

Québec français



La culture et l'école

Michel Thérien

Numéro 94, été 1994

La transmission de la culture

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44437ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Thérien, M. (1994). La culture et l'école. *Québec français*, (94), 71–74.

La culture et l'école

par MICHEL THÉRIEN *

L'école, l'institution scolaire, est sûrement le plus puissant levier de démocratisation et de développement détenu par l'État. Au-delà de nombreuses critiques qui pleuvent sur elle et qui souvent visent les professeurs de français que nous sommes, au-delà des tentatives d'appropriation de l'école par les différentes forces en présence - parents, syndicats, petite bourgeoisie et jusqu'à un certain point milieu des affaires -, mon engagement personnel et mon optimisme foncier m'invitent à lire dans ces phénomènes récurrents un réel attachement à l'école et une conviction profonde, une véritable croyance en son pouvoir. D'un autre côté, depuis plus d'une décennie, l'on reconnaît aussi que l'école est loin d'être le seul agent éducatif et qu'à côté de l'élève lui-même, premier agent de son éducation, la famille, les médias, les syndicats, les milieux associatifs, les entreprises, l'État lui-même par ses différentes politiques (ou absence de politiques), en un mot les différents agents sociaux jouent un rôle éducatif important, complémentaire, plus ou moins convergent avec la mission éducative de l'école. Quoi qu'il en soit, il n'en reste pas moins que l'école est la première institution sociale dont la mission est l'éducation. Parler de culture à l'école, c'est d'abord situer la culture dans la mission de l'école, c'est ce que nous ferons après avoir proposé une définition de la culture. Puis nous montrerons ensuite le rôle privilégié des professeurs de français dans le développement de la compétence culturelle. Enfin nous évoquerons l'ouverture de tout le curriculum et de tous les enseignements à une véritable éducation culturelle.

Culture et mission de l'école

On s'entend généralement pour ranger les définitions de la culture autour de deux axes : un axe anthropologique qui définit la culture comme un ensemble de connaissances, de comportements, d'attitudes et de façons de vivre propres à un groupe humain vivant généralement sur un même territoire ; un axe sociologique qui s'intéresse davantage aux hiérarchisations et aux stratifications produites par les différentes variétés de connaissances partagées par les groupes sociaux. Sans trop me préoccuper des stratifications sociales, j'emprunterai d'abord ma définition à ce courant et la définirai comme l'ensemble des productions intellectuelles et artistiques qu'une société conserve comme son patrimoine et comme le patrimoine de l'humanité et qu'elle contribue à développer : une certaine quantité, jugée fondamentale, est transmise par l'école et dans ce sens on peut parler du développement de la compétence culturelle. Quand on affirme que l'école doit assurer à l'ensemble de la jeunesse une formation de base, il est symptomatique que, le plus souvent, on ne parle pas de culture générale. Dans ce sens on pourrait penser que le concept de formation est plus fondamental, comme si la culture était une valeur ajoutée. En fait, je me demande si l'on peut vraisemblablement parler de formation générale, sans y inclure le concept de culture générale, à moins de postuler qu'on proposerait une formation générale sans culture générale, ce qui serait pour le moins aberrant et très réducteur.

Il n'y a pas si longtemps être cultivé, c'était pouvoir citer Cicéron ou Homère dans le texte, bref, avoir fait ce qu'on appelait alors ses Humanités. Pour bon nombre de personnes, encore aujourd'hui, la culture se résumerait à la littérature – la grande de préférence, voire la française –, rehaussée de connaissances en musique et en peinture, de participations à des concerts, de visites de musées et d'expositions. Le théâtre participerait de ces deux univers : littérature et beaux-arts.

Une telle conception de la culture, celle qui assure la distinction au sens de Pierre Bourdieu, est extrêmement limitatrice et ne correspond en rien aux pratiques culturelles réelles du monde contemporain. Pour être simple, je me référerai à la distinction du *Rapport Parent* (Gouvernement du Québec, 1963-1966) quand il définit quatre grands univers de connaissances et assigne à la polyvalence la mission d'initier à ces univers de connaissances et de culture. Sans hiérarchiser ces univers – même si le rapport reconnaissait que dans les faits et les pratiques sociales, ils étaient très hiérarchisés –, il proposait la distinction suivante :

- les humanités classiques, correspondant à la formation donnée dans les collèges classiques ;
- la science expérimentale ;
- la technologie et la science appliquée ;
- la culture de masse, comprenant les médias et le cinéma.

On pourrait dans ce prolongement dire que la mission première de l'école est la formation de la personne et l'initiation aux grands univers de connaissances et de culture : les humanités, la science expérimentale, la technologie, les médias et le cinéma. C'est ce noyau de connaissances et de pratiques qui constitue la culture. Si étrange que cela puisse paraître, j'y ajouterais l'univers des sports, fait lui aussi « d'objets fonctionnels ou symboliques, de gestes codés ou inventés, d'images et d'imaginaires, de lieux et de temps, de discours et de rites, de savoirs et de représentations, de valeurs et d'enjeux » (Privat, 1993, p.15), et ce que l'on pourrait appeler la composante civique ou civile de nos pratiques sociales, si importante à la cohésion sociale, notamment en cette fin de millénaire et de migrations.

Ainsi élargie, la culture cesse d'être limitée aux belles-lettres et aux beaux-arts et correspond à nos pratiques culturelles réelles. Elle est faite d'héritage et de tradition, elle est la part du passé qui a engendré le présent ; elle est faite du présent qui conjugue une multitude de courants pas toujours cohérents : toute culture vit de contradictions et de libertés créatrices (voir Polin, 1993) ; elle construit l'avenir, les courants et pratiques en émergence aujourd'hui annonçant et préparant en quelque sorte la culture de demain. En ce sens, le rôle de l'école est à la fois de transmettre la culture, de permettre de comprendre la culture actuelle et de contribuer au développement culturel de demain.

Français et compétence culturelle

Sans s'y limiter (que l'on pense à la musique et aux mathématiques, par exemple), la langue est au cœur de la culture parce que c'est par elle qu'on accède à ses discours, c'est par elle qu'on les produit et parce que, dans une large mesure, elle est constituée de pratiques langagières. Il est donc juste que les professeurs de français, une fois encore, participent au premier chef à la mission culturelle de l'école.

Si les taxonomies de compétences langagières sont multiples, on s'entend généralement pour reconnaître à la répartition suivante un haut degré de généralisation :

- la compétence linguistique comprenant les connaissances liées au code (lexique, orthographe, morphosyntaxe, phonologie) ;
- la compétence discursive ou textuelle comprenant la connaissance du fonctionnement des discours ;
- la compétence pragmatique ou situationnelle comprenant la connaissance des pratiques de discours ;
- la compétence encyclopédique ou culturelle comprenant les connaissances du monde nécessaires à l'acte de discours.

De fortes pressions sociales se sont exercées depuis une dizaine d'années pour assurer une meilleure maîtrise de la compétence linguistique. On ne redira jamais assez que tous les efforts doivent être entrepris

pour assurer à l'ensemble de la jeunesse la maîtrise de la langue écrite. Tant qu'on pensera que cette maîtrise puisse être assurée par les seuls cours de français, il faudra conclure qu'on ne veut pas donner à l'école les moyens nécessaires pour assurer cette mission. En ce qui concerne les compétences discursive et pragmatique, les programmes de 1980 et les nouvelles approches didactiques ont fait faire aux jeunes d'énormes progrès ; sans dire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes, on conviendra que ce n'est pas là que le bât blesse le plus, encore que de nombreuses critiques portées à l'enseignement du français visent souvent l'approche communicative.

D'un point de vue génétique, la compétence culturelle est un facteur important de performance langagière, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en compréhension qu'en production. D'un autre côté, la pratique langagière, notamment la lecture, contribue considérablement à développer la compétence culturelle. L'enseignant devra constamment chercher le plus haut degré de difficulté accessible à ses élèves, quitte à réactiver les connaissances préalables ou à les faire acquérir à ses élèves, soit par le rappel de notions, de concepts, de vocabulaire, soit encore par des activités complémentaires menées à l'intérieur de son cours, voire avec la collaboration d'autres collègues avant de proposer une pratique langagière (on y reviendra au point suivant).

Si l'on se réfère au concept élargi de culture déjà proposé, on comprendra que la lecture d'un éditorial sur la fermeture de Collège militaire royal de Saint-Jean ou la préparation d'un débat sur l'euthanasie contribuent à construire à la fois la compétence linguistique, la compétence culturelle, la compétence discursive et la compétence pragmatique. À part les leçons de grammaire – et encore ! – l'apprentissage de la langue est toujours intimement lié à l'expression d'un contenu. Une fois admise cette ouverture de la classe de français aux univers de connaissances, on reconnaîtra aussi qu'elle est le seul endroit où l'on y enseigne la littérature.

La littérature tient une place privilégiée dans l'enseignement du français. D'une part, au point de vue linguistique, elle constitue une façon spécifique d'utiliser

la langue ; par sa pluriisotopie, par sa figuralité, par son intertextualité, le texte littéraire pousse à ses limites les possibilités de la langue. D'autre part, la littérature, par sa fictionnalité, nous permet d'explorer des mondes imaginaires, de vivre par procuration des vies où la mort ne nous atteint pas, où on a le droit de rêver. Elle représente aussi une somme de savoirs, d'expériences, de critiques, comparable à ce que nous disent les sciences, les philosophies, les religions. Partagée par une communauté, elle est une part importante de son patrimoine et de son identité.

La classe de français doit s'ouvrir à la littérature québécoise parce qu'elle dit notre pays, l'histoire de ses luttes et de ses souffrances, ses contradictions et ses rêves. Elle doit porter une attention particulière à la littérature qui s'écrit en ce moment, notamment à la littérature immigrée, parce que celle-là dit un monde où plusieurs de nos élèves peuvent se retrouver. Elle doit s'intéresser à la littérature de jeunesse parce qu'elle dit les problèmes et les rêves des jeunes et que les balises pour choisir ses œuvres sont toujours à construire. Elle doit s'intéresser à la littérature française et s'assurer que les œuvres qui conviennent à l'âge des jeunes soient lues par l'ensemble de la jeunesse au moment approprié. Elle doit s'intéresser aux littératures francophones, notamment aux littératures africaines et antillaises, si significatives pour un grand nombre de nos élèves. Elle doit s'intéresser enfin aux œuvres de toute littérature, traduites en français, adaptées à l'âge de nos élèves : elles contribueront à renforcer les liens entre les cultures.

On retiendra que sans être l'apanage de la classe de français, la compétence culturelle est une des composantes essentielles de tout enseignement de la langue et que sans s'y limiter, elle trouvera à se construire et à se développer par la fréquentation des textes littéraires. Si la culture doit embrasser tous les univers de connaissances, elle concerne l'ensemble du curriculum et des enseignements.

Curriculum et éducation culturelle

Le confinement de l'apprentissage de la langue écrite est-il irrémédiablement voué à la sélection des enfants parta-

geant déjà les habitus culturels proposés par l'école ? L'acquisition de la compétence culturelle est-elle vouée aux mêmes impasses si elle est l'affaire des seuls cours de français ?

Il faut, dans tous les enseignements, recontextualiser ce que la transposition didactique (Chevallard, 1985) a tendance à gommer, à savoir les contextes historiques, économiques et politiques d'apparition et de construction des savoirs, les interrogations épistémologiques qui produisent la naissance et la mort des théories et les pratiques sociales qui leur sont afférentes. L'école n'ambitionne pas de faire des historiens ou des physiciens ; elle veut certes transmettre un noyau de connaissances, mais elle veut surtout faire découvrir comment se construit le savoir en histoire ou en physique, quelles sont les réussites, les difficultés et les limites de leur méthode pour la compréhension du monde, les liens qu'elles entretiennent avec le contexte de leur développement et avec les autres univers de savoirs et de pratiques.

Comme la langue est intimement liée à toutes les activités humaines, l'on favoriserait significativement le développement de la compétence culturelle en suscitant les projets, les activités interdisciplinaires en conjugaison avec le français. Plus faciles au primaire, parce que gérées par le même enseignant, ces activités demandent de plus complexes arrangements au secondaire. Pourquoi, par exemple, ne pas conjuguer la lecture de *Canard de bois* avec le cours d'histoire ? La connaissance du substrat historique permettra une meilleure lecture des choix littéraires de Caron ; la lecture du roman permettra une meilleure compréhension humaine de la Rébellion de 1837. Il faut que le curriculum s'ouvre à de telles initiatives, il faut que l'ensemble des enseignements participent à cette visée culturelle de la formation. Je souhaite vivement que les nouveaux programmes de formation des maîtres s'ouvrent à une didactique culturelle, faite de solides formations disciplinaires, mais aussi d'ouverture à l'ensemble de la formation curriculaire.

Avec les transformations du tissu ethnique qui marquent l'école française, on parle beaucoup d'éducation interculturelle. Il est évident que les programmes et le matériel didactique doivent faire preuve de beau-

coup d'ouverture en ce domaine. En ce sens, plus que jamais peut-être, l'enseignement doit-il être culturel si l'on veut qu'il soit interculturel. En fait, comme l'écrit Abdallah-Pretceille (1986), il ne s'agit pas tant de vouloir connaître et prendre effectivement en compte toutes les cultures de nos élèves, il faut, comme enseignant, se sensibiliser à la dimension culturelle de la communication et des rapports sociaux, et replacer dans leur dimension culturelle et historique, la construction des savoirs, les choix politiques, les religions, les valeurs. En bref, s'engager dans une véritable éducation culturelle.

On retiendra donc que la culture, loin de se limiter aux belles-lettres et aux beaux-arts, embrasse les grands univers de connaissances et que l'école a pour mission de faire acquérir la compétence culturelle à l'ensemble de la jeunesse. Parce qu'elle est intimement liée aux pratiques langagières, la compétence culturelle est au cœur de la classe de français et la littérature est un lieu privilégié de son développement. En fait, la compétence culturelle est l'affaire de tout le curriculum et de tous les enseignements. En ce sens il ne paraît pas abusif de parler d'éducation culturelle et de didactique culturelle, la culture n'étant pas comprise comme l'hypostase du passé, mais comme l'appropriation *hic et nunc* des réalisations les plus significatives de l'humanité, capables de faire comprendre celles du présent et de contribuer à la lente maturation de celles de l'avenir.

* Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

RÉFÉRENCES

1. Abdallah-Pretceille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986.
2. Chevallard, Y., *La transposition didactique*, Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, Éditions de la pensée sauvage, 1985.
3. Gouvernement du Québec, *Le Rapport Parent*, Québec, Éditeur officiel, 1963-1966.
4. Polin, R., *La création des cultures*. D'une philosophie de l'histoire à une philosophie des cultures, Paris, PUF, 1993.
5. Privat, J.-M., « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n° 80 (1993), p. 7-34.