

Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école

Inspiring practices for adding a cultural dimension to the classroom

Prácticas inspirantes para integrar la dimensión cultural en la escuela

Caroline Raymond et Nicole Turcotte

Volume 40, numéro 2, automne 2012

Créativité et création en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013818ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1013818ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Raymond, C. & Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119–138.
<https://doi.org/10.7202/1013818ar>

Résumé de l'article

Dans la perspective d'exploiter la créativité dans différents contextes scolaires et dans l'apprentissage des disciplines, cet article a pour but de susciter la réflexion à l'égard de pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise, tout en prenant appui sur les faits marquants qui ont permis au système éducatif québécois d'entrer dans la modernité depuis la parution du rapport Parent au début des années 1960.

Il est proposé d'explicitier les rouages du processus d'élaboration du matériel conçu à l'intention des enseignants dans le cadre du Mois de la culture à l'école. Ce matériel vise à soutenir concrètement la mise en oeuvre de pratiques représentatives d'une approche culturelle à l'enseignement que certains chercheurs en éducation ont contribué à définir et à documenter (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Illustrées sous forme de pistes d'activités et de vidéos accessibles dans Internet, ces pratiques constituent des exemples pouvant être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement. Elles contribuent aussi au développement des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001b), particulièrement celle qui relève de l'*agir* du passeur culturel. L'exploitation de ce matériel est une avenue créative pour apprivoiser les disciplines scolaires et leur apport culturel dans la formation des jeunes.

Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école

Caroline RAYMOND

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Nicole TURCOTTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans la perspective d'exploiter la créativité dans différents contextes scolaires et dans l'apprentissage des disciplines, cet article a pour but de susciter la réflexion à l'égard de pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise, tout en prenant appui sur les faits marquants qui ont permis au système éducatif québécois d'entrer dans la modernité depuis la parution du rapport Parent au début des années 1960.

Il est proposé d'explicitier les rouages du processus d'élaboration du matériel conçu à l'intention des enseignants dans le cadre du Mois de la culture à l'école. Ce matériel vise à soutenir concrètement la mise en œuvre de pratiques représentatives d'une approche culturelle à l'enseignement que certains chercheurs en éducation ont contribué à définir et à documenter (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Illustrées sous forme de pistes d'activités et de vidéos accessibles dans Internet, ces pratiques constituent des exemples pouvant être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement. Elles contribuent aussi au développement des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001b), particulièrement celle qui relève de l'*agir* du passeur culturel. L'exploitation de ce matériel est une

avenue créative pour apprivoiser les disciplines scolaires et leur apport culturel dans la formation des jeunes.

ABSTRACT

Inspiring practices for adding a cultural dimension to the classroom

Caroline RAYMOND

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Nicole TURCOTTE

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

From the perspective of harnessing creativity in a variety of school contexts and learning disciplines, the aim of this article is to stimulate thought on inspiring practices for integrating the cultural dimension into Québec schools, supported by significant events that moved the Québec education system into the modern world, starting with the Parent Report in the early 1960s.

We suggest explaining the process of developing material for teachers as part of *School Culture Month*. This material attempts to support the development of practices that represent a cultural approach to teaching, which certain educational researchers have helped define and document (Chéné and St-Jacques, 2005; Falardeau and Simard, 2007). Illustrated with suggestions for activities and videos accessible on the Internet, these practices are examples that could be reinvested in initial teacher training. They also contribute to the development of professional teaching skills (MEQ, 2001b), particularly those related to *Acting as a cultural mediator*. The use of this material is a creative avenue for becoming familiar with academic disciplines and their cultural contribution to education.

RESUMEN

Prácticas inspirantes para integrar la dimensión cultural en la escuela

Caroline RAYMOND

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Nicole TURCOTTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Con el fin de explotar la creatividad en diferentes contextos escolares y durante el aprendizaje de la materias, este artículo trata de suscitar la reflexión sobre las prácticas inspirantes para la integración de la dimensión cultural en la escuela quebequense, basándose sobre los hechos sobresalientes que permitieron el ingreso a la modernidad del sistema educativo quebequense a partir de aparición del Informe

Parent a principios de los años 1960. Se propone explicitar los engranajes del proceso de elaboración de materiales realizados especialmente para los maestros en el cuadro del *Mes de la cultura en la escuela*. Dicho material busca apoyar concretamente el desarrollo de prácticas representativas de un enfoque cultural de la enseñanza que varios investigadores de la educación contribuyeron a definir y a documentar (Chéné et St-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Dichos ejercicios, ilustrados con actividades y videos accesibles por Internet, constituyen ejemplos que pueden ser empleadas en la formación inicial al magisterio. Contribuyen asimismo al desarrollo de competencias profesionales de los docentes (MEQ, 2001b), en particular de la que atañe al actuar del animador cultural. La explotación de dicho material es una vía creativa para dominar las disciplinas escolares y su contribución cultural en la formación de los jóvenes.

Introduction

Éclairé par la thématique de la créativité et de la création en éducation, cet article vise à témoigner d'une expérience hautement créative de conception de matériel pour soutenir les enseignants québécois dans l'organisation de l'événement annuel du Mois de la culture à l'école. Pendant près de dix ans, les auteures de l'article ont partagé cette expérience en tant que chargées de projets associées au Protocole d'entente Culture-Éducation. Ce protocole résulte d'une concertation effective entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui de la Culture et des Communications. Son principal objectif est d'«intégrer la dimension culturelle à la mission éducative pour donner aux élèves la chance d'élargir leurs horizons et de s'ouvrir au monde» (Gouvernement du Québec, 2009).

À divers degrés, nos intérêts de recherche en didactique convergent vers la question de l'intégration de la dimension culturelle à l'école, plus particulièrement en ce qui a trait aux moyens auxquels les enseignants ont recours pour faire vivre la culture. Ce témoignage s'appuie donc sur une posture pragmatique qui permet de croiser nos regards de professeures au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal sur les possibilités d'exploiter davantage la créativité en éducation. Nous proposons d'expliciter les rouages du processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école en nous focalisant sur la charge culturelle des disciplines qui composent les programmes de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire, de même qu'au secondaire (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007).

Plus précisément, ce matériel vise à soutenir concrètement la mise en œuvre de pratiques représentatives d'une approche culturelle à l'enseignement que certains chercheurs en éducation ont contribué à définir et à documenter (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Illustrées sous forme de pistes d'activités

et de vidéos accessibles dans Internet, ces pratiques constituent des exemples pouvant être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement, toutes disciplines scolaires confondues. Elles contribuent ainsi au développement des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001b), particulièrement celle qui relève de l'agir du passeur culturel¹. Dans cette perspective, l'article s'inscrit dans la logique de la quatrième question soulevée dans le présent numéro thématique: *Comment utiliser la créativité dans différents contextes scolaires et plus précisément dans l'apprentissage des disciplines scolaires?*

Puisque cet article a pour but de susciter la réflexion à l'égard de pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle à l'école, nous examinons d'abord le contexte politique d'où émerge cette préoccupation, reconnaissant, dans une perspective historique (Lenoir, 2005; Martineau et Gauthier, 2002), l'héritage des orientations du rapport Parent (1963-1965) dans la conception de l'enseignement et des pratiques actuelles. Nous présentons ensuite l'évolution de cette préoccupation à travers les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en vigueur, de l'éducation préscolaire et enseignement primaire aux deux cycles de l'enseignement secondaire. Cette présentation permet également de soulever le caractère complémentaire du document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003b) par rapport aux orientations du Programme de formation. L'article culmine sur le processus d'élaboration du matériel de soutien conçu pour le Mois de la culture à l'école, un événement qui encourage les acteurs de l'école à enrichir leur rapport culturel avec les disciplines scolaires. Enfin, nous précisons en quoi ce processus est hautement créatif et dans quelles mesures ce matériel peut être avantageusement exploité en classe, voire en contexte de formation initiale à l'enseignement.

Le contexte politique d'où émerge la préoccupation d'intégrer la dimension culturelle à l'école québécoise

D'entrée de jeu, on ne peut présenter le processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école sans rappeler les politiques et les rapports marquants qui ont mis l'accent sur la nécessité d'une plus grande présence de la culture dans la sphère de l'éducation, conduisant ainsi à la recommandation du rehaussement culturel des programmes d'études en vigueur (Gouvernement du Québec, 1997b). Cette recommandation a influencé les travaux du chantier de la deuxième réforme majeure de l'éducation que le Québec a entreprise au tournant des années 2000.

Dans l'histoire du système éducatif québécois, cette dernière réforme se fait l'héritière d'une première réforme majeure qui découle de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et à laquelle est associé le rapport Parent (1963-1965). Dans une perspective sociohistorique, Lenoir (2005) rappelle que le premier volume de ce document phare « traite des structures du système

1. L'énoncé de cette première compétence professionnelle se formule ainsi: « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2001b).

scolaire et propose, parmi les recommandations visant la rationalisation et la modernisation de ce système, la création du ministère de l'Éducation, ce qui devint une réalité en 1964» (p. 643-644). Comme contrepoids idéologique d'un système éducatif auparavant fondé sur les humanités classiques et régi par l'Église catholique, le second volume du rapport Parent, précise Lenoir (2005), «légitime tout d'abord la réforme de l'enseignement en mettant en évidence l'existence d'un pluralisme culturel, la nécessité d'une centration sur l'élève et d'une ouverture sur le monde, d'une démocratisation de l'éducation scolaire, d'une pédagogie active et communautaire, surtout moins livresque et fondée sur l'observation, mais aussi prônant un humanisme contemporain» (644-645).

Dans la foulée de cette première réforme majeure de l'enseignement, fondée sur l'idéologie humaniste nord-américaine, la politique culturelle adoptée en 1992 par le gouvernement du Québec constitue un autre fait marquant en matière d'histoire éducative et culturelle de la province, ce que certains appellent le *tournant culturel* des institutions (Chartré, 2011; Kerlan, 2005; Côté et Simard, 2009). Dans ce document politique, intitulé *Notre culture, notre avenir*, le gouvernement s'engage, notamment, «[...] à relancer l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire et assurer la sensibilisation des jeunes aux arts, à la littérature et à l'histoire» (p. 101). Cette volonté se traduit par la création d'actions de partenariat entre les deux ministères dont l'objectif est le rehaussement de la formation culturelle des élèves.

L'orientation culturelle de la dernière réforme des programmes, définie dans le rapport Corbo en 1994, s'inscrit dans la foulée de ce texte fondateur qu'est la politique culturelle du Québec. La volonté de donner une place centrale à la question culturelle dans l'éducation se concrétise, par la suite, dans les deux documents commandés par la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, le premier étant le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, intitulé *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997b), aussi appelé rapport Inchauspé. Le second est l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997c), dans lequel est reprise la recommandation du rehaussement du niveau culturel des programmes d'études.

C'est spécifiquement de ces deux rapports ministériels, combinés aux orientations partagées par les deux ministères dans le Protocole d'entente Culture-Éducation (MEQ et MCC), que découle le document de référence sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école (MEQ, 2003a). Complémentaire au programme de formation actuellement en vigueur, ce document propose, entre autres, des balises pour favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Dans l'analyse que Chené et Saint-Jacques (2005) font du rehaussement culturel des programmes d'études, l'approche culturelle de l'enseignement « suppose l'élargissement des matières [...], l'ouverture à différents champs d'un même domaine [...] et le contact avec les productions, les modes de vie ou les institutions » (p. 79). Depuis l'implantation graduelle des programmes de formation, allant du primaire en 2001 au deuxième cycle du secondaire en 2007, cette approche est encouragée auprès des enseignants, toutes disciplines confondues. Depuis 2001, ces mêmes enseignants y sont aussi sensibilisés au cours de leur formation initiale, puisque cette approche culturelle figure

comme l'une des orientations fondamentales de la formation professionnelle à l'enseignement (MEQ, 2001b).

Par ailleurs, l'approche culturelle de l'enseignement est facilitée par le Protocole d'entente Culture-Éducation liant le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans la déclaration *Pour les jeunes, l'école et la culture* – qui a permis de renouveler cette entente en 2000 –, les ministères s'engagent conjointement à « soutenir le rehaussement culturel des apprentissages des jeunes dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise ». Ainsi, par « des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture [...], les jeunes auront la chance d'élargir leur horizon et de s'ouvrir au monde » (p. 4). Le contact avec des créateurs, leurs œuvres et leurs réalisations, issus des champs artistique, historique, scientifique et technologique, apparaît comme une voie privilégiée pour introduire la dimension culturelle, faisant ainsi écho au Programme de formation (MEQ, 2001a) qui suggère des apprentissages « culturellement ancrés ». Pour y parvenir, l'école doit « [...] offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations [de la culture] dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (MEQ, 2001a, p. 4).

Dans le prolongement des discours politiques portant sur la complémentarité de l'éducation et de la culture, les deux ministères ont déployé avec le temps plusieurs mesures de soutien s'adressant au personnel enseignant. Parmi ces mesures, on compte le programme *La culture à l'école* qui vise à soutenir financièrement des projets mis en œuvre des enseignants en collaboration avec des ressources culturelles locales ou régionales (par exemple les artistes et les écrivains à l'école et des lieux de diffusion culturelle), de même que l'événement annuel du Mois de la culture à l'école, qui « constitue un moment privilégié pour tenir des activités originales qui stimulent l'intérêt des jeunes pour des projets culturels réalisés dans l'une ou l'autre des disciplines enseignées à l'école » (Gouvernement du Québec, 2009). Cet événement s'est progressivement transformé depuis sa première formule qui remonte à l'adoption de la politique culturelle du Québec en 1992 et qui s'intitulait alors la Semaine québécoise des arts à l'école. Depuis 2009, cette semaine s'est étalée sur tout le mois de février, en plus de s'élargir à l'ensemble des domaines d'apprentissage du Programme de formation de l'école québécoise. L'évolution récente du Mois de la culture à l'école tend à rassembler les équipes-écoles autour de projets culturels fédérateurs, considérant qu'il revient à tous les enseignants de mettre l'accent sur la richesse des savoirs prescrits dans l'ensemble des programmes d'études, au-delà de ceux appartenant au domaine des arts et de la langue française.

L'évolution de la dimension culturelle à travers l'actuel Programme de formation de l'école québécoise

Puisque le Mois de la culture à l'école et le matériel pédagogique qui s'y greffe prennent appui à la fois sur le Programme de formation de l'école québécoise et sur le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003), il est pertinent de procéder à une analyse du sens donné à la culture dans l'actuel programme

de formation. Nous cherchons de la sorte à examiner dans quelle mesure le discours officiel fait ressortir la contribution de la dimension culturelle au développement de la créativité chez l'enseignant comme chez l'élève. La créativité est un des principaux moteurs du renouvellement et de la vitalité d'une culture, tout comme son expression. Comme l'a déjà mentionné en 2004 Simon Brault, alors vice-président du Conseil des arts du Canada et président de Culture Montréal, dans une allocution présentée lors de la conférence fédérale-provinciale des ministres de la culture, « [...] la créativité peut être incubée, soutenue, stimulée ou attisée par une interaction soutenue avec les arts et le patrimoine culturel qui sont des purs produits de la créativité humaine ».

De prime abord, l'examen attentif des trois versions du Programme de formation de l'école québécoise – de l'éducation préscolaire et enseignement primaire (2001) aux deux cycles de l'enseignement secondaire (2003 et 2007) – permet d'observer une évolution des orientations et des indications relatives à la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Bien que six ans séparent la première version du Programme de la dernière, cette préoccupation se manifeste à travers des aspects culturels qui reviennent d'une version à l'autre. Il faut souligner ici que les trois versions du PFÉQ possèdent la même structure globale, qui comprend dans l'ordre les éléments constitutifs suivants: la mission de l'école, les visées de formation, les domaines généraux de formation, comme « problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face [...] » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 28), les compétences transversales, les domaines d'apprentissage² et tous les programmes disciplinaires qui s'y rattachent.

Dans les textes de présentation des trois versions du Programme de formation de l'école québécoise, on trouve une brève définition de la notion de culture en relation étroite avec les visées de formation³. D'un programme à l'autre, on voit cette définition se moduler en fonction de l'ordre d'enseignement qui oriente les balises de formation. Si cette définition se module au fil de l'évolution du Programme de formation, elle est aussi polysémique, comme le soulignent Côté et Simard (2009) dans leur analyse du *tournant culturel* de l'éducation à travers les discours officiels québécois, dont ceux qui sont contenus dans le PFÉQ :

Dans le compromis, les différentes conceptions de la culture et de l'éducation conservent donc leur spécificité, ce qui conduit à penser la culture non seulement en tant que lieu de tensions et de débats parce qu'elle est polysémique, mais également en tant que compromis entre différentes conceptions effectué dans une visée de bien commun (p. 360).

-
2. Les cinq domaines d'apprentissage du Programme de formation sont: 1) les langues, 2) la mathématique, la science et la technologie, 3) l'univers social, 4) les arts, 5) le développement personnel. S'ajoute le développement professionnel, comme domaine exclusif au deuxième cycle du secondaire, notamment si l'élève emprunte un parcours de formation qui peut mener à l'emploi.
 3. La première visée de formation est la *Construction d'une vision du monde* (unique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire), à laquelle s'ajoutent à l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles, les visées suivantes: la *Structuration de l'identité* et le *Développement du pouvoir d'action* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007).

Auparavant, Chené et Saint-Jacques (2005) avaient déjà fait état de cette pluralité des définitions pour décrire la culture à l'école et dans la formation des enseignants. À cet égard, elles faisaient remarquer ce qui suit :

L'accentuation progressive de la culture dans son sens anthropologique et sociologique observée dans le discours officiel nous paraît être l'indice d'une mutation plus profonde du rapport à la culture dans notre société. Il en est de même pour le déplacement des contenus disciplinaires et des habiletés, traditionnellement associés à la culture générale, vers des catégories des savoirs essentiels et des compétences des programmes (p. 101).

À cette tentative de définir le sens conféré à la culture dans chaque version du Programme de formation, se joint une description du rôle que l'école doit jouer en matière d'éducation culturelle. Alors que dans le Programme du primaire on précise l'apport culturel des programmes disciplinaires dans la formation générale de l'enfant, dans le Programme du premier cycle du secondaire les indications s'enrichissent de l'importance d'enseigner dans une perspective culturelle, dont il a été question dans le contexte politique d'où émerge la préoccupation d'intégrer la dimension culturelle à l'école (Chené et Saint-Jacques, 2005). Ce constat laisse apparaître une préoccupation grandissante de fournir aux enseignants plus d'indications pédagogiques dans le programme du premier cycle du secondaire que ne le proposait la première version du programme au primaire.

L'examen de l'évolution des aspects culturels permet également de soulever le caractère complémentaire du document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) par rapport aux orientations du Programme de formation de l'école québécoise. En effet, l'élaboration de ce document s'est faite de façon concomitante à celle du Programme du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003b). En s'adressant au personnel enseignant, le document vise à préciser comment le rehaussement culturel se traduit de façon concrète en milieu scolaire à travers « trois axes d'intégration de la dimension culturelle : l'apprentissage et l'enseignement, le *Programme de formation* et la collaboration des partenaires culturels de l'école » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 1).

À ces aspects culturels contenus dans les textes de présentation des versions du PFÉQ s'ajoute une définition générique des repères culturels qui doivent être exploités dans tous les programmes disciplinaires⁴ de chaque ordre d'enseignement. Contrairement aux aspects culturels précédents, la définition des repères culturels est conservée telle quelle d'une version de programme à l'autre. S'appuyant sur les fondements de la sociologie de l'éducation (Bruner, 1996; Charlot, 1997; Dumont, 1987; Forquin, 1987), le document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003a) propose une définition plus explicite pour le personnel

4. On compte quatorze programmes disciplinaires à l'enseignement primaire, dix-neuf au premier cycle du secondaire et près de trente au second cycle, offrant trois parcours de formation (générale, générale appliquée et axée sur l'emploi) aux élèves en voie de terminer leur formation secondaire étalée sur cinq ans.

enseignant à la recherche de moyens pragmatiques pour enseigner dans une perspective culturelle.

Le tableau qui suit permet au lecteur d'observer de plus près l'évolution des aspects culturels à travers les discours tenus dans les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise, et auxquels le document sur *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* contribue à apporter des précisions fondamentales et pédagogiques.

Tableau 1. L'évolution des aspects culturels dans les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise

Aspects culturels	Précolaire et primaire (2001a)	Premier cycle du secondaire (2003b)	Deuxième cycle du secondaire (2007)
Positionnement dans les textes de présentation des PFÉQ	Sous la rubrique <i>Des apprentissages actuels et culturellement ancrés</i>	Sous la rubrique <i>Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation</i>	Non plus sous la forme d'une rubrique distincte, mais intégrée aux trois visées de formation
Définition de la culture	«[...] la culture, entendue comme <i>le fruit de l'activité de l'intelligence humaine</i> [nous soulignons], non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (p. 4).	« <i>La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde</i> La culture, entendue comme <i>l'ouverture au patrimoine collectif</i> [nous soulignons], constitue un appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action » (p. 7).	« La culture, vue comme <i>une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif</i> [nous soulignons], constitue une autre assise à l'élaboration de cette vision intégrative [de la langue et de la culture] » (p. 8).
Rôle de l'école en matière de culture	«[...] offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (p. 4).	« L'école doit <i>d'abord considérer la culture générale</i> [nous soulignons], celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs, de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie » (p. 7).	« L'école doit <i>d'abord considérer la culture immédiate</i> [nous soulignons], celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs, de symboles qui sont issus de son milieu et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais elle a aussi la fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps » (p. 8).
Apport culturel des programmes disciplinaires et Approche culturelle de l'enseignement (mention exclusive dans les programmes de formation du secondaire)	« [...], chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre [...] » (p. 4).	« [...], enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (p. 7).	« [L'approche culturelle de l'enseignement] consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (p. 8).

<p>La langue française comme patrimoine culturel</p>	<p>Précolaire et primaire (2001) «Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est 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. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit [...] occuper une place centrale dans la formation de l'élève [...]» (p. 4).</p>	<p>Premier cycle du secondaire (2003) «<i>La langue, outil de pensée et de liberté</i> La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma» (p. 7).</p>	<p>Deuxième cycle du secondaire (2007) « Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité » (p. 8).</p>
<p>Positionnement des repères culturels dans les programmes disciplinaires</p>	<p>Rubrique explicite dans les programmes de langue, particulièrement celui de français, langue d'enseignement. Elle est implicite dans les programmes des autres domaines d'apprentissage.</p>	<p>Rubrique explicite dans tous les programmes d'études des cinq domaines d'apprentissage.</p>	<p>Rubrique explicite dans tous les programmes d'études des cinq domaines d'apprentissage. On y mentionne que l'exploitation des repères culturels identifiés dans les programmes est obligatoire.</p>
<p>Définition des repères culturels dans les trois versions du PFÉQ</p>	<p>« Ils correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (p. 7, 16 ou 30 selon l'ordre d'enseignement).</p>		
<p>Définition des repères culturels dans le document de référence <i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (2003a) en complément au Programme de formation de l'école québécoise</p>	<p>« Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (p. 9).</p>		

Au terme de cet examen, on constate que les discours en matière d'intégration de la dimension culturelle ne mettent pas, d'emblée, en avant la créativité et la place de la subjectivité dans la formation des jeunes. À la lumière de la première version du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, publiée en 2001, Simard et Vaillancourt (2002) faisaient déjà remarquer que les programmes d'art au Québec, dorénavant structurés en compétences, tendent à tourner le dos à

la logique subjective des précédents programmes des années 1980 qui, eux, étaient structurés par objectifs et résolument sous l'influence d'un nouvel humanisme⁵.

Cependant, il faut reconnaître que le développement de la créativité dans les versions du Programme de formation en vigueur n'est pas ignoré. Il prend la forme d'une compétence transversale prescrite en dehors du corpus de savoirs scolaires et culturels que les disciplines se chargent normalement de développer à l'école. Il revient donc à tous les enseignants de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves devront *mettre en œuvre leur pensée créatrice*⁶. Certains contextes disciplinaires se prêtent plus naturellement à l'exercice de la créativité, voire à l'activité de création elle-même, comme dans la pratique des arts (par exemple créer des images personnelles ou médiatiques) ainsi que dans certains usages de la langue française (par exemple écrire des textes variés). Il demeure que l'activation de la créativité dans d'autres domaines d'apprentissage constitue encore aujourd'hui un réel défi de formation.

Comme contrepoint à la logique actuelle de formation fondée sur le développement de compétences transversales et disciplinaires (sous l'influence de la psychologie cognitive dans la conception du PFÉQ) ainsi que sur les interactions sociales pour apprendre (aussi sous l'influence marquante du socioconstructivisme), plusieurs aspects du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* permettent de relancer l'importance de la créativité et de la création en éducation au Québec. Les mesures du Protocole d'entente Culture-Éducation encouragent aussi cette relance, entre autres grâce au programme La culture à l'école et au matériel conçu pour le Mois de la culture à l'école. C'est pourquoi nous estimons que le processus sous-jacent à l'élaboration de ce matériel mérite d'être présenté à travers le filtre de la créativité pédagogique en tant que condition essentielle d'une approche culturelle à l'enseignement.

Le processus d'élaboration du matériel de soutien du Mois de la culture à l'école

Le Mois de la culture à l'école est un événement annuel qui encourage, année après année, le renouvellement des avenues éducatives pour intégrer, de façon concrète et originale, la dimension culturelle au sein des classes primaires et secondaires. Il engage particulièrement la créativité pédagogique des enseignants, de

-
5. Classé parmi les théories contemporaines de l'éducation les plus influentes du 20^e siècle, le courant humaniste met «l'accent sur la dimension personnelle de l'apprenant: le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi (la créativité), la prise en considération des intérêts personnels (la motivation intrinsèque), l'autonomie et la prise en charge de sa vie, incluant évidemment la responsabilisation à l'égard de l'apprentissage scolaire» (Vienneau, 2005, p. 242).
 6. Comme on le mentionne dans le Programme de formation de l'école québécoise, pour le premier cycle du secondaire: «Aussi importe-t-il de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui les incitent à exploiter leurs ressources personnelles, de leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution, de privilégier des situations qui stimulent l'imagination et de valoriser la diversité et l'originalité des démarches plutôt que leur uniformité. L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin d'affirmation des adolescents en valorisant l'initiative, l'audace et l'inventivité, et en leur permettant de sortir des sentiers battus. Elle doit constituer un milieu souple et ouvert où l'expression des différences trouve sa place» (p. 42).

même que leur ingéniosité didactique⁷ (Schubauer-Leoni et Dolz, 2004) nécessaires à la transmission vivante des savoirs disciplinaires et au développement de moyens qui enrichissent le rapport que les élèves entretiennent avec la culture sous toutes ses formes (artistique, scientifique, historique, technologique, sportive, etc.).

Bien que, depuis 2009, le Mois de la culture à l'école s'étende à l'ensemble des domaines d'apprentissage du Programme de formation de l'école québécoise, le processus d'élaboration du matériel de soutien qui s'y rattache est, pour sa part, méconnu des intervenants du réseau scolaire et des chercheurs en éducation. Par son caractère hautement créatif, il est dévoilé ici au bénéfice de ceux qui s'intéressent à la question de la synergie entre la dimension culturelle à l'école et le développement de la créativité, en tant que faculté intrinsèque de l'intelligence humaine qui rend les « personnes capables de s'adapter aux nouveautés, de stimuler la conception de nouveaux objets, voire de nouveaux environnements ou solutions [...] » (Besançon, 2011).

Présenté sous forme de suggestions d'activités culturelles et de vidéoclips inspirés d'une thématique annuelle (Gouvernement du Québec, 2012), le matériel qui découle de ce processus permet d'illustrer des pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle dans divers milieux scolaires. Si ces exemples de pratiques gagnent à être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement, il convient de préciser qu'ils sont le résultat d'une démarche de conception comprenant les grandes étapes suivantes :

- La constitution annuelle d'une équipe de personnes-ressources pour concevoir le matériel de soutien.
- La réalisation d'une tempête d'idées pour dégager les repères culturels diversifiés d'une thématique rassembleuse.
- La rédaction de suggestions d'activités culturelles dans toutes les disciplines scolaires, du préscolaire au secondaire.
- Le prolongement des activités culturelles en productions de vidéos illustrant la richesse des échanges entre enseignants, élèves et ressources expertes à l'école ou dans des lieux de culture.

Parmi ces étapes, nous nous focaliserons sur le processus qui permet d'exploiter de façon créative la thématique rassembleuse.

En février, le Mois de la culture à l'école prend la couleur d'une thématique renouvelée annuellement. Elle sert de prétexte pour mobiliser l'attention des enseignants et des élèves sur la dimension vivante de la culture qui se manifeste dans toutes les disciplines scolaires. Depuis que cet événement s'étend sur un mois complet, quatre thématiques ont été proposées pour mettre en lumière différentes facettes de la culture à l'école :

4. Schubauer-Leoni et Dolz (2004) précisent que l'ingéniosité didactique de l'enseignant dans des pratiques scolaires quotidiennes comporte différentes facettes. Ces pratiques sont conçues « à la fois comme trace d'intelligibilité inventive, d'habiletés diverses face aux imprévus, de débrouillardise dans des circonstances les plus diverses mais aussi comme ruse [...] » (p. 159).

- En 2009: *Dis-moi qui est ton héros.*
- En 2010: *Ici, c'est aussi ailleurs.*
- En 2011: *Osez la métamorphose.*
- En 2012: *Sur la même fréquence.*

Pour que ces thématiques deviennent une source d'inspiration en milieu scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en accord avec le ministère de la Culture et des Communications, s'associe avec un porte-parole sensible au rapport que les jeunes entretiennent avec la culture. Porte-parole de l'événement depuis 2009, Bryan Perro, auteur connu au Québec pour la série de livres fantastiques *Amos Daragon*, s'exprimait ainsi :

[...] la culture est la voie royale pour aller vers l'autre. Grâce à la culture, mon quotidien s'est enrichi de mille et une façons. Elle me donne envie d'expérimenter, de connaître, de créer et de me dépasser. Et cette rencontre, je la dois à mes professeurs, à mes animateurs socioculturels et à mes responsables d'activités parascolaires, sans qui l'éveil n'aurait pas été le même.

En amont de cette sensibilisation à la culture à l'école, plusieurs personnes-ressources s'activent pour conférer à l'événement un caractère inédit et stimulant à partir d'une thématique rassembleuse. Plus spécifiquement, une douzaine d'enseignants experts de toutes les disciplines scolaires, accompagnés par de chargés de projets ministériels⁸, conjuguent leurs créativité respectives pour élaborer des activités culturelles⁹ ayant le potentiel d'inspirer le personnel enseignant dans la planification de l'événement à l'échelle de leur classe ou encore mieux de leur école. Ces activités se prolongent ensuite dans la production de vidéos¹⁰ qui illustrent les pratiques des enseignants en interaction avec les élèves en train de construire leur rapport à la culture.

Ces interactions ne se limitent pas à la classe, elles se vivent souvent dans des lieux de culture où enseignants, ressources variées (artistes, écrivains, scientifiques, etc.) et élèves partagent leur rapport à des objets de culture en jeu à travers des disciplines scolaires. En quittant le confort de la classe, de même que leurs habitudes quotidiennes, les enseignants expérimentent de nouvelles façons de partager des connaissances culturelles avec les élèves. À ce chapitre, les propos de la chercheuse québécoise Héloïse Côté (2007) rappellent comment l'expérimentation de tels projets culturels permet de renouveler le regard des enseignants sur leurs pratiques.

[...], les projets culturels amènent les enseignants à réfléchir sur leur pratique, au sens où ils voient interagir quelqu'un d'autre avec leurs élèves, et ce, pour un certain temps. Cela peut soit leur inspirer de nouvelles idées d'activités, soit les amener à se remémorer certaines activités qu'ils avaient cessé de faire, soit leur rappeler quoi ne pas faire avec leurs élèves. Quelle

8. En 2009, les auteures du présent texte assumaient cette responsabilité de production.

9. Un exemple d'une activité culturelle en histoire au primaire est annexé au présent article.

10. Pour apprécier la richesse des productions vidéo réalisées pour l'événement, il faut consulter le site Internet du MELS en saisissant *Mois de la culture* dans le moteur de recherche du site.

que soit l'option retenue, il n'en reste pas moins que leur réflexion sur leur agir pédagogique est stimulée (p. 3).

C'est donc à l'image d'une équipe-école, reconstituée pour l'occasion, que les enseignants experts se prêtent au jeu d'une démarche créatrice qui s'amorce par une tempête d'idées. Cette dernière est le point de départ pour faire émerger différentes perspectives sur les objets de culture contenus dans la thématique du moment et que l'on identifie comme des *repères culturels* dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi que l'indique le document de référence complémentaire au PFÉQ (MEQ, 2003a), l'exploitation de repères culturels constitue, rappelons-le, l'un des moyens concrets pour favoriser l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement, notamment parce qu'elle permet aux élèves d'élargir leurs connaissances culturelles et d'ajouter à leur bagage de nouvelles clés de compréhension du monde dans lequel ils vivent.

Pour illustrer plus clairement nos propos, prenons l'exemple de la thématique *Dis-moi qui est ton héros*, suggérée en 2009. Le héros et ses multiples déclinaisons invitent à la fois à l'introspection et à l'extériorisation de ce qui conditionne les rêves, les élans d'admiration, le désir de faire pareil, d'en faire autant, de faire mieux encore que le ou les héros qui inspirent au quotidien. Cette thématique a été explorée telle une proposition ouverte pour encourager enseignants, élèves et ressources culturelles à partager les héros qui les habitent ou les accompagnent lorsque vient le temps de fournir un effort, de relever un défi, d'accomplir un projet ou une tâche exigeant de *s'accrocher* et de déployer ses ressources. Cette thématique, dévoilée à travers toutes les disciplines scolaires, a aussi été abordée comme un antidote à l'abandon, au découragement et à l'indifférence. Tout geste héroïque étant, en soi, une manifestation de l'intelligence humaine, de notre grande capacité à nous adapter en imaginant et en «bricolant» toujours de nouveaux moyens pour mieux vivre, en opposition à notre capacité de détruire, d'empêcher l'évolution et le bien-être des autres. Dans le cadre du Mois de la culture à l'école, le héros fut un prétexte, à la fois éducatif et culturel, pour poser un regard constructif sur l'humanité et ses grandes réalisations.

Avant que la thématique *Dis-moi qui est ton héros* ne prenne la forme d'activités culturelles écrites, l'équipe d'élaboration du matériel a multiplié les temps d'échange de manière à envisager le héros sous tous ses angles pour le dévoiler, le faire parler, l'illustrer, bref, le mettre au service des apprentissages culturels à l'école. Ces angles se déclinent de la manière suivante :

- *Héros près de soi*: ceux du quotidien, de l'enfance, du cercle familial, du voisinage, de l'école, des loisirs, etc.
- *Héros en soi*: les éphémères comme ceux projetés dans l'avenir, les héros sportifs, artistiques, scientifiques, les protecteurs de l'environnement, des plus petits que soi ou encore de ceux qui sont différents de soi, etc.
- *Héros des autres*: ceux des parents, des grands-parents, des meilleurs amis, des enseignants, des idoles, etc.
- *Héros de la culture générale*: ceux de l'histoire, de la mythologie, du cinéma, de la littérature, de la science, de la guerre, de la paix (Prix Nobel), etc.

À travers la thématique du héros, l'élaboration des activités culturelles avait pour but d'inviter les élèves à interroger leurs aspirations, leurs rêves, les modèles de persévérance, de courage, de dépassement, de génie, d'altruisme qui les inspirent ou encore les héros qui sommeillent ou se cachent en eux. Cette thématique a pris appui sur cette idée d'imaginer que chaque élève peut trouver en lui ce qu'il faut pour se réaliser pleinement tout le long de son parcours scolaire, de même qu'à l'âge adulte.

À cette étape du processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école, c'est surtout la pensée divergente de tous les enseignants experts qui est sollicitée. Comme caractéristique de la créativité, « [l]a pensée divergente est un processus mental qui permet de produire de nombreuses idées à partir d'un stimulus unique » (Besançon, 2011, p. 49). La thématique de départ constitue le stimulus en question. Par ailleurs, cette tempête d'idées autour d'une thématique rassembleuse se rapproche de la phase d'émergence de la démarche de création artistique que Gosselin (2001) a contribué à élargir à l'enseignement des arts; celle où les impressions et les idées foisonnent pour imaginer, déjà, comment les objets de savoirs disciplinaires et culturels vont s'articuler dans une situation ou une activité qui sollicite l'intelligence et le bagage expérientiel de l'élève. Cette première phase d'exploration du potentiel culturel de la thématique permet de faire « rebondir » collectivement les sens que chacun y donne à travers une expertise disciplinaire, « puisqu'il faut un minimum de connaissances pour être créatif » (Besançon, 2011, p. 49).

Dans ce contexte d'élaboration du matériel soutien du Mois de la culture à l'école, certaines conditions semblent favorables à la créativité pédagogique, dont le temps nécessaire pour confronter les idées de chacun. En effet, le séquençage serré du temps scolaire ne facilite pas toujours la planification d'activités d'apprentissage ou de projets dont la richesse émane d'un réel échange ou encore d'une confrontation fertile autour d'objets de savoirs culturellement signifiants. Le processus d'élaboration du matériel de soutien du Mois de la culture à l'école le permet, tel un laboratoire de création didactique et culturel. En 2012, il faut cependant reconnaître que les équipes-écoles québécoises doivent encore faire face au défi d'inventer leur propre laboratoire de création à l'image du projet éducatif qui les dynamise et les distingue respectivement.

Conclusion

C'est bien dans la foulée du courant humaniste contemporain, d'abord développé dans le champ de la psychologie¹¹, qu'est apparue l'importance de la créativité dans le domaine de l'éducation. Au Québec, c'est la parution du rapport Parent dans les années soixante qui a cristallisé cette importance (Lenoir, 2005).

11. Le courant humaniste qui a marqué le domaine de l'éducation au Québec, surtout dans les années 1970 et 1980, est étroitement lié à la psychologie humaniste qui a vu le jour aux États-Unis à la fin des années 1950, notamment grâce aux travaux de Carl Rogers (Vienneau, 2005).

Aujourd'hui, le recours à la créativité en éducation ne peut concerner exclusivement la formation des jeunes, mais également tous les acteurs qui interviennent auprès d'eux. L'expérience que nous avons vécue et décrite permet de constater que le processus d'identification de repères culturels issus d'une thématique rassembleuse et leur transposition en pistes d'activités conduisent à l'exercice de la créativité chez les enseignants. C'est pourquoi, en contexte de formation initiale à l'enseignement, il nous semble important que les formateurs universitaires intègrent une plus forte composante d'apprentissage à la créativité dans la formation des futurs enseignants et, en ce sens, toute expérience à teneur culturelle apparaît être une voie privilégiée.

En plus de proposer des exemples de pratiques qui permettent d'actualiser le potentiel créatif de l'enseignant, le matériel de soutien du Mois de la culture à l'école permet de modéliser la pensée de l'enseignant dans une approche culturelle de l'enseignement qui pousse ce dernier à quitter ses habitudes pédagogiques et à modifier son rapport à l'enseignement. Comme le suggèrent les pistes d'activités incluses dans ce matériel, un contact sensible avec les dimensions vivantes de la culture, qu'il s'agisse de personnes, d'œuvres ou de lieux culturels, est une avenue prometteuse dans la mesure où l'occasion sera saisie d'en faire un tremplin à l'exercice de sa propre créativité (sources d'inspiration, nouvelles associations d'idées, réinvestissement de l'expérience culturelle dans la planification de l'enseignement, etc.).

Si les enseignants déjà en fonction doivent redoubler d'efforts et d'imagination pour intégrer la dimension culturelle à leur enseignement, nous estimons que c'est bien dès la formation initiale qu'il est temps de développer cette compétence de base qu'est la créativité, en plus de porter un regard transversal sur les disciplines scolaires. Cela devient possible grâce à une sensibilisation soutenue à une approche culturelle de l'enseignement qui réhabilite cette idée que l'école doit d'abord et avant tout devenir « le lieu de transmission culturelle » (Inchauspé, 2011).

Références bibliographiques

BESANÇON, M. (2011). Les clés de la créativité. *Cerveau & Psycho*, 46, 48-53.

BRAULT, S. (2004). *Art, culture et créativité*. Extrait d'un discours présenté lors de la conférence fédérale-provinciale des ministres de la Culture à Halifax le 30 octobre 2004. [En ligne] [<http://www.canadacouncil.ca/nouvelles/discours/nm127457903791383125.htm>].

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

- CHARTRE, D.-C. (2011). *La politique culturelle du gouvernement du Québec de 1992, un événement phare de l'action du gouvernement du Québec en matière culturelle. Communication présentée au colloque 50 ans d'action publique en matière de culture au Québec*, Montréal, HEC, 4 et 5 avril. [En ligne] [<http://www.gestiondesarts.com/index.php?id=2121>].
- CHENÉ, A. et SAINT-JACQUES, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 75-104). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- CÔTÉ, H. (2007). La culture à l'école: quels projets les enseignants et les artistes élaborent-ils? *Vie pédagogique*, 144. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp?page=laculture>].
- CÔTÉ, H. et SIMARD, D. (2009). Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification. *Canadian Journal of Education*, XXX(1), 1-24.
- DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal: L'Hexagone.
- FALARDEAU, É. et SIMARD, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, XXXII(2), 344-365.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmael.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Rapport Parent, du nom de son président. Québec: Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Rapport Corbo, du nom de son président. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). *La culture et l'éducation: deux partenaires indissociables*. Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des Communications (MCC) et le ministère de l'Éducation (MEQ). Québec: MCC et MEQ.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Rapport Inchauspé, du nom de son président. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997c). *Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Déclaration: Pour les jeunes, l'école et la culture*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications et Ministère de l'Éducation.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et 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 (2003a). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureeducation/medias/99-6487-02.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Protocole d'entente Culture-Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [En ligne] [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureeducation/index.asp?page=prt_protocolEntente].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). *Mois de la culture à l'école*. Québec : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/moisculture12/>]
- GOSSELIN, P. (2001). *Pour un enseignement des arts éclairé par la démarche de création*. Communication présentée au Congrès 4 Arts (premier congrès interdisciplinaire regroupant les quatre disciplines artistiques enseignées au Québec), Québec, 10-12 novembre.
- INCHAUSPÉ, P. (2011). *Éducation et culture : l'école lieu de transmission culturelle*. Communication présentée à la Journée d'études des programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), 24 août.
- KERLAN, A. (2005). L'école des savoirs à l'école de la culture. Vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 261-299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LENOIR, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, XXVI(4), 638-668.

MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et DOLZ, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'École. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 147-168). Bruxelles: De Boeck.

VIENNEAU, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Annexe : Exemple d'une suggestion d'activité culturelle



Des héros dans la toponymie

Ordre d'enseignement : primaire

Domaine(s) d'apprentissage : l'univers social

Activité : disciplinaire

Discipline(s) : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Thématique : héros d'un jour, héros toujours

-Contexte

Les toponymes ou noms géographiques font partie de notre vie quotidienne; nous les utilisons pour décrire le territoire et pour nous situer dans l'espace. Certains désignent des éléments naturels du paysage, comme les montagnes, les lacs et les rivières. D'autres désignent des éléments humains, tels que des villes, des villages, des bâtiments et des infrastructures (routes, rues, ponts, canaux, barrages, etc.).

Un grand nombre de toponymes qui figurent sur les cartes et sur les plans de ville nous rappellent des personnages qui se sont illustrés par leurs actions ou leurs idées ou encore par leur talent ou leur courage. Certains nous éclairent sur l'histoire locale ou régionale; d'autres appartiennent à notre histoire nationale. Pensons à Monseigneur de Laval, Jeanne Mance ou D'Iberville, qui ont donné leur nom à une école, à une rue ou à une ville des environs. De même, les noms de Maurice Richard, de Gilles Villeneuve et de Thérèse Casgrain désignent respectivement un aréna, un musée ou un parc.

Déroulement

L'activité consiste à partir à la découverte des héros, hommes et femmes, à l'origine des toponymes intégrés au paysage quotidien de la communauté. Regroupés en dyades, les élèves sélectionnent d'abord un toponyme. Puis ils consultent la banque de données de la Commission de toponymie du Québec pour en découvrir l'origine et la signification. Ils poursuivent leur quête d'information à l'aide de documents écrits ou iconographiques (illustrations, photos, etc.) de la bibliothèque ou de sites Internet.

Les élèves préparent ensuite une biographie d'un personnage, situent les événements importants de sa vie sur une ligne du temps et font ressortir l'influence qu'il a exercée sur la société de son époque. Ils présentent à la classe leur production en utilisant des supports variés (diaporama, schémas, tableaux, illustrations, etc.).

Intégration des apprentissages culturels

Au cours de cette activité, les élèves sont amenés à établir des liens de continuité avec le présent. Ils comprennent que les toponymes sont des repères culturels qui revêtent une signification particulière dans la société québécoise actuelle. Les toponymes font partie de la culture générale et renvoient à l'héritage culturel d'ici. Leur exploitation contribue à la structuration de l'identité en amenant les élèves à reconnaître leur appartenance à une collectivité et leur enracinement dans leur propre culture.

Source : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/sqace09/index.asp?page=recherche&action=search&navSeq=1&typeCount=2&type1=1&themeCount=4&domCount=5&dom4=5&levelCount=2&level1=1&btnSubmit=>