

Le rapport à la culture des enseignants de français Les élèves et les savoirs dans la classe

Érick Falardeau and Denis Simard

Number 149, Spring 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1752ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Falardeau, É. & Simard, D. (2008). Le rapport à la culture des enseignants de français : les élèves et les savoirs dans la classe. *Québec français*, (149), 99–100.

En publiant sous la rubrique *Échos de la recherche en didactique du français*, des chercheurs, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches ayant des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.



Le rapport à la culture des enseignants de français : les élèves et les savoirs dans la classe

ÉRICK FALARDEAU et DENIS SIMARD*

On devine qu'un lien fort existe entre la culture des enseignants de français et leur façon d'enseigner la langue et la littérature. Mais au-delà de cette évidence, comment comprendre cette relation complexe ? Disposons-nous actuellement d'outils théoriques et pratiques pour en rendre compte de façon suffisamment claire ? C'est que derrière cette évidence se cache des questions importantes, notamment celle qui touche au rôle de l'enseignant comme passeur de culture, à son rapport à la culture et à sa manière propre de l'intégrer dans sa classe, mais aussi celle, tout aussi centrale, de la prise en compte par l'enseignant de la culture des élèves. Ces questions sont au cœur d'une recherche¹ que nous menons pour mieux comprendre cette relation entre le rapport à la culture des enseignants de français et leur façon de développer le rapport à la culture de leurs élèves. Dans cette présentation de notre étude, nous définirons brièvement la notion de rapport à la culture et ses composantes puis, à l'aide de quelques exemples tirés d'entretiens, nous montrerons comment ces composantes nous aident à mieux comprendre la pratique d'un enseignant de français considérée sous l'angle du développement culturel des élèves.

Définissons d'entrée de jeu le rapport à la culture (désormais RC) comme l'ensemble des relations dynamiques qu'un individu entretient avec des acteurs, des objets, des pratiques et des savoirs culturels. Si l'individu, comme le montre Fernand Dumont (1968), reçoit toujours de son milieu une culture première, il n'y est pas enfermé. En entrant en relation avec une autre culture, seconde celle-là, constituée de savoirs et de pratiques langagières (littéraires et grammaticales), artistiques, scientifiques, historiques..., il peut prendre une distance à l'égard de la culture première et porter ainsi un regard nouveau qui transforme son rapport au monde, au langage, à lui-même. C'est en ce sens que nous pouvons dire que la culture est à la fois objet et rapport.

Plus spécifiquement, ce rapport à la culture se décompose en trois dimensions interreliées : 1) la dimension du sujet, ses représentations, ses pratiques, ses goûts², ses préférences, sa réflexivité par rapport à la culture ainsi que la valeur et le plaisir qu'il accorde aux pratiques et aux savoirs culturels ; 2) la dimension des savoirs, soit le type de savoirs convoqués – savant, scolaire, d'expérience – et le rôle qui leur est donné ; 3) la dimension des relations sociales, soit le rôle des autres – famille, école, enseignants, médias... – dans le développe-

ment culturel du sujet et le rôle de la culture dans ses relations sociales. En outre, pour comprendre comment ce rapport se manifeste dans l'enseignement du français, nous distinguons deux plans complémentaires du RC : le plan individuel, soit le RC de l'individu lui-même, et le plan pédagogique, soit la prise en compte par l'enseignant du RC de l'élève³.

Que nous apprend cette recherche sur le rapport à la culture des enseignants de français ?

Après avoir conduit 18 entretiens avec des enseignants de français au sujet de leur rapport à la culture, dans l'enseignement de la littérature notamment, nous avons considéré tout particulièrement les propos liés à la dimension des savoirs. Nous nous sommes plus particulièrement demandé comment les savoirs enseignés en classe se rattachent aux intérêts des élèves, à leurs connaissances, à leurs goûts et pratiques, aux objets culturels qu'ils jugent importants...

Considérons comme exemple les propos d'un enseignant de français qui accorde une grande importance aux connaissances dans son enseignement de textes littéraires, le théâtre dans l'exemple qui suit : « Je vais dire aux élèves, [les années] 1940-1950, qu'est-ce qui s'est passé. [...] Connaissez-vous les premiers ministres du Québec ? [...] Puis il y a toujours quelqu'un dans la classe qui connaît, c'est surprenant, c'est épatant. [...] Je pars beaucoup de leurs connaissances. Moi, j'enseigne pour ceux qui connaissent déjà quelque chose ».

S'agissant du travail à produire, il poursuit : « Et après, je demande le premier travail écrit, une analyse de théâtre avec à peu près, en deux cents mots, ce que cette pièce veut dire. Pourquoi elle a été écrite. Ça servait à quoi ? Puis

avant ça, j'ai présenté Maurice Duplessis, quand il a vécu, ce qu'il a fait dans la vie, c'est qu'est la Grande noirceur, les orphelins de Duplessis. [...] Ce qui fait que quand on arrive à lire la pièce, ils comprennent chacune des répliques, puis ils sont en mesure de l'analyser par la suite ».

L'apprentissage de savoirs encyclopédiques sur l'histoire et le théâtre comme les productions écrites demandées restent ancrés dans les connaissances déclaratives et l'analyse littéraire académique : on retrouve peu de place pour l'expression de la lecture singulière du sujet, ses réactions par rapport à l'histoire, aux personnages, aux idées, ses émotions... Ce que nous permet de comprendre la notion de rapport à la culture dans ces deux citations et surtout dans l'ensemble de l'entretien, c'est la faible prise en compte de l'élève comme sujet sensible au profit d'une pratique enseignante centrée essentiellement sur le savoir et l'analyse formelle.

Un autre entretien fournit l'exemple d'un enseignant qui accorde beaucoup d'importance aux goûts et aux intérêts de l'élève dans sa classe : « Avec un exercice de poésie, j'allais chercher des chansons, des choix de chansons, certaines qui les touchent un peu, Les Cowboys [fringants]. Les Cowboys, à un moment donné, on en a notre dose, mais tout de même, il y a des choses qui sont accessibles aux élèves, mais je vais souvent les inviter à aller voir de quoi de nouveau. Je me rappelle avoir passé peut-être un rap ou quelque chose du genre qui pouvait les intéresser ».

Seulement, cette omniprésence des intérêts des élèves a pour effet d'atténuer la place des savoirs formels, parce que, dans cette citation comme dans l'entretien, l'enseignant s'en tient à des exemples tirés des référents culturels des élèves, sans les amener à lire des textes aux formes poétiques plus complexes.

Cette atténuation des savoirs formels ressort particulièrement dans l'enseignement des connaissances grammaticales qui sont vues comme harassantes, difficilement intégrables aux pratiques de lecture et d'écriture : « J'en arrive à du magistral des fois, je n'ai comme pas le choix. J'ai des concepts grammaticaux à leur montrer. Il y a des choses que je veux changer au fil du temps. Ça ne me plaît pas, c'est lourd parfois. Ça m'agace et puis je le sais que si pour moi je sens que c'est lourd, pour eux ça va l'être aussi ! ».

Comme les savoirs sur les textes littéraires occupaient peu de place au profit du renfor-

cement des pratiques culturelles des élèves – les Cowboys fringants –, les connaissances grammaticales sont souvent écartées de la classe. Ainsi, au fil de l'entretien qu'il nous a accordé, cet enseignant nous montre que c'est la perspective des intérêts de l'élève plus que celle des savoirs formels à enseigner qui dicte ses choix didactiques.

Pour un autre enseignant rencontré, le savoir se vit sous le mode de la passion et de l'intégration aux activités de l'élève : contrairement à l'enseignant précédent, pour celui-ci, la grammaire, c'est « la plomberie » nécessaire sans laquelle on ne peut avoir accès au sens, au plaisir et à l'esthétique dans le travail sur la littérature. Dans sa façon de parler du savoir, on voit poindre chez lui un souci pour le sujet, pour son activité, sa réflexion, sa formation : « Moi, j'essaie de leur faire découvrir que comme il y a une histoire des nations, des pays, il y a aussi une histoire des idées et des sentiments et que l'histoire littéraire, c'est l'histoire, c'est une autre histoire de l'humanité. Et, ne serait-ce qu'à ce titre-là, on a besoin de savoir d'où vient notre langue [...]. Je leur dis, "quand vous serez adultes, il faut que ça soit dans votre tête ces préoccupations-là. On ne peut pas se contenter d'exercer une fonction, un métier de 9 à 5, et n'avoir que ça dans la tête" ».

Analyser les dimensions du RC chez cet enseignant, c'est comprendre la relation serrée entre le savoir et le sujet qui est au cœur de l'apprentissage, même dans l'étude de textes anciens aux yeux des élèves : « Les thèmes que Ronsard exploite dans tel poème, c'est des choses qui ne vous intéressent pas, comme l'amour d'un gars pour une fille. Je veux dire ça ne nous intéresse plus. » Alors là, ils sourient. Ils disent « ben wa ! » Je dis « ah ça vous intéresse, vous trouvez ça signifiant ? Oui ? C'est important ? Bien, dans ce temps là aussi, on trouvait ça important. Puis voici ce qu'on en disait. Voilà comment on voyait l'amour. Est-ce que ça a changé ? L'amour courtois. Comment on voyait les femmes. Les hommes avaient un regard sur les femmes. » Puis j'essaie de les amener à prendre conscience que ce qui se passait en 1500 quelque chose, ça nous concerne encore aujourd'hui parce qu'on se pose encore les mêmes questions.

Savoirs encyclopédiques sur la littérature et appel à la culture première des élèves participent d'un même projet : amener les sujets à

jetter sur leur monde et sur leur vie un regard renouvelé par l'art, la culture littéraire.

Ce dernier cas présenté nous montre que l'enseignant comme passeur de culture tente de lier la vie des élèves à des œuvres du patrimoine culturel et à des savoirs formels. S'il amène les élèves à lire Ronsard, il se soucie avant tout de lier les représentations de l'amour qu'on y trouve à ce qu'en connaissent et en vivent les élèves. Il n'enseigne pas des savoirs littéraires que pour accroître le bagage culturel des élèves, mais bien pour amener ces derniers à porter sur leur monde – l'amour ici – un regard renouvelé par l'art et le langage littéraire. Dans ce travail, la médiation de l'enseignant est essentielle pour que les élèves rattachent leur vie et les objets de leur milieu quotidien à des œuvres et à des récits comme à des savoirs langagiers qui contribueront au développement de leurs compétences en français – maîtriser la « plomberie » grammaticale pour apprécier le travail esthétique des textes littéraires par exemple. En littérature comme en grammaire, l'enseignant doit certes viser, à l'aide des savoirs, à nourrir l'effort de distanciation de ses élèves par rapport aux textes lus et au langage parlé et écrit, mais il doit aussi s'assurer que les connaissances enseignées trouvent un écho réel dans les intérêts des élèves, dans leurs pratiques culturelles. Se soucier à la fois des connaissances à acquérir et du sens que leur donnent les élèves, voilà ce que nous apprend l'analyse du rapport à la culture du dernier enseignant présenté, qui sait conjuguer de façon fine dans sa classe la dimension des savoirs et celle du sujet, tant dans ses aspects psychoaffectifs que réflexifs.

* *Professeurs, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval*

Notes

- 1 Elle est subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (programme Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs). Cette recherche implique la contribution précieuse d'étudiants gradués dont Judith-Émyr Bruneau, Louis-Philippe Carrier, Héroïse Côté et Julie-Christine Gagné.
- 2 Cet article adopte l'orthographe rectifiée.
- 3 On trouvera plus de précisions sur le cadre théorique du rapport à la culture dans un article publié à cette adresse : www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-1/CJE30-1-Falardeau-Simard.pdf