



# dossier

## ENSEIGNER ET

# APPRENDRE DANS UNE PERSPECTIVE CULTURELLE

**L'**avis du Conseil supérieur de l'éducation Réno-ver le curriculum du primaire et du secondaire (1994) signalait déjà les lacunes du curriculum d'études actuel en matière de culture. L'exposé de situation des États généraux sur l'éducation reprenait ce point et indiquait que c'était là une des lacunes importantes qu'il fallait corriger. Mais pour beaucoup, cette correction se résume très souvent à l'accroissement de la place faite dans le curriculum à la littérature, aux arts, à l'histoire. Or, nous pensons que cela ne peut suffire. C'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle. » (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dit rapport Inchauspé, page 24.)

Ce n'est pas la première fois que *Vie pédagogique* propose une réflexion sur la relation culture-école. Nombre d'articles déjà parus dans la revue ont mis en évidence des pratiques de pédagogues qui, depuis longtemps, ont su intégrer

dans leur enseignement une perspective culturelle riche et significative. Le dossier du numéro de mai-juin 1993 intitulé « L'école et la culture : un tandem pour former des êtres humains », comme son titre l'indique, portait également sur cette question et, par la richesse et la pertinence de son contenu, présente, encore aujourd'hui, un intérêt certain.

Toutefois, comme le sujet est extrêmement vaste et – nous avons pu le constater à maintes reprises ces derniers mois – on ne peut plus chaud, nous avons choisi de poursuivre la réflexion sur ce dossier. Ce faisant, *Vie pédagogique* n'entend évidemment pas vider la question ni mettre un terme aux débats en cours sur le sujet. Toutefois, nous espérons que les articles présentés dans les pages qui suivent permettront aux lectrices et aux lecteurs de la revue d'enrichir leur compréhension des raisons pour lesquelles on doit offrir aux élèves des situations d'apprentissage dans une perspective culturelle et de reconnaître diverses façons d'intégrer cette approche dans le contexte de la présente réforme du curriculum qui, tout en reconnaissant l'importance de l'acquisition des connais-

sances, vise surtout à ce que les jeunes puissent véritablement en saisir le sens et l'apport dans leur vie actuelle et future.

La culture, c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie, mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. La culture constitue donc un outil majeur pour la compréhension de notre réalité contemporaine et un appui essentiel à notre propre contribution au monde d'aujourd'hui et de demain. Puisqu'elle est partie prenante de tout ce qui fait la richesse de la pensée et de l'activité humaines, la culture ne peut, comme le rappelle l'extrait du rapport Inchauspé présenté en introduction, demeurer le lot exclusif de quelques disciplines comme les arts, la littérature ou l'histoire.

De plus, il ne suffit pas d'offrir aux élèves du Québec des programmes avec des contenus culturellement riches, mais il faut également et surtout favoriser le développement d'une posture mentale chez les enseignantes et les enseignants comme chez les jeunes, qui leur permette de recourir aux référents culturels pour accroître la signification des apprentissages et en favoriser le transfert. C'est ce que rappelle d'ailleurs Denis Simard, professeur à l'Université Laval, dans le texte qui suit : « La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans des enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et nos attentes de sens. »

Ainsi, d'entrée de jeu, M. Simard nous propose une lecture de la notion de compétence qui contribue au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement. Puis, dans la deuxième partie de son article, l'auteur suggère différentes pistes de travail qu'il juge essentielles au rehaussement culturel de l'école québécoise.

Par la suite, Clermont Gauthier, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), propose une réflexion sur la formation de pédagogues cultivés. Associé de très près à la révision des orientations ministérielles en formation initiale, M. Gauthier, après avoir précisé en quoi consiste la tâche culturelle de l'enseignante et de l'enseignant, traite des conditions à mettre en place dans la préparation des futurs maîtres pour que ces derniers, comme il le dit si bien, « mettent en scène la culture de manière à donner du plaisir au cœur des élèves ».

Le troisième article, signé Noëlle Sorin de l'Université du Québec à Trois-Rivières, porte sur la culture des jeunes. Partant du principe que l'intégration d'une perspective culturelle dans l'enseignement permettra d'accroître la signification des apprentissages des élèves, on peut aisément en conclure qu'elle sera d'autant plus efficace qu'elle s'inscrira d'abord et avant tout dans la compréhension et la reconnaissance de leur propre culture. Aussi M<sup>me</sup> Sorin présente-t-elle un portrait actuel de la culture et des sous-cultures des jeunes ainsi que des différents facteurs ou éléments qui marquent leur développement. Comme il a été souligné au début du présent article, l'intégration

Photo : Denis Garon



d'une perspective culturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage n'est pas un fait nouveau et totalement absent des pratiques pédagogiques passées et actuelles, bien au contraire. Nous nous rappelons tous d'ailleurs des hommes et des femmes qui, lorsque nous étions élèves, nous ont marqués par leur façon de nous aider à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivions et, ce faisant, de nous inviter à un questionnement, voire à un engagement continu. Ce dossier devait donc faire une place importante à des exemples de pratiques culturellement riches et stimulantes. Ces exemples, principalement recensés par Diane Saint-Jacques de l'Université de Montréal, sont suivis d'une analyse de cette dernière, faisant ressortir les principales caractéristiques de ces pratiques.

Dans le but de soutenir les pratiques enseignantes en matière d'intégration d'une approche culturelle, Hélène Bécharde de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation présente, dans l'article suivant, une grille d'évaluation de la portée pédagogique des référents culturels proposés aux élèves.

L'avant-dernier texte du dossier, signé par Johanne Jourdain, illustre très concrètement comment l'intégration d'une perspective culturelle dans des activités de lecture proposées à des élèves du primaire peut contribuer à accroître considérablement la motivation à lire chez ces derniers.

Enfin, un dossier portant sur la culture, l'enseignement et l'apprentissage ne pouvait logiquement se terminer sans une réflexion sur la nécessaire ouverture de l'école à son milieu. En effet, comme le démontre avec une simplicité des plus éloquents l'auteur de cet article, M. Roland Arpin, l'enseignante ou l'enseignant qui adopte une posture pédagogique intégrant une réelle perspective culturelle reconnaît, dans l'environnement plus ou moins immédiat de l'école, une source intarissable d'occasions d'apprentissage en continuité.

Bonne lecture!

**Monique Boucher**

# L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES MARQUE-T-ELLE LE NAUFRAGE DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?

par Denis Simard

## INTRODUCTION

La notion de compétence occupe présentement une place enviable en éducation. À la suite de plusieurs pays industrialisés, le Québec vient de prendre le train des compétences. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* a été élaboré selon l'approche par compétences. Désormais, ce qui est demandé aux enseignants, c'est de faire acquérir à leurs élèves des compétences disciplinaires et transversales liées à des domaines d'expérience de vie. Le changement est abrupt et ne se ramène pas à un simple caprice de vocabulaire. Il vise à recentrer l'école sur l'apprentissage et sur la mobilisation de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes. Pour plusieurs, l'alignement de l'école sur les compétences marque le naufrage du rehaussement culturel des programmes d'études et l'arrimage de l'école québécoise aux impératifs de l'utilitarisme économique. J'ai glané au passage des propos représentatifs de cette inquiétude : « La mission fondamentale de l'école, c'est de transmettre un savoir culturel aux nouvelles générations pour le bien-être à venir de l'humanité. Ce n'est pas de développer des compétences pour que quelqu'un devienne habile dans un domaine précis et serve le marché du travail le mieux possible » (N. Doré, *Le Devoir*, 8 janvier 2000). Dans un article récent, Gérard Boutin et Louise Julien se font l'écho de ce dernier : « L'une des limites importantes de la réforme actuelle, c'est qu'elle tend à banaliser les connaissances, qu'elle assujettit aux compétences. (...) Il y a là une vision pragmatique de l'accessibilité aux connaissances et à la culture en général qui interpelle nombre d'observateurs » (*La Presse*, 2 septembre 2000, p. B 3). Prenant la parole à l'Université McGill à l'occasion d'un



Photo : Denis Garon

colloque portant sur la crise des humanités, Lise Bissonnette juge « troublant » qu'« on ne parle plus d'éducation mais bien de formation qualifiante ». D'autres, enfin, estimant nécessaire la réforme, craignent pourtant « une dérive techniciste qui nous fasse perdre de vue l'essentiel » (Claude Lessard, *Le Devoir*, 17 novembre 1999). Ces appréhensions sont-elles fondées et justifiées? L'approche par compétences (APC) compromet-elle le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise tant réclamé depuis le début des années 90, en particulier dans le sillage du Conseil supérieur de l'éducation (1994)? Marquerait-elle le naufrage ou l'abandon de l'approche culturelle dans l'enseignement? Serait-ce la compétence contre la culture?

Telle qu'elle est formulée, cette antinomie est loin d'être récente. C'était déjà le combat de Platon, affirmant la prééminence du savoir et de la vérité sur le pragmatisme des sophistes, du contenu par rapport à la forme. Comme le remarque Reboul (1989), cette antinomie surgit avec la pédagogie elle-même. En effet,

dès qu'une pédagogie apparaît, on est tenté d'opposer la matière à la manière, le point d'arrivée au chemin, le résultat au processus. Vingt siècles plus tard, le débat perdure : d'un côté la pédagogie, de l'autre la culture; d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle; d'un côté les contenus, de l'autre l'activité de l'élève; d'un côté la culture au sens humaniste, de l'autre la culture au sens sociologique (Forquin, 1989); d'un côté les compétences, de l'autre la culture. Sous des termes différents, ce sont chaque fois des points de vue sur l'homme, l'éducation et la culture qu'on défend, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour l'heure, une bonne part du débat autour des compétences se fait dans les termes de cette antinomie. J'y reviendrai.

Le présent texte propose quelques réflexions sur la question en titre et se divise en deux parties. D'abord, sur un plan théorique ou conceptuel, je montrerai qu'une certaine lecture de la notion de compétence ne s'oppose pas fatalement à la culture, aux savoirs ou aux contenus. Bien comprise, elle contribue

même au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement, pensée cette fois comme l'élaboration d'un rapport personnel de l'élève à celle-ci. Puis, je proposerai des pistes de travail qui me paraissent essentielles pour que se réalise le *rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise*. Nous verrons alors que l'élaboration d'un rapport personnel de l'élève à la culture doit s'accompagner de la détermination d'une culture pensée comme objet.

## 1. ENTRE LA TRANSMISSION ET LA SPONTANÉITÉ : LA COMPÉTENCE<sup>2</sup>

Afin de préciser la notion de compétence, j'aimerais développer l'aspect de l'antinomie présentée plus haut. Nombre de débats en éducation au 20<sup>e</sup> siècle tournent autour de l'opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle. La première, plus attachée à la matière qu'à la manière, est axée sur un contenu fortement hiérarchisé, identifié pendant longtemps aux humanités gréco-latines. L'essentiel de ce que devait alors transmettre l'éducation transcendait les fluctuations historiques comme les particularismes culturels et relevait d'une mémoire commune, d'un socle immuable de références et de valeurs qui disposait chaque personne à l'universel (Finkelkraut, 1985, 1987). La finalité ultime de l'école se ramenait à un seul terme : la culture considérée comme absolu intemporel. Mais les choses ont bien changé : l'école, les élèves, les mœurs et les valeurs, le milieu social dans son ensemble. Depuis, on a pris conscience que ce que l'éducation traditionnelle transmettait, et qu'on désignait par le terme de culture, représentait une éducation trop étroite qui ne pouvait plus répondre aux exigences d'un milieu social, économique ou culturel perpétuellement renouvelé. Au Québec, la commission Parent en a pris acte, les humanités prenant place dans un univers polyvalent de connaissances où les sciences et les techniques jouaient un rôle de premier plan. Même si le curriculum s'est transformé et malgré l'intention de privilégier une pédagogie active centrée sur l'élève, les pratiques pédagogiques sont, dans l'ensemble,

demeurées largement traditionnelles. En réalité, à des degrés variables selon les disciplines, il s'agissait toujours de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des valeurs, consacrant l'idée que le savoir est une chose inerte, une entité abstraite à l'extérieur de l'élève, considéré comme un récepteur passif.

En réaction à la pédagogie traditionnelle, le courant novateur propose de partir de l'enfant, de ses expériences, de ses désirs et de ses besoins. Autant la pédagogie traditionnelle réclame une coupure du milieu, la clôture de l'école, autant la pédagogie nouvelle dénonce cette coupure et demande d'adapter l'école à la vie, d'accueillir et d'éduquer les élèves en respectant leurs différences individuelles. S'opposant au cloisonnement disciplinaire, à l'universalisme abstrait d'une raison qui écarte le cœur, la pédagogie nouvelle propose plutôt de partir de situations globales, plus concrètes et plus proches de la réalité des élèves (Trousson, 1992). Pour reprendre le cas du Québec, disons que la réforme des programmes de la fin des années 70 s'est largement abreuvée de cette nouvelle version de l'humanisme. Mais dans les faits, elle s'est traduite par des programmes cloisonnés, fortement hiérarchisés par des objectifs liés aux comportements observables et beaucoup plus proche d'une conception à dominante « systématique-technologique » que d'une conception humaniste, pourtant amplement favorisée dans les publications du ministère de l'Éducation, comme le soulignait, en 1987, le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis intitulé *Les visées et les pratiques de l'école primaire*.

Avec le recul, l'expérience éducative des dernières décennies révèle que les deux pédagogies comportent des lacunes qui réclament des approches différentes. D'abord, la pédagogie traditionnelle néglige la participation de l'élève au sens à construire. La culture n'existe pas quelque part comme une entité abstraite et immuable au-dessus des êtres humains, mais selon des appropriations diversifiées qui ne sont pas sans lien avec les questions, les préoccupations et les attentes de sens de l'élève, de même qu'avec les préalables du milieu et des pra-



Photo : Denis Garon

tiques sociales de référence (Martinand, 1986). C'est la raison pour laquelle il faut en tenir compte dans la mise en place de situations pédagogiques diverses, afin que les élèves donnent un sens aux savoirs scolaires et accèdent à une culture plus poussée. Dans un récent ouvrage, Zakhartchouk (1999) rappelle que le « combat culturel (...) nécessite la mise en œuvre d'une stratégie, la mise en place de dispositifs, l'utilisation de la "ruse pédagogique" » (p. 29) et la prise en compte de l'autre, de ses besoins et motivations, de ses références comme de ses représentations. Autrement, une bonne part des élèves demeurent au pourtour de l'enceinte culturelle, qui leur paraît bien inutile et sans intérêt. Par ailleurs, selon Perrenoud (1998), la pédagogie traditionnelle n'a rien à offrir aux élèves qui assimilent correctement les savoirs scolaires mais qui demeurent incapables de les utiliser dans d'autres contextes. Pour cette catégorie d'élèves, l'approche par compétences est l'occasion de travailler le transfert par des activités de développement qui se veulent plus riches et plus complexes que des activités structurées selon des objectifs de comportements observables. En ce qui concerne la pédagogie nouvelle, nous reconnaissons aujourd'hui que ni la créativité ni

l'expression libre de soi ne nous dispensent, dans l'élaboration de notre rapport avec le monde, de modèles, de références, de signes et de symboles d'humanité déposés dans des œuvres de culture. En d'autres termes, la culture est incontournable dans la connaissance de soi, des autres et du monde.

Entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle, entre, d'un côté, l'enseignement, le savoir et la transmission des connaissances et, de l'autre, la spontanéité, la créativité et l'expression libre, quelle voie demeure praticable? Existe-t-il une synthèse de ces notions qui montrerait le savoir comme une construction dynamique correspondant à l'activité de l'élève en interaction avec les autres dans des situations d'apprentissage complexes et significatives? À mon avis, la compétence est précisément ce que nous cherchons. Elle dit simplement que la culture ou les savoirs ne constituent pas un bagage inerte, mais une forme dynamique en construction qui correspond à l'activité de celui qui l'acquiert (Reboul, 1989). La compétence ne s'oppose ni aux savoirs, ni aux contenus, ni aux disciplines; elle déplace seulement l'accent sur leur mise en œuvre au sein d'une situation qui les mobilise. Autrement dit, dans l'optique de la compétence, l'élève doit non

seulement connaître une chose, mais « s'y connaître » (Reboul, 1991), c'est-à-dire être à la hauteur de cette chose, savoir se tirer d'affaire, transiger avec elle efficacement, bref utiliser et mobiliser ses ressources à bon escient et au bon moment (Perrenoud, 1998, 1999a). Somme toute, la compétence est affaire de jugement; elle ne va pas sans les savoirs et le savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait qu'elle les intègre (Reboul, 1991).

La notion de culture ne dit pas autre chose quand on l'examine du point de vue de sa dynamique (Simard, 1999). Si la culture permet de comprendre le monde, alors qu'est-ce que comprendre? Il n'existe pas de compréhension sans une culture qui la précède<sup>3</sup>. D'une certaine manière, la culture possède une autonomie, des règles, des normes, des codes, des objets et des principes auxquels sont rattachés nos projets de compréhension. On comprend toujours le monde depuis cet horizon préconstitué de signes, de symboles, de valeurs et de significations qui viennent à nous par l'entremise de l'éducation et qui nous fournissent des façons de voir, des références et des outils conceptuels. Mais s'il est vrai qu'il n'existe pas de compréhension sans une culture qui la précède et la soutient, il est aussi vrai de dire que la culture ne constitue pas le seul facteur déterminant de la compréhension. Toute culture, pour se transmettre et se renouveler, exige la participation d'un sujet qui l'interprète. Il n'existe pas de culture sans la compréhension qui en est le principe. En conséquence, la compréhension ne loge ni du côté de l'objet ni de celui du sujet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. Dans cette rencontre avec la culture, l'être humain est le partenaire d'un dialogue où l'un et l'autre se transforment. Cette brève analyse révèle un trait profond de la culture, à savoir qu'elle est, par essence, dynamique et correspond à l'activité de celui ou celle qui l'acquiert en interaction avec les autres et son milieu culturel.

Ainsi comprise, l'approche par compétences ne s'oppose à la demande de rehaussement culturel des programmes d'études que dans la seule perspective où cette dernière se

ramène uniquement à une somme de savoirs consacrés que l'élève doit ingurgiter et restituer, à l'idéal encyclopédique en fait, où le savoir exige de faire le tour des connaissances humaines. Il est évident que les médiations culturelles sont essentielles dans l'élaboration de son rapport avec le monde; toutefois, elles ne fonctionnent pas à vide, *in abstracto*, indépendamment de celui ou celle qui cherche à comprendre, mais dans un projet de compréhension où on leur donne un sens en se les appropriant (Simard, 1999). Dans cette perspective, la culture est moins conçue comme un objet, bien qu'elle s'y rapporte et s'en imprègne, que comme un rapport, une appropriation, un transfert et un facteur de jugement. Je rejoins d'ailleurs ici les analyses de Reboul (1992). La culture est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait. C'est l'individu qui cherche à comprendre, qui remet en question ses savoirs et le monde et qui se questionne. La culture, c'est l'appropriation du savoir, la capacité de le faire sien, de le traduire, de l'interpréter, d'en faire sa chose, ses mots et ses images, de le vivifier en le remettant en question et de le rendre utile dans sa situation. La culture, c'est aussi ce qui rend possibles le transfert des savoirs, la mobilisation, dirait Perrenoud (1999a), et qui est la capacité de s'en servir à bon escient dans des contextes autres que ceux où on les a acquis. La culture, enfin, c'est l'aptitude au jugement. Et la formation du jugement humain n'est-elle pas nécessaire dans un monde qui ne sera jamais entièrement scientifique et technique, dans un monde marqué par l'incertitude, le pluralisme et le conflit des valeurs? Je pense, comme Reboul (1991), que la notion de compétence respecte les caractères formels de la culture, c'est-à-dire la culture comme rapport, appropriation, transfert et facteur de jugement, mais en la délivrant d'un contenu inutile et superflu. Dans cette optique, la notion de compétence contribue au renouvellement de la problématique de la culture dans l'enseignement; elle permet de définir cette dernière non seulement comme une somme de savoirs consacrés, mais comme un rapport

à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997), comme une aptitude au jugement (Reboul, 1991). Cela étant dit, pour plusieurs, il n'est pas toujours évident que l'approche par compétences confirme et permet d'effectuer le virage tant réclamé vers la culture. Il faut dire que la ligne entre le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997a) et le *Programme de formation de l'école québécoise*, en passant par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997b), n'est ni droite ni parfaitement claire et cohérente, mais sinueuse, marquée par des ambiguïtés et des modifications qui indiquent des conceptions différentes de la culture et de l'éducation. L'énoncé de politique éducative ne reprend pas exactement les propositions du rapport Inchauspé en matière de culture. Entre celui-ci et le *Programme de formation de l'école québécoise*, un glissement s'opère d'une conception culturelle de l'éducation, prenant elle-même appui sur une conception patrimoniale<sup>4</sup> de la culture, à une conception de la culture comme compétence. Mais je pense qu'il faut se garder d'interpréter ce glissement comme une opposition nette entre deux conceptions irréconciliables de la culture et de l'éducation. La culture comme compétence, telle qu'elle est décrite dans le présent texte, n'est pas incompatible avec la culture pensée comme objet. Il faut voir l'action culturelle de l'école comme l'élaboration d'un rapport de l'élève à la culture, c'est-à-dire comme la mise en place de situations pédagogiques signifiantes où il s'agit d'adapter la culture aux questions, aux champs d'intérêt et aux attentes de sens de l'élève et de l'amener en retour à satisfaire aux exigences de la culture (Simard, Martineau, 1999). Ainsi, et d'après les termes de Dumont (1968), l'école n'enseigne pas la culture première, ce qui ne l'empêche pas de s'en servir pour amener les élèves à la culture seconde. Le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise revêtra de multiples visages, selon les synergies des milieux, les enseignants et les domaines d'apprentissage. Et pour qu'une évolution se produise en ce sens, on me permet-

tra de proposer des pistes de travail qui me paraissent essentielles.

## 2. POUR LE REHAUSSEMENT DE LA FORMATION CULTURELLE DES ÉLÈVES

Le départ est donné, le mouvement est amorcé. Il faut maintenant le laisser évoluer en demeurant vigilant et ne pas céder à la tentation de tout remettre en cause au moindre obstacle. L'approche par compétences représente un changement d'envergure et suscite une part légitime de doute et de scepticisme. Pour cette raison, elle devrait s'accompagner d'une pédagogie qui en explique les motifs, les orientations et les finalités, car il est en effet plus facile de prendre part à un changement et d'y persévérer quand il a fait l'objet d'une adhésion rationnelle et libre. Ce souci pédagogique est nécessaire afin de susciter la mobilisation et l'engagement des acteurs ayant une responsabilité individuelle et collective dans la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise*, du ministère de l'Éducation aux cadres scolaires, du personnel enseignant aux formateurs des maîtres, du conseil d'établissement aux parents d'élèves. Notre premier devoir est donc de bien comprendre l'approche par compétences, de l'expliquer, de s'approprier ses fondements et ses visées et surtout d'examiner minutieusement sa relation avec la notion de culture et la demande de rehaussement culturel de la formation scolaire. Ce rehaussement culturel selon l'approche par compétences ne doit pas simplement consister en l'ajout de contenus culturels dans les programmes; il implique également la mise en place de situations d'apprentissage axées sur l'activité et la recherche de l'élève, qui lui permettent d'entrevoir la pertinence des connaissances ainsi que d'en reconnaître le sens en les liant aux questions qui le préoccupent et à des pratiques sociales de référence.

Deuxièmement, afin d'offrir aux élèves la meilleure formation culturelle possible, il faut s'assurer d'un équilibre entre les cinq grands domaines d'apprentissage et de connaissance que sont les langues, l'univers social, les arts, le développement personnel et le champ



Photo : Denis Gagnon

comprenant la mathématique, les sciences et la technologie. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, ces domaines d'apprentissage sont considérés non seulement dans leur complémentarité, mais aussi dans leur interaction avec des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie. Cet équilibre est essentiel, car il permet aux élèves de se faire une culture générale tout au long de leurs apprentissages et de leur parcours scolaire. Puisque seules certaines matières font l'objet d'un temps d'enseignement prescrit, il est nécessaire d'être vigilant pour celles dont le temps prévu est seulement indicatif, de manière à leur garantir une place suffisante dans la grille-matières et à réaliser les objectifs d'une formation culturelle de base. Dans cette optique, l'école, en particulier le conseil d'établissement, a la responsabilité fondamentale de maintenir cet équilibre et d'apprécier les propositions relatives à la grille-matières à la lumière d'une conception équilibrée du programme d'études en matière de culture. Autrement, l'objectif de rehaussement du contenu culturel du « menu scolaire » se voit sérieusement compromis.

Troisièmement, il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement, ce qui nécessite non seulement de déterminer les contenus culturels eux-mêmes, en justifiant leur pertinence, leur consistance, leur valeur éducative et culturelle et leur place dans un programme d'études, mais encore de considérer l'histoire de la discipline en question. Privilégier ainsi une perspective historique, c'est aussi permettre aux élèves de prendre conscience de la civilisation à laquelle ils appartiennent, c'est-à-

dire plus de 2 500 ans d'histoire et d'efforts gigantesques investis dans la connaissance du monde et de l'être humain, dans l'action morale et politique. Cette préoccupation déborde l'enseignement de l'histoire; ce sont toutes les disciplines qui devraient épouser une perspective historique (Simard, Martineau, Gauthier, à paraître).

De plus, il faut prévoir de façon explicite, dans le programme, une ou des compétences à caractère culturel de manière à appliquer l'approche culturelle dans chacune des disciplines et à permettre une connaissance plus complète des différentes productions culturelles. S'il est sans doute vrai que les apprentissages les plus significatifs sont ceux qui mobilisent l'élève, que la formation culturelle implique la création d'un rapport personnel de l'élève à la culture, il est aussi vrai qu'apprendre, c'est faire face à un héritage humain, à une matrice fondatrice, « à un ordre de savoirs contraignant et transcendant par rapport à l'individu » (Trousson, 1992, p. 92). Il faut donc, en résumé, maintenir un équilibre dynamique entre la culture pensée comme un rapport et celle qui est pensée comme un objet et situer la formation culturelle des élèves à la fois sur un plan horizontal, en considérant l'équilibre entre les grands domaines d'apprentissage considérés comme complémentaires, et sur un plan vertical, en s'assurant de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement.

Quatrièmement, cette cohérence à la fois horizontale et verticale doit se concrétiser dans des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. S'il est clair, sur le plan théorique, que l'approche par compétences ne s'oppose pas à l'approche cultu-

relle, il reste à voir comment elle sera mise en œuvre sur le plan pratique. C'est une chose de faire une place aux contenus culturels dans l'enseignement, de les saupoudrer au hasard des questions ou des intérêts spontanés, mais c'en est une autre de les planifier explicitement et de les intégrer à des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le développement des compétences disciplinaires et transversales. Comment peut-on construire ces compétences chez les élèves en faisant appel à une approche qui les sensibilise à leur dimension culturelle? Cette préoccupation ouvre tout un chantier qui va dans le sens d'un renouvellement des pratiques pédagogiques. Et tant qu'on ne se donnera pas un cadre théorique solide en ce qui concerne l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement, l'inquiétude sera justifiée quant à un rehaussement significatif du niveau culturel de l'école québécoise.

Cinquièmement, pour assurer le rehaussement culturel de la formation, je pense que la conception socioconstructiviste de l'apprentissage doit être complétée par une approche selon laquelle on reconnaît pleinement le rôle essentiel de la culture dans la formation de l'esprit humain et la construction de la signification du monde. Si le monde est une réalité construite, comme le pensent les socioconstructivistes, il faut voir que cette construction découle de significations qui prennent forme au sein de traditions interprétatives et langagières (Gadamer, 1996). L'apprentissage n'est donc pas uniquement le fruit d'une construction personnelle marquée par des interactions sociales, mais également un processus d'élaboration à partir et au moyen d'une culture qui nous fournit les outils cognitifs et symboliques nécessaires pour comprendre le monde. Comment comprendre l'activité cognitive si l'on ne prend pas en compte la culture et les ressources qu'elle nous propose? Apprendre, comprendre, communiquer, témoigner, apprécier, inventer, interpréter : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture (Bruner, 1996). Ces compétences ne doivent pas être coupées de leurs fondements cultu-

rels. Tout être humain interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une histoire et d'une culture dans lesquelles il s'inscrit. Comprendre le monde n'est donc pas uniquement une activité de traitement de l'information ou de construction sociale de la connaissance, mais également un mode d'être fondamental du sujet porté par un projet de compréhension au sein d'une langue et d'une culture. La langue n'est pas un simple outil de communication ou un moyen d'expression; elle est, plus fondamentalement, ce qui parle en nous et ce qui nous constitue comme patrimoine de textes, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991). La culture enfin ne se ramène pas à un ensemble d'informations bien structurées, mais elle constitue notre « mémoire » et notre « distance », notre « milieu » et notre « horizon », notre rapport avec le monde (Dumont, 1968). En ce sens, la proposition du rapport Inchauspé relativement au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève doit être rappelée. Si cet intérêt augmente grâce à l'activité de l'élève, par le dialogue et la rencontre d'autres esprits actifs, alors il importe que ces esprits soient aussi ceux qui nous ont précédés dans l'histoire humaine et qui ont laissé des traces et des œuvres, soit un héritage de culture dans lequel s'enracine la compréhension de soi, des autres et du monde.

Sixièmement, pour favoriser la réussite de l'approche culturelle dans l'enseignement, il faut non seulement la prévoir explicitement dans les programmes, mais aussi former des pédagogues cultivés. La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans les enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens (Simard, 1999). Ce que nous avons dit de la formation culturelle des élèves vaut aussi pour la formation des pédagogues cultivés. Cette dernière implique à la fois l'élaboration d'un rapport personnel à la culture et la détermination d'une culture particulière pensée comme un objet. Elle a pour axe principal

la formation disciplinaire pour autant qu'elle réintègre une réflexion sur la culture et une perspective historique (Simard, 1999), un travail sur le rapport personnel de l'étudiant à la culture et la mise en place d'un lien constant entre les techniques pédagogiques et la formation culturelle (Zakhartchouk, 1999). Il faut donc profiter de la réforme actuelle pour revoir les programmes de formation à l'enseignement et leur faire prendre en compte, beaucoup plus nettement, la perspective culturelle.

Le rehaussement du niveau culturel de l'école québécoise est au nombre des bonnes intentions qui justifient la réforme actuelle. Mais, après l'avoir dit et répété, le plus difficile reste encore de le faire, de le réaliser jour après jour, à l'école et dans la classe, là où la culture se vit et se partage, se forme et se prépare. Autrement, la meilleure des intentions risque le naufrage. Il s'agit là d'un défi qui concerne tous les agents d'éducation de tous les ordres d'enseignement.

**Denis Simard est professeur à la Faculté de musique de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).**

**Bibliographie**

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*, traduit par Y. Bonin, Paris, Retz, 1996.  
 BERTRAND, Y., et P. VALOIS. *Les options en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1982.  
 BROSSARD, L. « Construire des compétences, tout un programme », entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, p. 16-20.  
 CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.  
 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.  
 FINKIELKRAUT, A. « La défaite de Goethe », *Le temps de la réflexion*, 1985, p. 17-29.  
 FINKIELKRAUT, A. *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.  
 FORQUIN, J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.  
 GADAMER, H.-G. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, traduit par P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlino, Paris, Seuil, 1996.  
 MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.  
 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, gouvernement du Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 2000.

PERRENOUD, P. « L'école saisie par les compétences », texte de l'allocation prononcée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, décembre 1998.

PERRENOUD, P. « Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques », *Raisons éducatives*, n° 2, 1999.

REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.

REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre?*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France, 1991.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

RESWEBER, J.-P. *Qu'est-ce qu'interpréter?*, Paris, La Découverte, 1988.

SIMARD, D., et S. MARTINEAU. « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder? », *Pédagogie collégiale*, 12(4), p. 8-12.

SIMARD, D. *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 1999.

SIMARD, D., S. MARTINEAU et C. GAUTHIER (à paraître). *La spécialisation des savoirs et la perspective culturelle dans l'enseignement : une approche herméneutique*, texte publié dans les Actes du congrès de l'Association francophone des doyennes, doyennes, directrices et directeurs d'éducation du Canada (AFDEC), tenu à l'Université de Montréal les 8 et 9 juin 1999.

TROUSSON, A. *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette, 1992.

VATTIMO, G. *Éthique de l'interprétation*, traduit par J. Rolland, Paris, Seuil, 1991.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESE, 1999.

1. Dans son avis *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, le Conseil signalait les lacunes du curriculum en matière de culture et nous incitait à les corriger.
2. Je tiens cette antinomie d'Olivier Reboul, qui la décrit dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation* (1989, p. 56). Je lui suis en partie redevable de ma réflexion.
3. Je m'inspire ici d'une formule de Resweber (1988, p. 43) : « D'un côté, il n'y a point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments. (...) D'un autre côté, il n'y a pas de compréhension sans le rapport à une tradition dont la compréhension est le principe ».
4. Il s'agit ici du sens que Forquin (1989, p. 10) donne à ce terme : « Essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. » Cette conception est à la fois distincte de la culture au sens individuel et « perfectif », de l'homme cultivé, de l'œuvre de « sélection et de décantation », et de la culture au sens sociologique, dont elle demeure toutefois inséparable.

# FORMER DES PÉDAGOGUES CULTIVÉS

par Clermont Gauthier

*La culture ne se porte pas comme une médaille sur la poitrine, mais bien comme une nourriture au creux de l'estomac.*

Javeau (1974)

Chacun de nous a eu le bonheur de rencontrer, au cours de son parcours scolaire, un maître qui l'a fait grandir, qui lui a fait découvrir d'autres horizons. Chacun – et c'est malheureux – a également côtoyé un enseignant qui l'a démobilisé et fait renoncer aux voyages. C'est par le rapport à la culture que nous analyserons, dans les pages qui suivent, le fonctionnement de l'un et de l'autre.

## DEUX CAS DE FIGURE

Je me souviens avec plaisir de cet enseignant du secondaire qui m'a initié au monde de la poésie. Adolescent boutonneux et bougon, j'ai été fasciné par cet enseignant qui nous faisait lire, en ancien français s'il vous plaît, *La ballade du pendu* de François Villon, auteur de la fin du Moyen Âge. Il nous expliquait le contexte de l'époque, le sens de ces mots étranges, la tragédie que vivait l'auteur, qui s'en allait à l'échafaud. Même si tout cela se déroulait à des siècles de distance et sur un autre continent, il réussissait à nous faire vibrer aux mots et aux rimes de l'œuvre. Adolescent, on est parfois trop bête pour dire publiquement qu'on aime même si on adore. La

crainte de l'opinion de nos copains nous rend conformistes au point qu'on ne peut extérioriser le profond plaisir intellectuel qu'on ressent. Le pauvre maître ne l'a jamais su, mais il m'avait subjugué.

Je me souviens aussi avec horreur de cet autre enseignant qui m'a dégoûté des mathématiques. Je suivais, tout comme une quarantaine d'autres étudiants, un cours de calcul intégral et différentiel au cégep, les mathématiques 101. L'enseignant arrivait dans la classe puis, sans adresser un regard ni dire un mot aux étudiants, commençait à remplir le tableau noir d'équations. Tout le cours consistait à passer au travers d'une infinité de problèmes et de formules. Après chacun des examens périodiques, le nombre d'étudiants diminuait, si bien qu'en fin de trimestre nous n'étions plus que cinq ou six à nous présenter à l'examen final. De ce nombre, je ne sais combien ont finalement réussi le cours. Je fais heureusement partie de cette minorité. Mais, malgré cela, je ressentis, au terme du cours, un tragique sentiment d'échec : je ne savais toujours pas à quoi servait le calcul intégral et différentiel, à



Photo : Denis Garon

DOSSIER