

Copie de conservation disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = http://www.cdc.qc.ca/parea/728720_peloquin_Baril_PAREA_2002.pdf
Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2005, 28 pages [Format PDF]

PORTRAIT DE LA CULTURE GÉNÉRALE DES NOUVEAUX ÉLÈVES

ANDRÉ BARIL
FLORIAN PÉLOQUIN

Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Juin 2002

La présente recherche a été subventionnée
par le ministère de l'Éducation dans le cadre du
Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Dans les sociétés modernes, comme le rappelait fort justement Suzanne G. Chartrand (2002), didacticienne à l'Université Laval, l'école est «le principal lieu de transmission et de partage de la culture légitimée socialement». Au Québec, la mission culturelle de l'école a un solide ancrage historique. Chaque ordre d'enseignement réalise une partie de cette mission : l'approche culturelle au primaire et au secondaire (MEQ, 2001a), le fonds culturel commun au collégial par les cours de la formation générale (DGEC, 1994) et certains cours obligatoires des programmes universitaires: épistémologie, histoire, éthique. De plus, chaque ordre d'enseignement devrait intégrer les acquis antérieurs pour amener les élèves à un palier supérieur. Pourtant, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) a récemment demandé à l'école de rehausser le contenu culturel des programmes d'études. Pourquoi? L'école remplit-elle correctement sa mission culturelle?

Sans détour, Lise Bissonnette (1997) affirme que l'école, dans son ensemble, ne remplit pas cette mission. À ses dires, il incombe au milieu scolaire de permettre «l'accès accru des élèves aux richesses anciennes ou actuelles du patrimoine historique et artistique, au développement de leur connaissance et de leur sensibilité aux arts et aux lettres» (p. 20). Or, «(...) 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» (p.21). L'école aurait donc un défi à relever. À l'encontre des personnes qui disent que nous sommes «pas si pires», qui méprisent les connaissances livresques présumées trop élitistes ou qui disent que «la définition d'un corpus culturel» est impossible, Lise Bissonnette encourage au contraire le

milieu scolaire à relever le niveau de culture des jeunes générations : «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» (p. 25).

Dans le monde de l'éducation, chaque professeur a sa petite anecdote pour souligner la pauvreté de la culture de ses élèves. Dans une recherche sur la formation fondamentale des cégépiens, Philippe Reid a interrogé 100 professeures et professeurs sur différents aspects de cette formation. Aux premières lignes des conclusions de son rapport, il soulignait qu'«Une majorité de professeurs se prononcent en faveur d'une plus grande culture générale.» (1990 : 135)

Alors, l'école remplit-elle ou non sa mission culturelle? À notre connaissance, aucune étude ne permet d'infirmer ou de confirmer ce jugement de manière rigoureuse. L'une des raisons est sans doute que les pédagogues et les chercheurs ont surtout mis l'accent, ces dernières décennies, sur le développement cognitif, c'est-à-dire les habiletés de base, la rigueur, la méthode. Dans la foulée du rehaussement culturel proposé par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), la culture des élèves est redevenue un sujet d'inquiétude et un objet de recherche.

1. CULTURE

Mais qu'entend-on par culture ? Parmi les nombreux travaux réalisés pour en clarifier le sens, le philosophe Denis Kambouchner (1995) a fait une judicieuse analyse des acceptions du mot *culture* en les regroupant en trois catégories : ontologique, anthropologique et classique. Nous allons nous en servir comme tremplin pour comprendre

ce qu'est la culture générale. Le tableau ci-dessous présente les trois catégories de Kambouchner :

Tableau 1 Trois significations du mot *culture*

| SENS | PASSAGE EXPLICATIF TIRÉ DU TEXTE DE KAMBOUCHNER |
|---------------------------|---|
| A. Ontologique | Dans un premier sens A, qui est le plus large et le plus fondamental, et qu'on pourra dire <i>ontologique</i> , 'la culture' recouvre tout ce par quoi l'existence humaine apparaît comme s'élevant au-dessus de la pure animalité (...). l'homme est le seul à émettre certaines espèces de signes, d'une manière qui fait penser que ces signes eux-mêmes sont pour lui quelque chose, autrement dit qu'il est occupé à <i>symboliser</i> . |
| B. Anthropologique | ... depuis la fin du XIX ^e siècle au moins, il est devenu absolument habituel de nommer <i>une culture</i> la manière déterminée dont une population donnée, prise tout au moins à un certain moment de son histoire ou de son devenir, réalise en elle-même la culture au sens A. (...) Prise, comme il se doit, dans sa plus grande extension, <i>la culture d'une société donnée</i> inclura la totalité de ses coutumes, lois, croyances, techniques, formes d'art, de langage et de pensée. |
| C. Classique | ... un certain processus, et le résultat réel ou idéal de ce processus dans un sujet qui s'y est activement prêté (...). Elle est par principe un processus diversifié mais unitaire, qui comporte, nécessairement, par rapport aux savoirs spécialisés, un caractère de <i>généralité</i> ou même d' <i>universalité</i> . Aussi bien est-il devenu fréquent de nommer 'la culture', en un sens objectif qui ne revient pourtant ni au sens A ni au sens B, la totalité universelle des œuvres dignes d'être conservées – celles de l'esprit mais aussi celles de la main, avec l'ensemble des savoirs et des activités dont elles relèvent. |

Avec Kambouchner, on voit que les trois dimensions de notre vie culturelle s'interpénètrent : la culture est une caractéristique intrinsèque aux êtres humains, mais chaque peuple en manifeste un aspect particulier, et chaque individu retrouve une dimension universelle à travers les œuvres qu'il crée ou qui sont créées par ses semblables.

En adoptant cette vue, il devient plus facile de suivre les nombreuses discussions qui portent sur la culture, de saisir les contributions des uns et les interprétations des autres. Au

Québec, on ne peut ignorer la contribution de Fernand Dumont ni les prises de position du ministère de l'Éducation. Au tableau 2, nous présentons leurs points de vue à la lumière des trois catégories de Kambouchner.

Tableau 2 Contributions de Dumont et du MEQ selon les catégories de Kambouchner

| Catégories de Kambouchner «La culture», <i>Notions de philosophie</i> , III, 1995 | Dumont <i>Le lieu de l'homme</i> , 1968 | MEQ <i>Formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles</i> , 2001 |
|---|---|---|
| Sens ontologique | (Réflexion sur le langage) | Rapports - au monde - à soi - à autrui |
| Sens anthropologique | Culture comme milieu Culture première Culture immédiate | Sens descriptif |
| Sens classique | Culture comme horizon Culture seconde | |
| | | Sens normatif |

Dans *Le lieu de l'homme* (1968), sur le fond d'une discussion sur le langage, Dumont a établi une distinction entre «culture première» et «culture seconde». La première prend un sens anthropologique, elle correspond à la culture comme milieu dans lequel l'individu est immergé, ce que Dumont appelle encore «culture immédiate». Le terme est ici extensible à l'ensemble des activités humaines, il désigne un mode de vie, des coutumes, des outils, etc. La seconde prend un sens humaniste, elle correspond à la culture comme horizon que dessinent les grandes réalisations humaines dans les arts, dans les lettres, en sciences et en philosophie. Ainsi, la culture induirait une sorte de tension entre la culture première qui nous a vu naître et la culture seconde qui suggère un dépassement, un renouvellement, une perfectibilité de l'être humain, d'où la difficulté d'établir les contenus de la culture. Selon Dumont, «la tradition explicite [culture seconde] représente toujours un choix parmi les valeurs que véhicule la tradition diffuse [culture première]», car «si celles-

ci [les sociétés] 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 : 153,154).

En ce qui a trait à la nature culturelle de l'humain, autrement dit à la dimension ontologique, on retrouve cette préoccupation chez le regretté professeur de l'Université Laval. Par exemple, en 1995, revenant encore sur la culture, il précisait : «Il y a culture parce que les personnes humaines ont la faculté de créer un autre univers que celui de la nécessité. Le langage en est la plus haute incarnation.» (p. 102)

De son côté, le MEQ (2001b) distingue la culture au sens descriptif et la culture au sens normatif. Pour le sens descriptif, le MEQ fait appel à Dumont. Pour le sens normatif, le MEQ (2001b) fait référence à un idéal à atteindre. Notons que le document du Ministère fait référence à la culture comme un triple rapport : avec le monde, avec soi et avec les autres. Dans la mesure où il s'agit d'une caractéristique essentielle à l'ensemble des êtres humains, nous considérons que ce triple rapport est d'ordre ontologique.

2. CULTURE GÉNÉRALE

En utilisant ce cadre d'analyse, on s'aperçoit rapidement que la plupart des définitions de la culture générale recourent le sens que Kambouchner appelle classique. La culture générale correspondrait alors à une appropriation personnelle et partielle de la culture humaine. Par exemple, Lalande affirmait 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.» (1926). Foulquié (1962) définira la culture au sens de la culture d'un individu de la manière

suivante : «caractère ou qualité d'une personne cultivée, c.-à-d. chez qui l'étude et la réflexion ont développé les capacités intellectuelles, soit en général (culture générale), soit dans un domaine particulier (culture littéraire, mathématique, philosophique).» (p. 148)

Au cours de la recherche, nous avons donc construit une définition qui se rapproche du sens classique et de la vision de l'homme cultivé : *la culture générale est 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*. Nous nous sommes inspirés de plusieurs auteurs québécois, de Dumont, de Bissonnette, et aussi des remarques de Paul-Émile Roy, professeur retraité de littérature au collégial. Une personne cultivée, écrivait-il, aurait certaines caractéristiques : 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 : 14).

Cela dit, cette définition risque de soulever quelques questions. D'abord, y a-t-il vraiment quelque chose qui serait digne d'être retenu ? En tout cas, ici comme ailleurs, on ne compte plus les interventions qui tentent de mettre en relief certains aspects fondamentaux de la culture : «corpus culturels» (Bissonnette, 1997), «référents culturels» (Béchar, 2001), «repères culturels» (MEQ, 2001), «culture commune» (Romian, dir., 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 de préciser ce que les jeunes générations devraient retenir de la culture seconde, autrement dit d'aborder le contenu de culture générale.

La volonté d'établir de bonnes balises culturelles pour les jeunes générations et les débats publics de l'heure nous font apparaître un problème de fond que Fernand Dumont avait entrevu : «Ce qui fait défaut à la culture actuelle, c'est un ensemble de médiations neuves, tissées dans la vie quotidienne entre la culture première et les extraordinaires produits de la culture seconde.» (1968 :260). Tout récemment, Simard et Martineau (1998 ; 1999) ont repris cette idée en suggérant que l'école recherche les manières d'aider les jeunes à passer de la culture première à la culture seconde, sans renier la culture première.

Notre définition soulève une autre question : la culture générale se limite-t-elle à des connaissances ? Suite à la suggestion de notre experte en méthodologie qualitative, Louise Lafortune, nous avons essayé de répondre à cette question en recherchant les liens entre certaines typologies du monde de l'éducation et la culture générale.

Nous avons examiné quatre de ces typologies centrées sur les processus d'apprentissage : celle qui est à la base de plusieurs programmes du secondaire depuis 1984 (savoir, savoir faire et savoir être), celle de Bernard Lonergan qui a été popularisée par Pierre Angers et Colette Bouchard au cours des années quatre-vingt (expérimenter, comprendre, juger et décider), celle de Benjamin S. Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) et celle du *Programme de la formation de l'école québécoise* (compétences transversales). Nous nous sommes surtout attardés à l'ancienne et à la nouvelle typologies de l'école québécoise.

Notons que la plupart des définitions que nous avons recensées recourent l'idée de connaissances, mais elles incluent souvent certaines habiletés ou certaines attitudes. Un grand nombre de professeures et professeurs ont tendance à valoriser les attitudes et certaines habiletés. Ils peuvent donc être gênés par le fait que notre définition ne retienne que la composante de la connaissance. Il faudrait davantage expliquer les relations entre savoir, savoir-être et savoir-faire. À l'instar de Marie-Flore Leconte-Beauport (1992 : 94), nous pensons qu'il y a entre les trois un système d'échanges mutuels dans lequel le savoir «détermine» les habiletés et les attitudes.

Si l'on regarde maintenant les neuf compétences transversales du nouveau programme, peuvent-elles nous aider à choisir et à classer les contenus de la culture générale ? Pour le MEQ, la définition de la compétence est la suivante : «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.» (2001a : 4). Le nouveau programme mise sur neuf compétences dites transversales : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée.

Comme les compétences font appel à un agir et qu'elles ne sont pas liées à un contenu spécifique, elles servent d'abord et avant tout à guider l'apprentissage. Or, notre problème est de déterminer les contenus culturels et non les moyens pour les acquérir ou les construire. En conséquence, nous n'avons pas été en mesure de traduire les éléments de culture générale en termes de compétence. Après ces analyses, nous avons donc défini la culture générale en fonction des connaissances.

Mais nous ne sommes pas encore au bout de nos peines : comment l'individu en arrive-t-il à regrouper ses connaissances en un réseau? En nous inspirant de l'épistémologie de Jean Piaget, on peut penser que nous relient nos connaissances essentiellement sur deux plans : structurel et historico-génétique (1965 ; 1967 : 1240-1241). 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. On peut étudier un phénomène en l'inscrivant dans l'histoire de l'Univers et de l'humanité. Plus le lien historique est étroit entre les éléments, plus la dimension explicative est présente. 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. Prenons un exemple où il y a rencontre complète des plans structurel et historico-générique : notre rapport à la nature, à l'univers physique dans son ensemble. Immanquablement, nous allons nous interroger sur l'origine de l'Univers et sur les principales lois qui le régissent. Dès lors, nous allons réunir nos informations selon les 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 liens, mais nous croyons toutefois que la colonne vertébrale d'une culture générale est le fil historique auquel se greffe en bonne partie les autres connaissances. Il n'est donc pas étonnant que les personnes qui portent un jugement sur le niveau de culture générale des jeunes y soient très sensibles. Nous en tiendrons compte pour déterminer le niveau de culture générale des élèves.

Reste un dernier problème : qui détermine les contenus culturels dignes d'être transmis par l'école ? Ici, les regards se tournent immédiatement vers l'État, mais comme ce sont les professeures et professeurs qui en sont les principaux passeurs, c'est par eux qu'il faudra commencer notre enquête. En conséquence, la définition opératoire de la culture générale retenue pour évaluer le niveau de culture générale des nouveaux élèves du collégial devrait se lire ainsi : *La culture générale est un réseau de connaissances qu'un nouvel élève du collégial s'est construit à partir de ce qui, selon ses professeur(e)s, 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.*

3. OBJECTIFS DU PROJET

Après ce long mais nécessaire préambule, nous pouvons décliner les objectifs de recherche qui ont dirigé nos actions pendant deux ans (d'août 2000 à juin 2002).

Tableau 3 Objectifs de la recherche

| OBJECTIF PRINCIPAL | OBJECTIFS PARTICULIERS | SOUS-OBJECTIFS |
|--|--|--|
| 1. Mesurer la culture générale des nouveaux élèves du collégial à l'aide d'un test diagnostique et aider les professeures et professeurs à rehausser la culture générale des nouveaux élèves | 1.1 élaborer un test diagnostique, facile à administrer, qui trace un profil détaillé et clair de la culture générale des nouveaux élèves telle qu'attendue par les professeures et professeurs du collégial 1.2 esquisser, à l'aide du test, le portrait de la culture générale des nouveaux | 1.1.1 préciser, par une vaste consultation, les contenus significatifs de culture générale attendus par les professeures et professeurs 1.1.2 valider ce test, c'est-à-dire s'assurer que le test mesure ce qu'il doit mesurer et qu'il le fait bien, soit avec consistance et précision 1.1.3 rendre fidèle le test, c'est-à-dire faire en sorte qu'il soit constant dans le temps. |

| | | |
|--|--|--|
| | élèves | |
| | 1.3 réaliser, à partir du test et du portrait, un guide pédagogique pour aider les professeures et professeurs | |

4. CONSULTATION DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS

Notre double objectif étant de faire le portrait de la culture générale des élèves et de fournir au réseau collégial un instrument de mesure accompagné d'un guide, nous avons choisi de réaliser un test qui aurait la forme d'un questionnaire à choix multiple, construit à partir des attentes des professeures et professeurs. Mais quelles sont leurs attentes ? Pour le savoir, nous avons suivi deux étapes : l'élaboration d'un document de consultation avec l'aide de nos collègues de Lanaudière et une consultation provinciale à l'aide du même document.

Élaboration du document de consultation

Pour l'élaboration, nous avons entrepris entre septembre 2000 et mars 2001 différentes démarches qui ont pris les formes suivantes : rencontres individuelles et de groupes, échanges lors de trois communications, discussions sur Internet organisées dans le cadre d'un séminaire de maîtrise, et une mise à l'épreuve du questionnaire auprès d'élèves et d'adultes. Finalement, soixante-dix personnes ont été consultés. La proportion entre les femmes et les hommes consultés est presque égale.

Les premières versions du document de consultation proposaient aux professeures et professeurs des énoncés qui pouvaient être suivi d'une ou de quelques questions à choix multiple. Finalement, nous avons retiré les énoncés pour ne laisser que les questions, car il

s'avérait trop difficile de juger à la fois la pertinence des énoncés et celle des questions. Toujours pour faciliter la tâche des professeures et professeurs, nous avons classé les questions à l'intérieur des champs disciplinaires traditionnels (arts, littérature, mathématiques, sociologie, etc.). En plus de suggérer des questions, il fallait proposer une grille d'évaluation à partir de laquelle les professeures et professeurs jugeraient de leur pertinence au regard des attentes qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves. Pour chacune des questions, les professeures et professeurs devaient indiquer si elle était essentielle, secondaire, sans rapport ou indécidable.

Ainsi, nous discutons avec nos collègues avec un document qui avait la forme suivante :

Tableau 4 Illustration du document de consultation (version préliminaire)

| ÉLÉMENTS DE LA CULTURE GÉNÉRALE | Essentiel | Secondaire | Sans rapport | Indécidable |
|---|------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| Associer les auteurs au courant littéraire auquel ils ont contribué. A) Hugo Épopée B) Zola Classicisme C) Homère Romantisme D) Molière Réalisme. | | | | |
| Quelle est l'unité de base pour le transfert des caractères héréditaires ? A) Cellule ; B) Chromosome ; C) Gène ; D) Sang. | | | | |

Au cours de cette démarche d'élaboration, quelques collègues nous ont dit bien spontanément qu'ils ne s'attendaient à rien en termes de contenus. Ils espéraient cependant rencontrer des jeunes éveillés, curieux, ayant l'esprit ouvert et même critique, intéressés à apprendre, sensibles aux arts, conscients de la fragilité de la vie, non démunis devant des modèles mathématiques ou des formulations mathématiques de certains problèmes. En ce

sens, spontanément, des professeures et professeurs semblent inclure certaines attitudes dans la culture générale.

Nous avons aussi développé quelques questions portant sur l'opinion des élèves. Nous avons alors décelé un intérêt de la part des collègues. Après plusieurs approches, voici un exemple de question qui a été finalement retenue :

Les mathématiques servent surtout :

- A) à décrire l'univers physique ;
- B) à améliorer la qualité de notre regard sur le réel ;
- C) à développer nos capacités intellectuelles ;
- D) à sélectionner les individus au cours de leur formation scolaire.

Ainsi, au lieu d'évaluer des attitudes, nous avons soumis à nos collègues des questions portant l'opinion des élèves, à propos de l'utilité des arts et des sciences.

En ce qui a trait au savoir-faire, nous avons eu peu de propositions concrètes, sauf en ce qui a trait à certaines habiletés mathématiques telle que l'application de la règle de trois. Nous les avons conservées.

Après plusieurs essais de classification des questions, nous avons opté pour une division en quatre parties : les trois premières parties traitent des savoirs (Arts et lettres, Sciences et techniques humaines et Sciences et techniques de la nature), tandis que la quatrième explore la pensée des élèves en leur proposant d'exercer leur jugement sur l'utilité des savoirs (Exprimer son opinion).

Au cours de cette étape d'élaboration, nous avons réalisé qu'il est très difficile pour les enseignantes et les enseignants du secondaire et du collégial de traduire leur conception

de la culture générale en termes opératoires. Nous ne savons pas ce qui explique ces difficultés.

Néanmoins, l'exercice a été bénéfique à plus d'un titre. Au plan de la forme, les questions ont été clarifiées et simplifiées. Au plan du contenu, certains avaient l'impression que trop de questions faisaient appel à la mémorisation de noms célèbres. D'une manière plus large, certains disaient que cela n'était que des questions portant sur des connaissances éparses sans lien entre elles. Ces critiques nous ont amenés à enlever et modifier quelques items, mais surtout à mettre davantage en relief le réseau qui tisse les liens entre les diverses connaissances de la culture générale. Nous avons fait en sorte que les choix de réponses ne soient pas arbitraire et que la plupart des réponses soient reliées entre elles, c'est-à-dire appartiennent au même domaine de connaissance.

À la fin de ces premières démarches, nous avons un document de consultation composé de 129 questions. Sauf quelques questions sur les habiletés mathématiques, les questions portaient presque exclusivement sur les connaissances. De plus, nous avons deux questions pour recueillir leurs appréciations globales.

Consultation provinciale

Au début d'avril 2001, nous avons fait parvenir le document de consultation aux coordonnateurs des départements de philosophie en leur demandant de bien vouloir le remplir et de trouver des collègues d'autres disciplines qui voudraient en faire autant. Provenant de 24 cégeps sur les 48 qui forment le réseau collégial, 75 personnes de 24 disciplines différentes ont répondu à notre appel.

Nous avons donc l'avis de 75 personnes à qui, rappelons-le, nous avons demandé de juger si chacune des 129 questions contenues dans le document était essentielle ou non pour évaluer le niveau de culture générale des nouveaux élèves. Sachant qu'un consensus était quasi-impossible, il nous fallait alors établir un critère pour sélectionner les questions que nous allions retenir. D'abord, nous avons considéré que les questions jugées essentielles par les répondants traduisent leurs attentes envers les élèves. De plus, pour conserver les questions servant à fabriquer le test, nous avons adopté la règle suivante : la question est retenue si elle est jugée essentielle par 50 % et plus des répondants.

Des pointages ont été réalisés à mesure que les réponses nous parvenaient : avec 55, 65 et finalement avec 75 répondants. À cause des délais pour administrer le test aux élèves, nous avons utilisé les résultats du deuxième pointage. Les résultats restaient sensiblement les mêmes. À une exception près : dans la partie Arts et lettres, lors du second pointage, un plus grand nombre de questions recevaient l'accord des répondants.

Le tableau suivant dresse le portrait de l'appréciation des répondants lors du troisième et dernier pointage, selon les sections et pour l'ensemble des questions du document :

Tableau 5 Questions ayant reçu l'accord de 50 % et plus des répondants

| Section du Document \ Profs | Philo | Arts et Lettres | Sciences et techniques de la nature | Sciences techniques humaines | Ensemble |
|---|--------------|------------------------|--|-------------------------------------|----------------------|
| Arts et lettres 24 questions | 15 | 15 | 4 | 5 | 8 (33 %) |
| Sciences et techniques de la nature 44 questions | 38 | 41 | 36 | 32 | 40 (91 %) |
| Sciences et techniques humaines 52 questions | 43 | 51 | 30 | 43 | 43 (83 %) |
| Exprimer son opinion 9 questions | 9 | 9 | 5 | 7 | 7 (78 %) |
| Total 129 questions | 105 | 116 | 75 | 87 | 98 (76 %) |

Pour la partie Arts et lettres, les consultations préliminaires nous montraient que ce volet serait difficile à développer. Aussi, avons-nous fait des efforts pour soumettre à nos collègues une variété de questions. Sans grand succès semble-t-il, car seulement 8 des 24 questions soumises ont reçu l'appui de la majorité des 75 répondants au dernier pointage. Les Arts et les lettres ne sont-ils pas intimement associés à la culture générale? Quelques enseignantes du secondaire et du collégial nous ont dit qu'ils comptent sur l'enseignement collégial pour développer plusieurs aspects des Arts et lettres, tels les courants littéraires.

Passons à la partie Sciences et techniques de la nature. Avec un taux d'assentiment de 91 %, il est clair que la culture scientifique et technique a présentement l'appui des pédagogues.

La partie consacrée aux Sciences et techniques humaines obtient le second score avec un taux d'assentiment de 83 %.

Avec un score de 78 %, la partie «Exprimer son opinion» a reçu un bon accueil. Cela laisse supposer que les professionnels de l'enseignement sont curieux de connaître l'opinion de leurs élèves.

Regardons maintenant l'évaluation des professeures et professeurs au regard des 41 questions d'ordre historique contenues dans le test. Une majorité de questions d'ordre historique ont été retenues pour l'ensemble (28/41), mais la partie Arts et lettres est particulièrement faible.

Tableau 6 Questions d'ordre historique retenues par les professeures et professeurs

| PARTIES DU TEST | Sciences et techniques humaines | Arts et lettres | Sciences et techniques de la nature | Ensemble |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|---|----------|
| SÉLECTION | 21 | 10 | 10 | 41 |
| Troisième pointage (75 répondants) | 17 | 3 | 8 | 28 |

Nous savions à l'avance que les questions n'auraient pas toutes l'accord des collègues. Cependant, nous étions satisfaits que près de cent questions reçoivent l'assentiment d'au moins 50 % des répondants.

À la fin du document, nous avons posé deux autres questions afin d'avoir un jugement global de la part de nos collègues : Est-ce que ce test reflète votre conception de la culture générale ? Est-ce que les questions peuvent mesurer avec assez de justesse vos attentes envers les élèves ? Pour la première question, si on regroupe ceux qui ont répondu moyennement et beaucoup, nous voyons qu'ils forment 87 % des répondants. Quant à la

seconde question, un peu plus précise, elle amène une appréciation moins forte que la précédente, soit 70 %.

5. VALIDATION EXPÉRIMENTALE DU TEST

Le test reflète certaines attentes des professeures et professeurs, mais a-t-il les qualités requises pour mesurer le niveau de culture des élèves ? Comme la population cible est formée de tous les nouveaux élèves du collégial, soit près 50 000 individus sur les 150 000 qui sont inscrits dans l'ensemble du réseau, nos experts en méthodologie quantitative, Réjean Auger et Serge P. Séguin, ont suggéré d'obtenir un échantillon de 1200 élèves sujets, la moitié devant servir à la validation statistique des items et l'autre moitié à dresser le portrait des élèves. Dans les faits, nous avons rejoint 1331 élèves. Les élèves proviennent de huit collèges. L'échantillon reflète en bonne partie la diversité régionale du Québec. Soulignons aussi que la répartition des filles et des garçons dans l'échantillon respecte parfaitement celle que l'on retrouve dans le réseau collégial, soit 56 % de filles et 44 % de garçons.

Ces élèves ont passé le test à l'automne 2001 dans le cadre du premier cours de philosophie et, pour un collège, dans le premier cours de français. Les principes d'éthique, de confidentialité et de protection des renseignements personnels ont été respectés.

Le 1^{er} mai 2001, nous avons administré une version abrégée du test (60 questions) auprès de 124 élèves. Plusieurs élèves nous ont dit que les questions dans la partie Arts et lettres étaient difficiles, mais aucun n'a signalé des problèmes de compréhension. Puis, au début du mois de mai, une étude de lisibilité du test a été effectuée. En bref, les démarches

précédentes ont démontré que la très grande majorité des items étaient clairs et faciles à comprendre. Il y a eu finalement très peu de corrections à apporter au test.

L'analyse statistique indique cependant que certains items sont inutiles, car ils ne contribuent pas à la mesure de la culture générale étant donné l'ensemble des autres items. En tout, 6 ne peuvent pas être utiles à quelque interprétation de la mesure de la culture générale. Après les avoir retranchés, les quatre parties du test se composent respectivement de 35, 12, 40 et 6 questions, pour un total de 93.

Ainsi expérimenté, le test peut révéler le niveau de culture générale des élèves à l'entrée au collégial. Certes, des chercheurs et chercheuses pourraient réaliser un autre test avec des questions différentes, mais nous croyons que ces questions, en termes de forme et de contenu, rejoindraient en très grande partie la nature de notre test, car la culture générale se nourrit d'un noyau d'œuvres de l'esprit et de la main qui se modifie très lentement. À cause de ce noyau, nous croyons que le test restera fidèle dans le temps. En ce sens, les changements aux programmes de formation du primaire et du secondaire ne devraient pas modifier de manière substantielle les attentes du réseau collégial.

6. PORTRAIT DE LA CULTURE GÉNÉRALE DES NOUVEAUX ÉLÈVES

Quels sont maintenant les critères qui pourraient servir à évaluer le niveau de culture générale des nouveaux élèves ? Compte tenu de notre grille théorique exposée au chapitre premier, nous allons considérer trois critères : le résultat obtenu par l'élève à l'ensemble du test, un nombre significatif de bonnes réponses dans chacune des trois

premières parties du test, un nombre satisfaisant de bonnes réponses aux questions d'ordre historique.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus par les élèves aux trois premières parties du test, pour les questions d'ordre historique et pour l'ensemble du test :

Tableau 7 Résultats obtenus par les élèves

| PARTIES DU TEST MOYENNES | Sciences et techniques humaines | Arts et lettres | Sciences et techniques de la nature | Ensemble |
|---|---------------------------------------|-----------------|---|----------|
| Moyennes générales | 68 % | 52 % | 71 % | 67 % |
| Moyennes aux questions d'ordre historique | 64 % | 42 % | 59 % | 59 % |

Ce tableau permet de visualiser les résultats selon les trois critères. La moyenne générale, 67 %, nous semble acceptable. Cependant, la culture générale des élèves du collégial est significativement moindre dans le domaine des Arts et des lettres que dans les domaines des sciences et techniques humaines ou des sciences et techniques de la nature. Ce résultat n'est pas vraiment étonnant, du moins si l'on a gardé à l'esprit le fait que les professeures et professeurs avaient rejeté un grand nombre de questions de cette partie et que certains d'entre eux considéraient que beaucoup de ces éléments de culture générale étaient acquis au collégial. Les questions d'ordre historique sont aussi moins bien réussies que celles de l'ensemble du test. Et, on ne s'en étonnera pas non plus, c'est dans la partie Arts et lettres que les questions d'ordre historique sont les moins bien réussies. En bref, si la moyenne générale de 67 % nous semble acceptable, les moyennes de 52 % en Arts et lettres et de 59 % pour les questions d'ordre historique s'avèrent décevantes.

Il vaut aussi la peine de souligner les résultats des garçons et des filles car ils s'avèrent inattendus :

Tableau 8 Résultats des garçons et des filles

| PARTIES ÉLÈVES | Sciences et techniques humaines | Arts et lettres | Sciences et techniques de la nature | Ensemble |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|-------------------------------------|----------|
| Garçons/filles | 68 % | 52 % | 71 % | 67 % |
| Filles | 65 % | 53 % | 68 % | 65 % |
| Garçons | 72 % | 51 % | 74 % | 70 % |

Comme on le voit, les garçons performant mieux que les filles. Pour comprendre ces résultats, on peut avancer l'hypothèse suivante : le modèle attendu des filles par notre société, modèle qui valorise l'écoute et la sensibilité, les favorise à l'école, tandis que l'éducation des garçons, centrée sur l'action et l'expérience, les oblige à maîtriser diverses informations sur l'état du monde. Par exemple, les filles lisent davantage de romans que les garçons tandis que les garçons suivent davantage les événements politiques et les inventions techniques. Les résultats du test pourraient refléter les modèles sociaux généralement associés à l'identité de genre, modèles qu'ont discuté Baudelot et Establet (1992).

Enfin, disons un mot sur la quatrième partie intitulée «Exprimer son opinion», où il n'y avait pas de bonne réponse en soi. Comme nous l'avons dit, les élèves exprimaient leurs opinions sur l'utilité de la littérature, les mathématiques, etc. Les réponses permettent

de connaître la perception des élèves envers chacune des grandes familles de connaissances et, compte tenu de leur caractère équivoque, elles favoriseront, croyons-nous, de bons débats en classe. À cet égard, on trouvera quelques pistes de réflexion dans le guide pédagogique.

7. GUIDE PÉDAGOGIQUE

De nombreux professeurs et professeures ressentent le besoin, en début de session, de connaître le profil de leurs élèves. Bon nombre recourent à des prétests qui font souvent appel à des aspects de culture générale. Cette activité leur permet d'engager un dialogue avec les élèves en leur donnant l'occasion d'anticiper sur ce qui sera vu durant la session. C'est dans cette perspective d'évaluation formative que le test devrait être utilisé. En conséquence, nous avons rédigé un guide pédagogique.

Plusieurs versions du guide pédagogique ont été élaborées au cours de la seconde année de la recherche. La version finale reprend les questions du test, donne la bonne réponse, divulgue le taux d'assentiment des 75 répondants et les résultats nationaux obtenus par les élèves, commente les choix de réponses et propose des questions ouvertes assorties le plus souvent d'éléments de réponse. Les professeurs et professeures auront ainsi diverses informations pour développer leurs stratégies pédagogiques. Voici un exemple tiré du guide :

Tableau 9 Exemple tiré du guide

La notion d'inconscient chez l'être humain a été développée par :

- A) Descartes ;
- B) Rousseau ;
- C) Darwin ;
- D) Freud.**

Jugement des profs

Choix des élèves

| E | S | SR | I | A | B | C | D |
|----|----|----|---|------|-----|------|-------------|
| 60 | 37 | 2 | 2 | 10,9 | 8,4 | 12,2 | 68,5 |

Même si certains contestent la valeur scientifique de la découverte freudienne, il n'en reste pas moins qu'il est important d'avoir une idée de cette notion pour suivre les débats en cours.

- ❖ Rappeler une contribution de chacun des trois penseurs.
 - De Descartes (1596-1650), on peut retenir le «Je pense, donc je suis». De Rousseau (1712-1778), que l'homme est ni bon ni mauvais à l'état de nature. De Darwin (1809-1882), l'idée de l'évolution de la vie.
- ❖ Comparer la découverte de l'inconscient avec d'autres grandes découvertes en observant leurs effets sur notre vision du monde
 - Voici une piste de réflexion proposée par Freud lui-même : «Dans le cours des siècles, la science a infligé à l'égoïsme naïf de l'humanité deux graves démentis. La première fois, ce fut lorsqu'elle a montré que la terre, loin d'être le centre de l'univers, ne forme qu'une parcelle insignifiante du système cosmique dont nous pouvons à peine nous représenter la grandeur. Cette première se rattache pour nous au nom de Copernic, bien que la science alexandrine ait déjà annoncé quelque chose de semblable. Le second démenti fut infligé à l'humanité par la recherche biologique, lorsqu'elle a réduit à rien les prétentions de l'homme à une place privilégiée dans l'ordre de la création, en établissant sa descendance du règne animal et en montrant l'indestructibilité de sa nature animale. Cette dernière révolution s'est accomplie de nos jours, à la suite des travaux de Charles Darwin, de Wallace et de leurs prédécesseurs, travaux qui ont provoqué la résistance la plus acharnée des contemporains. Un troisième démenti sera infligé à la mégalomanie humaine par la recherche psychologique de nos jours qui se propose de montrer au MOI qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique. » (S. Freud, *Introduction à la psychanalyse* (1916), tr. fr. Payot, 1972, p. 266).

CONCLUSION

La démocratisation de l'enseignement a permis aux nouvelles générations de poursuivre des études post-secondaires, mais nous n'avons peut-être pas suffisamment bien préparé les jeunes à poursuivre de longues études. Selon Kambouchner (2000), «il aurait fallu chercher à réduire, de manière beaucoup plus marquée, la distance qui sépare d'avance un très grand nombre d'élèves des œuvres et des pratiques jusque-là rapportées à la *haute*

culture». (p. 38). Loin de rendre cette culture accessible, nous aurions pour ainsi dire procédé à l'inverse en dénonçant cette culture dite «élitiste».

Aux dires de Jean-Pierre Le Goff, la nouvelle pédagogie instaurée en France miserait presque exclusivement sur des processus d'apprentissage adaptés aux changements technologiques, sans égard aux choix historiques qui sont à la racine du savoir : «La culture générale dispensée par l'école n'aurait-elle d'intérêt que pour autant qu'elle donne aux élèves des compétences qui leur faciliteront – du moins le croit-on – leur insertion sociale et professionnelle? Cette instrumentalisation de la culture induit, en retour, un rapport technique à pédagogie centrée sur les mécanismes d'apprentissage .» (Jean-Pierre Le Goff ,1999, p. 94)

Qu'en est-il au Québec? Sur la même lancée que celle qui a malencontreusement amené bien des gens à rejeter la culture dite classique ou humaniste sous prétexte qu'elle était élitaire ou élitiste, la réforme de l'école québécoise laisse croire le problème de la multiplication des connaissances sera résolu en appliquant l'approche par compétences. Pour un critique universitaire, «Le tour de force de la réforme consiste à associer connaissance et tâche de manière telle que la validité de la première n'est avalisée qu'en fonction de la seconde. La réforme subsume, sans jamais l'avouer, le rapport au savoir sous celui de la tâche au nom des compétences» (Bernard Schiele, 2001 p. 155).

Il faut se rappeler qu'une partie de nos connaissances sont acquises en dehors des situations concrètes immédiates. Les générations antérieures ont appris à déchiffrer le monde dans lequel elles vivaient grâce à la fréquentation assidue d'œuvres littéraires et scientifiques. Sauf erreur de notre part, la condition humaine aurait-elle si radicalement changée qu'il nous faudrait revoir tout ce que les générations précédentes ont réalisé? Pour l'heure, nous

partageons volontiers la vue du pédagogue Philippe Meirieu suivant laquelle nous devons «articuler, en un mouvement créateur d'humanité, l'intime et l'universel, l'histoire singulière de chacun et les trésors de notre culture : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes du trésor et la Déclaration des droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart...» (Meirieu, 2002).

Est-ce que l'école a pour principale mission de développer la culture au sens anthropologique ou bien la culture au sens classique ? Est-ce que la population et les professeurs et professeurs ont la même perception du niveau de culture générale que les jeunes devraient atteindre à la fin de leurs études secondaires ? Quels sont les points de jonction entre la formation générale dispensée au secondaire et le fonds culturel commun proposé par l'enseignement collégial ? Est-ce que l'on compte sur le collégial pour développer par exemple la composante Arts et lettres ? À la fin du secondaire, est-ce que les élèves devraient avoir lu les mêmes œuvres classiques ? Tel est le genre de questions que ce premier portrait de la culture générale des élèves à l'entrée du collège devrait ramener à la réflexion permanente que la communauté mène sur ce que les jeunes devraient maîtriser.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS Pierre et BOUCHARD Colette (1986), *L'appropriation de soi*, Montréal : Bellarmin, «L'activité éducative : une théorie, une pratique», n^o 2, 144 p.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger (1992), *Allez les filles !*, Paris : Éditions du Seuil, 243 p.
- BÉCHARD Hélène (2001), «La portée pédagogique des référents culturels», *Vie pédagogique*, n^o 118, février-mars 2001, p. 44-47.

- BISSONNETTE Lise (1997), «Partir avec bagages : l'école et la culture», dans AUDET Claudine et ST-PIERRE Diane (dir.), *École et culture des liens à tisser*, Ste-Foy : Éditions IQRC, p. 17-27.
- BLOOM Benjamin (1964), *Taxonomie des objectifs*, Tome 1 : domaine cognitif, Montréal : Éducation Nouvelle, 1969, 232 p.
- CHARTRAND Suzanne G. (2002), «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 (1994), *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec : Gouvernement du Québec, 39 p.
- DUMONT Fernand (1995), *Raisons communes*, Montréal : Éditions du Boréal, «Compact», n° 80, 1997, 261 p.
- DUMONT Fernand (1968), *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal : Bibliothèque québécoise, 1994 pour l'édition de poche, «Sciences humaines», 285 p.
- FOULQUIÉ Paul (1962), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : Presses universitaires de France, 4^e édition, 1982, 778 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997), *Réaffirmer l'école*, Québec : Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 151 p.
- HIRSCH, E. D. (1987), *Cultural literacy : what every American needs to know*, Boston : Houghton Mifflin, 1987, 251 p.
- KAMBOUCHNER Denis, *Une école contre l'autre*, Paris : Presses universitaires de France, «Questions actuelles», 2000, 316 pages.
- KAMBOUCHNER Denis (1995), «La culture», dans Kambouchner, Denis (dir.), *Notions de philosophie, III*, Paris : Éditions Gallimard, 1995, p. 445-568.
- LALANDE André (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Presses universitaires de France, 1985, 15^e édition, 1323 p.
- LECONTE-BEAUPORT Marie-Flore (1992), *Évaluation formative et intégration des savoirs*, Drummonville : Presses du Collège de Drummonville, thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence, 310 p.
- LE GOFF Jean-Pierre (1999), «L'érosion des idéaux premiers de l'éducation populaire et l'instrumentation de la culture», dans PLANTIER Joëlle (dir.), *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, Paris : Éditions L'Harmattan, «Logiques sociales», p. 83-96.
- LELEUX Claudine (2001), *L'école revue et corrigée : Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université, «Comprendre», 198 p.
- MEIRIEU Philippe (2002), «Transmettre, oui... mais comment ?», *Sciences humaines*, «Qu'est-ce que transmettre ?», hors série, n° 36, mars-avril-mai 2002, p. 40-45.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 253 p.
- PIAGET Jean (dir.) (1967), *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard, «Encyclopédie de La Pléiade», 1345 p.
- PIAGET Jean (1965), «Genèse et structure en psychologie», dans DE GANDILLAC Maurice, GOLMANN Lucien et PIAGET Jean (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, p. 37-48.
- REID, Philippe F., assisté de PARADIS, Jean-Hugues (1990) *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par les professeurs*, Québec : IQRC, DGEC, Cégep Félix-Xavier Garneau, 158 p.
- ROMIAN Hélène, dir. (2000), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 2000, 571 p.
- ROY Paul-Émile (1997), *Propos sur la culture*, Montréal : Humanitas, 99 p.
- SCHIELE Bernard (2001), «Cinq remarques sur le rôle pédagogique de l'exposition scientifique, et un commentaire sur la réforme de l'éducation», dans JULIEN Louise et SANTERRE Lise (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation*, Montréal : Éditions Nouvelles, p. 135-158.
- SIMARD Denis et MARTINEAU Stéphane (1999), «Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder?», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 4, mai 1999, p. 8-12.
- SIMARD Denis et MARTINEAU Stéphane (1998), «École et culture de masse ; une relation difficile, des choix à faire», revue *Pédagogie collégiale*, vol. 11, no. 3, p. 12-14.
- SORIN Noëlle (2001), «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.