Document généré le 12 juil. 2025 03:37

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique

Érick Falardeau et Denis Simard

Volume 10, numéro 2, 2007

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1018167ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1018167ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Falardeau, É. & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *10*(2), 131–150. https://doi.org/10.7202/1018167ar

Résumé de l'article

Cet article vise à présenter les résultats d'une recherche exploratoire sur la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en enseignement et la mise en œuvre d'une approche culturelle dans la discipline « français », ainsi qu'à préciser un cadre théorique du rapport à la culture. Nous avons analysé les textes de 35 étudiants, dans lesquels ils devaient définir ce que signifie pour eux la culture et leur conception du rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves. Une analyse de contenu nous a permis de circonscrire quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, instrumentaliste, scolaire et intégratif-évolutif, ainsi que deux plans, individuel et pédagogique — soit l'accompagnement de l'élève dans son développement culturel.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 10, nº 2, 2007, p. 131 à 150

Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique

Érick Falardeau et Denis Simard
Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE),
Université Laval

Résumé – Cet article vise à présenter les résultats d'une recherche exploratoire sur la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en enseignement et la mise en œuvre d'une approche culturelle dans la discipline « français », ainsi qu'à préciser un cadre théorique du rapport à la culture. Nous avons analysé les textes de 35 étudiants, dans lesquels ils devaient définir ce que signifie pour eux la culture et leur conception du rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves. Une analyse de contenu nous a permis de circonscrire quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, instrumentaliste, scolaire et intégratif-évolutif, ainsi que deux plans, individuel et pédagogique – soit l'accompagnement de l'élève dans son développement culturel.

Abtract – This article presents the findings from an exploratory study on the relationship between relation to student teachers' culture and the implementation of a cultural approach in the teaching of French. We also present the theoretical framework for relation to culture. We analysed texts written by 35 student teachers, in which they sought to define what culture means to them and to present their conception of the teacher's role in pupils' cultural development. Through content analysis, we identified four kinds of relation to culture : uninvolved, instrumentalist, academic, and integrative/evolving ; and two levels : individual and pedagogical – the latter consisting of support for a pupil's cultural development.

1. Présentation

Les difficultés que nous rencontrons pour définir les rapports entre l'éducation scolaire et la culture relèvent de la situation même de la culture actuelle. À l'idée de culture comme mémoire, conservation et accumulation, notre époque oppose le pluralisme, le relativisme et la prolifération des informations ; au projet de l'école traditionnelle fondé sur l'idée normative d'unité, elle préfère une école utile et pragmatique, plus proche des demandes sociales, de la subjectivité et de la réalité quotidienne des élèves. Quand on examine les réformes des systèmes d'enseignement depuis la Seconde Guerre mondiale, on voit bien que ces tensions sont centrales, car il s'agissait, et il s'agit toujours d'établir, au sein même de l'école, dans nos programmes et nos pratiques d'enseignement, une cohérence capable de rassembler ou d'intégrer l'éclatement culturel dont nous faisons aujourd'hui l'expérience.

Au Québec, l'importance que les politiques éducatives et que les réformateurs accordent à l'enrichissement culturel des programmes d'études, à l'approche culturelle de l'enseignement et au développement de la compétence culturelle des enseignants constitue sans doute l'un des traits remarquables de la dernière décennie et de la réforme éducative actuelle (Gouvernement du Québec, 1996, 1997, 2001a et b ; Conseil supérieur de l'éducation, 1994). Toutefois, peu d'indications précises sont données quant à la mise en œuvre d'une approche culturelle et concernant les critères sur lesquels les formateurs d'enseignants et les enseignants peuvent s'appuyer pour décider de la nature et de la quantité des objets de culture à inclure aux programmes et ceux qui doivent en être exclus. Cela dit, et plusieurs travaux récents le soulignent (Audet et Saint-Pierre, 1997 ; Gauthier, 2001 ; Inchauspé, 1997 ; Mellouki et Gauthier, 2003 ; Monférier, 1999 ; Saint-Jacques et Chené, 1998 ; Simard, 2001), une approche culturelle de l'enseignement comme la formation d'enseignants cultivés ne saurait être réduite au rehaussement de la place faite aux disciplines traditionnellement associées à la culture comme la littérature, les arts ou l'histoire. Elle ne consiste pas non plus à ajouter des objets culturels dans les programmes d'études et les programmes de formation à l'enseignement.

Depuis quelques années, plusieurs travaux ont tenté de préciser les jalons d'une approche culturelle de l'enseignement (Falardeau, 2005 ; Gauthier, 2001 ; Gohier, 2002 ; Kambouchner, 2000 ; Kerlan, 1999, 2003 ; Simard et Falardeau, 2005 ; Simard, 2000, 2001, 2002 ; Saint-Jacques, 2001 ; Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002 ; Zakhartchouk, 1999). Si ces travaux rappellent l'importance d'accorder une meilleure place aux productions culturelles 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. En d'autres termes, une approche culturelle de l'enseignement ne saurait être ramenée à une simple opération comptable dont le but consisterait à ajouter des objets de culture aux programmes d'études (Mellouki et Gauthier, 2003).

Il nous faut donc considérer, par-delà les repères normatifs ou pratiques que les travaux cités suggèrent, le rapport de l'élève à la culture, compris ici comme un ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des objets et des pratiques culturels. Une telle approche culturelle de l'enseignement interpelle les enseignants et leurs formateurs d'une façon toute particulière. C'est qu'on ne saurait compter sur le 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. Selon Falardeau (2005), Simard et Falardeau (2005) et sur la base de l'analyse des données de recherche que nous avons recueillies à l'automne 2003 et que nous présenterons dans ce texte, le rapport à la culture semble déterminant dans l'articulation de la culture aux contenus disciplinaires et dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et didactiques qui tiennent compte du rapport à la culture des élèves. Cela signifie, en formation initiale à l'enseignement, qu'il faut amener les étudiants à réfléchir sur leur rapport à la culture, sur leur engagement personnel et sur le sens qu'ils donnent aux objets et aux pratiques culturels dans leurs relations avec le monde et les autres.

Le présent article vise à présenter le cadre théorique d'une définition du rapport à la culture des enseignants. Ce cadre résulte à la fois de la théorie microsociologique du rapport au savoir et de l'analyse de données empiriques que nous avons recueillies auprès de 35 étudiants en formation initiale à l'enseignement du français. Notre propos se divise en trois parties : nous présenterons dans la première les assises théoriques qui nous ont permis de définir clairement les notions de « culture » et de « rapport à la culture » ; dans un deuxième temps, nous exposerons les outils méthodologiques qui nous ont guidés dans l'analyse des données empiriques ; dans un dernier temps, nous décrirons les quatre types de rapport à la culture que nous avons dessinés au fil de l'analyse de contenu et de discours que nous avons effectuée.

2. Culture et rapport à la culture

2.1 La culture comme objet et comme rapport

Pour définir le rapport à la culture, il nous faut d'abord nous situer parmi les nombreuses acceptions du terme « 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). 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). C'est à cette définition que nous renvoyons le plus souvent 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 ici central, c'est le thème de la réflexivité, qui recouvre à la fois l'idée de distance à l'égard de la culture première, et l'idée 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. La culture doit être ainsi comprise comme mouvement réflexif qui amène l'individu à s'ouvrir à des cercles de culture seconde et à adopter un point de vue plus distancié à l'égard des objets et des pratiques qui constituent sa culture première.

2.2 Le rapport à la culture : une définition

Concernant le rapport au savoir, Bernard Charlot précise qu'il s'agit d'abord d'un processus impliquant un individu dans toutes les relations qu'il tisse avec « l'apprendre » (1997, p. 67) : « Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels. » (p. 74). Le savoir visé est avant tout perçu comme un processus de développement du sujet, mouvement dynamique qui recoupe le caractère réflexif de la culture vue comme rapport, ainsi que nous l'avons brièvement défini. Cette forte parenté entre le « savoir » et la « culture » comme processus de mise à distance nous amène à puiser dans la théorie microsociologique du rapport au savoir[1] : « 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. » (*Ibid*., p. 90). Comme le savoir – ou l'apprendre –, la culture doit être envisagée non pas uniquement comme un ensemble d'artefacts constitués, mais aussi et surtout comme un processus dynamique à travers lequel l'individu entre en relation avec lui-même et avec les autres.

On peut dès lors définir le rapport à la culture comme un ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des acteurs, des objets et des pratiques culturels. Le rapport à la culture implique un sujet réel, en relation plus ou moins soutenue, de façon plus ou moins réflexive, avec la culture. Tout individu entretient donc forcément un rapport à la culture, parce qu'il est en relation avec des êtres humains rassemblés en une société organisée par la culture. Ce rapport peut néanmoins varier en fonction des contextes, des pratiques, des relations, des savoirs et des valeurs mis en jeu. C'est ce rapport complexe qu'il s'agit de comprendre, en analysant le rôle et l'importance de ses différentes dimensions que nous tenterons maintenant de définir.

2.3 Trois dimensions constitutives de tout rapport à la culture

S'inscrivant dans la perspective systémique, Michel Develay (1996) retient trois dimensions pour définir le rapport au savoir : psychologique, sociologique et épistémologique. Pour ne pas nous limiter aux désirs et aux motivations qui constituent la perspective psychologique de Develay, nous considérerons avant tout les pratiques réflexives du sujet ; c'est pourquoi, à l'instar d'É. Bautier (2002), nous parlerons de la dimension « subjective », plutôt que « psychologique », pour désigner la sphère de l'individu. À cette première dimension s'ajoutent les dimensions épistémique et sociale, telles que les définissent Charlot (1997), Develay (1996) et Bautier (2002).

2.3.1 La dimension épistémique

La dimension épistémique désigne principalement le statut, 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 comme des médiateurs qui influenceront à des degrés variables ses pratiques culturelles. Cette médiation impliquera la prise en compte de savoirs – institués,

1 Théorie élaborée par le groupe ESCOL, l'équipe de recherche Éducation, socialisation, collectivités locales, de l'Université Paris 8, fondée par Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex.

d'expérience – dans la compréhension de la culture, qu'elle soit légitimée ou non. C'est dire que les savoirs joueront un rôle actif dans les pratiques culturelles, des plus esthétiques, intellectuelles et complexes aux plus populaires et spontanées. La dimension épistémique du rapport à la culture pourrait intervenir aussi bien dans la pratique et la compréhension d'une activité sportive que dans l'analyse d'une situation politique complexe, dans la mesure où les savoirs permettent au sujet de densifier et de complexifier son rapport au monde.

En outre, la dimension épistémique permet au sujet de considérer les savoirs sous différents angles : d'abord historique, dans la mesure où tout savoir s'inscrit dans l'histoire des hommes, marquée par des controverses, des intérêts et des débats ; épistémologique aussi, parce que tout savoir implique des prises de position idéologiques et scientifiques, qui engagent des conceptions de la connaissance et de la réalité ; sociale, tout savoir s'inscrivant dans un champ de relations symboliques qui lui confèrent une légitimité plus ou moins grande ; critique, enfin, le savoir favorisant une prise de distance critique à l'égard des phénomènes culturels.

2.3.2 La dimension subjective

La dimension subjective est constitutive de tout rapport à la culture. Elle désigne le sujet, son implication dans des projets culturels, 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. Elle se distingue de la dimension épistémique dans la mesure où elle met l'accent sur l'effort d'appropriation par un sujet de savoirs ou de pratiques culturels.

Les aspects axiologiques jouent un rôle de premier plan dans la dimension subjective. 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, p. 64). La dimension psychoaffective est, elle aussi, constitutive de la dimension subjective : sans désir, sans plaisir, nul investissement. 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 culturels : le sentiment d'adhésion ou de rejet ; le plaisir ou le déplaisir que l'on retire en se livrant à des pratiques culturelles ; le sentiment d'accomplissement ou la perte de sens qui en résulte.

2.3.4 La dimension sociale

Enfin, la dimension sociale place le sujet et son objet au cœur des relations qu'ils tissent avec les hommes, les objets et les interprétations qui les dessinent – 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 rapprochent ou éloignent le sujet de 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 que dans l'interaction avec l'autre, qui sera nécessairement porteur de culture, que l'individu intégrera ou non à ses projets personnels.

2.4 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 dans le cadre de l'enseignement, soit le plan individuel et le plan pédagogique.

La culture médiatise toujours les relations entre les hommes. Chaque individu entretient forcément 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. Seulement, s'agissant de l'enseignant, son intervention pédagogique l'oblige à considérer le développement du rapport à la culture des élèves. L'analyse du rapport à la culture dans le contexte de l'enseignement nous amène donc à distinguer le plan individuel du plan pédagogique, lequel 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).

3. Considérations méthodologiques

Les données sur lesquelles nous nous appuyons pour proposer notre typologie du rapport à culture ont été colligées à l'automne 2003. Trente-cinq étudiants (n = 35) inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement du français au secondaire ont été invités à répondre de façon libre, sans aucune indication conceptuelle, à deux questions : « Que signifie le terme "culture" ? », « Quel est le rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves ? » Les données obtenues ont été soumises à deux types d'analyse : de contenu et de mise en discours (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Notre analyse de contenu s'apparente en partie à celle qu'a menée l'équipe ESCOL à partir des bilans de savoirs qu'ils avaient recueillis auprès des élèves. Il nous a évidemment fallu analyser le contenu des réflexions obtenues en ce qui regarde chacun des deux plans, individuel et pédagogique, en étant sensibles aux différentes facettes de la culture que nous avons définies dans d'autres travaux (Simard, 2000, 2001, 2002, 2004 ; Simard et Falardeau, 2005 ; Falardeau, 2005).

En ce qui concerne le plan individuel, les questions suivantes ont guidé l'analyse : Quelle conception de la culture l'étudiant retenait-il ? Une conception perfective traditionnelle ? Descriptive et collective des sciences sociales ? Patrimoniale différentialiste ? Universaliste unitaire ? (Forquin, 1989, p. 11). La culture est-elle présentée comme un ensemble de savoirs constitués, reconnus institutionnellement ? Concerne-t-elle le développement de l'individu ? Dans des domaines délimités de son existence ou de façon générale ? La culture est-elle un instrument de promotion sociale, qui peut contribuer à sortir de son statut de dominé ? Sa portée

se situe-t-elle uniquement dans un futur non ancré dans les projets actuels du sujet ? S'incarne-t-elle dans des pratiques ?

Sur le plan pédagogique, l'étudiant se réfère-t-il au sens des apprentissages visés pour les élèves ? L'enseignant joue-t-il un rôle de transmetteur ? De passeur ? Quel est le sens que l'étudiant prête à cette expression ? Quel rôle est attribué à l'élève ? Est-il appelé à devenir un sujet réflexif ? À se développer dans des projets culturels qui l'interpellent, lui, comme sujet ? Comment la culture première est-elle intégrée dans la classe ? L'enseignant a-t-il une mission sociale, pensée dans un cadre plus large que l'individu ? Que l'école ? Est-il fait mention de la culture comme composante importante de la société ? La culture est-elle exportable hors des murs de l'école ? Tant de questions, de thématiques qui nous ont permis de mieux comprendre le rapport qu'entretenaient les étudiants avec la culture.

Il nous a aussi fallu prendre en considération la mise en discours des textes recueillis. Les étudiants ont eu plus d'une semaine pour réfléchir aux questions posées, pour organiser leur réponse, la rédiger, la réviser, la peaufiner. Plus le sujet leur tiendrait à cœur et serait intégré dans leurs pratiques quotidiennes, plus nous pouvions nous attendre à ce que la réflexion soit articulée, approfondie et soignée. En analysant l'écriture des textes, nous avons ainsi porté attention à l'intégration et à la récupération des citations dans l'argumentation, à la variété des citations et à la pertinence des sources mentionnées pour définir la culture. Quelle est l'importance du « je » dans l'énonciation des idées ? Participe-t-il à un projet subjectif, personnel ? Quels sont les verbes soutenus par ce « je » ? L'étudiant obéit-il à la consigne prescrite par les questions ? Recopie-t-il ces dernières en commençant son texte ou se les approprie-t-il de façon plus fine en les intégrant à son propos ? Le langage choisi est-il uniquement référentiel ? Y a-t-il abstraction ? Développement réflexif ? L'idée est-elle seulement mentionnée ou développée ? Soutenue ? Argumentée ? Exemplifiée ? Y a-t-il un effort personnel de hiérarchisation, de catégorisation ? L'étudiant intègre-t-il les dimensions du sujet, de l'autre, du monde ? Quelles sont les métaphores qu'il utilise pour définir la culture ? La personne ? L'enseignant ? Il s'agissait enfin et surtout 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.

4. Résultats de l'analyse : quatre types de rapport à la culture

Considérant certaines des plus importantes catégorisations du rapport au savoir (Caillot, 2001 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Jellab, 2001), les données sur lesquelles elles s'appuyaient et celles que nous avons recueillies auprès des futurs enseignants, nous avons distingué quatre types de rapports à la culture : désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. Les quatre types se sont construits au fil de l'analyse, se cristallisant autour des formes qui apparaissaient les plus dominantes dans les textes des étudiants. Il nous est ainsi 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. Dans la section suivante, nous présenterons chacun

des quatre types dans ses trois dimensions – épistémique, subjective et sociale –, pour les deux plans dégagés – individuel et pédagogique. Cette présentation par types, par dimensions et par plans constitue pour nous le cadre théorique du rapport à la culture.

4.1 Le rapport à la culture de type désimpliqué

4.1.1 Plan individuel

Dimension épistémique

La culture comme objet de savoir peut être présente dans le discours, mais l'objet reste extérieur au sujet, qui recherche avant tout des savoirs pragmatiques, expérientiels, applicables dans sa vie. On retrouve plusieurs lieux communs pour désigner la culture, qui relèvent du discours ambiant, de l'école surtout : « Je définirais donc la culture comme étant un englobement[2] de connaissances. Et de découvertes nécessaires à une bonne ou à une meilleure communication avec la société et le monde en général. » (É5[3]) L'expression évasive du sujet montre clairement que la culture joue un rôle de médiation bien ténu dans ses pratiques, parce que le savoir mis en jeu est jugé ou bien trop difficile ou carrément inutile, sans lien avec la vie. La culture est d'ailleurs souvent limitée à un « bagage de connaissances » (É17) – ou un « englobement » ! Elle ne se réalise pas dans des pratiques ou, encore, si ce mot est prononcé, il l'est de façon si allusive que le sujet ne montre en rien qu'il s'est approprié cette dimension active de la culture.

Cette difficile appropriation n'empêche toutefois pas le sujet d'adopter par moments 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.

Dimension subjective

Le sujet occupe une place très importante, mais il fonctionne sur le mode de l'autosuffisance, dans un rapport d'extériorité à la culture. Le sujet décrit la culture comme un objet extérieur à son activité, soit parce qu'il ne trouve aucun intérêt dans l'objet, aucun sens, soit qu'il ait toujours été amené à aborder la culture comme un objet extérieur, étranger, qui ne lui procure aucun plaisir. C'est pourquoi son rapport à la culture ne se traduit pas dans des projets : « La forme désimpliquée caractérise cette expérience "insensée" d'un rapport peu construit » à la culture (Jellab, 2001, p. 197). La dimension des projets est d'ailleurs absente des textes que l'on rattache au rapport de type désimpliqué : « J'en suis venu à associer six mots à la définition de la culture. Il s'agit de savoir, connaissance, érudition, instruction, éducation et formation. » (É25) Seulement, dans la suite de son texte, cet étudiant ne lie aucunement ces six mots au développement d'un sujet à travers la culture ni à un quelconque rapport réflexif aux phénomènes culturels.

---

2 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.

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

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).

Dimension sociale

Le sujet appartient à un milieu où la culture occupe une place très marginale, sinon carrément absente. Le rapport à l'autre n'implique donc pas une relation réflexive à la culture ; l'autre apparaît non pas comme porteur de culture, mais comme une ressource qui sert des intérêts et des pratiques plus pragmatiques, qui ne remettent pas en cause la culture première du sujet. L'idée d'interaction autour de la culture est d'ailleurs quasi absente ; l'acception individuelle, au sens de Forquin, domine, comme la définition du *Petit Robert* d'ailleurs, qui insiste sur « les facultés de l'esprit », « l'ensemble des connaissances ».

Les personnes avec lesquelles le sujet entre en relation lui proposent donc très peu de modèles intégrés en ce qui concerne le rapport à la culture. Les porteurs de culture, qui peuvent amener le sujet à s'interroger, à se remettre en question, sont perçus comme étrangers. On ne peut toutefois penser cette dimension sociale 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.

4.1.2 Plan pédagogique

Dimension épistémique

L'analyse des textes des étudiants qui entretiennent un rapport désimpliqué, sur le plan pédagogique, montre qu'ils intègrent peu les savoirs et les processus culturels dans leur enseignement. Ils nommeront des objets de savoir, mais les considéreront comme un « bagage de connaissances », qu'il faut bien apprendre à l'école, à la manière d'un mal nécessaire, comme un passage obligé, sans effet véritable, sans transformation aucune, qu'on va vite oublier. Ils écartent la dimension réflexive de leur enseignement, c'est-à-dire qu'ils choisiront de ne pas consacrer de temps au questionnement de l'objet et des pratiques. La réflexion sur l'objet détourne des finalités qui sont de couvrir la matière, sans plus. C'est pourquoi l'objet reste extérieur à l'élève et le discours se fait très magistral, très unidirectionnel : l'enseignant « représente un agent important de transmission d'informations » (É33).

Les contours de l'objet restent flous, voire difficiles à cerner. L'enseignant pourrait difficilement accompagner les élèves dans une définition opératoire de l'objet mis en cause. Cette ambiguïté l'amènera à voir l'importance des objets et des activités culturels, sans toutefois les intégrer dans ses pratiques enseignantes.

> À la suite de la prise de conscience que les définitions m'ont permis de faire au sujet de la culture, je suis tentée de penser qu'elle représente un groupement très large d'une multitude de facteurs.

> Donc, la culture est englobante et beaucoup de phénomènes peuvent s'y rattacher. Tout de même, je ne suis pas certaine, malgré toutes ces définitions, de ce que je peux entrer dans la grande famille de la culture. J'aurais même tendance à presque tout entrer dans cette catégorie. (É33)

La culture, ce n'est pas véritablement l'affaire de l'école ; elle est ailleurs, en dehors des murs de l'école, elle ne concerne ni le pédagogue ni ses élèves. Si elle y entre, c'est par l'entremise des savoirs, qui restent des objets figés, sans origine, sans histoire, sans réception. Elle est alors souvent perçue comme un objet de savoir élitiste, sacralisé, très peu motivant pour les élèves.

Dimension subjective

Comme son rapport à la culture est peu construit, l'enseignant ne favorise pas, dans les tâches qu'il propose en classe, la construction d'une posture de sujet critique. 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. La réflexion sur la culture étant en pratique exclue, 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.

On se rabat sur les programmes, sur la matière, soit parce que l'enseignant ne possède pas les ressources qui lui permettraient d'accompagner ses élèves dans l'élaboration de projets culturels, soit parce qu'il n'en voit pas l'intérêt ou qu'il préfère se consacrer à d'autres objets qu'il juge plus pertinents, plus utiles. En somme, l'élève n'est pas amené à devenir actif dans l'élaboration d'un projet culturel, il reste passif dans les activités d'enseignement : « 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)

Dimension sociale

La classe n'est pas un lieu de culture, c'est-à-dire un lieu ouvert à la pluralité des perspectives, favorable à la recherche, au questionnement et à la discussion, un espace où circulent et s'échangent des points de vue, des significations sur le monde. L'autre n'est pas compris comme un apport essentiel au développement culturel, à la recherche de compréhension ; il est un élève qui apprend (ou résiste à) ce qu'on lui demande d'apprendre.

L'enseignant se limite à un rôle de transmetteur et ses approches pédagogiques ne favoriseront pas 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 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.

4.2 Le rapport à la culture de type scolaire

4.2.1 Plan individuel

Dimension épistémique

La culture occupe une place réelle comme objet, mais pas comme processus, c'est-à-dire qu'elle ne saurait s'inscrire dans des pratiques réflexives qui s'étendraient dans toutes les sphères de la vie quotidienne. Ce n'est donc pas un savoir que l'on questionne, qui entraînerait une posture réflexive. Il implique au contraire une certaine soumission, une acceptation passive de sa légitimité ; il s'agit d'un savoir sans producteur, sans origine, sans histoire, donc sans réel récepteur, sans sujet.

Le sujet apprend volontiers des savoirs culturels, mais ne prend pas sur lui de les transposer dans des pratiques réflexives, intégrées et évolutives. Le savoir en jeu est au contraire statique, appris, pas reconstruit. Ainsi, un étudiant qui évoque la culture universelle se limite à une liste de savoirs pour décrire son contenu : « 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 Beatles ou bien à la chute du mur de Berlin. Ces connaissances universelles font partie d'une culture dite générale. » (É1) Dans le rapport scolaire, la culture relève du pôle individuel, normatif et se résume à un ensemble de savoirs constitués, jugés édifiants par l'élite.

Dimension subjective

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. Le « Je » n'entre pas en jeu. 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 ces savoirs. On ne peut ainsi parler de processus de développement dans lequel le sujet se déploierait. Le savoir culturel est un objet, extérieur au sujet, qui se plie à des prescriptions extérieures, qui commandent l'apprentissage de contenus légitimés. Le sujet accepte donc d'adopter une posture de soumission à l'autorité institutionnelle ; son apprentissage est alors caractérisé par une grande passivité à l'égard des savoirs, dans la mesure où le sujet ne cherche pas à questionner les objets, à les reconstruire pour les intégrer à un projet personnel. Le projet à réaliser reste dicté de l'extérieur, comme si le sujet acceptait d'apprendre parce qu'il le faut bien. Il perçoit donc la valeur de l'objet, mais n'en retire pas nécessairement de plaisir.

Dimension sociale

La culture n'est pas un objet de socialisation. Elle ne médiatise nullement les rapports qu'entretient le sujet avec l'autre, puisque le sujet s'implique peu dans son propre développement culturel. Le sujet reste donc 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) 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, forcé d'assimiler des savoirs jugés légitimes.

4.2.2 Plan pédagogique

Dimension épistémique

La culture occupe un rôle très important dans la classe, mais exclusivement à travers les savoirs qui en sont issus. Les élèves n'ont ainsi accès qu'à des objets morcelés, découpés selon des critères très arbitraires, le plus souvent dictés par l'école ou les programmes.

En classe, le savoir scolaire est posé, imposé ; 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. C'est un objet à apprendre, à réciter, qui n'est pas transposé dans des pratiques signifiantes. On ne peut ainsi parler du développement d'un rapport réflexif à la culture, parce que l'élève n'est pas invité à questionner son histoire, ses processus, sa légitimité, son actualité, sa pluralité, etc. La culture est essentiellement un objet à transmettre et à recevoir.

Dimension subjective

L'enseignant propose des situations où l'élève entretient un rapport passif à la culture, c'est-à-dire que celui-ci se prête volontiers au jeu de l'école, il est capable d'apprendre les contenus prescrits par les programmes, les disciplines, mais il ne se développe pas comme sujet de culture en dehors des cadres où il est contraint de le faire.

Le sujet n'entreprend pas de projets évolutifs qui soient médiatisés par la culture, parce que cette dernière reste extérieure à ses pratiques. L'enseignant ne la considère pas comme une matière à modeler, mais comme une matière déjà modelée, légitimée, que l'élève ne saurait construire, remodeler, vu son manque de connaissance, 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'être humain 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) L'enseignant induit par ses pratiques enseignantes cette posture passive, soumise, de l'élève à l'égard des savoirs culturels – on ne parle pas ici de pratiques culturelles, puisqu'elles n'occupent pas de place dans la classe.

Dimension sociale

Dans la classe, les rapports sont organisés autour de la dominance de l'enseignant qui est porteur des savoirs : le dominant transmet au dominé, l'élève, des savoirs qui sont susceptibles, aux yeux de l'enseignant et parfois même de l'élève, d'éduquer ce dernier : « 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 devenir 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.

4.3 Le rapport à la culture de type instrumentaliste

4.3.1 Plan individuel

Dimension épistémique

Le savoir à acquérir ou la culture à développer ont une importance pour le sujet, mais seulement s'ils permettent une action efficace. Le savoir médiatise donc très peu la relation du sujet à l'autre et au monde, dans la mesure où il ne fait pas sens sans finalités extérieures : « […] on peut très bien posséder des connaissances déclaratives, mais ne pas être capable d'appliquer ces connaissances dans un contexte précis ». (É34) Être cultivé, c'est donc être capable d'utiliser ses connaissances dans des situations réelles, 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. » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5).

La culture n'est pas un objet sur lequel on réfléchit, parce que le sujet ne lui reconnaît pas de finalités qui lui sont propres ; ses finalités sont plutôt dans les actions qu'elle permet ou permettra : « La maîtrise de ces domaines [politique, musique, sport, etc.] est importante pour arriver à en parler à des amis ou à des élèves avec aisance. » (É29) La culture est alors abordée dans une perspective instrumentale, qui exclut le plaisir d'apprendre pour son propre développement culturel. Elle reste un objet morcelé, juxtaposant des informations selon la nature du projet, sans qu'il en résulte une culture cohérente, intégrée aux pratiques d'un individu ou d'une collectivité.

Dimension subjective

Le développement du sujet est reporté à un avenir plus ou moins lointain, apprendre pour devenir quelqu'un, pour acquérir tel statut, pour occuper tel emploi. La culture occupe donc une certaine place dans la définition du sujet, mais elle ne s'inscrit pas dans son quotidien, dans ses références sur le monde ; elle est un instrument fait sur mesure pour des projets qui impliquent un investissement fermé sur la tâche à accomplir, sur l'étape à franchir. La culture ne suscite donc pas de projets de développement de l'individu.

Le sujet accepte de se prêter au jeu de l'apprentissage parce qu'il sait fort bien qu'il en retirera un bénéfice symbolique ou matériel, même s'il ne conçoit pas que ces apprentissages puissent s'inscrire dans des projets à plus long terme. Le sujet ne recourt pas à la culture pour son propre développement, mais pour savoir discuter de sujets variés, pour bien paraître, pour sortir de son

statut de dominé et ainsi participer à des réseaux de domination sociale, mais sans que la culture ne soit pour autant recherchée pour elle-même. Il ne rejette donc pas la culture, au contraire, il lui reconnaît une utilité qu'il n'investit pas dans des projets de développement personnel.

Dimension sociale

Les savoirs et les pratiques culturels participent au rapport dominant/dominé ; ils sont donc des outils, des instruments auxquels recourt le sujet pour se positionner socialement, pour sortir de sa position de dominé :

> […] 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)

L'individu acceptera de se prêter au jeu de la culture parce qu'elle lui permettra d'acquérir un capital symbolique dans son milieu ou dans d'autres sphères sociales auxquelles il aspire. La culture est alors vue comme instrument de promotion sociale. Autrement, la culture médiatise peu les rapports qu'entretient le sujet avec l'autre. Son utilité est reportée à un ailleurs.

4.3.2 Plan pédagogique

Dimension épistémique

La culture est amenée en classe, parfois fréquemment, mais dans une perspective instrumentaliste : le savoir est subordonné à l'action, au développement de compétences transférables dans des situations réelles, proches de la vie courante ; elle sert à diversifier les contenus, à motiver les élèves, à éveiller leur curiosité, parce qu'on lui reconnaît des qualités de divertissement : « En effet, pour rendre ses cours intéressants, l'enseignant doit se baser sur des faits actuels et culturels. » (É28) 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 ni de son apport potentiel au développement de la personne, mais bien de prescriptions externes, qui ne relèvent d'aucun sujet.

La culture n'a pas le statut d'objet de médiation, de formation, qu'on interroge, qu'on questionne, qu'on modifie, qu'on construit. Elle reste un outil qu'on utilise en classe au même titre que d'autres objets sanctionnés, dans la mesure où elle vise l'apprentissage d'autres contenus, essentiellement dictés par l'école et qui n'ont rien à voir avec une pratique culturelle qui transcende les disciplines scolaires. Les objets culturels ne sont toutefois pas tous de valeur égale : certains sont fortement investis en fonction de l'utilité qu'on leur reconnaît, selon qu'ils mènent ou non vers des études ou des emplois valorisés, par exemple, d'où une hiérarchisation des disciplines dans l'école.

Dimension subjective

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. Effectivement, plusieurs études démontrent que la valeur qu'accorde l'élève à la réalisation de la tâche constitue un des facteurs importants liés à sa motivation. […] 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.

Le développement du sujet est alors très peu médiatisé par la culture, qui joue un rôle très secondaire dans les pratiques scolaires, parce que l'école est d'abord vue comme devant former des travailleurs qualifiés, efficaces. À l'extérieur du cadre scolaire, la culture devra permettre au sujet d'agir efficacement sur le monde, à plus ou moins long terme : « C'est avec l'âge et l'accumulation de connaissances que les élèves vont voir la valeur [de la culture]. » (É28)

Dimension sociale

L'enseignant n'amène pas ses élèves à interagir 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)

La culture reste tout de même peu présente dans les médiations de la classe ; elle ne participe aux projets collectifs que dans la mesure où elle permet une action efficace, qui répond aux besoins et aux intérêts des élèves. 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. La culture participe donc peu aux interprétations du monde qui sont présentées et construites dans la classe, parce que la place qui lui est accordée n'est pas véritablement significative pour les élèves.

4.4 Le rapport à la culture de type intégratif-évolutif

Les textes des étudiants qui présentent un rapport intégratif-évolutif à la culture sont bien structurés et développent une réflexion approfondie et articulée sur la culture, sur le rôle de l'école et des enseignants à l'égard de la formation culturelle des élèves. Ce qui témoigne, sans doute, que la culture est importante dans leur vie, qu'elle est intégrée dans des pratiques et qu'elle inspire leur conception de l'enseignement. Le discours est soutenu par la présence d'un « je », le propos est clair, bien appuyé, souvent personnel ; les idées sont généralement développées, soutenues par une argumentation qui distingue, catégorise, hiérarchise, comme en témoignent les citations incluses dans l'analyse qui suit.

4.4.1 Plan individuel

Dimension épistémique

Dans la dimension épistémique du plan individuel, le savoir n'a pas qu'une valeur instrumentale ; la culture est valorisée pour elle-même, conçue comme un objet d'apprentissage signifiant qui médiatise le rapport de l'individu à l'autre et au monde et qui structure son identité : « La culture est structurante », écrit l'un des étudiants (É23), elle permet « aux jeunes de comprendre le monde et de se construire une représentation du monde », écrit un autre (É9). Ou encore : « Les connaissances ne sont généralement pas nécessaires pour bien réussir dans une carrière ou dans la vie familiale et sociale, mais elles sont importantes car elles permettent de s'ouvrir à de nouveaux horizons, de nouvelles idées. » (É6) La culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu, car elle permet d'élargir ses horizons, de trouver des réponses provisoires à ses questions et de poursuivre le questionnement : « La culture, que ce soit par le recours à la lecture ou à la musique, fournit effectivement 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)

Enfin, la culture est dessinée par une posture épistémologique (consciente ou non) interrogeant les savoirs et les pratiques. Cette posture implique donc une position de recherche, de questionnement, de critique par rapport à la culture.

Dimension subjective

L'individu éprouve un plaisir réel au contact de la culture, dans son appropriation, dans les pratiques auxquelles elle donne cours. Il s'investit dans des pratiques régulières, diversifiées, réflexives, qui redéfinissent continuellement sa personnalité.

> Ma culture, ce sont les livres et les films de tous les pays et de toutes les époques que je lis et que j'écoute. C'est la pratique de diverses activités, telles qu'un cours de photographie ou l'écriture de nouvelles. C'est assister à une pièce de théâtre, à un spectacle de musique ou à une conférence, visiter des expositions dans les musées, voyager. Je connais beaucoup de gens qui vivent bien et sont très heureux sans pour autant se préoccuper outre mesure et sans mener d'activités très diversifiées. Je ne les comprends pas car, à mon sens, ma vie perdrait une bonne part de son intérêt sans […] la culture. (É6)

Comme le montre cette citation, la culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu, 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 créés par lui ou par d'autres. Il envisage donc son rapport à la culture de façon dynamique, en développement continuel.

Dimension sociale

Comme le souligne l'un des étudiants interrogés, l'autre est porteur de significations et de savoirs qui médiatisent le rapport à la culture de l'individu : « Lorsqu'on participe à une activité culturelle, on observe une vision différente, qui vient d'autrui. Sans même qu'on le veuille, nous jugeons cette vision en la comparant à la nôtre. 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) Plus loin, il ajoute : « Cette attitude [d'ouverture] face à la culture des autres est primordiale à l'épanouissement de chaque personne ». L'autre joue donc un rôle très important dans le développement du sujet : c'est un passeur, dans la mesure où il dynamise le rapport à la culture d'un individu. 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. Il s'agit d'un processus éminemment dialogique, qui génère des échanges ouverts, dynamiques, pluriels.

Le rapport au monde est en constante évolution, parce que l'individu s'alimente constamment de nouveaux signes, de nouvelles significations, qui l'amènent à se redéfinir, donc à redéfinir son rapport à l'autre et au monde : « La culture est un ensemble dynamique qui est constamment enrichi par les créations individuelles des humains, [ce qui] traduit bien le caractère évolutif de la culture. » (É9)

4.4.2 Plan pédagogique

Dimension épistémique

Le savoir culturel 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 le savoir et les pratiques culturels, qui sont le relais obligé de l'apprentissage et du développement, mais pas 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 et de leurs valeurs. » (É9) La culture n'est pas qu'encyclopédique, elle doit aussi faire l'objet d'une appropriation personnelle. Dans cette perspective, l'enseignant place les élèves dans une position de recherche et de questionnement par rapport à la culture. Il les met non pas en présence de réponses, mais en quête de questions et les encourage à développer une attitude critique à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles : « 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 ou les débats qui animent la société. » (É9)

Dimension subjective

Le pédagogue se fait sensible à la question du sens des savoirs et des pratiques culturels 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 recours à des activités d'apprentissage et ce à quoi les jeunes sont confrontés dans leur milieu ou dans la société. » (É9) Il s'agit donc de prendre en compte les savoirs et les pratiques des élèves, leurs intérêts et leurs désirs, pour en faire des 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.

Dimension sociale

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 : « Je considère que c'est d'abord envers les références culturelles qu'ils possèdent déjà qu'il faut éveiller leur sens critique, pour ensuite leur faire découvrir d'autres éléments culturels qui appartiennent soit à la société dans laquelle ils vivent, soit à d'autres cultures. Il revient à l'enseignant d'aider les élèves à interpréter ces éléments de culture. » (É9)

En outre, si l'enseignant se voit comme un acteur essentiel de la construction des savoirs culturels, il n'est pas le canal unique de l'apprentissage. Aussi, privilégie-t-il des approches pédagogiques qui placent l'élève dans des situations de coconstruction des savoirs, des idées, des représentations, en échange continu avec l'autre. Comme l'ont souligné quelques étudiants, l'autre permet toujours au sujet d'en apprendre davantage sur lui-même et sur la culture.

5. Conclusion

Si quelques individus représentatifs de ces différents types se dégagent de l'échantillon analysé, nous ne saurions résumer le rapport à la culture d'une personne à l'une ou l'autre de ces formes. Les deux plans considérés – individuel et pédagogique – présentent parfois une certaine concordance, mais plusieurs textes traduisent un décalage plus ou moins important. Par exemple, certains étudiants qui entretiennent un rapport intégratif-évolutif à la culture se montrent incapables de se penser comme des pédagogues de la culture autrement qu'en adoptant une position de simple transmetteur. Ces étudiants, souvent attachés à la culture élitiste, entretiennent un rapport à la culture de type scolaire sur le plan pédagogique. Ils ne parviennent vraisemblablement pas à concevoir la dimension subjective du rapport à la culture comme étant une des composantes essentielles de leur travail de pédagogue : l'élève, dans leurs réflexions, n'est aucunement amené à devenir un sujet de culture, même si eux se pensent pas comme des sujets réflexifs qui s'épanouissent dans des pratiques culturelles diversifiées.

Nous n'avons toutefois trouvé aucun décalage qui présentait les caractéristiques inverses, soit un étudiant qui entretiendrait un rapport à la culture de type intégratif-évolutif sur le plan pédagogique, mais pas sur le plan individuel. Ainsi, tous les textes qui se montraient sensibles

au développement de l'élève comme un sujet de culture exprimaient clairement un rapport de type intégratif-évolutif sur le plan individuel. Si des écarts se manifestent entre les deux plans du rapport à la culture, jamais on ne retrouve d'étudiants qui se montrent davantage préoccupés par la culture de leurs élèves que par la leur.

Plusieurs textes témoignent enfin d'une concordance quasi parfaite entre les deux plans, concordance tantôt ancrée dans un rapport à la culture intégratif-évolutif, tantôt dans un rapport désimpliqué, dans lequel l'étudiant ne se conçoit ni comme un sujet ni comme un pédagogue de culture. Ces divers exemples, 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 somme, le développement d'un rapport à la culture intégratif et évolutif sur le plan individuel serait un préalable au développement d'un tel rapport sur le plan pédagogique. En d'autres mots, on ne peut 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.

Les résultats que nous présentons ici à larges traits mettent en lumière la complexité de la formation culturelle des futurs enseignants de français. Nos observations et nos analyses méritent toutefois d'être examinées à la lumière d'un corpus de données plus vaste, dans une recherche qui permettra aux sujets d'expliquer plus à fond leurs représentations et leur rapport à la culture, au moyen d'entretiens individuels [4].

Néanmoins, à la lumière des analyses que nous avons réalisées, nous croyons que le développement de la compétence culturelle des enseignants ne peut être pensé de façon homogène et encore moins de façon implicite : l'université doit les entraîner 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 permettent de jeter un regard neuf, interrogateur et critique sur les objets et les pratiques qui constituent leurs références culturelles spontanées.

Références

Audet, C. et Saint-Pierre, D. (dir.) (1997). *École et culture, des liens à tisser*. Québec : IQRC.

Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, *113-114*, 41-54.

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 ? *In* A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 141-155). Bruxelles : De Boeck.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

4 Nous poursuivons une recherche financée par le CRSH et le FQRSC (2005-2008), pour analyser le rapport à la culture des enseignants de français et des étudiants en formation initiale à l'enseignement du français au secondaire.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Fides.

Falardeau, É. (2005). Intertextualité et didactique : le préalable de la compétence culturelle. *In* J.-M. Pottier (dir.), *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle* (p. 49-60). Reims : CRDP.

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, lieur. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 215-236.

Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Inchauspé, P. (1997). Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture ? *In* C. Audet et D. Saint-Pierre (dir.), *École et culture, des liens à tisser* (p. 103-117). Québec : IQRC.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.

Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : Presses universitaires de France.

Kerlan, A. (1999). *L'école à venir*. Paris : ESF.

Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris : ESF.

Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Monférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.) (2007). *Le Petit Robert*. Paris : Le Robert.

Saint-Jacques, D. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, *118*, 42-44.

Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. *In* C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 205-225). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 39-62.

Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale ? *Revue française de pédagogie*, *132*, 33-41.

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. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 63-82.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Simard, D. et Falardeau, É. (2005). D'une approche culturelle de l'enseignement à une pédagogie de la culture. *In* D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 509-524). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.