

# En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire

Héloïse Côté and Denis Simard

Volume 9, Number 1, 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016887ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016887ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Côté, H. & Simard, D. (2006). En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 75–89. <https://doi.org/10.7202/1016887ar>

Article abstract

The Quebec Ministry of Education has undertaken a reform of programmes of study and is prescribing that a cultural approach prevail in the teaching of all subjects (Gouvernement du Québec, 1997). Between this prescription and its application, however, lie a multiplicity of meanings, and high school teachers of French are asking themselves what a cultural approach would mean when applied to their discipline. Analysis of the discourse surrounding language and culture in relation to education makes it possible to identify six constituent dimensions of a cultural approach.



## **En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire**

**Héloïse Côté et Denis Simard**

Université Laval

**Résumé** – Le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris de réformer les programmes d'études et il prescrit qu'une approche culturelle préside à l'enseignement de toutes les matières (Gouvernement du Québec, 1997). Toutefois, entre la prescription et l'application de celle-ci réside une multiplicité de significations qui amènent les enseignants de français au secondaire à s'interroger: que pourrait signifier une approche culturelle appliquée à leur discipline? Grâce à l'analyse de discours tenus sur la langue et la culture en lien avec l'éducation, il est possible de cerner six dimensions constitutives de l'approche culturelle.

**Abstract** – The Quebec Ministry of Education has undertaken a reform of programmes of study and is prescribing that a cultural approach prevail in the teaching of all subjects (Gouvernement du Québec, 1997). Between this prescription and its application, however, lie a multiplicity of meanings, and high school teachers of French are asking themselves what a cultural approach would mean when applied to their discipline. Analysis of the discourse surrounding language and culture in relation to education makes it possible to identify six constituent dimensions of a cultural approach.

## 1. Introduction

En 1997, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie un énoncé de politique visant à rehausser le niveau culturel des programmes d'études grâce, entre autres, à la présence d'une approche culturelle dans chacune des disciplines enseignées. Selon le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum québécois (Inchauspé, 1997), sur lequel ledit énoncé s'appuie, une telle approche mettrait l'élève en contact avec des productions humaines passées ou contemporaines et lui fournirait les clés pour les comprendre. De plus, tant le rapport du Groupe de travail que le MEQ soulignent l'importance d'accorder une meilleure place aux matières plus aptes à introduire l'élève à la culture, parmi lesquelles figure la langue première.

Si l'approche culturelle et la langue première contribuent à initier les jeunes à la culture, il reste encore à saisir comment elles peuvent y parvenir de concert. Or, les documents publiés par le MEQ à la suite de l'énoncé de politique (Gouvernement du Québec, 2001a, 2001b, 2004) n'éclairent guère cette question; au contraire, le programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire est axé sur l'approche par compétences plutôt que sur l'approche culturelle et présente la culture comme une ressource «pouvant contribuer au développement de la compétence» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 9). Le document sur la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001b) inscrit celle-ci dans une double perspective: l'approche culturelle et la professionnalisation, qui reposent, entre autres, sur le développement de compétences. Enfin, le programme de formation du secondaire, premier cycle (Gouvernement du Québec, 2004), paraît s'inscrire dans la continuité de celui du préscolaire et du primaire en s'appuyant sur une approche par compétences; toutefois, il rappelle que la langue et la culture sont des dimensions intrinsèques des visées de formation.

Un tel flou conceptuel n'est pas de nature à favoriser la compréhension et la mise en œuvre de l'approche culturelle, plus particulièrement dans l'enseignement du français, langue première, au secondaire. Pour y remédier, se tourner vers les auteurs ayant pensé la culture en lien avec la langue et l'éducation peut s'avérer pertinent, puisque «[p]our réaliser une approche culturelle de l'enseignement, nous avons besoin d'une conception explicite et articulée de la culture» (Simard, 2002, p. 5).

Toutefois, le terme culture «est caractérisé par une extraordinaire polysémie» (Harouel, 1998, p. 13), de sorte que les conceptions sur lesquelles s'appuyer pour élaborer une approche culturelle abondent. De fait, les propos tenus sur cette dernière entraînent davantage de questions que de réponses: doit-on tenir compte du quotidien de l'élève (Zakhartchouk, 1999) ou le tenir à l'écart de l'école (Harouel, 1998)? Le savoir est-il essentiellement constitué d'œuvres littéraires (Sallenave, 1991) ou d'instruments créés afin de résoudre des situations particulières (Bruner, 1996)? S'agit-il de mettre l'accent sur la conscientisation de l'élève au fait que tout savoir est construit et, par conséquent, critiquable (Usher et Edwards, 1994) ou de surtout chercher à l'outiller pour sa vie présente et future (Monférier, 1999)?

Le sens à accorder à la culture et, par le fait même, à une approche culturelle restant à être cerné, une réflexion sur ce que pourrait signifier une approche culturelle appliquée au français, langue première, au secondaire paraît nécessaire. Cette réflexion prendra la forme d'une analyse du discours du MEQ à travers ses diverses publications, ainsi que de celui des auteurs ayant pensé la culture en lien avec la langue et l'éducation. Il faudra dans un premier temps circonscrire la

conception de la culture et de la langue sur laquelle le MEQ et les auteurs s'appuient. Nous pourrions alors, dans un deuxième temps, dégager de ces conceptions des pistes pour donner sens à l'approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. Il sera ainsi possible, dans un troisième temps, de préciser la conception de la culture sur laquelle l'approche peut s'appuyer, ainsi que ses dimensions constitutives. Enfin, dans un quatrième temps, nous examinerons quelques conditions nécessaires à sa mise en œuvre.

## 2. Analyses de discours et de contenu

Poser la question de la signification d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français inscrit la présente recherche dans le courant herméneutique, soit la théorie et la pratique de l'interprétation des textes<sup>1</sup>. La particularité de ce courant de recherche est de tenir compte des présupposés et des biais du chercheur<sup>2</sup>, puisque ce sont eux qui lui permettent d'établir un dialogue avec les textes, c'est-à-dire de questionner ceux-ci de manière à ce qu'ils lui répondent, «la réalisation originelle [du dialogue étant], depuis toujours, question et réponse» (Gadamer, 1996, p. 392).

Concrètement, de manière à établir le dialogue entre les discours et nous, nous avons eu recours à une analyse de contenu, méthode centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé (L'Écuyer, 1990). Cette dernière s'est déroulée en cinq étapes : la constitution du corpus, le choix des unités de classification, le processus de catégorisation et de classification, l'analyse qualitative et l'interprétation (*Ibid.*).

Pour constituer notre corpus de textes traitant de la culture en lien avec la langue première et l'éducation, nous nous sommes d'abord donné des critères d'ordre historique et géographique, c'est-à-dire que nous nous sommes limités, sur le plan temporel, aux vingt dernières années et, sur le plan géographique, aux pays d'origine des courants pédagogiques ayant influencé de près ou de loin la réforme québécoise, soit l'Amérique du Nord et l'Europe.

Nous avons également eu recours à l'intertextualité, caractéristique de l'analyse de discours (Tischer, Meyer, Wodack et Vetter, 2000), c'est-à-dire que nous avons tâché de voir et de comprendre de quels discours les publications du MEQ s'inspirent (Samoyault, 2001). En effet, dans une analyse inscrite dans le courant herméneutique, les discours ne peuvent prendre sens qu'en relation avec la culture de celui qui les interprète et avec d'autres textes (Samoyault, 2001 ; Tischer *et al.*, 2000). Nous avons donc consulté les auteurs auxquels les publications ministérielles faisaient référence, puis ceux sur lesquels ces auteurs s'appuyaient, et ainsi de suite, afin de donner sens à l'approche culturelle appliquée à l'enseignement du français<sup>3</sup>.

De recourir à l'intertextualité pouvant nous amener à nous perdre à jamais dans la mémoire des textes, nous avons jugé notre corpus constitué à partir du moment où il nous a semblé satisfaire

---

1 Les textes sont considérés dans le présent article comme des « effectuation[s] du discours » (Ricoeur, 1986, p. 75) qu'on tient sur l'éducation, en lien avec la langue et la culture.

2 Le genre masculin est employé sans discrimination et à seule fin d'alléger le texte.

3 Ce recours à l'intertextualité explique que certains auteurs n'apparaissent pas dans la bibliographie des écrits du MEQ qui figurent dans notre corpus.

aux critères énoncés par Bardin (1986), soit l'exhaustivité, la représentativité, l'homogénéité et la pertinence. Toutefois, parmi ces derniers, nous avons conscience, étant donné la quantité d'auteurs ayant traité de la culture en lien avec la langue et l'éducation, de pouvoir difficilement prétendre à l'exhaustivité. Par conséquent, plutôt que de chercher à couvrir tous les sens accordés à la culture par les auteurs ayant traité notre objet de recherche, nous nous sommes concentrés sur les significations accordées à la culture par le MEQ. De plus, nous nous sommes assurés que notre corpus soit représentatif, c'est-à-dire qu'il soit constitué des auteurs représentant le mieux chaque discours dont le MEQ s'est inspiré. Quant à l'homogénéité, nous l'avons respectée dans la mesure où les auteurs retenus traitaient de la langue en lien avec la culture et l'éducation. Enfin, notre corpus a trouvé sa pertinence dans le fait que nous avons retenu les textes jugés « adéquats comme source d'information pour correspondre à l'objectif qui suscite l'analyse » (Bardin, 1986, p. 96).

Ensuite, nous avons découpé les textes constituant le corpus en unités de sens<sup>4</sup>. Ces unités obtenues, nous les avons catégorisées à l'aide de catégories mixtes. Nous avons donc élaboré une liste de catégories portant sur les conceptions de la culture et de la langue présentées par les documents publiés par le MEQ. Dans un deuxième temps, en examinant notre corpus, nous avons modifié notre première liste de catégories, puisque de nouvelles conceptions de la culture et de la langue nous ont amenés à préciser certaines catégories et à en ajouter de nouvelles ; de la sorte, nous avons combiné catégories pré-établies et catégories émergentes.

Nos catégories obtenues, nous avons procédé à la classification de nos énoncés : nous avons rattaché les unités de sens à leur conception de la culture et de la langue respective. Puis nous avons eu recours à l'analyse qualitative, « fil conducteur de l'analyse de contenu dans sa recherche de sens » (L'Écuyer, 1990, p. 35), de manière à décrire les caractéristiques du contenu de chaque catégorie. Puis, à l'étape de l'interprétation, nous avons établi des relations entre les diverses catégories, de façon à donner sens à notre objet. Par le fait même, notre analyse de contenu a pris la forme du cercle herméneutique (Gadamer, 1996), l'approche culturelle, le tout, prenant sens grâce à chacune de ses parties (les diverses conceptions de la culture et de la langue), et les parties prenant sens sous l'éclairage du tout.

### **3. Conceptions de la culture et de la langue suggérées par le MEQ**

Puisque le flou conceptuel entourant notre objet découle des ruptures entre les publications du MEQ, nous nous sommes d'abord penchés sur celles-ci pour voir sur quelle conception de la culture et de la langue elles s'appuient.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inchauspé, 1997) et le MEQ dans son énoncé de politique (Gouvernement du Québec, 1997) présentent la culture comme un objet, un patrimoine à transmettre composé des productions significatives d'une communauté donnée. Dans le cadre de l'enseignement du français au secondaire, ces productions prennent la forme des œuvres littéraires propres à la communauté d'origine de l'élève, auxquelles s'ajoutent

---

4 Comprises comme « [t]out mot, toute phrase ou toute portion de phrase ayant un sens complet en soi » (L'Écuyer, 1990, p. 62).

celles d'autres communautés. En effet, la langue première n'est pas seulement un « moye[n] de communication. C[']es]t aussi [un] patrimoine[e] qui nous me[t] au jour [...]. C'est dire l'importance que revêt l'étude de la langue maternelle dans un curriculum d'études, elle vise, entre autres, à l'appropriation d'un patrimoine » (Inchauspé, 1997, p. 37). Par conséquent, la conception de la culture et de la langue présentée dans ces deux documents peut être dite patrimoniale, la langue étant à la fois un moyen pour l'adolescent de s'approprier son patrimoine et une composante de celui-ci, surtout sous sa forme littéraire.

Cette conception ne paraît pas être reprise par les programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001a) et du secondaire, premier cycle (Gouvernement du Québec, 2004). Pour les auteurs de ces derniers, l'« école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains [...]. L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 4). À ce titre, l'institution scolaire doit, entre autres, fournir à l'élève les repères culturels permettant de développer certaines compétences. La langue, elle, est présentée comme un « [o]util de communication essentiel à toute activité humaine, [...] un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société » (*Ibid.*, p. 4). Ces éléments se retrouvent dans le programme du secondaire, premier cycle, où il est suggéré que la langue et la culture constituent des appuis essentiels aux visées de formation, soit la construction d'une vision du monde, du développement du pouvoir d'action et de la structuration de l'identité de l'élève. De fait, la langue est pensée comme le « [p]remier outil de structuration et d'expression de la pensée [...]. Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 7). Quant à la culture, « entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif » (*Ibid.*), elle constitue une ressource à exploiter « pour amener l'élève à comprendre le monde » (*Ibid.*). C'est dire que dans les programmes de formation, la langue et la culture semblent être présentées comme des outils, des ressources, des instruments au service du développement des compétences de l'élève.

À ces deux conceptions de la culture et de la langue comme patrimoine et comme instrument s'ajoute une troisième, suggérée par les auteurs du document sur la formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 2001b), où la culture est présentée comme objet et comme rapport. En tant qu'objet – en cela, les auteurs s'inspirent de la pensée de Dumont (1994) –, la culture peut, dans un sens descriptif, être première, soit celle correspondant aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société, et seconde au sens d'« ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 33). Dans un sens normatif, la culture réfère à un idéal d'être cultivé à atteindre; l'école, qui s'inscrit dans la culture première comme organisation située dans un contexte donné, est également un « lieu de travail et de promotion d'un type particulier d'objets de culture seconde estimés désirables » (*Ibid.*, p. 34). À cette culture comme objet aux sens descriptif et normatif s'ajoute la culture comme rapport au monde, à soi-même et à autrui: « Cette thèse du triple rapport [...] permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné [...] mais plutôt comme une relation au savoir à construire » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 40). La langue, pour sa part, est vue comme « fondamentalement, objet de culture et rapport à la culture. [...] La langue constitue le véhicule privilégié pour entrer en relation avec le monde, avec les autres et avec soi » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 65). Si la culture est à la fois

objet et rapport, la langue constitue à la fois une composante de l'objet et l'un des moyens contribuant à l'élaboration du rapport au monde, à soi et à autrui. Ainsi, dans le document sur la formation des maîtres, la culture se présente sous une double dimension, première et seconde, descriptive et normative, objet et rapport. La langue revêt également une double forme, celle d'objet de culture et de moyen d'élaborer un rapport signifiant aux savoirs.

Culture et langue comme patrimoine, comme instrument et comme objet et rapport; avant d'examiner quelle approche culturelle peut découler de telles conceptions, il faut d'abord voir comment les auteurs du corpus conçoivent la langue et la culture.

#### **4. Conceptions de la culture et de la langue suggérées par les auteurs du corpus**

D'emblée, il est possible de constater une différence entre le discours du MEQ et celui des auteurs: là où le MEQ présente trois conceptions de la langue et de la culture, le corpus en comprend quatre, soit la conception humaniste, la conception instrumentaliste, la conception critique et la conception herméneutique.

La première conception de la culture, à laquelle se rattachent des auteurs tels qu'Harouel (1998) et Sallenave (1991), peut être qualifiée d'humaniste. En effet, elle présente la culture comme un objet universel et intemporel, une «pédagogie de l'âme, qui non seulement instruit mais forme le jugement. La culture au sens noble du terme emporte l'idée de la formation et de l'élévation de l'esprit, de son ouverture au monde, du soin de l'âme. C'est la conception humaniste de la culture» (Harouel, 1998, p. 21). À ce titre, pour ouvrir l'individu à l'humanité et pour former son jugement, l'œuvre littéraire semble essentielle: «[l]ire, c'était s'associer à un grand et pur mouvement d'objectivation du monde et de soi: c'était sortir de la gangue du moi, qui voile de sa fumée la forme même des choses et, en accédant à leur contemplation, aider à leur accomplissement» (Sallenave, 1991, p. 62). L'accent est ainsi mis sur une conception littéraire de la langue, au sens de la transmission des œuvres et de connaissances d'ordre esthétique sur celles-ci (figures de style, genres, lexicque, registres, etc.), de manière à ce que l'individu en arrive à effectuer des jugements éclairés, c'est-à-dire à aller au fond des choses, à découvrir l'essence des œuvres et, au-delà, l'essence de l'humanité.

La conception instrumentaliste, présente dans le discours du MEQ, figure également dans notre corpus, avec des auteurs comme Bruner (1996) et Monférier (1999). Pour ces derniers, la culture est un ensemble de «clés pour comprendre le monde dans lequel on est immergé, en maîtriser les tenants et les aboutissants pour mieux y vivre et s'y épanouir» (Monférier, 1999, p. 26). Elle constitue une «boîte à outils» (Bruner, 1996) dans lequel l'humain puise afin de réaliser ses projets personnels et ceux de sa société. Parmi ces clés que fournit la culture figurent «[l]e langage, la lecture, l'écriture[ qui] sont par essence outils d'échange, vecteurs de savoir et de connaissance» (Monférier, 1999, p. 48). La langue est donc un instrument permettant d'organiser et de comprendre le monde d'une manière qui puisse être communiquée, ainsi que de se construire. C'est dire que tant la culture que la langue sont conçues comme des outils, grâce auxquels l'être humain peut comprendre le monde et agir sur lui.

Pour les auteurs tels qu'Alvermann (1998) et Usher et Edwards (1994), qui s'appuient sur une conception critique de la culture, il y a autant de cultures qu'il y a de communautés. Toute production culturelle, toute représentation est construite et valorisée à un moment de l'histoire par une institution située dans une culture donnée. En ce sens, une culture proclamée supérieure, un canon ou une norme présentés comme objectifs et transcendants doivent être analysés sous l'angle des enjeux qui les sous-tendent et du discours des groupes sociaux qui les promeuvent. Quant à la langue, elle est vue comme « embedded in social contexts and, thus, reflect[ing] the purposes and values of the communities who use it. [...] language varies according to its function and its context » (Alvermann, 1998, p. 275). Ce discours présente donc une pluralité de cultures et une multiplicité de styles langagiers ayant égale valeur parce qu'ils sont tous construits à travers les interactions sociales.

Enfin, certains auteurs, dont Simard (2001, 2002) et Zakhartchouk (1999), proposent une conception herméneutique de la culture qui évoque celle de Dumont (1994) et où le dialogue entre une culture première issue du quotidien et une culture seconde constituée des grandes œuvres apparaît primordial. Pour ces auteurs, la culture est déchirure, mais elle est également continuité : si, d'une part, pour s'appropriier les œuvres et les symboles qui constituent l'héritage de l'humanité, l'individu doit quitter son quotidien, son univers familier, il ne peut donner sens à cet héritage qu'en l'interprétant grâce à ce qui constitue son environnement immédiat. « [L]es frontières entre le culturel et le “ non-culturel ” ne sont pas étanches, les grandes œuvres se sont toujours nourries des productions quotidiennes, lesquelles, à leur tour, récupèrent les premières » (Zakhartchouk, 1999, p. 42). En conséquence, pour comprendre ou élaborer des grandes œuvres et se comprendre et s'élaborer à travers elles, l'humain doit effectuer une reprise consciente de lui-même en établissant un dialogue entre sa culture première et sa culture seconde. La langue apparaît à cet effet non pas comme un simple instrument de communication, mais à la fois comme un élément essentiel du patrimoine et un moyen de se comprendre, de comprendre le monde et autrui (Simard, 2001), puisqu'elle est à la fois source d'expression et de communication. La culture et la langue peuvent donc être vues comme objets d'interprétation et moyens pour que celle-ci puisse exister.

Il est donc possible d'identifier dans notre corpus quatre façons de concevoir la langue et la culture, qui inspirent autant de discours. À présent, il s'agit de voir ce que pourrait signifier une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire, compte tenu de ces différentes conceptions.

## **5. En quête d'une approche culturelle : les pistes proposées par le MEQ**

Dans une conception patrimoniale de la culture, l'approche culturelle vise à favoriser « une connaissance de certains éléments d[u] patrimoine culturel, ainsi que celle d[es...] zones d'influence et la découverte des spécificités culturelles de la vie quotidienne des pays ou des contrées où elles sont parlées » (Inchauspé, 1997, p. 49). Pour qu'elle soit appliquée à l'enseignement du français, il faut enrichir le corpus d'œuvres littéraires au programme, afin qu'elles permettent à l'adolescent « de s'appropriier, non seulement les genres différents, mais aussi un minimum de cadre historique. Ce cadre historique doit permettre une meilleure intégration des éléments du contenu des cours d'histoire et d'histoire de l'art » (*Ibid.*, p. 134). Ainsi, en s'appuyant



sur une conception patrimoniale de la culture et de la langue, on peut interpréter l'approche culturelle comme l'inscription des différents éléments au programme dans une perspective historique, ainsi que l'accentuation de la dimension littéraire et esthétique du domaine de la langue. Dans une telle approche, étudier les grandes caractéristiques d'un genre littéraire ou distinguer les différentes figures de styles employées par un auteur sont nécessaires, mais non suffisantes; encore faut-il situer un texte donné dans l'histoire du genre, dans celle des arts et de la culture et dans l'histoire des hommes. En outre, plutôt que de mettre l'accent sur la langue en tant que moyen de communication, il s'agit de renforcer la connaissance des œuvres littéraires en tant qu'éléments du patrimoine.

Lorsque la langue et la culture sont traitées comme des ressources au service des compétences, l'approche culturelle semble absente des programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2001a; 2004). Est-ce à dire que ces derniers ne fournissent aucune piste quant au sens à lui accorder? Nous ne le croyons pas, puisque des repères culturels sont proposés et que l'intégration de la culture au domaine du français, langue d'enseignement, est abordée. En effet, on rappelle que les « livres rendent [...] accessibles à l'élève d'autres facettes de la culture [...] ». Parmi ces activités, on peut évoquer la rencontre avec des artistes ou des artisans du livre, la fréquentation des lieux où les livres sont mis en valeur, la participation aux événements qu'ils inspirent » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 72-73). Outre le livre en tant que prétexte pour introduire le jeune à la vie culturelle de sa société, on suggère qu'en étant

*appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. À travers les poèmes, les fables, les bandes dessinées, les nouvelles et les romans, il multiplie les expériences littéraires [...]. Tout en développant ses compétences, l'élève développe une attitude positive à l'égard de la langue française et construit des connaissances sur la langue, les textes et la culture (Gouvernement du Québec, 2004, p. 87).*

En tant que ressources, le livre et les textes littéraires incitent l'élève à s'ouvrir à la vie culturelle de sa communauté et contribuent au développement de l'ensemble de ses compétences langagières. À ce titre, la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » est considérée « à la fois comme lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 73). Bien que l'approche culturelle ne paraisse pas être explicitement mentionnée dans les programmes de formation, cela ne signifie pas que certains éléments présentés par le discours patrimonial soient absents; toutefois, contrairement à celui-ci, dans un discours instrumentaliste, l'approche culturelle n'est pas en majeure partie inscription des œuvres littéraires dans le contexte historique qui les a vues naître. Si elle peut être cela, elle est surtout ouverture au monde culturel contemporain, médiation à la culture du présent, car elle présente les savoirs langagières comme des ressources produites par certains individus ou institutions, ensuite comme des objets reçus, critiqués et utilisés par une communauté donnée. L'approche culturelle, en introduisant l'élève à ces deux facettes de la langue, l'amène à étoffer son répertoire d'expériences et de repères culturels et langagières, à développer ses compétences langagières et à participer à la vie culturelle de sa communauté.

Enfin, dans le document sur la formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 2001b), il est rappelé qu'une approche culturelle présuppose que l'enseignant a une connaissance plus vaste de son domaine d'enseignement que ce qui est au programme ; qu'il comprend la genèse et l'épistémologie de sa discipline ; qu'il établit des liens entre la culture première de ses élèves et la culture seconde qu'il a la charge de transmettre ; qu'il amène les élèves à discuter entre eux des évidences de la vie commune, de manière à ce qu'ils partagent la richesse que constituent leurs différences ; qu'il adopte une attitude de distance critique face à ses pratiques culturelles et à celles de sa profession, puisqu'elles sont le fruit de processus d'acculturation, d'idéologies et d'enjeux sociaux. En outre, il doit maîtriser sa langue d'enseignement et ce, peu importe son domaine, étant donné le rôle fondamental de celle-ci dans l'élaboration d'un rapport aux autres, aux savoirs et à soi-même. Ce sont là autant de compétences qu'un enseignant doit réunir afin de mettre en place dans sa classe une approche culturelle de l'enseignement.

Que retenir de ces différentes pistes fournies par les publications du MEQ ? Tout d'abord, qu'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français met l'accent sur la dimension littéraire et esthétique de la langue, au sens où on reconnaît que la littérature et les savoirs sur celle-ci jouent un rôle de premier plan dans la transmission du patrimoine et dans sa réception par l'élève. Les œuvres ne sont d'ailleurs pas traitées comme des objets transcendants : elles découlent d'une histoire littéraire, artistique et sociale. Une approche culturelle comporte donc une dimension historique. En outre, le texte n'est pas qu'objet du passé : il s'insère dans des processus sociaux de production et de réception et peut être source d'expériences culturelles et langagières, de familiarisation avec la vie culturelle de sa communauté, tout comme de développement des compétences. L'approche tient ainsi compte de la culture première de l'apprenant, puisqu'elle comprend une dimension sociologique et une dimension langagière (constituée des savoirs et savoir-faire spécifiques au domaine de la langue première) qui est utile dans les échanges quotidiens, qui permet de communiquer dans des contextes variés et ce, à l'oral comme à l'écrit. Enfin, l'approche culturelle ne peut prendre corps dans la classe sans enseignants qui maîtrisent le domaine du français, langue première (maîtrise qui comprend ses objets, son épistémologie et son histoire), qui sont familiers avec la culture langagière quotidienne des élèves de manière à tisser des liens entre celle-ci et la culture langagière scolaire, la culture seconde, et qui sont capables de poser un regard critique sur leur rapport personnel et professionnel à la culture et à la langue. Toutes ces dimensions peuvent s'avérer pertinentes pour éclairer le sens d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. Se retrouvent-elles dans le discours des auteurs du corpus ? C'est ce qu'il s'agit de voir, afin de donner sens à l'approche.

## **6. En quête d'une approche culturelle : les pistes proposées par les auteurs du corpus**

Dans le discours humaniste, la dimension littéraire et esthétique domine l'enseignement du français et l'appropriation, par la langue, de la culture : « [s]i l'on veut concevoir de la culture l'idée la plus haute et la plus nécessaire, c'est sur le modèle des Lettres qu'il faudrait la forger » (Sallenave, 1991, p. 166). Comment amener les élèves à comprendre les livres, comment élaborer une approche « lettrée » de l'enseignement de la langue ? Il s'agit de s'inspirer de la pédagogie traditionnelle, sur laquelle « reposai[t] l'efficacité de la transmission des savoirs, aussi bien dans le domaine de la lecture et de l'écriture » (Harouel, 1998, p. 139) que dans l'enseignement de

méthodes sûres et de connaissances précises. Ces dernières sont d'autant plus importantes que «[l]a culture veut une distance à l'œuvre. [...] Du fait de cette distance à franchir, l'accès à l'œuvre exige une démarche intellectuelle active, une masse importante de connaissances [...]. La distance exige un effort» (*Ibid.*, p. 102). Par conséquent, que retenir du discours humaniste en ce qui concerne le sens à accorder à une approche culturelle? Qu'il faut mettre l'accent sur la dimension littéraire et esthétique, c'est-à-dire transmettre un certain nombre de connaissances sur la littérature et sur la langue (figures de style, caractéristiques des genres littéraires, etc.) et amener l'élève à se distancier de son quotidien par les œuvres qui sont transmises dans le cours de français. Ce n'est pas en rapprochant la culture première de l'adolescent de la culture seconde que celui-ci s'approprie la culture seconde, mais en le poussant à traverser par lui-même l'abîme, au prix d'efforts acharnés et à l'aide d'un bagage de connaissances et de méthodes?

Pour le discours instrumentaliste, une approche culturelle doit mettre l'accent sur la maîtrise, par l'apprenant, des outils contenus dans la boîte qu'est sa culture, et la prise de conscience que l'utilisation de ceux-ci est toujours liée à un contexte particulier (Bruner, 1996). En conséquence, l'enseignant de français se doit de placer les élèves dans des situations de «vraie communication[, ... qui] sollicite l'ensemble des potentialités de l'élève, intellectuelles et affectives, dans le processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire» (Monférier, 1999, p. 43). Dans le cadre d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, l'école doit s'ouvrir sur la vie culturelle contemporaine et l'enseignant de français a à accueillir des professionnels de la langue tels que les écrivains, les éditeurs, à faire visionner des émissions ou des publicités touchant le domaine langagier, ou encore à inciter les élèves à déployer leur activité dans le cadre de productions orales ou écrites. L'approche culturelle, en incitant les élèves à vivre différentes expériences culturelles et langagières et en les familiarisant avec certaines ressources culturelles liées à la langue (logiciels de traitement de texte, banques de données, encyclopédies, etc.), favorise leur maîtrise des instruments de leur culture et le développement de leurs compétences sur les plans culturel et langagier. Si l'approche culturelle est distance, comme le conçoit le discours humaniste, elle est également proximité, actualité: le discours instrumental rappelle que les élèves doivent considérer la langue comme un objet vivant à maîtriser, de manière à pouvoir réinvestir les outils acquis dans la classe de français dans leurs pratiques culturelles et langagières quotidiennes. En conséquence, l'approche comprend une dimension langagière, soit un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur la langue nécessaires pour communiquer dans la vie présente et future. Elle comporte également une dimension sociologique, au sens où elle familiarise les élèves avec les réseaux de pratiques et d'échanges liés aux objets langagiers et culturels.

Selon les tenants du discours critique, une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français

*invite[s] investigation into literacy and encourage[s] students to make meaning of the world from their perspective while acknowledging the perspective of others. [...] Students in classrooms using an inquiry-based, critical approach are able to explore their own dialect, see how that dialect relates to the power code, and then decide what that relation means in terms of their current and future lives (Alvermann, 1998, p. 88-89).*

Cette investigation du monde de l'écrit est favorisée par les discussions des élèves à propos des textes lus, qui leur permettent de partager leurs expériences culturelles et langagières et de prendre conscience de la diversité des interprétations. Par le fait même, ils en arrivent à comprendre que ce qu'un individu «can know and how it knows is always influenced by its

temporality and its participation in a community of meanings – in other words, by its history and culture» (Usher et Edwards, 1994, p. 35). Les jeunes affûtent de la sorte leur regard critique sur une société qui tend à les acculturer et à s'en émanciper. Par la discussion autour d'objets de culture langagière, on peut conscientiser les apprenants à la diversité des interprétations et des jugements esthétiques et du caractère construit des critères guidant celles-ci, à travers une histoire et une culture, ainsi qu'au pouvoir de la langue et de la culture sur les représentations qu'ils ont du monde, d'eux-mêmes et d'autrui. C'est dire qu'au-delà d'une dimension littéraire, sociologique ou langagière, une approche culturelle ne peut être pensée sans une dimension critique, où les normes et les savoirs langagiers et culturels sont conçus comme la résultante d'une construction historiquement et socialement située, et où l'identité culturelle et langagière de l'adolescent peut être examinée en vue de l'émanciper des déterminismes sociaux.

Dans une approche culturelle inspirée du discours herméneutique, il faut «relier les questions posées par les œuvres à notre présent» (Zakhartchouk, 1999, p. 81), ainsi que comprendre les «circonstances historiques, culturelles et sociales qui sous-tendent l'élaboration d'un savoir» (Simard, 2002, p. 7). Pour ce faire, il est nécessaire «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 considérer l'histoire de la discipline en question» (Simard, 2001, p. 22). C'est dire que, pour mettre en œuvre une approche culturelle, il faut une connaissance non seulement de l'objet enseigné (le domaine du français), mais également de son épistémologie. En outre, il s'agit «[d']accueillir et [de] comprendre la culture des élèves» (Simard, 2002, p. 6), de manière à partir de celle-ci pour entraîner les élèves vers la culture seconde et à favoriser «la création d'un rapport personnel à la culture» (Simard, 2001, p. 22). Dans l'enseignement du français, il s'agit donc de s'inspirer des communications usuelles des élèves, de leurs lectures, de leurs textes, pour les entraîner vers la culture seconde de la langue, ses règles, ses œuvres, ses niveaux, afin d'«aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à se mettre à distance du connu, du familier, à l'objectiver en quelque sorte pour mieux le comprendre. La culture est une distance par rapport à soi» (Simard, 2002, p. 6). De plus, ces éléments de culture seconde ont à être réinscrits dans le contexte historique qui les a vus naître. De la sorte, les élèves en arrivent à établir un dialogue entre leur culture première, le vocabulaire et les niveaux de langage qu'ils utilisent, lisent ou entendent au quotidien, et la culture seconde, les œuvres littéraires, le lexique, les règles et les niveaux qui la caractérisent. L'approche culturelle comprend par le fait même une dimension historique et une dimension herméneutique, puisque pour comprendre la culture seconde, l'élève a besoin de l'interroger à la lumière de sa culture première, ainsi que d'en saisir le contexte d'émergence.

Ainsi, comme le suggère l'analyse, la difficulté à donner sens à l'approche culturelle tient à la multiplicité des discours sur la culture qui s'affrontent sur le terrain de l'école. Néanmoins, à travers ces propositions plurielles, tant celles du MEQ que celles des auteurs, il est possible de dégager les grandes lignes d'une conception de la culture et les dimensions constitutives de l'approche culturelle.

## **7. Conception de la culture et dimensions constitutives de l'approche culturelle**

Quelle signification les diverses pistes dégagées permettent-elles d'élaborer? D'emblée, si l'approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire, découle d'une conception préalable de la culture, alors celle-ci peut être pensée comme objet et comme rapport. En effet, si le rôle de l'école est d'initier l'élève à la culture seconde, c'est-à-dire à un ensemble de significations, de systèmes symboliques et de valeurs incarnés dans les œuvres, elle ne peut faire abstraction, comme le rappellent les discours critique, instrumental et herméneutique, de la culture première des jeunes. Néanmoins, comme le soulignent les discours patrimonial, humaniste et herméneutique, cette dernière ne peut constituer le point de départ et d'arrivée d'une initiation à la culture. Pour qu'un rapport au monde, à soi-même et à autrui advienne, il est suggéré que l'élève effectue une reprise consciente de sa culture première grâce à la seconde et pose un regard critique sur l'objet qu'est la culture, de façon à ne pas être strictement façonné par elle, mais également à l'enrichir de significations nouvelles.

Culture pensée comme objet et comme rapport : non seulement cette conception tient-elle compte de tous les discours sur lesquels repose l'analyse, mais elle permet également de donner sens à l'approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. Plus précisément, cette signification prend la forme de six dimensions constitutives, étroitement imbriquées dans la classe de français et toutes présentes sur le terrain de l'école, soit :

- une dimension littéraire et esthétique, c'est-à-dire la transmission des œuvres littéraires qui ont laissé leur marque dans l'imaginaire collectif, que ce soit à l'échelle d'une communauté donnée ou de l'humanité. Non seulement l'approche culturelle a-t-elle à amener les élèves à connaître ces œuvres, mais elle doit également les familiariser avec un certain nombre de savoirs d'ordre esthétique, de manière à amener les élèves à apprécier un texte à la lumière de critères de forme, de lexique, de figures de style propres à un genre donné ;
- une dimension historique, au sens de l'inscription des œuvres et de la langue dans le contexte qui les a vues naître et évoluer. Loin d'être transcendants, les savoirs littéraires et langagiers sont des objets temporels et ont été, au fil des âges, sources d'enjeux, de tensions, voire d'affrontements. En ce sens, l'approche culturelle doit amener les élèves à connaître cette histoire, de manière à les inscrire dans la chaîne des générations qui ont veillé à la survie de la langue et à leur faire prendre conscience de la valeur et de la fragilité de l'héritage qu'ils acquièrent dans la classe de français ;
- une dimension langagière, qui peut être comprise comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que l'élève a à s'approprier afin de pouvoir connaître le fonctionnement de sa langue et de communiquer efficacement dans sa vie quotidienne présente et future et ce, en fonction de situations variées. Pour favoriser cette maîtrise de la langue, l'approche culturelle doit introduire l'élève aux savoir-lire, savoir-écrire et savoir-communiquer, ce qui comprend tant la conjugaison que la syntaxe, tant la rédaction de textes courants que la compréhension d'articles de journaux, sans oublier la capacité à communiquer dans le cadre d'un débat en classe ou dans celui d'une entrevue ;

- une dimension sociologique, qui implique la présentation des acteurs et des institutions modernes concernés de près ou de loin par la langue et la culture, les pratiques et les réseaux dans lesquels celles-ci s'inscrivent, les processus de production et de réception qui les amènent à faire partie de l'environnement immédiat des élèves. Il s'agit donc, dans le cadre de l'approche culturelle, de montrer que la langue et la culture ne sont pas limitées à l'école ou au passé : elles sont omniprésentes, sous la forme de journaux, de bibliothèques ou de sites électroniques. Comment œuvrer dans les domaines de la langue ou de la culture, comment produire des objets de langue ou de culture, ou encore comment les trouver dans la société contemporaine ? Telles sont quelques questions auxquelles une dimension sociologique permet de répondre ;
- une dimension herméneutique, puisque c'est à travers les objets de langage, par l'interprétation que chacun en fait, que les élèves en arrivent à se mettre à distance de leur quotidien et à le comprendre, à dialoguer avec lui à la lumière de la culture seconde. Cette dimension suppose également la prise en compte de la subjectivité, la culture première, les intérêts et l'activité des élèves dans la classe de français, puisque, comme le rappelle l'herméneutique, toute compréhension est forcément influencée par les angles et les présupposés de l'interprète ;
- une dimension critique, enfin, étant donné que l'approche peut demeurer incomplète si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion critique sur les objets de culture, sur les expériences et les pratiques culturelles, bref sans une évaluation des œuvres interprétées et des savoirs et savoir-faire maîtrisés à la lumière de certains critères partagés. C'est aussi grâce à une réflexion critique sur la culture et sur la langue que les élèves en arriveront à saisir comment la culture langagière contribue à façonner leur discours et comment, en retour, ils peuvent contribuer à la façonner.

Dimension littéraire et esthétique, dimension historique, dimension langagière, sociologique, herméneutique et critique : autant de dimensions constitutives suggérées par les discours du MEQ et des auteurs du corpus, autant de dimensions résultant d'une analyse des conceptions de la culture s'affrontant sur le terrain de l'école. C'est dire que dans une analyse de discours fondée sur l'herméneutique, qui met l'accent sur le dialogue plutôt que sur le débat, les discours antagonistes peuvent devenir complémentaires, de manière à donner naissance à une conception explicite et articulée de la culture et à l'approche culturelle.

## **8. Pour une approche culturelle : quelques conditions de sa mise en œuvre**

Dégager une signification à accorder à l'approche culturelle à partir des discours du MEQ et d'auteurs ayant pensé la culture en lien avec la langue et l'éducation ne suffit pas pour que l'approche culturelle soit mise en œuvre dans l'enseignement. Il faudrait examiner cette signification somme toute théorique au regard des pratiques effectives des enseignants de français, lorsqu'ils cherchent à introduire leurs élèves à la culture par l'entremise de la langue première. C'est une chose de tenter de donner sens à l'approche culturelle sur le plan théorique, une autre « de l'[a] planifier systématiquement et de l'[']intégrer à des activités d'enseignement et d'apprentissage » (Simard, 2001, p. 22). L'approche culturelle telle que nous la concevons peut-elle

être concrétisée dans la classe? C'est là une question à laquelle nous devons répondre afin d'éviter que celle-ci reste lettre morte.

Toutefois, si l'enseignant est d'une importance primordiale, d'autres facteurs que sa seule action doivent être pris en compte pour que l'approche soit effectivement mise en œuvre et s'inscrive dans une démarche éducative cohérente : comme le rappelle Simard (2001, 2002), un équilibre entre les différents domaines d'enseignement a tout intérêt à être assuré, ainsi que la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières ; les écoles ont à s'orienter dans une perspective culturelle et leur rôle d'initiatrices à la culture doit être réaffirmé ; dans les universités, les responsables de la formation des maîtres doivent veiller à ce que les futurs enseignants deviennent des pédagogues cultivés. Parmi ces paramètres, certains échappent au pouvoir du chercheur : ils relèvent davantage des directions d'école, du MEQ et des concepteurs de programme. L'apport de la recherche s'avère à ce titre modeste : elle vise à dégager des fils directeurs qui pourront permettre de sensibiliser tant les enseignants que les futurs maîtres, à travers leur formation, à la question de la culture dans l'enseignement. De la sorte, nous espérons favoriser le dialogue entre les pédagogues et la culture, afin qu'ils en arrivent à lui donner sens, à l'explicitier et à jeter un regard critique sur celle-ci. Là s'arrête cependant notre contribution : nul ne peut franchir la distance qui sépare la culture première de la culture seconde, le quotidien de la classe et les théories élaborées par la recherche, sinon l'apprenant lui-même, qu'il soit élève, enseignant ou futur enseignant. Même si la culture est affaire de société, voire d'humanité, elle n'en comporte pas moins une part angoissante de solitude qu'il est le lot de chaque humain d'appivoiser en vue de la comprendre. Cela ne signifie pas forcément qu'il est impossible de venir en aide à ceux qui souhaitent se comprendre et comprendre le monde : l'approche culturelle peut contribuer à apaiser cette anxiété en leur faisant voir que la longue route séparant la culture première de la seconde, plutôt que d'être à sens unique, prend la forme d'une boucle favorisant les aller-retour, et qu'à chaque nouveau passage, le chemin à franchir paraît plus court et moins obscur.

## Références

- Alvermann, D.E. (1998). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. Mahwah, NJ : LEA.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (traduit par P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio). Paris : Seuil.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, 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.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Harouel, J.-L. (1998). *Culture et contre-cultures*. Paris : Quadrige/Presses universitaires de France.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Monférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école : pour une pédagogie renouvelée*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Sallenave, D. (1991). *Le don des morts*. Paris : Gallimard.
- Samoyault, T. (2001). *L'intertextualité : mémoire de la littérature*. Paris : Nathan/HER.
- 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). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Tischer, S., Meyer, M., Wodack, R. et Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis* (traduit par B. Jenner). Londres : Sage Publications.
- Usher, R. et Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education : Different voices, different worlds*. Londres : Routledge.
- Zakharouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. France : ESF.