

RAPPORT À LA CULTURE ET APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT ¹

Erick Falardeau & Denis Simard

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire qui visait à comprendre la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement dans la discipline « français », ainsi qu'à préciser le cadre théorique du rapport à la culture. Nous avons analysé les textes de trente-cinq étudiants (n=35), dans lesquels ils devaient définir ce que signifie pour eux la culture ainsi que leur conception du rôle de l'enseignant dans le développement culturel de leurs futurs élèves. L'analyse de contenu et de discours, réalisée dans chacun de ces textes, combinée à plusieurs travaux sur le rapport au savoir – notamment ceux de l'équipe ESCOL – nous a permis dans un premier temps de circonscrire quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, instrumentaliste, scolaire et intégratif/évolutif. De plus, comme il s'agit de futurs enseignants, nous avons dégagé deux plans de leur rapport à la culture, soit les plans individuel et pédagogique – ce dernier étant compris comme l'accompagnement de l'élève dans son appropriation de la culture. Enfin, l'analyse montre que le rapport à la culture de type intégratif-évolutif sur le plan individuel semble être un préalable à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement.

Mots clés : Culture, rapport à la culture, approche culturelle de l'enseignement, formation initiale à l'enseignement

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

In this article, we present the results of an exploratory research which aimed at understanding the relationship between the relation to culture of students in a teacher education program and the undertaking of a cultural approach to French teaching, and at specifying the relation to culture's theoretical framework. We have analyzed texts written by thirty-five aspiring teachers (n=35), who had to tell how they define culture and how they conceive the teacher's role in students' cultural development. The combination of content and discourse analysis of each of these texts and of writings on the relation to culture – especially those of the ESCOL team – led us at first to circumscribe four types of relation to culture: the non-implicated type, the instrumentalist type, the schooled type and the integrative-evolutive type. Furthermore, since the research's participants are prospective teachers, we have identified two sides of their relation to culture, the individual side and the pedagogical one – the latter being understood as the accompanying of the learner in his or her appropriation of culture. Finally, the analysis shows that an integrative-evolutive type of relation to culture on the individual side seems to be a prerequisite to the undertaking of a cultural approach to teaching.

Key words: Culture, relation to culture, cultural approach to teaching, teacher education program

PRÉSENTATION

Depuis plusieurs années, bon nombre de systèmes contemporains d'éducation et de formation à l'échelle internationale se trouvent engagés dans un vaste mouvement de recomposition qui vise à resserrer les liens entre l'école et la culture (Sharp et Le Métails, 2000)². Le Québec n'y fait pas exception. En effet, depuis le début des années 1990, on a vu les réformateurs se préoccuper explicitement de la place et du rôle de la culture à l'école, dans les programmes d'études et la formation des enseignants (MEQ, 1996, 1997, 2001; CSE, 1994). Cette préoccupation se retrouve aussi dans plusieurs travaux de recherche qui ont tenté de préciser les jalons d'une approche culturelle de l'enseignement (Audet

² L'étude comparative de Sharp et Le Métails a été menée dans dix-neuf systèmes éducatifs : Australie, Canada, Angleterre, France, Allemagne, Hong Kong, Hongrie, Italie, Irlande du Nord, République d'Irlande, Japon, République de Corée, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Singapour, Espagne, Suède, Suisse, Etats-Unis.

et Saint-Pierre, 1997 ; Collès *et al.*, 1998 ; Falardeau, 2005 ; Gauthier, 2001 ; Gohier, 2002 ; Inchauspé, 1997 ; Kerlan, 1999, 2003 ; Mellouki et Gauthier, 2003 ; Monférier, 1999 ; Saint-Jacques, 2001 ; Simard, 2000, 2002, 2004 ; Zakhartchouk, 1999, 2006). Si ces travaux rappellent l'importance de faire une meilleure place aux productions culturelles à l'école et dans l'enseignement, ils mettent surtout l'accent sur l'effort de mise en contexte et d'interprétation que requiert l'œuvre de culture et sur les effets de l'approche culturelle dans la transformation du rapport de l'élève à la culture, au monde et à l'autre. Ce qui semble central dans ces travaux, c'est le rapport de l'élève à la culture, compris comme un ensemble de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des pratiques, des savoirs et des objets culturels.

Cet article présente donc une recherche exploratoire qui visait à comprendre la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement, ainsi qu'à préciser le cadre théorique du rapport à la culture. De façon précise, l'article se divise en quatre parties. Les principaux éléments de la problématique sont présentés dans la première partie. Les assises théoriques que nous expliquerons dans la deuxième partie s'appuient sur la théorie microsociologique du rapport au savoir, telle que développée notamment par l'équipe ESCOL³. La troisième partie décrit la méthodologie que nous avons utilisée et nous présenterons les résultats de l'analyse que nous avons menée dans la quatrième partie.

1. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Pour définir le rapport à la culture, il nous faut d'abord nous situer parmi les nombreuses acceptions du terme de « culture ». Quand nous parlons de la fonction de transmission culturelle de l'école, nous retenons une définition à la fois moins large que la culture au sens sociologique et moins limitative que la culture au sens individuel et normatif. Nous proposons alors de l'envisager comme objet et comme rapport (Simard, 2001, 2004 ; Gauthier, 2001).

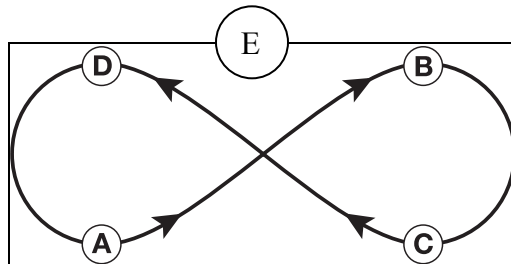
³ Équipe de recherche *Éducation, socialisation, collectivités locales* de l'Université Paris VIII, fondée par Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex.

La culture comme objet désigne essentiellement un héritage collectif, « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10). Il s'agit là d'une définition assez courante pour expliquer la fonction de transmission culturelle de l'école.

On peut aussi concevoir la culture comme l'élaboration d'un triple rapport : rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres (Charlot, 1997). La culture opère alors comme un médiateur de la conscience, qui module les relations d'un individu avec lui-même, avec les autres et le monde. Selon Fernand Dumont (1994), le phénomène culturel se dédouble en deux sphères de symboles, de signes et d'objets qui donnent au monde une forme et une signification. Il y a une culture première, assimilée au gré de l'interaction symbolique quotidienne, et une autre culture, seconde celle-là, qui est comme une reprise de la première pour en dégager un sens. Ce qui est central chez Dumont, c'est le thème de la réflexivité, qui recouvre à la fois l'idée d'une prise de distance à l'égard de la culture première, et l'idée d'une élaboration d'une culture seconde, réfléchie, incarnée dans des œuvres, des systèmes symboliques, des pratiques, qui permet de dépasser ou de transcender le sens habituel de la vie quotidienne.

Comme le montre la figure 1, la culture peut être ainsi comprise comme un processus de construction et de transformation mettant en relation un individu, qui comprend toujours le monde d'une certaine manière (A), avec des acteurs, des objets et des pratiques culturels (B), lesquels entraînent un travail d'apprentissage conscient et volontaire (C) s'intégrant de façon créative à la structure de compréhension de l'individu. De cet apprentissage résulte une appropriation (D) des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde ($D \rightarrow A' \rightarrow B' \dots$).

Figure 1



Cette double boucle représentant le symbole mathématique de l'infini illustre notre conception de l'apprentissage et de la culture, compris comme un processus dialogique continu, toujours situé dans un contexte, un ensemble de circonstances matérielles et relationnelles (E).

Une telle approche de l'apprentissage et de la culture interpelle les enseignants et leurs formateurs d'une façon toute particulière. C'est qu'on ne saurait escompter la prise en compte du rapport de l'élève à la culture en formant les futurs enseignants au regard des seuls objets de culture à enseigner. Autrement dit, il ne s'agit pas tant d'ajouter des cours de culture dans un programme de formation que de travailler sur le rapport des futurs enseignants à la culture. Le rapport à la culture semble déterminant dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires et dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et didactiques qui tiennent compte des capacités cognitives et symboliques des élèves et de leur rapport à la culture. Cela signifie en formation initiale à l'enseignement qu'il faut amener les étudiants à réfléchir sur leur rapport à la culture, sur leur implication ou leur engagement personnel et sur le sens qu'ils donnent aux pratiques et aux objets culturels dans leurs relations avec le monde et les autres.

2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de notre étude s'appuie sur la théorie microsociologique du rapport au savoir : « Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme *ensemble de significations* mais aussi comme *espace d'activités* ». (Charlot, 1997, p. 90) Comme le savoir – ou l'apprendre –, la

culture doit être envisagée non pas uniquement comme un ensemble d'objets constitués, mais aussi et surtout comme un processus dynamique à travers lequel l'individu entre en relation avec lui-même et les autres. On peut dès lors définir le rapport à la culture comme un ensemble de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des pratiques, des savoirs et des objets culturels. C'est ce rapport qu'il s'agit de comprendre, en analysant le rôle et l'importance de ses différentes dimensions : épistémique, subjective et sociale.

La dimension épistémique désigne principalement la nature, la place et le rôle des savoirs dans les relations que le sujet tisse avec le monde, les autres et lui-même. Elle amène le sujet à mobiliser les savoirs – institués ou d'expérience – comme des médiateurs qui influenceront à des degrés variables ses pratiques culturelles et sa compréhension du monde. C'est dire que les savoirs peuvent jouer un rôle actif dans les pratiques culturelles quelles qu'elles soient, des plus esthétiques, intellectuelles et complexes aux plus populaires et spontanées.

La dimension subjective désigne le sujet, son histoire comme sujet de culture (Jellab, 2001), son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre, ainsi que ses représentations de la culture. La dimension subjective recoupe aussi les projets qui mobilisent le sujet et qui l'amèneront à s'engager dans des pratiques culturelles, à se développer comme un sujet de culture. Les aspects axiologiques y jouent aussi un rôle de premier plan. Ils désignent la valeur ou le sens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) que l'individu attribue à la culture. Cette question du sens est à la source de la mobilisation du sujet dans des projets culturels : « [...] fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées ». (Charlot, 1997) Enfin, les aspects psychoaffectifs du rapport à la culture considèrent les sentiments et les désirs qui animent le sujet (Beillerot, 2000) dans sa relation avec des objets ou des pratiques culturelles.

La dimension sociale place le sujet et son objet au cœur des relations qu'ils tissent avec les hommes, les objets et les diverses interprétations du monde – ce que Charlot (1997) distinguait sous les appellations de « rapport à l'autre » et « rapport au monde ». Les relations qu'entretient

un individu avec ses camarades, ses pairs, sa famille, ses professeurs, ses élèves... jouent un rôle prédominant dans son rapport à la culture, dans la mesure où ces relations constituent des influences qui structurent le rapport du sujet à la culture. De la même façon, les différentes interprétations du monde auxquelles est confronté un individu dans toutes ses relations sociales participent à la définition de son rapport à la culture. Le développement du sujet ne peut se faire dans l'interaction avec l'autre, qui sera nécessairement porteur de culture, que l'individu intégrera ou non à ses projets personnels.

DEUX PLANS D'UN MÊME RAPPORT

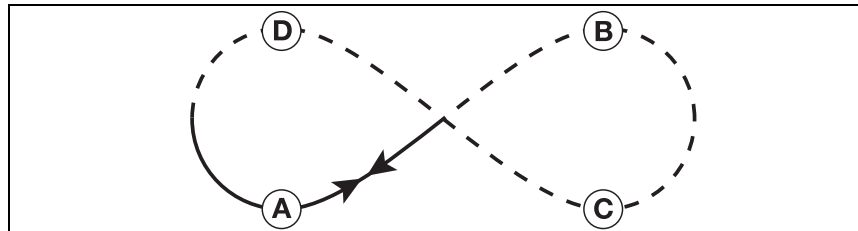
Dans la classe, le rapport à la culture de l'enseignant semble avoir un impact sur le développement de la culture des élèves. C'est pourquoi il nous faut distinguer deux plans complémentaires du rapport à la culture, soit le plan individuel et le plan pédagogique.

Chaque individu entretient un rapport à la culture, réflexif ou non, en adoptant une distance plus ou moins critique à l'égard de ses pratiques et des acteurs culturels, peu importe sa profession, son éducation, son origine sociale, ses idéologies, etc. Il en est de même pour celui ou celle qui enseigne. La différence se situe dans l'intervention professionnelle de l'enseignant, qui doit considérer ses élèves à se faire des sujets de culture. C'est pourquoi nous distinguons clairement le plan individuel du plan pédagogique, qui désigne le rapport qu'entretient l'enseignant avec la culture, dans la mesure où il doit jouer le rôle du passeur culturel au sens où l'entend Zakhartchouk (1999), de l'éveilleur, et pas seulement du transmetteur de contenus institués, figés.

QUATRE TYPES DE RAPPORT À LA CULTURE

En considérant différentes typologies du rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Jellab, 2001 ; Caillot, 2001), nous avons distingué quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. Dans le rapport de type désimpliqué, le sujet occupe une place très importante, mais il fonctionne sur le mode de l'autosuffisance, dans un rapport d'extériorité à la culture seconde, comme le représente la figure suivante.

Figure 2

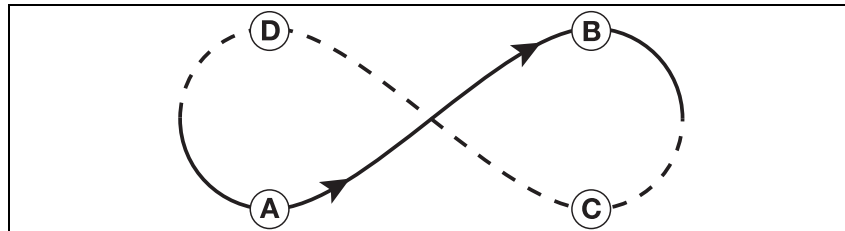


Il comprend le monde à partir de ses références premières (A), sans vivre de rencontres significatives ou marquantes avec des acteurs, des objets ou des savoirs culturels (B), d'où le tracé en pointillés qui illustre une discontinuité dans le processus d'appropriation de la culture tel que nous l'avons défini avec la figure 1⁴. Les quelques rencontres furtives que vit l'individu avec la culture n'ont pas de valeur à ses yeux et lui procurent peu de plaisir.

Dans le rapport de type scolaire, l'individu reproduit la forme scolaire dans ses activités culturelles, c'est-à-dire qu'il se soumet à des procédures connues qu'il reproduit, apparentées au « métier d'élève » (Bautier et Rochex, 1998, p. 42). Le rapport à la culture fonctionne ainsi comme un rapport à l'objet, qu'il s'agit de saisir, de façon morcelée, sans qu'il y ait reconstitution du tout dans lequel s'insèreraient les savoirs mis en jeu. Ces derniers restent extérieurs au sujet, qui se plie à des prescriptions qu'on ne remet pas en question et qui commandent l'apprentissage de contenus légitimés. Le sujet accepte donc d'adopter une posture de soumission à l'autorité institutionnelle, caractérisée par une passivité à l'égard des savoirs, dans la mesure où il ne cherche pas à questionner les objets, à les reconstruire pour les intégrer à un projet personnel; s'il y a rencontre avec des objets culturels (B), on ne peut parler de rencontres significatives donnant lieu à un apprentissage conscient et volontaire (C) ni d'un niveau élevé d'activité du sujet, d'où la rupture entre les phases B et C, dans le processus illustré par la figure 3.

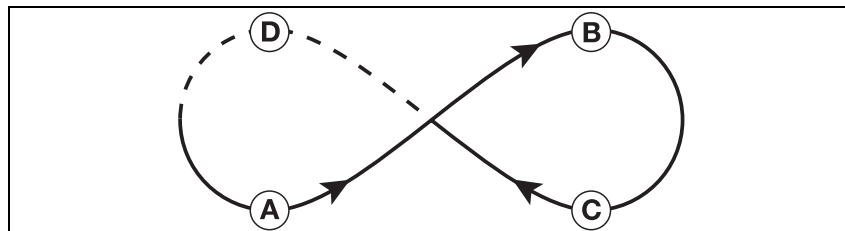
⁴ Dans la suite de ce texte, les tracés en pointillés dans les différentes versions de cette figure seront toujours à comprendre de la même manière.

Figure 3



Le sujet qui entretient un rapport à la culture de type instrumentaliste accepte de se prêter au jeu de l'apprentissage (C) parce qu'il sait fort bien qu'il en retirera un bénéfice symbolique ou matériel. Il ne cherche toutefois pas à s'appropriier (D) la culture pour enrichir sa compréhension du monde (aucune continuité de $D \rightarrow A'$, comme l'illustre la figure 4); il l'utilise plutôt comme un instrument fait sur mesure pour des projets qui impliquent un investissement fermé sur la tâche à accomplir, sur l'étape à franchir (réussir un examen, obtenir un diplôme, occuper un emploi, etc.).

Figure 4

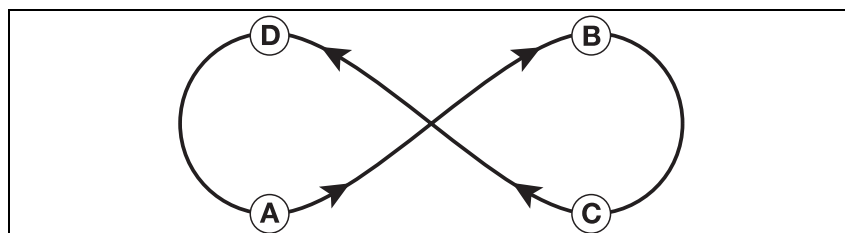


La culture est alors abordée dans une perspective instrumentale, conception très proche de celle qu'a adoptée le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans le *Programme de formation de l'école québécoise* : « Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour

l'action, comme pour la pensée qui est aussi une forme d'agir. » (MEQ, 2001, p. 5)

Comme le montre la figure 5, le rapport intégratif-évolutif à la culture est un processus éminemment dialogique, qui génère des échanges ouverts, dynamiques, pluriels, en constante évolution, parce que la culture première de l'individu (A) s'alimente (D→A') constamment de nouveaux signes, de nouvelles significations, qui l'amènent à se redéfinir, et donc à redéfinir son rapport à l'autre et au monde.

Figure 5



L'individu se fait alors le sujet d'un projet évolutif (Jellab, 2001), qui repose sur un rapport réfléchi à la culture.

3. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette étude constitue une recherche de type exploratoire⁵ et descriptif réalisée auprès d'un échantillon de convenance, soit l'ensemble de la cohorte (n=35) inscrite en deuxième année d'un programme de formation initiale à l'enseignement du français au secondaire. Ces étudiants ont été sélectionnés parce qu'au moment de répondre à notre questionnaire, en septembre 2003, ils n'avaient suivi aucun cours abordant la notion de culture ou l'approche culturelle de l'enseignement. Leurs représentations de la culture et de son enseignement ne

⁵ L'étude présentée dans cet article a débouché sur une recherche de plus grande envergure financée par le CRSH et le FQRSC (2005-2008) : *Le rapport à la culture des enseignants de français dans le développement d'une approche culturelle de l'enseignement.*

s'appuyaient donc pas sur des contenus fraîchement appris à l'université, mais bien sur les pratiques et les connaissances qui sont les leurs depuis plus de vingt ans. En outre, n'ayant réalisé qu'un seul stage d'observation en milieu scolaire – huit journées réparties sur une session de 15 semaines l'hiver précédent –, il est permis de penser que leurs conceptions relatives à la culture n'ont pas été significativement modifiées par les discours et les pratiques des enseignants. Ils nous semblaient donc les mieux à même de nous aider à décrire et à explorer les relations possibles entre rapport à la culture et l'approche culturelle dans l'enseignement.

Les étudiants ont été invités à répondre par écrit, de façon libre, sans aucune indication conceptuelle, à deux seules questions : « Que signifie pour vous le terme de " culture " ? » « Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves? » Cette méthode de cueillette de données s'inspire des « bilans de savoir » utilisés par l'équipe ESCOL auprès d'élèves pour mieux comprendre leur rapport au savoir sans leur fournir d'indications quant aux réponses attendues (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992). De plus, ces deux questions ouvertes nous permettaient de recueillir des données concernant les deux plans du rapport à la culture : individuel et pédagogique.

Les données obtenues ont été soumises à deux types d'analyse : de contenu et de discours. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) a été menée à l'aide d'une grille d'analyse à catégories mixtes, c'est-à-dire que certaines catégories avaient été préalablement déterminées à partir de notre cadre théorique – dimensions, plans et types de rapport à la culture ; d'autres ont émergé au cours du traitement des données (Miles et Huberman, 2003). Il nous est par exemple apparu nécessaire de créer un ensemble « scolaire », puisque cette posture s'est avérée déterminante dans le rapport à la culture qu'entretenaient plusieurs étudiants et dans le rôle qu'ils s'attribuaient dans le développement culturel de leurs futurs élèves.

Il nous a aussi fallu prendre en considération la mise en forme des textes recueillis, en menant une analyse de discours de type intratextuel (Reboul, 1984) : l'analyse des mots-clés, des expressions favorites de chaque discours, l'interrogation sur les prémisses du discours ainsi que la structure du discours en tant que telle. En analysant l'écriture des

textes, nous avons ainsi porté attention à la variété des citations, à leur intégration et à leur pertinence. Le langage choisi est-il référentiel ou réflexif? L'idée est-elle développée? soutenue? argumentée? exemplifiée? Quelles sont les métaphores qu'utilise l'étudiant pour définir la culture? la personne? l'enseignant? Il s'agissait aussi d'analyser le non-dit dans les textes, soit les notions auxquelles les étudiants ne se réfèrent pas, parce que, spontanément, sans suggestion de réponses, ils ne les intègrent pas dans leur définition de la culture. Les pratiques constituent à cet égard un exemple très évocateur : plusieurs étudiants ne définissent la culture qu'en référence aux savoirs qui la composent, représentation limitée qui se traduit également dans leur réflexion sur le rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves.

L'analyse des énoncés s'est faite non pas par représentativité statistique mais en fonction de leur caractère typique (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), c'est-à-dire que les énoncés retenus traduisaient des constellations de caractéristiques dominantes dans la population étudiée, pour les quatre types de rapport à la culture – désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. Ces derniers se sont précisés au fil de l'analyse, se cristallisant autour des formes qui apparaissaient les plus dominantes dans les textes des étudiants.

4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présentation des données recueillies se fait en étroite relation avec le développement et la clarification du cadre théorique du rapport à la culture. Ainsi, le commentaire interprétatif occupe-t-il par endroits un espace important, les énoncés typiques rapportés nous amenant à préciser le cadre théorique présenté dans la deuxième partie de notre article.

LE RAPPORT À LA CULTURE DE TYPE DÉSIMPLIQUÉ

Plan individuel

On retrouve dans les textes exprimant ce type de rapport plusieurs lieux communs pour désigner la culture, qui relèvent du discours ambiant, de l'école surtout : « Je définirais donc la culture comme étant un

englobement⁶ de connaissances. Et de découvertes nécessaires à une bonne ou à une meilleure communication avec la société et le monde en général. » (É57) L'expression approximative du sujet laisse entendre que la culture joue un rôle marginal dans sa compréhension du monde. Elle est d'ailleurs souvent limitée à un « bagage de connaissances » (É17) – ou un « englobement »! Elle se réalise peu dans des pratiques ou, encore, si ce mot est prononcé, il l'est de façon si allusive que le sujet ne montre pas qu'il s'est approprié cette dimension active de la culture.

La mise en discours des sujets désimpliqués traduit souvent un malaise profond dans la définition de la culture : « L'importance de la culture pour un enseignant est primordiale pour être crédible devant nos élèves, alors il est important de développer notre compétence culturelle. » (É29) Cette seule phrase présente de graves lacunes en ce qui concerne le lexique (une importance primordiale), la clarté des sujets des verbes à l'infinitif (être crédible), le sens des marqueurs de relation (alors), le caractère tautologique de l'explication (la culture est importante, donc il faut développer notre culture).

Cette difficile appropriation n'empêche toutefois pas le sujet d'adopter par moment une attitude très critique à l'égard des savoirs et des pratiques mis en jeu (leur pertinence sociale, leur intérêt, leurs finalités, etc.). Cette posture n'intègre toutefois pas une attitude réflexive à l'égard des objets et des pratiques de culture première ou seconde, plutôt un rejet, total ou partiel. On ne peut toutefois penser ce type de rapport de façon stagnante : le rapport au monde de l'individu évolue, mais en considérant d'autres pratiques que la culture, en écartant même de son interprétation du monde la culture et les réflexions qu'elle porte.

Plan pédagogique

L'analyse des textes des étudiants qui entretiennent un rapport désimpliqué, sur le plan pédagogique, montre qu'ils intègrent peu les

⁶ Les citations tirées des textes d'étudiants sont reproduites telles quelles, avec leurs erreurs de lexique, d'orthographe ou de syntaxe. Ces difficultés d'écriture nous apparaissent révélatrices du rapport à la culture des individus, dans la mesure où elles traduisent des problèmes d'expression à l'égard d'un objet qu'ils se sont plus ou moins approprié.

⁷ Ces codes renvoient au numéro attribué à chacun des étudiants.

savoirs et les processus culturels dans leur enseignement. Ils nommeront des objets de savoir, mais ne susciteront pas de rencontres significatives entre les élèves et la culture – figure 2, phase B : « L’enseignant qui a un bagage culturel développé peut faire part de ses voyages ou encore des pièces de théâtre et des expositions auxquelles il a assisté. Lorsque l’enseignant discute de ses propres expériences, les élèves sont souvent plus intéressés. » (É5) La participation à la culture est alors unidirectionnelle : l’enseignant raconte, présente, discute; les élèves écoutent, ils ne sont nullement appelés à s’impliquer dans des projets culturels. La réflexion sur la culture étant plutôt ténue, les savoirs produits sur le monde, qui sont pourtant présentés dans la classe, ne sont les savoirs de personne, ni de ceux qui les produisent ni de ceux qui les apprennent. C’est pourquoi l’objet reste extérieur à l’élève; l’enseignant se campe dans un rôle de transmetteur et ses approches pédagogiques favoriseront très peu les échanges, les projets collectifs, les communautés d’apprentissage, autant d’approches qui mettent l’accent sur la construction sociale de la culture : l’enseignant « représente un agent important de transmission d’informations » (É33). La culture est alors souvent perçue comme un objet de savoir élitiste, sacralisé, très peu motivant pour les élèves.

Éprouvant lui-même des difficultés à définir la culture, l’enseignant pourrait difficilement aider les élèves à comprendre les objets et les activités culturels : « Je suis tentée de penser [que la culture] représente un groupement très large d’une multitude de facteurs. Donc, la culture est englobante et beaucoup de phénomènes peuvent s’y rattacher. » (É33) En raison de cette difficile appropriation, l’enseignant ne planifie aucune tâche qui mettrait l’élève en position de construction et d’appropriation des savoirs – figure 2, phases C et D. Ses habitudes culturelles ou son histoire scolaire écartent la perspective de l’élève, c’est-à-dire sa position de sujet, ses désirs, ses questions, ses projets : « Il suffit simplement d’encourager la participation de ces élèves à des activités culturelles comme aller au théâtre, visiter un musée, lire de la littérature, etc. » (É11). L’autre n’est pas compris comme un apport essentiel au développement culturel, à la compréhension du monde; il dicte des contenus à l’élève qui apprend (ou résiste à) ce qu’on lui demande d’apprendre.

LE RAPPORT À LA CULTURE DE TYPE SCOLAIRE

Plan individuel

Pour le sujet scolaire, le projet à faire reste dicté de l'extérieur, comme si le sujet acceptait d'apprendre parce qu'il le faut bien. Il peut percevoir la valeur de l'objet, mais sans en retirer nécessairement de plaisir. Ainsi, le sujet apprend des savoirs culturels, mais ne prend pas sur lui de les transposer dans des pratiques réflexives, intégrées et évolutives : « Par exemple, il existe des faits historiques dont il ne faut pas passer sous silence. On n'a qu'à penser à l'holocauste de la seconde Guerre mondiale, à la commotion, dans le monde de la musique, causée par les *Beattles* ou bien à la chute du mur de Berlin. Ces connaissances universelles font partie d'une culture dite générale. » (É1) Comme cette liste de savoirs l'illustre, la culture se résume à un ensemble de savoirs morcelés, juxtaposés.

Ces savoirs à saisir sont dictés par une doxa anonyme qui n'institue aucune relation à un ensemble culturel : l'individu est laissé à lui-même et les objets et les pratiques culturels ne sont pas pour lui des moyens d'échanges avec les autres. Le sujet reste alors en périphérie du monde de la culture, sans intégrer dans son interprétation du monde les significations qu'elle porte. Il se soumet à des manières de faire, à des critères de légitimité qui viennent d'une autorité symbolique sans identité : « Par exemple, il importe, pour un Québécois, de connaître des artistes tels Michel Tremblay, Robert Charlebois, ou de connaître certains faits politiques comme la crise d'octobre de 1970 ou la découverte du Canada par Jacques Cartier. » (É1)

Plan pédagogique

L'élève est mis dans des situations où il développe un rapport passif à la culture, c'est-à-dire qu'il se prête au jeu de l'école, est capable d'apprendre les contenus prescrits par les programmes, les disciplines, mais il ne se développe pas comme sujet de culture.

En classe, la culture est posée, imposée (phase B); on ne questionne ni sa légitimité ni ses qualités qui lui sont toutes deux intrinsèques et arrêtées par une institution qu'on ne cherche pas à comprendre. Les élèves n'ont ainsi accès qu'à des objets morcelés, découpés selon des

critères très arbitraires, le plus souvent dictés par les programmes ou les manuels et transmis par l'enseignant. C'est un objet à apprendre, à réciter, dont on ne questionne ni l'histoire ni la pertinence sociale et qui n'est pas transposé dans des pratiques signifiantes : « À l'école, la source majeure des connaissances acquises par l'élève provient définitivement de l'enseignant. Ce dernier doit lui-même être cultivé afin de transmettre de l'information à ses élèves et ainsi, les cultiver à leur tour. » (É16) En référence à la figure 3, on ne peut parler d'un apprentissage conscient et critique (phase C).

L'élève n'est alors pas invité à réaliser des projets évolutifs qui sont médiatisés par la culture, parce que, aux yeux de l'enseignant, il ne saurait la construire, la remodeler, vu son manque de connaissances, de « culture » justement : « Essayer de faire apprendre quelque chose de nouveau à des élèves quand ils n'ont pas les notions de base pour le comprendre équivaut à parler aux murs. » (É22) L'élève peut être alors vu comme un sujet qu'il s'agit d'édifier à travers le savoir culturel qui représente le meilleur de ce que l'homme a construit au fil de son histoire, mais sans que le sujet ne soit partie prenante de cette édification : « L'enseignant transmet de l'information à l'élève comme le cultivateur plante des graines dans la terre. [...] Une fois poussées, les graines transformées en fruits, en légumes, en céréales, en fleurs, etc. parsèmeront le sol comme les connaissances acquises façonneront l'esprit de l'élève. » (É16)

Les rapports dans la classe sont organisés autour de la dominance de l'enseignant qui est porteur des savoirs : « L'enseignant est et agit en modèle auprès de ses étudiants en adoptant lui-même des pratiques culturelles, [...] pour que les élèves en viennent à adopter, eux aussi de telles habitudes. » (É2) Ici, le modèle culturel n'amène pas les élèves à se faire des sujets de culture. Ce sont eux qui devront « adopter », sans médiation, « de telles habitudes ». Une vision du développement culturel que l'on pourrait appeler « darwiniste », ou « élitiste », pour employer un terme plus près de notre sujet. La culture participe ainsi aux représentations du monde amenées en classe dans la mesure où elle témoigne de leur légitimité, de leur pérennité. Elle représente alors essentiellement le pôle normatif vers lequel chacun doit tendre. La

culture ne médiatise donc pas les échanges à l'intérieur de la classe; elle est un donné qui n'est pas reconstruit collectivement.

LE RAPPORT À LA CULTURE DE TYPE INSTRUMENTALISTE

Plan individuel

Les discours rattachés au type instrumentaliste, comme celui de É28, mettent clairement en scène un sujet (A) et des savoirs culturels (B). Seulement, celui-là utilise plutôt ces savoirs comme des instruments faits sur mesure pour des projets impliquant un investissement fermé sur la tâche à accomplir, sur l'étape à franchir. Les savoirs culturels sont considérés d'abord en vertu de leur « rentabilité » pragmatique ou symbolique, dans la mesure où ils permettent l'action efficace, l'obtention d'un poste, d'un diplôme, l'ascension sociale : [...] les gens qui n'ont pas une grande culture générale ne peuvent entretenir des conversations intéressantes avec certaines personnes, selon ces dernières. Nous sommes tous amenés, un jour ou l'autre, à discuter avec une personne qui en sait tellement plus que nous sur certains sujets qu'elle nous rend mal à l'aise. Toutefois, nous admirons cette personne et voudrions lui ressembler. [...] les hommes, depuis toujours, accordent plus de valeur aux gens qui sont savants. (É28)

En dehors de ces aspirations à sortir d'un statut de dominé, la culture médiatise peu les rapports qu'entretient le sujet avec l'autre. Son utilité est reportée à un ailleurs. Comme le sujet désimpliqué, le sujet qui entretient un rapport instrumentaliste à la culture considèrera d'autres objets que la culture dans son interprétation du monde.

Plan pédagogique

L'enseignant propose des situations d'apprentissage qui visent à former des individus compétents, capables d'utiliser à bon escient des savoirs comme réponses à des situations réelles : « En ayant plus de connaissances générales, les apprenants seront en quelque sorte plus intelligents. Cela aura pour conséquence d'améliorer leur jugement donc, ils auront plus de possibilités pour régler un problème. » (É20) Le sujet n'est pas invité à se réaliser, à se développer, en dehors de l'action.

L'élève est vu comme un individu que l'on cherche à motiver, qui ne se satisfait pas de poursuivre le savoir pour lui-même; il faut diversifier

les contenus scolaires pour maintenir son intérêt : « [...] la culture semble être un bon moyen pour augmenter la motivation scolaire des jeunes. [...] Partout autour de nous le monde change, évolue et les professeurs doivent être au fait de ces changements pour accomplir adéquatement leur mandat d'éducation et de préparation des jeunes à côtoyer le monde de demain. » (É30) La culture vient alors comme renfort de la motivation à l'école. L'élève n'est donc pas amené à se développer à l'intérieur d'un processus qui reposerait sur des pratiques et des objets culturels. Ceux-ci sont amenés en classe, parfois fréquemment, mais dans une optique instrumentaliste : le savoir est subordonné à l'action, au développement de compétences transférables dans des situations réelles, proches de la vie courante. Objet de légitimation sociale, la culture doit être intégrée en classe, parce qu'elle est utile : « [...] l'utilisation de diverses notions culturelles dans l'enseignement permettra de varier les explications des notions obligatoires, de capter l'attention des élèves par d'autres moyens ». (É20) Les motifs de son intégration ne viennent donc pas de ses qualités et de son potentiel développemental, mais bien de prescriptions externes, qui ne relèvent d'aucun sujet.

L'enseignant n'amène pas ses élèves à interagir entre eux sur des objets de culture, mais bien sur des objets qui répondent au cadre des disciplines scolaires et auxquels la culture peut amener une contribution qui sera toujours secondaire, pour apporter de la diversité, une touche de légitimité patrimoniale dans la classe ou pour mieux asseoir l'autorité intellectuelle de l'enseignant : « La culture personnelle d'un maître augmente sans aucun doute sa crédibilité auprès des élèves, puisqu'elle rend plus évidente la figure d'autorité qu'il représente. » (É4) Les projets dans lesquels elle s'intègre seront toutefois sans prolongement, sans considération d'un quelconque apport à la formation éducative et culturelle des élèves – d'où la phase D en pointillés dans la figure 4.

LE RAPPORT À LA CULTURE DE TYPE INTÉGRATIF-ÉVOLUTIF

Plan individuel

Les textes des étudiants présentant un rapport intégratif-évolutif conçoivent la culture comme un objet d'apprentissage signifiant qui structure leur identité : « La culture est structurante », écrit l'un des étudiants (É23), elle permet « de comprendre le monde et de se

construire une représentation du monde », écrit un autre (É9). Ou encore : « La culture [...] fournit des éléments de réponses aux grands questionnements qui tenaillent l'être humain depuis toujours, plus encore, elle amène l'individu à pousser encore davantage son questionnement. » (É23) Comme le montrent ces citations, la culture est valorisée pour elle-même, elle permet de structurer sa vision du monde et d'élargir ses horizons, de trouver des réponses provisoires à ses questions et de poursuivre le questionnement. La culture se trouve ainsi dessinée par une réflexion qui suppose une posture épistémologique interrogeant les savoirs et les pratiques. Cette posture implique donc une position de recherche, de questionnement, de critique par rapport à la culture.

Ainsi comprise, la culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu, qui s'investit dans des pratiques régulières, diversifiées, réflexives; elle est liée à ses intérêts, à ses désirs, à son histoire de vie. C'est l'individu qui se développe à travers la culture, qui se mobilise parfois lui-même comme une ressource, en prenant des initiatives qui prolongent les projets initiés par lui ou par d'autres. Il envisage donc son rapport à la culture de façon dynamique où l'autre joue un rôle très important, comme médiateur de significations et de savoirs. C'est un passeur en quelque sorte, dans la mesure où il dynamise le rapport à la culture d'un individu : « En confrontant régulièrement nos pensées à d'autres points de vue, [nous augmentons] les différents angles sous lesquels nous observons le monde, ce qui nous amène à mieux le comprendre. » (É35) En d'autres mots, le sujet ne peut développer son rapport à la culture sans l'apport de l'autre, qui peut être fait de chair ou incarné dans des objets, des textes, des œuvres. L'individu qui vit un rapport intégratif et évolutif à la culture, c'est celui qui inscrit sa vie dans un horizon plus large. C'est celui qui connaît bien et qui surtout souhaite mieux comprendre certains problèmes, certains modes de vie éloignés du sien et qui mettent sa vie en perspective.

Plan pédagogique

Pour les étudiants présentant ce type de rapport à la culture, le savoir est conçu comme un objet dynamique qui s'incarne dans des pratiques scolaires et extrascolaires, et qui structure le rapport de l'élève au

monde. Il s'organise autour des disciplines mais sans s'y réduire. Le développement de l'élève passe donc nécessairement par les savoirs et des pratiques culturelles, qui sont les relais obligés de l'apprentissage et du développement, mais non son unique finalité : « Le but n'est pas seulement d'élargir la culture des jeunes, mais de les amener à adopter une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions, de leurs valeurs. » (É9) L'enseignant place les élèves non pas en présence de réponses toutes faites, mais dans une position de recherche et de questionnement et les encourage à développer une attitude critique à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles. Dans cette perspective, l'enseignement ne saurait se réduire à une simple transmission de connaissances que l'élève n'aurait qu'à reproduire. Il cherche plutôt à proposer des rencontres significatives (phase B, en référence à la figure 5) pour ouvrir des projets de compréhension qui prennent appui sur la structure préalable de compréhension de l'élève (phase A), transformant et modifiant ainsi ce que l'élève savait déjà (C→D). L'apprentissage devient alors mouvement de soi par lequel on se transforme (D→A').

L'enseignant se fera très sensible à la question du sens des savoirs et des pratiques culturelles pour l'élève : « Considérer l'enseignement comme une pratique essentiellement culturelle permet de faire le lien entre ce qui est abordé à l'école par le biais des activités d'apprentissage et ce à quoi les jeunes sont confrontés dans leur milieu ou dans la société. » (É9) Il s'agit de prendre en compte les savoirs et les pratiques des élèves, leurs intérêts, leurs questions et leurs désirs, pour en faire de véritables sujets de culture qui s'approprient les savoirs, c'est-à-dire qui ne se limitent pas à les apprendre, mais qui les intègrent de façon critique dans des pratiques culturelles, dans des projets personnels. Toutes les interventions pédagogiques sont donc teintées par la nécessité de faire de l'élève le sujet réfléchi d'un projet de culture idéalement intégré à des pratiques signifiantes. Comme l'écrit l'étudiant É9 : « Il revient à l'enseignant d'aider les élèves à interpréter les éléments culturels. C'est important pour que chaque jeune développe la connaissance qu'il a de lui-même et du monde qui l'entoure et que chacun parvienne à prendre position envers les enjeux et les débats qui animent la société. » Reprenant la distinction entre culture première et culture seconde, nous dirions que l'effort de médiation pédagogique ne

viser pas à abolir la distance que constitue la culture seconde, mais à en restaurer la signification ou la pertinence pour la vie humaine, pour un sujet situé. Si l'enseignant accompagne l'élève et le met en contact avec des réseaux de significations plus complexes qui le positionneront différemment dans son rapport à l'autre et au monde, s'il demeure un acteur essentiel dans l'élaboration par l'élève d'un rapport avec le monde, il n'est pas cependant le canal unique de l'apprentissage. Aussi privilégie-t-il des approches pédagogiques qui placent l'élève dans des situations de co-construction des savoirs, des idées, des représentations, en échange continu avec l'autre, qui peut toujours lui apprendre quelque chose.

À la lumière des analyses que nous avons réalisées, le développement d'un rapport à la culture intégratif et évolutif sur le plan individuel semble être un préalable à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Divers textes, où les étudiants n'arrivent pas à articuler une pensée pédagogique en matière de développement culturel dans la classe, nous amènent à penser que l'on ne peut inciter l'élève à se faire le sujet d'un projet intellectuel, culturel, si on ne se pense pas soi-même le sujet d'un tel projet, de façon réflexive, intégrative et évolutive. En d'autres mots, on peut difficilement espérer former des pédagogues de culture si on ne forme pas aussi des sujets de culture; inversement, il nous apparaît vain de former des enseignants cultivés si on ne les amène pas, de façon explicite et réflexive, à penser également l'élève comme un sujet de culture, qui doit lui aussi développer un rapport réflexif à la culture. L'approche culturelle de l'enseignement s'enracine donc en amont de la classe. Avant de prendre forme dans des activités d'enseignement et d'apprentissage, elle s'incarne dans le rapport de l'individu avec la culture – plan individuel –, mais aussi dans le rapport de l'enseignant avec la culture de l'élève – plan pédagogique.

CONCLUSION

Les résultats que nous avons présentés ici à larges traits mettent en lumière la complexité de la formation culturelle des futurs enseignants de français. Nos analyses méritent toutefois d'être examinées à la lumière d'un corpus de données plus vaste (voir note n° 5), dans une recherche qui donnera aux sujets la possibilité d'expliquer plus à fond

leurs représentations et leur rapport à la culture, au moyen d'entretiens individuels notamment. Néanmoins, l'analyse que nous avons menée nous autorise à penser que le cadre théorique présenté ici constitue une avancée théorique féconde pour penser la formation des enseignants au regard de la dimension culturelle de l'enseignement. Dans cette perspective, le développement du rapport à la culture des futurs enseignants ne peut être pensé de façon homogène et encore moins de façon implicite. L'université doit amener les étudiants en enseignement sur le terrain de la réflexion théorique, afin de tracer clairement la bidimensionnalité du rapport à la culture qu'il s'agit de développer pour devenir des passeurs culturels, soit des êtres de culture capables d'accompagner les élèves dans l'élargissement de leurs cercles de culture première, vers des horizons qui leur permettront de jeter un regard neuf, interrogateur et critique sur les objets et les pratiques qui constituent leurs références culturelles spontanées.

RÉFÉRENCES

- Audet, C. et D. Saint-Pierre (dir.) (1997). *École et culture, des liens à tisser*. Sainte-Foy : IQRC.
- Beillerot, J. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Caillot, M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences? Ou quelles références pour l'élève? Dans Terrisse, A. (dir.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 141-155). Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., É. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Fides.
- Collès, L., Briet, G., Destercke, L., Sekhavat, A., Blondel A. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Buxelles : Duculot.
- Falardeau, É. (2005). « Intertextualité et didactique : le préalable de la compétence culturelle ». Dans J.-M. Pothier (dir.) *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle* (p. 49-60). Reims : CNDP.

- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, 1, 215-236.
- Inchauspé, P. (1997). Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture ? Dans C. Audet, C., D. Saint-Pierre (dir.). *École et culture, des liens à tisser* (p. 103-117). Sainte-Foy : IQRC.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris : ESF.
- Kerlan, A. (1999). *L'école à venir*. Paris : ESF.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : PUQ.
- Mellouki, M. et C. Gauthier (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Presses de l'Université Laval (collection Éducation et culture).
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck. 2^e éd.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris : PUF.
- Saint-Jacques, D. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-44.

- Sharp, C. et J. Le Métails (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education : An International Perspective*. London : Qualifications and Curriculum Authority.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, 1, 63-82.
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale ? *Revue française de pédagogie*, 132, 33-41.
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*. Amiens : CRAP-Cahiers pédagogiques-CRDP.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.