

Des repères culturels? Oui, mais encore...

Arlette Pilote

Number 135, Fall 2004

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55539ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pilote, A. (2004). Des repères culturels? Oui, mais encore.... *Québec français*, (135), 24–25.

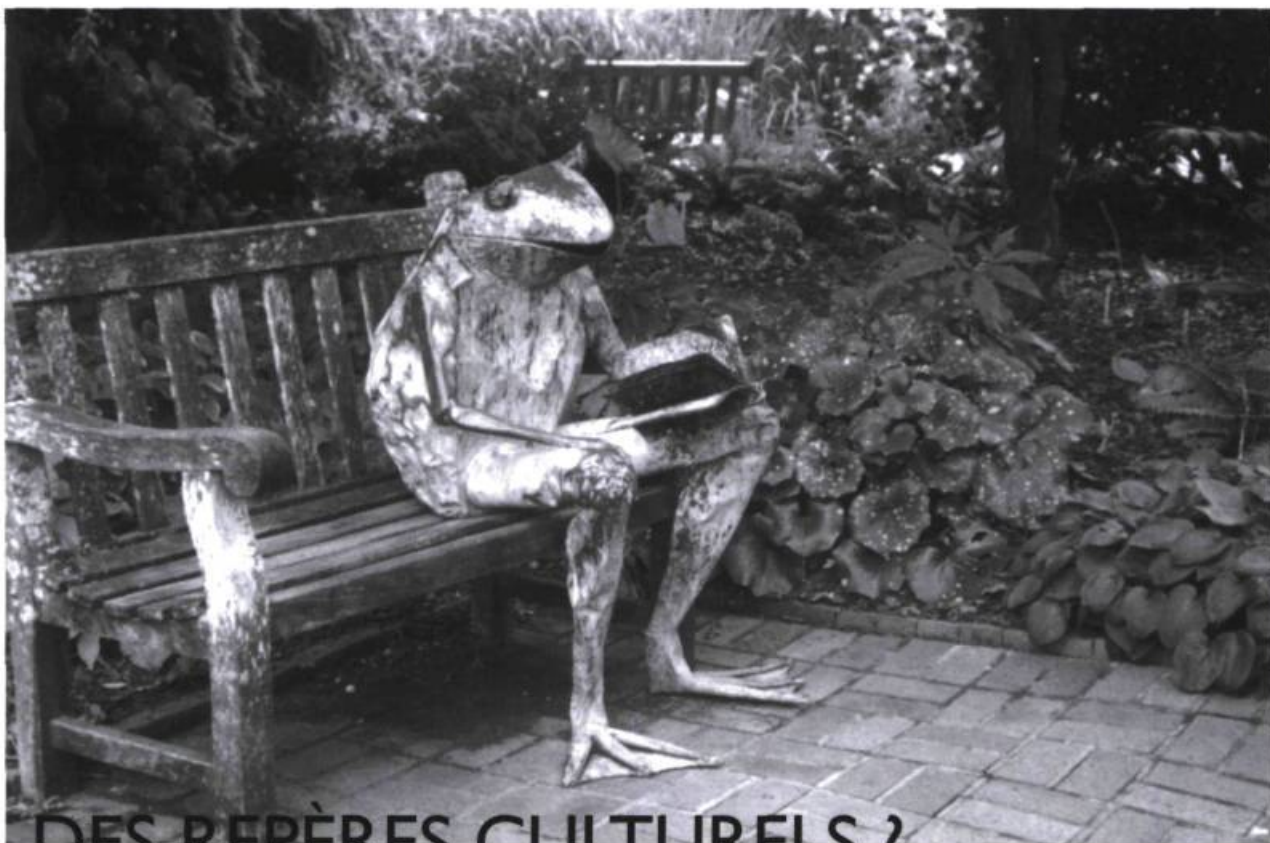


Photo : Aurélien Bovin, Atlanta, 2004

DES REPÈRES CULTURELS ?

>> ARLETTE PILOTE*

Dans quelle mesure le document du nouveau programme de formation de l'école québécoise offre-t-il des balises suffisantes pour aider les titulaires et les enseignants de français à faire des élèves des individus bien structurés culturellement parlant ?

Oui, mais encore...

Chacun sait maintenant que le nouveau programme de formation de l'école québécoise présente la langue et la culture comme « des visées intrinsèques de la formation ». Nous accueillons très favorablement cette visée d'enseignement dans une perspective culturelle, qui amène l'enseignant à exploiter des repères permettant à l'élève de mieux structurer son identité, de comprendre le monde et de s'ouvrir au patrimoine collectif.

Mais lorsque l'enseignant tant du primaire que du secondaire prend connaissance du contenu de son nouveau programme de français langue d'enseignement, y trouve-t-il suffisamment de balises pour lui permettre de jouer de la meilleure façon son rôle de « passeur culturel » ? Nous croyons que les quelques pistes données dans le programme sont insuffisantes pour baliser un parcours culturel cohérent, progressif et équilibré conjuguant la culture comme héritage et la culture comme facteur identitaire.

L'enseignant, un passeur culturel

Ce nouveau rôle de *passer culturel* est sans doute le plus important que l'enseignant se soit vu attribuer depuis longtemps. Et nul doute qu'il voudra le jouer efficacement. Jean-Michel Zakhartchouk, dans son petit livre *L'enseignant, un passeur culturel*, publié dans la collection *Pratiques et Enjeux pédagogiques*, explique l'origine de ce terme de « passeur », adopté par les rédacteurs du programme de formation : « Il s'agit là d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen Âge, à celui qui fait franchir un obstacle, et en particulier, un fleuve. On connaît aussi le « passeur », celui qui fait passer clandestinement les frontières, par des chemins souvent obscurs et détournés ». C'est en effet un parcours parsemé d'obstacles, un voyage de découvertes que l'enseignant invite l'élève à effectuer. Et il doit se révéler un guide expert tout au long de ce parcours, afin d'amener l'élève vers une culture « qui

vaut la peine ». D'où l'obligation pour l'enseignant de développer lui-même ses compétences en matière culturelle, de devenir un passeur « cultivé », s'il veut être « culturel », comme le souligne si bien Zakhartchouk.

Le programme de formation : les quelques pistes...

Au primaire, nous constatons que peu de balises permettent de choisir les œuvres littéraires à l'étude et qu'aucun nombre minimum d'œuvres n'est proposé, contrairement au domaine des arts où un certain nombre d'œuvres doit faire l'objet d'études, selon certaines balises. On trouve ces balises sous la rubrique « Répertoire pour l'appréciation », à la suite des savoirs essentiels de chacune des disciplines artistiques. On précise certains critères pouvant guider le choix des enseignants : périodes artistiques, styles bien définis, et nombre d'œuvres à analyser. Dans le domaine du français langue première, les seules balises permettant de guider le choix des enseignants par rapport à la compétence « apprécier des œuvres littéraires » sont liées aux genres (roman, conte, fable, récit, bande dessinée). Aucune indication quant à la provenance des œuvres, aux périodes à couvrir, et aux styles à découvrir. Ne devrait-on pas, à tout le moins dès le 2^e cycle du primaire, rendre l'élève plus conscient du contexte, de l'époque ou du courant littéraire dans lesquels s'inscrivent les œuvres lues ?

Le programme du secondaire donne lui aussi bien peu d'indications quant au cheminement culturel que devrait accomplir l'élève. La compétence culturelle de l'élève devrait, semble-t-il, se développer d'abord et avant tout par la construction d'un répertoire d'œuvres élaboré individuellement. On mise sur la variété, la diversification, le plaisir de partager ses découvertes littéraires, le développement du jugement critique. Aucune liste obligatoire d'œuvres n'est proposée. On conseille à l'enseignant de consulter des publications et des palmarès établi par différents organismes, de tenir compte des intérêts des élèves, des suggestions de la bibliothécaire pour faire son choix. Et on fournit quelques bien maigres caractéristiques (nombre d'œuvres, genres, provenance, qualité, catégories) devant guider cette recherche de diversité (*Programme de formation de l'école québécoise*, p. 100). C'est ainsi qu'on prétend que l'élève arrivera progressivement à construire ses pro-

pres repères littéraires et culturels, soutenu dans sa démarche personnelle par son enseignant, qu'on suppose a priori expert pour jouer son rôle de mentor culturel. Fort bien. La constitution d'un bagage personnel ne peut que représenter un enrichissement individuel incontestable. Mais qu'en est-il de la culture commune, celle qui permet de se situer dans un vaste ensemble ? Qu'en est-il de l'exigence d'universalité qui empêche le repli sur soi et nous fait découvrir d'autres horizons ? Ne risquons-nous pas, à cause d'un manque de balises explicites, de créer des parcours diversifiés, oui, mais inégaux, lacunaires, insuffisants, inconsistants ?

La culture : un hors d'œuvre ?

Bref, on a l'impression que le développement de la compétence culturelle est présenté, selon l'expression déjà employée de façon humoristique par une de nos collègues, comme un simple « hors d'œuvre », et non comme un enjeu majeur, comme on l'annonce pourtant. Sinon, prendrait-on à ce point le risque que certains la considèrent comme accessoire ou superflue, vu le peu d'indications fournies à ce sujet par les rédacteurs du programme ? On se demande comment un jeune enseignant inexpérimenté réussira à développer par lui-même, avec le peu de balises fournies, un corpus signifiant et cohérent. Il disposera de bien peu de critères pour le faire, et ne saura sans doute comment justifier ses choix. Et même pour les enseignants plus expérimentés, tout restera aléatoire, car il dépendra de la bonne volonté de chacun de se fixer des balises, de tracer un parcours signifiant, équilibré et qui s'inscrive dans un souci de progression et de continuité. Comment s'assurer que les élèves du Québec partageront, au terme de leurs études secondaires, une culture de base commune, et qu'ils sauront reconnaître leur nécessaire héritage culturel ?

L'expérience belge

En 1999, le réseau catholique et le réseau de l'État laïc belges ont produit chacun un document présentant l'ensemble des savoirs disciplinaires et des compétences requises pour atteindre les missions prioritaires de l'enseignement fondamental fixées par le Parlement, en 1997. Ceux sur la littérature et sur l'art y sont clairement définis et l'on souhaite que ces derniers soient mis en relation avec les savoirs

sur la langue et les savoirs d'autres disciplines.

Ainsi, en préambule des savoirs sur la littérature, on explique l'orientation qu'on souhaite donner à l'enseignement de la littérature. On a retenu les savoirs qui participent de « l'alphabet culturel de l'homme contemporain » (Culture littéraire et compétences terminales, l'état final du document, avril 1999). Ces savoirs s'échelonnent tout au long de la scolarité. On indique clairement ceux qui devraient être maîtrisés à 14 ans, et ceux qui devraient l'être à 18 ans. Les élèves doivent devenir capables d'expliquer des œuvres, de faire des liens entre les œuvres et avec l'époque et les différents courants artistiques auxquels on peut les associer. Le répertoire des œuvres choisies doit mettre en valeur les principaux courants (humaniste, classique, etc.). La liste proposée n'est pas fermée ou figée, et le professeur peut juger bon d'y ajouter des œuvres ou d'en retrancher. Les œuvres suggérées font partie d'un fond culturel qui aide à mieux comprendre d'autres œuvres d'art ainsi que les médias du monde contemporain. On se penche aussi sur l'Institution littéraire ; les élèves étudient différentes manières de comprendre la littérature, les méthodes et les principes de l'analyse institutionnelle, et les éléments de définitions des principaux types, genres et concepts littéraires. Les deux réseaux belges fournissent également des explications sur le rôle de passeur culturel des enseignants.

Un comité mis sur pied par l'AQPF se penche en ce moment sur cette problématique et sera à même, à l'automne, de faire des recommandations pour que le ministère de l'Éducation du Québec s'engage à donner à la dimension culturelle et littéraire un statut plus affirmé dans son programme de formation.

* Vice-présidente à la pédagogie.
Au nom du comité de l'AQPF sur le parcours culturel formé de Monique Lebrun (UQAM), Isabelle Péladeau (conseillère pédagogique), Carl Morissette (enseignant), Johanne Mondou (enseignante), Hélène Saint-Laurent (enseignante), Aurélien Boivin (Université Laval).

Nous remercions Olivier Dezutter de l'Université de Sherbrooke qui a partagé avec nous son expérience belge.

Pour s'informer, pour mieux enseigner, pour échanger avec des professeurs de français de la francophonie, consultez le site de la communauté mondiale des professeurs de français : www.franc-parler.org