

La culture générale chez les jeunes : de quel fonds culturel commun est-il question ?



André Baril

*Professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à Joliette*



Florian Péloquin

*Professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à Joliette*

Les jeunes Québécois ont-ils une bonne culture générale ? Afin de répondre à cette question, nous avons entrepris une enquête qui visait à élaborer un test dont le contenu refléterait certaines attentes des professeures et des professeurs du collégial (recherche subventionnée par le programme PAREA au cours des années 2000-2002). Pour ce faire, nous avons d'abord rédigé 129 questions avec des collègues du secondaire et de notre cégep. Ensuite, lors d'une consultation écrite, 75 collègues de 24 cégeps ont participé à la sélection des contenus et ont retenu près d'une centaine de questions. Sans avoir atteint le consensus, cette consultation a permis d'identifier, croyons-nous, un bon noyau de culture générale. Avec la centaine de questions retenues, nous avons donc construit notre test à choix multiples et, à l'automne 2001, nous l'avons fait passer à 1331 élèves provenant de huit cégeps. Les résultats ont confirmé le jugement souvent entendu selon lequel les jeunes auraient un déficit de culture principalement en arts, en lettres et en histoire. Ces résultats, accompagnés d'un guide, ont fait l'objet d'une publication (*La culture générale et les jeunes*, PUL, 2002). Nous nous limiterons ici à souligner les problèmes relatifs à la définition de la culture générale.

Ce n'est pas d'hier que la société et le monde de l'éducation reconnaissent l'importance d'élargir la culture générale des élèves. Le cégep donne accès à un « fonds culturel commun » par les cours de la formation générale tels que littérature, langue, philosophie et éducation physique. Pour sa part, l'université insère dans plusieurs programmes universitaires des cours tels que l'épistémologie, l'histoire et, de plus en plus, l'éthique. Avec le nouveau programme de formation de l'école québécoise qui reprend la recommandation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) d'inclure le rehaussement culturel des programmes d'étude dans la mission de

l'école, le primaire et le secondaire ne seront pas en reste (MEQ, 2001a).

Malgré ces contributions, un questionnement persiste : si l'école est « le principal lieu de transmission et de partage de la culture légitimée socialement » (Suzanne G. Chartrand), remplit-elle correctement sa mission culturelle ? Plusieurs observateurs jugent que la culture générale des élèves n'est pas suffisante. Écoutons ces voix qui viennent de la société et de l'école elle-même.

Sans détour, Lise Bissonnette affirme que l'école, dans son ensemble, ne remplit pas cette mission. Elle précise que :

« pour des raisons qui tiennent à l'ingratitude de notre histoire et de notre développement sur le continent, les carences culturelles sont spécifiques et touchent surtout les connaissances et la sensibilité à l'histoire et aux arts » (1997, p. 21). Selon elle, nous n'osons pas nous attaquer à ce déficit culturel. Aussi, à l'encontre de ceux qui prétendent que nous serions « pas si pires » ou de ceux qui méprisent les connaissances livresques en les associant à de l'élitisme, la directrice de la Grande bibliothèque encourage le milieu scolaire à relever le défi : « il faudra, parmi toutes les sollicitations qui ne cesseront pas de s'adresser à l'école, que les éducateurs aient foi en leurs valeurs

et les proposent sans se laisser intimider.» (1997, p. 25).

En 1996, la revue *Sélection* a élaboré un questionnaire de 21 questions pour évaluer la culture générale des jeunes. La maison de sondage Crop a soumis ce questionnaire à 508 jeunes Québécois de 16 et 17 ans. En effet, la journaliste Sylvie Halpern relève notamment dans cet article que les élèves du secondaire ont une faiblesse en histoire ; elle en donne pour exemple que « quarante-deux pour cent des jeunes Québécois ignorent en quelle année Jacques-Cartier a découvert le Canada. » (1996, p. 26).

Dans le monde de l'éducation, la culture générale des élèves est l'objet de bien des débats. Chaque professeure ou professeur a sa petite anecdote pour souligner la pauvreté de la culture de ses élèves. Pour certains, celle-ci ne correspondrait pas au niveau de culture atteint par les générations précédentes. D'autres, moins nombreux, s'étonnent de la maîtrise des élèves de certains aspects de cette culture. Dans une recherche sur la formation fondamentale des cégépiens, Philippe Reid a interrogé 100 professeur-e-s sur différents aspects de cette formation. Dans les premières lignes de sa conclusion, il écrivait qu'« une majorité de professeurs se prononcent en faveur d'une plus grande culture générale » (1990, p. 135).

Le déficit est-il réel ? Le rehaussement est-il vraiment nécessaire ? Des évaluations s'imposent, mais encore faut-il commencer par le commencement : qu'entend-on par culture générale ? Plusieurs définitions sont possibles. Pour notre part, les discussions menées au cours d'une recherche pédagogique ainsi qu'une revue de littérature nous ont conduits à définir la culture générale comme *un réseau de connaissances que l'individu s'est construit à partir de ce qui est digne d'être retenu dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et parmi les événements d'hier et d'aujourd'hui*. Conscients que cette définition soulève diverses questions, nous allons maintenant essayer de répondre à certaines d'entre elles.

La notion de culture générale s'applique-t-elle seulement à un individu ?

Dans notre définition, nous disions que la culture générale est un réseau de connaissances que l'individu s'est construit. De fait, la plupart des définitions de culture générale que nous avons recensées se rapportent à des caractéristiques d'un individu ou à des éléments que l'individu devrait posséder ou maîtriser. Par exemple, on lit dans le dictionnaire de termes philosophiques de Lalande que l'expression *culture générale* peut recouvrir le sens suivant du terme *culture* : « [...] caractère d'une personne instruite, et qui a développé par cette instruction son goût, son sens critique et son jugement ». De même, dans le *Petit Robert*, du terme « culture » on peut déduire que la culture générale est l'« ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » ou le « développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés [...] dans les domaines considérés comme nécessaires à tous (en dehors des spécialités, des métiers) ». En d'autres termes, la culture générale est un bagage que l'individu s'approprie personnellement, au fil des ans, suite à des expériences, des apprentissages, des lectures, etc.

Y a-t-il quelque chose qui serait digne d'être retenu ?

On ne compte plus les interventions qui tentent de mettre en relief certains aspects fondamentaux de la culture : « fonds culturel commun » (DGEC, 1994), « corpus culturels » (Bissonnette, 1997), « référents culturels » (Béchar, 2001), « repères culturels » (MEQ, 2001a), « culture commune » (Romian, 2000), « compétences culturelles » (Sorin, 2001), « formation générale de base universelle et inconditionnelle » (Leleux, 2001), ou ce que nos voisins des États-Unis appellent « *cultural literacy* », c'est-à-dire cette capacité de lire les textes grâce à la maîtrise de certaines connaissances générales (Hirsch, 1987). Selon nous, toutes ces approches sont autant de manières d'aborder le

contenu de la culture générale ou de préciser ce que les jeunes générations devraient savoir.

Comme l'écrivait Fernand Dumont : « la tradition explicite [culture seconde] représente toujours un choix parmi les valeurs que véhicule la tradition diffuse [culture première] », car « si celles-ci ne peuvent inventorier toutes les valeurs dont elles vivent, elles peuvent cependant en dégager quelques-unes qui seront considérées comme fondamentales et qui pourront exprimer le sens de leur destin. » (1968, p. 153-154). En un sens, nous retenons ce qui pourrait servir de repères culturels à nos générations.

Il y aurait bien quelque chose qui serait digne d'être retenu. Mais quoi donc ? Pour le MEQ (2001b), ce qui doit faire partie de la formation de l'individu cultivé devrait être débattu publiquement.

Comme on s'en doute, il est difficile d'établir un consensus sur les contenus culturels à transmettre. Aux États-Unis, pensons à la dispute provoquée par ceux qui ont contesté la place et l'importance du corpus classique dans l'enseignement. En France, on a observé une polarisation semblable. Danielle Sallenave (1995) a soutenu qu'il n'y aurait rien de mieux qu'un solide programme de lecture des grands textes pour former les futurs citoyens. Plusieurs intellectuels ont pris part au débat. Sur le plan pédagogique, le dialogue le plus récent est sans doute celui que Denis Kambouchner (2000) a amorcé avec Philippe Meirieu.

Dans le contexte québécois, certains voudraient ajouter de nouveaux contenus aux contenus littéraires et artistiques. Plusieurs insisteraient sur la transmission de la culture scientifique et technique, sur l'éducation à la citoyenneté, tandis que d'autres préconisent le développement d'attitudes favorisant le respect des diverses cultures.

Paul-Émile Roy, professeur retraité de littérature au collégial, semble avoir fait une bonne synthèse en affirmant qu'une

personne cultivée devrait avoir une bonne maîtrise de la langue, une connaissance de grandes œuvres d'art et de la pensée, une ouverture à la démarche scientifique et une bonne idée des lois et des institutions qui régissent la société (1997, p. 14). Cette combinaison d'éléments nous rapproche d'une culture qui serait prise dans un sens humaniste (les repères fondamentaux) plutôt que dans un sens anthropologique (la totalité des activités).

La culture générale se limite-t-elle à des connaissances ?

La définition proposée soulève une troisième question : la culture générale se limite-t-elle à des connaissances ? D'une part, les ouvrages consultés font surtout référence à un bagage de connaissances organisées ou intégrées, mais certaines définitions incluent aussi les attitudes et les habiletés. Prenons cet exemple, tiré du dictionnaire de Legendre : « Idéal d'éducation consistant, pour les apprenants, à acquérir une culture aussi générale que possible, c'est-à-dire des contenus culturels (connaissances, savoir-faire et attitudes) transférables au maximum (applicables à des domaines nombreux et variés). »

Dans le milieu éducatif, nous avons tendance à valoriser les attitudes et certaines habiletés. Plusieurs professeurs et professeurs voudraient donc inclure ces dernières dans une définition de la culture générale. Ils peuvent donc être gênés par le fait que notre définition ne retienne que la composante de la connaissance. À l'instar de Marie-Flore Leconte-Beauport qui a fait une belle analyse des relations entre connaissance, habiletés et attitudes, nous pensons que la connaissance « détermine », en dernière instance, les deux autres (p. 94). La connaissance peut aider à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons et ainsi à faire preuve d'un meilleur jugement.

Les connaissances sont-elles vraiment reliées en réseau ?

En nous inspirant d'une définition de la *cultural literacy* de Hirsch, « *the network of information that all competent readers possess* », nous avons considéré que les connaissances de culture générale formaient un réseau ou un ensemble de réseaux.

La définition de Guy Museux va dans le même sens. Celui-ci dit que « la culture générale [...] nous paraît être à la fois l'ensemble des connaissances diverses réellement assimilées, structurées et constamment réorganisées en un savoir global (*lequel doit évoquer un "arbre" plutôt qu'un classeur à multiples tiroirs ; un savoir "organique" et donc vivant, et non "informatique"*), et la réflexion critique par laquelle on réévalue constamment et l'on remet éventuellement en question – tel ou tel aspect – de ce même savoir » (1993, p.16).

Une information ou une connaissance n'arrive jamais seule, les informations se combinent les unes aux autres, se relayent les unes les autres ou se renvoient les unes aux autres. En un sens, nous apprenons

en couplant deux informations, puis deux autres, et ainsi de suite ; nous construisons alors de véritables maillages. Mais de quel genre ?

En s'inspirant de l'épistémologie de Jean Piaget, il s'avère possible de relier les connaissances à l'aide de deux plans : structurel et historico-génétique. Le plan structurel désigne les liens de cohérence unissant des éléments à un moment donné de leur développement. Il peut prendre les formes suivantes : partie/tout, ensemble/sous-ensemble, localisation spatiale. Le plan historico-génétique concerne l'apparition d'un phénomène ainsi que ses phases de développement, le phénomène s'inscrit alors dans l'histoire de l'Univers et de l'humanité. On peut aussi étudier les phases de développement d'un phénomène d'un point de vue intemporel : pensons aux lois du développement de l'intelligence. Dans ce cas, on s'intéresse aux lois de développement du phénomène sans le lier au fil général de l'histoire.

Le tableau suivant présente quelques exemples qui illustrent les principales ramifications du réseau structurel et génétique.

Illustration du réseau de connaissances

PLANS	STRUCTUREL			HISTORICO-GÉNÉTIQUE	
	Partie / Tout	Ensemble / Ss-ensemble	Localisation spatiale	Histoire	Lois du développement
EXEMPLES					
1. Le noyau, le cytoplasme et la membrane forment les trois parties d'une cellule.	X				
2. La taxinomie traditionnelle divise les êtres vivants en embranchement, classe, ordre, famille, genre, espèce.		X			
3. Le fleuve Saint-Laurent se déverse dans l'océan Atlantique.			X		
4. La chronologie de l'évolution de l'Univers.				X	
5. Les phases de l'intelligence chez l'enfant.					X

Prenons un dernier exemple où il y a rencontre complète des plans structurel et historico-génétique. Si nous envisageons notre rapport à la nature, à l'univers physique dans son ensemble, inmanquablement nous étudierons l'origine de l'Univers et les principales lois qui le régissent. Dès lors, nos informations formeront deux plans : la théorie du *Big Bang* va décrire l'origine et l'évolution de l'Univers, tandis que l'étude des forces et des particules nous permettra d'en comprendre la structure.

Il y aurait deux types de liens, mais nous croyons que la colonne vertébrale d'une culture générale est le fil historique auquel se greffent en bonne partie les autres connaissances. Les liens structurels sont fort importants. Toutefois, sans la maîtrise de la trame historique, nous aurions du mal à considérer qu'un individu possède une solide culture générale. Les personnes qui portent un jugement sur le niveau de culture générale des jeunes sont très sensibles à cet aspect. Avec raison, le pédagogue Denis Simard (2002) soutient que toutes les disciplines devraient contribuer au développement de la conscience historique des jeunes.

En somme, la culture générale est formée de connaissances que l'individu a reliées entre elles. Aussi, loin de penser que cette culture est élitiste, que c'est un vocabulaire particulier et réservé à un petit groupe, nous croyons, au contraire, que la culture générale constitue un excellent terrain pour favoriser le développement d'une pensée critique. C'est en s'appuyant sur elle que l'individu aura des jugements de longue portée, des jugements qui seront étayés par de bons repères historiques.

Qui détermine ce qui est digne d'être retenu ?

Dans la masse des œuvres accessibles qui ont été produites par les générations antérieures, on ne peut tout retenir. À chaque génération, comme nous l'avons vu avec Dumont, des choix ont été nécessaires.

Au fil du temps, certaines œuvres sont devenues des balises culturelles pour l'ensemble de la communauté.

Puisque le ministère de l'Éducation demande aux pédagogues un nouvel effort pour rehausser le niveau culturel des élèves, on peut se demander qui déterminera les repères de notre époque. Ici, les regards se tournent vers l'école et, bien évidemment, vers les professeures et les professeurs. Dès lors, pour évaluer le niveau de culture générale des jeunes, il nous semblait essentiel de respecter les attentes des professeures et des professeurs. Avons-nous réussi ? Sans avoir atteint le consensus, nous avons déterminé un bon noyau de culture générale.

Conclusion

Les jeunes ont besoin de culture générale, un ensemble de repères qui les aideront à articuler leur pensée, à éviter le piège de l'instantanéité, à apprécier les richesses des diverses cultures, à se situer dans l'espace et le temps ainsi qu'à se forger une identité à la fois individuelle et collective.

La société, et en particulier l'école, doit encourager le développement de la culture générale des jeunes. Dans l'éducation au Québec, les programmes tiennent compte en bonne partie de cette dimension culturelle. Il s'agirait d'en faire un peu plus, mais surtout de faire en sorte que le développement de cette culture se fasse à l'intérieur d'un projet éducatif qui énonce clairement les objectifs à atteindre à chacune des grandes étapes du cheminement scolaire de l'élève.

Ces objectifs ne peuvent être permanents, car le contenu de la culture générale est toujours en renouvellement. Aussi, celles et ceux qui sont engagés dans l'effort de rehaussement culturel ont intérêt à tenir une constante réflexion sur les contenus et les fonctions de la culture générale. ■

abaril@collanaud.qc.ca
florian.peloquin@collanaud.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉCHARD, Hélène, « La portée pédagogique des référents culturels », *Vie pédagogique*, n° 118, février-mars 2001, p. 44-47.
- BISSONNETTE, Lise, « Partir avec bagages : l'école et la culture », dans AUDET Claudine et Diane ST-PIERRE (dir.), *École et culture des liens à tisser*, Ste-Foy, Éditions IQRC, 1997, p. 17-27.
- CHARTRAND, Suzanne G., « Y a-t-il de la place pour une culture de la langue à l'école ? », Actes du colloque *Éducation, culture et formation des maîtres*, ACFAS, 2002 (à paraître).
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 39 p.
- DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1994 pour l'édition de poche, « Sciences humaines », 1968, 285 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1997, 151 p.
- HALPERN, Sylvie, « Ignares, les jeunes Québécois ? Qu'apprennent-ils à l'école ? Un sondage Sélection-CROP apporte des réponses surprenantes », *Sélection du Reader's digest*, juin 1996, p. 25-29.
- HIRSCH, E. D., *Cultural literacy : what every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987, 251 p.
- KAMBOUCHNER, Denis, *L'école contre l'autre*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 316 p.
- LALANDE, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, 15^e édition, 1926, 1323 p.
- LECONTE-BEAUPORT, Marie-Flore, *Évaluation formative et intégration des savoirs*, Drummonville, Presses du Collège de Drummonville, thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence, 1992, 310 p.

- LELEUX, Claudine, *L'école revue et corrigée : Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, Coll. « Comprendre », 2001, 198 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, version approuvée, Québec, Gouvernement du Québec, 2001a, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001b, 253 p.
- MUSEUX, Guy, *Questions de culture générale : 75 thèmes commentés*, Paris, Édition Marketing, Paris, Ellipses, 1993, 192 p.
- PIAGET, Jean, « Genèse et structure en psychologie », dans DE GANDILLAC, Maurice, Lucien GOLMANN et Jean PIAGET, (dir.), *Entretiens sur les notions de genèse et de structure*, Actes du colloque tenu en 1959 au Centre culturel international de Cerisy-La-Salle, Paris et La Haye, Mouton et Co. et Écoles pratiques des hautes études, 1965, p. 37-48.
- REID, Philippe F., assisté de Jean-Hugues PARADIS, *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par les professeurs*, Québec, IQRC, DGEC, Cégep François-Xavier-Garneau, 1990, 158 p.
- ROMIAN, Hélène, dir., *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 2000, 571 p.
- ROY, Paul-Émile, *Propos sur la culture : essais*, Brossard, Humanitas, 1997, 99 p.
- SALLENAVE, Danièle, *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*, Paris, Éditions Michalon, 1995, 182 p.
- SIMARD, Denis, « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », *Vie pédagogique*, n° 124, septembre-octobre 2002.
- SORIN, Noëlle, « Compétence culturelle et lecture littéraire », dans COLLÈS, Luc et al. (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000, Bruxelles, De Boeck, Duculot, coll. « Français : Savoirs et pratiques », p. 235-241.

André BARIL est professeur de philosophie au Cégep régional de Lanaudière à Joliette depuis une vingtaine d'années. Il a réalisé deux recherches PAREA. Dans le cadre des Prix du ministre, il s'est vu attribuer un prix et une mention pour ses notes de cours. Il a publié *Philosopher* sous le règne du spectacle (*Griffon d'argile*, 1991). Depuis sa fondation en 1996, il est secrétaire de rédaction à la revue *Combats*.

Florian PÉLOQUIN est professeur de philosophie au Cégep régional de Lanaudière à Joliette depuis une vingtaine d'années. Il a réalisé plusieurs recherches sur l'argumentation et sur la culture générale. Dans le cadre des Prix du ministre, il a partagé avec d'autres collaborateurs un prix pour un manuel portant sur l'éthique et le politique. Docteur en philosophie, il continue ses recherches sur la culture générale dans le cadre du programme PAREA, tout en poursuivant des études doctorales en éducation.