiation (cité inspirée)	19	5,3 %
L'éducation pour concurrencer (cité marchande)	3	0,8 %
L'éducation comme prestige social (cité de l'opinion)	1	0,2 %

La cité par projets étant première pour les conceptions de l'éducation, le discours officiel semble d'abord concevoir l'éducation comme un projet, qui réunit des ressources et des personnes d'origines diverses pour une durée limitée, de manière à atteindre un but spécifique (Boltanski & Chiapello, 1999). Dans cette perspective, l'éducation conduit à tisser des liens entre les disciplines et entre l'école et l'environnement extérieur à celle-ci :

lorsqu'elle [l'école] met à contribution les diverses ressources que sont les organismes, les institutions, les entreprises, les regroupements ou les individus cités dans ce chapitre, elle leur [élèves] fournit des occasions variées de faire des apprentissages de nature culturelle essentiels à leur développement. (MCCCF & MELS, 2004b, p. 40)

Ces apprentissages accroissent la flexibilité des jeunes, puisque l'école doit former « des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, un monde où le changement est un processus permanent » (MELS, 2004, p. 4).

Par ailleurs, 26,9 % des unités sont associées à la cité civique et à la démocratisation de l'éducation, car elles suggèrent que celle-ci repose sur le principe d'égalité devant l'instruction, qui met l'accent sur des formes impersonnelles de transmission et d'évaluation des savoirs et sur un enseignement fondé sur des valeurs universelles (Boltanski & Thévenot, 1991). L'école est donc vue « comme la voie privilégiée de démocratisation et d'accès à la culture » (MCCCF, 1997, p. 1), qui favorise l'intégration sociale « en faisant partager des valeurs communes fondées sur des raisons communes, en mettant en œuvre, de façon réelle, l'égalité des chances » (Inchauspé, 1997, p. 14). L'éducation est ainsi présentée à quelques reprises par le discours officiel comme le moyen d'assurer l'égalité des chances et l'accès à la culture pour tous les élèves.

Certains énoncés (19,3 %) renvoient à l'idée que l'éducation scolaire s'inscrit dans la continuité de celle effectuée par la famille et que l'école constitue une petite communauté chaleureuse (Boltanski & Thévenot, 1991) et, par le fait même, s'appuie sur la cité domestique. C'est le cas lorsque le discours officiel insiste sur le rôle de l'éducation dans le développement de l'identité de l'élève, de son sentiment d'appartenance

à son milieu par l'entremise de l'appropriation de son héritage culturel : « [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu » (MELS, 2001a, p. 2) et « contribu[e]... au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (p. 3).

En outre, 13,7 % des unités sont associées à l'idée que l'éducation qualifie les élèves. Le discours officiel prend ainsi appui sur la cité industrielle quand il propose que l'éducation offre des « apprentissages... qualifiants en ce sens qu'ils rendront [l'élève] apte à résoudre des problèmes à sa mesure et qu'ils le prépareront adéquatement à la poursuite de son cheminement scolaire » (MELS, 2001a, p. 4) et initie les apprenants à « l'intelligence abstraite et symbolique du quantitatif;... à la science et aux modes d'explication rationnelle;... au "faire", à l'habileté productive, à l'intelligence technique, y compris une ouverture à cette technique multivalente qu'est l'outil informatique » (CSÉ, 1994, p. 36). La cité industrielle étant celle auxquels sont associés les méthodes scientifiques, la production standardisée et les objets techniques (Boltanski & Thévenot, 1991) et qui met l'accent sur la production et le progrès, elle nourrit le discours officiel quand celui-ci insiste sur la fonction qualifiante de l'éducation, qui permet aux élèves de progresser dans leur cheminement scolaire et professionnel.

Éducation et inspiration ne semblent guère compatibles, comme le suggère le faible nombre d'unités (5,3 %) associées à la cité inspirée. Ce résultat peut être expliqué par l'idée que les connaissances acquises par la routine scolaire feraient obstacle à l'inspiration, l'émerveillement et l'enthousiasme (Boltanski & Thévenot, 1991). Néanmoins, le monde scolaire et l'inspiration peuvent se rencontrer lorsque l'éducation prend la forme d'une initiation, au sens de la transmission et de l'intériorisation d'une connaissance difficilement véhiculée par l'écrit ou la parole (Boltanski & Thévenot, 1991). Cette éducation de l'inspiration est évoquée par le discours officiel quand il fait référence à « l'exploration de la créativité » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 100) et à « l'initiation à la sensibilité et à la création esthétiques » (CSÉ, 1994, p. 36).

Le nombre restreint d'énoncés relatifs à la cité marchande (0,8 %) incite à penser que l'éducation repose sur le principe de la concurrence.

Une telle conception se retrouve dans le discours officiel quand celui-ci emploie le vocabulaire propre à la compétition, par exemple l'idée de gagner, de se détacher du peloton, d'être un champion (Boltanski & Thévenot, 1991). L'extrait d'un rapport fait écho à ces idées : « il faut que l'école contribue à maintenir le Québec dans le peloton de tête des sociétés les plus développées » (Corbo, 1994, p. 11). Étant donné la faible représentation de l'éducation basée sur la concurrence, celle-ci paraît avoir peu d'impacts sur le tournant culturel de l'éducation.

Enfin, le discours officiel ne semble pas s'appuyer sur l'éducation comme prestige social, car seules 0,2 % des unités ont été associées à la cité de l'opinion. L'unique énoncé relatif à cette dernière concerne le contexte de l'éducation contemporaine, au sens où l'enseignant paraît avoir perdu le prestige social dont il jouissait : autrefois « titulaire officiel de la culture valorisée par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en transmettre le contenu.... [Aujourd'hui] l'image que lui renvoient les élèves, les parents et la société est modifiée » (MELS, 2001b, p. 37-38).

L'analyse suggère que le tournant culturel engage l'éducation d'abord sur la voie du projet, bien que l'éducation pour l'égalité des chances, pour construire son identité et se qualifier soient aussi mentionnées. À cet effet, les trois constats découlant de l'examen des conceptions de la culture s'avèrent pertinents au regard des conceptions de l'éducation. Premièrement, définir l'éducation comme projet et comme moyen d'établir de multiples connexions suppose que le discours officiel s'appuie sur une conception générale, qui met l'accent sur l'activité de l'élève et les liens entre son quotidien et les apprentissages effectués à l'école. Deuxièmement, la cité par projets étant première, le discours officiel québécois justifierait le tournant culturel sur la base de sa contribution à la formation de travailleurs capables de réussir dans le système capitaliste. Troisièmement, la représentation importante de l'éducation pour l'égalité des chances, pour construire son identité et pour se qualifier derrière celle du projet illustre le pluralisme du discours officiel. Étant donné ces constats, comment penser le tournant culturel de l'éducation? C'est là l'interrogation qui fait l'objet de notre discussion.

DISCUSSION

- **Le tournant culturel du discours officiel québécois**

Au terme de notre analyse du discours officiel québécois, une conception de la culture et de l'éducation domine le corpus analysé, soit la culture comme rhizome et l'éducation comme projet. Le discours officiel québécois, quand il justifie le tournant culturel de l'éducation, conçoit ainsi la culture en termes généraux, comme un réseau d'information, et l'éducation comme un moyen de former un individu actif, flexible, adaptable, capable de contribuer au capitalisme contemporain. Par le fait même, deux sources de tensions découlent de ce discours, qui font écho à celles que Buckingham et Jones (2001) ont identifiées au terme de leur analyse du discours officiel anglais.

La première source de tension relève de la conception générale de la culture sur laquelle le discours officiel met l'accent : en décrivant celle-ci comme réseau d'informations, le discours officiel ne reconnaîtrait pas qu'elle cause des débats, des tensions et des conflits (Buckingham & Jones, 2001), notamment quand il s'agit de sélectionner les contenus à enseigner ou les objets culturels à introduire dans la classe. Cette tension est renforcée par l'effet de brouillage que produit le discours officiel en présentant, au-delà de la culture comme rhizome, d'autres conceptions qui semblent également avoir un rôle à jouer dans le tournant culturel.

La seconde source de tension concerne la conception de l'éducation sur laquelle s'appuie le discours officiel : plutôt que d'être définie comme un processus de distanciation critique par rapport au quotidien, à l'environnement social et économique (Buckingham & Jones, 2001), elle renvoie aux notions de projet, d'activité, de liens entre l'environnement familial et l'école. Cette conception incite à penser que l'élève, dans le cadre du tournant culturel, n'est guère invité à mener une réflexion critique sur les relations entre culture, société et économie. Au contraire, la présence importante de la cité par projets pour les conceptions de l'éducation suggère que le nouvel esprit du capitalisme exerce une forte influence sur le tournant culturel du discours officiel québécois. Cette tension est accentuée par le pluralisme du discours officiel qui, au-delà de la cité par projets, accorde une place à d'autres principes de justice. En effet, ce pluralisme confère au discours officiel un caractère syncrétique, puisqu'il emprunte « ses thèmes ou ses termes à tous les autres

discours.... Or, si le discours officiel fait droit à toutes les opinions, ce n'est pas pour les dépasser mais pour les neutraliser » (Reboul, 1984, p. 46-48). Ainsi, le discours officiel, en proposant des significations plurielles de la culture et de l'éducation et en s'appuyant sur différents principes de justice, brouille les frontières qui les séparent. Or, cette neutralisation a pour conséquence que « la décision qui conclut le discours officiel n'est pas la résultante des diverses opinions qu'il intègre mais le résultat de leur annulation, qui laisse le champ libre à l'action du pouvoir » (Reboul, 1984, p. 49). Comment concevoir le tournant culturel afin qu'il respecte les spécificités de chaque conception de la culture et de l'éducation et qu'il favorise le développement d'une posture critique au regard de l'environnement immédiat et des relations entre culture, société et économie?

La réponse semble relever la prise en compte des conceptions présentes dans le discours officiel : si la culture comme rhizome et l'éducation comme projet figurent en première position, elles sont suivies par la culture comme raisons communes, patrimoine et compétence et l'éducation pour l'égalité des chances, pour construire son identité et se qualifier. Or, ces conceptions, parce qu'elles sont mentionnées par plusieurs documents officiels, peuvent aussi clarifier le sens du tournant culturel de l'éducation, à la condition de les articuler. Cette articulation peut être éclairée par ce que Boltanski et Thévenot (1991) désignent comme un compromis, où les « êtres qui importent dans différents mondes sont maintenus en présence sans que leur identification ne soit cause de dispute » (p. 337). Dans le compromis, les différentes conceptions de la culture et de l'éducation conservent donc leur spécificité, ce qui conduit à penser la culture non seulement en tant que lieu de tensions et de débats parce qu'elle est polysémique, mais également en tant que compromis entre différentes conceptions effectué dans une visée de bien commun.

Comment veiller à ce que ce soit ce compromis qui prévale dans le discours officiel et, au-delà, dans les pratiques pédagogiques qu'il informe? Comment peut-il fonder une éducation pensée comme développement du jugement critique? Asseoir le tournant culturel sur des conceptions explicites et articulées de la culture et de l'éducation, qui permettent de rendre compte de leur caractère composite, s'avère

essentiel. À cet effet, nous proposons de définir la culture comme l'ensemble des systèmes symboliques transmis à travers l'histoire et par l'entremise desquels les humains communiquent, perpétuent et développent leur compréhension du monde et leurs attitudes à son égard (Geertz, 1973). Cette conception suppose que chaque signification de la culture (comme rhizome, comme raisons communes, patrimoine, etc.) constitue un schème cohérent et s'incarne dans des symboles grâce auxquels l'individu donne sens à son existence et réfléchit sur celle-ci. La culture résulte de l'ensemble de ces réseaux de significations non assimilables l'un à l'autre qui permettent aux gens de se soustraire, par exemple, à une conception de la culture ou de l'éducation pour la considérer sous l'éclairage d'une autre. La culture est ainsi un compromis entre différentes formes symboliques qui sont porteuses d'un certain regard sur le monde et qui invitent l'humain à se distancier du quotidien pour réfléchir sur celui-ci, car tout symbole est détaché de l'actualité et employé pour donner sens à l'existence (Geertz, 1973). En fournissant à l'acteur les réseaux de sens qui lui permettent de réfléchir sur ses expériences, la culture l'amène à développer son esprit critique :

la possibilité de mettre en œuvre la critique dépend elle-même de la possibilité d'avoir accès à une extériorité depuis laquelle il est possible de se désengager de la situation présente pour porter sur elle des jugements. C'est cette possibilité toujours ouverte d'un dégagement qu'offre l'existence d'une pluralité de mondes. (Boltanski, 1990, p. 87)

À cet effet, l'éducation conduit à initier les élèves aux multiples ramifications de la culture créées par les générations précédentes plutôt qu'à un seul schème, de manière à développer leur capacité à se désengager d'une situation pour la considérer sous l'angle d'une autre, à se distancier de leurs expériences, de leur environnement immédiat pour les comprendre sous l'éclairage d'un ou de plusieurs réseaux de significations. Là devrait être la visée du tournant culturel de l'éducation, inscrite dans un horizon de bien commun, mais ne pouvant être ramenée à une seule forme de justice, sous peine de perdre sa signification.

CONCLUSION

En conclusion, rappelons que la sociologie de la justification constitue un cadre théorique pertinent pour comprendre les discours définissant les normes de l'agir social et cerner les valeurs qui leur sont sous-jacentes. Dans le contexte d'une culture pluraliste et d'une éducation aux rôles multiples, ce cadre théorique nous amène à suggérer le compromis, une piste féconde pour les acteurs désirant s'engager dans le tournant culturel de l'éducation, puisque l'avenir de ce composite s'annonce « florissant [...], car on ne voit pas dans l'immédiat quelle autre unité pour le remplacer » (Derouet, 1992, p. 253-254).

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour son soutien financier.

RÉFÉRENCES

- Arpin, R. (1991). *Pour une politique de la culture et des arts*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bisaillon, R. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Buckingham, D., & Jones, K. (2001). New Labour's cultural turn : some tensions in contemporary educational and cultural policy. *Journal of educational policy*, 16(1), 1-14.
- Bumgarner, C. M. (1994). Artists in the classrooms : the impact and consequences of the National Endowment for the Arts' Artist Residency program on K-12 arts education (part II). *Arts education policy review*, 95(4), 1-28.

- Chené, A., & Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. In D. Simard & M. Mellouki (Eds.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (p. 75-104). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Côté, H., & Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Duquette, C., & Côté, H. (2007). Comment penser l'initiation culturelle des élèves dans les classes d'histoire au secondaire? L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire. *Le Cartable de Cléo*, 7, 208-219.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : Basic Books.
- Gouvernement du Québec. (1992). *La politique culturelle du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997b). *Projet de loi 180*. Retrieved April 9, 2009, from <http://www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis97/a971125.htm>
- Gouvernement du Québec. (2005). *Projet de loi no 142*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Hall, C., & Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practices in one primary school. *British educational research journal*, 33(3), 315-329.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Californie : Sage Publications.

- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. (1995). *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. (1997). *La Culture et l'Éducation : Deux partenaires indissociables*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. (2000). *Déclaration : Pour les jeunes, l'école et la culture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine & Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004a). *La culture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine & Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004b). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, & Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2000). *Répertoire de ressources culture-éducation 2000-2001*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, & Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Cap sur la culture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Muchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Saint-Pierre, D. (2003). *La Politique culturelle du Québec de 1992 : continuité ou changement?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Sharp, C., & Le Métails, J. (2000). *The arts, creativity and cultural education*. Londres : Qualifications and Curriculum Authority.

Valentin, É. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale*. Montréal : INRS, Urbanisation, Culture et Société.

Auteurs

Détentrice d'un doctorat en fondements de l'éducation, **Héloïse Côté** effectue, grâce au financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), un stage postdoctoral au Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CRÉUM). Ses intérêts de recherche incluent la pédagogie, le rôle des artistes à l'école et dans la société et les relations entre école et culture. Elle est également auteure de quatre romans parus aux éditions Alire.

Contact : Heloise.Cote@gmail.com

Denis Simard est professeur titulaire en fondements de l'éducation à l'Université Laval et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches, financées par le CRSH et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), portent sur la pédagogie, la formation à l'enseignement, la philosophie de l'éducation et les relations entre culture et éducation.

Contact : Denis.Simard@fse.ulaval.ca