

Article

« En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture »

Denis Simard, Érick Falardeau, Judith Émery-Bruneau et Héloïse Côté

Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 2, 2007, p. 287-304.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/017877ar>

DOI: 10.7202/017877ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture

Denis Simard, professeur
Université Laval

Érick Falardeau, professeur
Université Laval

Judith Émery-Bruneau, doctorante
Université Laval

Héloïse Côté, doctorante
Université Laval

RÉSUMÉ • Au Québec, l'importance que les réformateurs accordent à l'approche culturelle de l'enseignement suscite plusieurs recherches. Peu de travaux, cependant, ont cherché à comprendre ce qui se trouve en amont de celle-ci, c'est-à-dire le rapport à la culture des enseignants. Ce texte présente le cadre théorique d'une définition du rapport à la culture que nous avons construit en nous inspirant des travaux de Charlot (1997) et des résultats d'une recherche menée auprès de 35 étudiants de deuxième année en enseignement du français. L'analyse de quatre idéaltypes du rapport à la culture nous amène à penser que le cadre théorique présenté ici constitue une avancée théorique et pratique pour penser la formation des enseignants au regard de l'approche culturelle de l'enseignement.

MOTS CLÉS : rapport à la culture, enseignement, formation à l'enseignement, français, approche culturelle.

Introduction

Depuis le début des années 1990, on a vu, au Québec comme ailleurs dans le monde (Sharp et Le Métais, 2000)¹, les réformateurs² se préoccuper explicitement de la place et du rôle de la culture à l'école, dans les programmes d'études et la formation des enseignants (CSÉ, 1994; MÉQ, 1997, 2001). À ce titre, plusieurs travaux de recherche ont tenté de préciser les jalons de ce rapprochement souhaité entre l'école et la culture³. Ces travaux peuvent être regroupés en trois grandes catégories⁴ : 1) ceux portant sur les actions concertées entre les acteurs scolaires et culturels, et par lesquelles se concrétise l'une des voies qu'emprunte le rehaussement de la formation culturelle des élèves (Lemerise, 2001; Matias, Lemerise, Lussier-Desrocher, 2001; Mellouki et Gauthier, 2003; Quintin, 1993); 2) les travaux à caractère pratique qui prennent la forme de pistes pédagogiques pour intégrer la culture dans la classe et dans l'enseignement des disciplines (Béchar, 2001;

MCC et MÉQ, 2004 ; Saint-Jacques, 2001 ; Simard, 2002b ; Simard et Côté, 2005) ; 3) enfin, les travaux théoriques qui s'efforcent de définir, d'analyser et de comprendre le sens de la recomposition culturelle dans laquelle l'éducation scolaire et la formation des enseignants sont engagées (Boutin, 2001 ; Chartrand, 2005 ; Chené et Saint-Jacques, 2005 ; Côté, 2004 ; Gauthier, 2001 ; Gohier, 2002 ; Inchauspé, 1997 ; Julien, 2001 ; Mellouki et Gauthier, 2005 ; Saint-Jacques et Chené, 2002 ; Simard, 2001, 2002a, 2004, 2005 ; Simard et Mellouki, 2005)⁵. L'abondance et la diversité de ces travaux témoignent de l'intérêt théorique et pratique de ce champ de recherche. En revanche, peu de travaux, à notre connaissance, à l'exception de la recherche de Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) portant sur les représentations de la culture des enseignants du primaire, se sont intéressés à ce qui se trouve en amont d'une approche culturelle de l'enseignement, c'est-à-dire le rapport à la culture des enseignants⁶. Or, les travaux antérieurs que nous avons menés (Falardeau, 2005 ; Simard et Falardeau, 2005) et l'analyse des données de recherche que nous avons recueillies à l'automne 2003, et que nous présenterons dans ce texte, nous incitent à penser que le rapport à la culture de l'enseignant joue un rôle important dans la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. En d'autres termes, nous pensons que le concept de rapport à la culture nous permet d'analyser et de comprendre l'approche culturelle sous l'angle du rapport à la culture des enseignants et des dispositifs pédagogiques où celui-ci s'incarne.

Ce texte se veut donc un premier effort pour comprendre la relation entre le rapport à la culture et l'approche culturelle de l'enseignement. De façon plus précise, il vise à présenter les résultats d'une recherche exploratoire sur le rapport à la culture menée auprès d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire à l'Université Laval⁷. Notre propos se divisera en quatre parties : nous présenterons dans la première le cadre théorique d'une définition du rapport à la culture, en nous inspirant des travaux menés par Charlot (1997) sur le rapport au savoir ; dans un deuxième temps, nous exposerons les outils méthodologiques qui nous ont guidés dans l'analyse des données empiriques ; nous décrirons ensuite les quatre types de rapport à la culture que nous avons esquissés ; enfin, dans la quatrième partie, nous présenterons une synthèse et des pistes d'analyse des résultats observés.

Le rapport à la culture : une définition

Avant de définir le rapport à la culture, nous préciserons d'emblée que nous concevons la culture à la fois comme objet et comme rapport. La culture comme objet s'appuie sur la distinction que trace Dumont (1968) entre culture première et culture seconde. La culture première est un milieu, un donné, un déjà-là grâce auquel nous interprétons spontanément le monde. La culture seconde est de nature réfléchie et s'incarne dans des œuvres, des pratiques et des systèmes symboliques. La réflexivité, comprise à la fois comme prise de distance à l'égard de la culture première puis élaboration d'une culture seconde, est au cœur de cette distinction. La culture peut être ainsi vue comme un mouvement réflexif qui amène

l'individu à s'ouvrir à des *cercles de culture seconde* et à adopter un point de vue plus distancié à l'égard des objets et des pratiques qui constituent sa culture première. En ce sens, la culture peut être comprise comme rapport au monde, à soi-même et à autrui.

Cette conception de la culture comme rapport se rapproche de la théorie microsociologique du rapport au savoir de Charlot (1997) et de l'équipe ESCOL⁸. Le rapport au savoir est vu comme un processus impliquant un individu dans toutes les relations qu'il tisse avec *l'apprendre*: *Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels.* (Charlot, 1997, p. 74). Le savoir visé est avant tout appréhendé comme un processus de développement du sujet, mouvement dynamique qui recoupe le caractère réflexif de la culture: *Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités* (Charlot, 1997, p. 90). Comme le savoir – ou l'apprendre –, la culture doit être envisagée non pas uniquement comme un ensemble d'objets constitués, mais aussi et surtout comme un processus dynamique à travers lequel l'individu entre en relation avec lui-même et les autres.

On peut dès lors définir le rapport à la culture comme un ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels. Le rapport à la culture implique un sujet réel, en relation plus ou moins soutenue, de façon plus ou moins réflexive, avec la culture. Tout individu entretient donc forcément un rapport à la culture, parce qu'il est en relation avec des êtres humains rassemblés en une société organisée par la culture. Ce rapport peut néanmoins varier en fonction des contextes, des pratiques, des relations, des valeurs et des savoirs mis en jeu. C'est ce rapport complexe qu'il s'agit de comprendre, en analysant le rôle et l'importance de ses différentes dimensions que nous tenterons maintenant de définir.

Trois dimensions constitutives de tout rapport à la culture

En nous référant à Charlot (1997) et Bautier (2002), nous distinguons trois dimensions constitutives du rapport à la culture: épistémique, subjective et sociale.

La dimension épistémique

La dimension épistémique désigne principalement le statut, la place et le rôle des savoirs dans les relations que le sujet tisse avec le monde, les autres et lui-même. Elle amène le sujet à mobiliser les savoirs – institués ou d'expérience – comme des médiateurs qui influenceront à des degrés variables ses pratiques culturelles et sa compréhension du monde. C'est dire que les savoirs peuvent jouer un rôle actif dans les pratiques culturelles quelles qu'elles soient, des plus esthétiques, intellectuelles et complexes aux plus populaires et spontanées. La dimension épistémique du rapport à la culture pourrait intervenir aussi bien dans la pratique et la compréhension d'une activité sportive que dans l'analyse d'une situation politique

complexe, dans la mesure où les savoirs permettent au sujet de densifier et de complexifier son rapport au monde.

En outre, la dimension épistémique permet au sujet de considérer les savoirs sous différents angles : d'abord historique, dans la mesure où tout savoir s'inscrit dans l'histoire des hommes, marquée par des controverses, des intérêts et des débats ; épistémologique aussi, parce que tout savoir implique des positions scientifiques, qui engagent des conceptions de la connaissance et de la réalité ; social, tout savoir s'inscrivant dans un champ de relations symboliques qui lui confèrent une légitimité plus ou moins grande ; critique, enfin, les savoirs – institués ou d'expérience – favorisant une prise de distance critique à l'égard des phénomènes culturels et des savoirs eux-mêmes.

La dimension subjective

La dimension subjective désigne le sujet, son implication dans des projets culturels, son histoire comme sujet de culture (Jellab, 2001), son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre, ainsi que ses représentations de la culture. La dimension subjective recoupe aussi les projets qui mobilisent le sujet et l'amènent à s'engager dans des pratiques culturelles, à se développer comme un sujet de culture. Elle se distingue de la dimension épistémique dans la mesure où elle met l'accent sur l'effort d'appropriation par un sujet de pratiques ou de savoirs culturels.

Les aspects axiologiques jouent un rôle de premier plan dans la dimension subjective. Ils désignent la valeur ou le sens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) que l'individu attribue à la culture. Cette question du sens est à la source de la mobilisation du sujet dans des projets culturels : *fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées* (Charlot, 1997, p. 64). La dimension subjective comprend également les aspects psychoaffectifs, soit les sentiments et les désirs qui animent le sujet (Beillerot, 2000) dans sa relation avec des pratiques ou des objets culturels : le sentiment d'adhésion ou de rejet ; le plaisir ou le déplaisir que l'on retire en se livrant à des pratiques culturelles ; le sentiment d'accomplissement ou la perte de sens qui en résulte.

La dimension sociale

La dimension sociale, enfin, place le sujet et son objet au cœur des relations qu'ils tissent avec les hommes, les objets et les interprétations qui les dessinent – ce que Charlot (1997) distingue sous les appellations de *rapport à l'autre* et de *rapport au monde*. Les relations qu'entretient un individu avec ses camarades, ses pairs, sa famille, ses professeurs, ses élèves jouent un rôle prédominant dans la mesure où elles influencent la structuration du rapport du sujet à la culture. De la même façon, les différentes interprétations du monde auxquelles est confronté un individu dans ses relations sociales participent à la définition de son rapport à la culture. Le développement du sujet ne peut se faire que dans l'interaction avec

l'autre, qui sera nécessairement porteur d'une culture que l'individu intégrera ou non à ses projets personnels et à sa compréhension du monde.

Deux plans d'un même rapport

La culture médiatise toujours les relations entre les hommes. Chaque individu entretient en effet un rapport à la culture, réflexif ou non, en adoptant une distance plus ou moins critique à l'égard de ses pratiques et des acteurs culturels, peu importe sa profession, son éducation, son origine sociale, ses idéologies, etc. Il en est de même pour celui ou celle qui enseigne. À ce titre, l'analyse des textes des étudiants nous a conduits à prendre conscience de l'impact de leur rapport à la culture sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur prise en compte du rapport à la culture des élèves. En d'autres termes, le rapport à la culture de l'enseignant semble jouer un rôle déterminant dans le développement de la culture des élèves. Cette analyse du rapport à la culture dans l'enseignement nous a amenés à distinguer deux plans de ce même rapport, soit le plan individuel et le plan pédagogique, lequel désigne le rapport qu'entretient l'enseignant avec la culture de l'élève, dans la mesure où il doit jouer le rôle du *porteur culturel* (Zakhartchouk, 1999). Cette distinction n'apparaît pas dans les autres recherches ayant étudié la notion de *rapport à*; elle s'est construite au fil de l'analyse, dans la réalité complexe qu'est celle de notre étude.

Considérations méthodologiques

Cette étude constitue une recherche de type exploratoire⁹ et descriptif réalisée auprès d'un échantillon de convenance, soit l'ensemble de la cohorte (n = 35) inscrite en deuxième année d'un programme de formation initiale à l'enseignement du français au secondaire. Ces étudiants ont été sélectionnés parce qu'au moment de répondre à notre questionnaire, en septembre 2003, ils n'avaient suivi aucun cours abordant la notion de culture ou l'approche culturelle de l'enseignement. Leurs représentations de la culture et de son enseignement ne s'appuyaient donc pas sur des contenus fraîchement appris à l'université, mais bien sur les pratiques et les connaissances qui sont les leurs depuis plus de vingt ans. En outre, n'ayant réalisé qu'un seul stage d'observation en milieu scolaire – huit journées réparties sur une session de 15 semaines l'hiver précédent –, il est permis de penser que leurs conceptions relatives à la culture n'ont pas été significativement modifiées par les discours et les pratiques des enseignants. Ils nous semblaient donc les mieux à même de nous aider à décrire et à explorer les relations possibles entre rapport à la culture et intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement.

Les étudiants ont été invités à répondre par écrit, de façon libre, sans aucune indication conceptuelle, à deux seules questions: *Que signifie pour vous le terme de « culture »? Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignant dans le développement culturel des élèves?* Cette méthode de cueillette de données s'inspire des *bilans de savoir* utilisés par l'équipe ESCOL auprès d'élèves pour mieux comprendre leur rapport au savoir sans leur fournir d'indications quant aux réponses attendues (Charlot,

Bautier et Rochex, 1992). De plus, ces deux questions ouvertes nous permettaient de recueillir des données concernant les deux plans du rapport à la culture : individuel et pédagogique.

L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) a été menée à l'aide d'une grille d'analyse à catégories mixtes, c'est-à-dire que certaines catégories avaient été préalablement déterminées à partir de notre cadre théorique – dimensions, plans et types de rapport à la culture – ; d'autres ont émergé au cours du traitement des données (Miles et Huberman, 2003). Il nous est par exemple apparu nécessaire de créer un ensemble *scolaire*, puisque cette posture s'est avérée déterminante dans le rapport à la culture qu'entretenaient plusieurs étudiants et dans le rôle qu'ils s'attribuaient dans le développement culturel de leurs futurs élèves.

Pour mieux comprendre le type désimpliqué, le plus difficile à circonscrire en raison de l'imprécision des réponses, nous avons mené une analyse de discours. En analysant l'écriture des textes, nous nous sommes notamment interrogés sur l'importance accordée au *je* dans l'énonciation des idées. Participe-t-il à un projet subjectif, personnel ? Quels sont les verbes soutenus par ce *je* ? L'étudiant obéit-il à la consigne prescrite par les questions ? Recopie-t-il ces dernières en commençant son texte ou se les approprie-t-il de façon plus fine en les intégrant à son propos ? Le langage choisi est-il uniquement référentiel ? Y a-t-il abstraction, développement réflexif ? L'idée est-elle seulement mentionnée ou développée, soutenue, argumentée, exemplifiée ? Y a-t-il un effort personnel de hiérarchisation, de catégorisation ? L'étudiant intègre-t-il les dimensions du sujet, de l'autre, du monde ? Quelles sont les métaphores qu'il utilise pour définir la culture, la personne, l'enseignant ?

L'analyse des énoncés s'est faite non pas par représentativité statistique mais en fonction de leur caractère typique (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). C'est-à-dire que les énoncés retenus traduisaient des constellations de caractéristiques dominantes dans la population étudiée, pour les quatre types de rapport à la culture – désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. Ces derniers se sont précisés au fil de l'analyse, se cristallisant autour des formes qui apparaissaient les plus dominantes dans les textes des étudiants.

Quatre types de rapport à la culture

Considérant certaines des plus importantes catégorisations du rapport au savoir (Caillot, 2001 ; Charlot et collab., 1992 ; Jellab, 2001), les données sur lesquelles elles s'appuient et celles que nous avons recueillies auprès des futurs enseignants, nous avons distingué quatre types de rapport à la culture : scolaire, instrumentaliste, intégratif-évolutif et désimpliqué. Il importe de préciser que les quatre types se sont construits au fil de l'analyse, se cristallisant autour des formes qui apparaissaient les plus dominantes dans les textes des étudiants. Il nous est ainsi apparu nécessaire de créer un ensemble *scolaire*, puisque cette posture s'est avérée déterminante dans le rapport à la culture de plusieurs étudiants et dans le rôle qu'ils s'attribuent dans le développement culturel de leurs futurs élèves. Dans la section

suivante, nous présenterons chacun des quatre types dans ses trois dimensions – épistémique, subjective et sociale – pour les deux plans dégagés – individuel et pédagogique. Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse de cas d'étudiants qui constituent des figures idéaltypiques de rapport à la culture.

Le rapport à la culture de type scolaire

Lorsqu'on demande à des étudiants de définir ce que signifie pour eux la culture, ceux qui ont un rapport scolaire à celle-ci reprennent généralement le sens qu'en donnent les dictionnaires (*Le Petit Robert*, *Le Petit Larousse*) et où dominent nettement les termes *connaissance* et *savoir*. Comme l'écrit É16, [la] culture se définit comme l'ensemble des connaissances acquises chez un individu. Elle se résume à des connaissances juxtaposées, sans que le texte de l'étudiant ne fasse référence à leur intégration dans des pratiques ou des projets culturels. Pour É16, qui représente sur les plans individuel et pédagogique un idéaltype du rapport scolaire à la culture, celle-ci est comprise essentiellement à partir des repères construits au fil de son histoire scolaire, d'où l'omniprésence de l'élève dans ses réflexions: *L'élève est comme la terre fertile. À son arrivée à l'école, il reçoit toutes sortes d'informations, comme la terre fertile où l'on plante des graines*. Il y a donc une rencontre entre la culture première d'un sujet (A) et des objets culturels (B), mais qui repose sur un faible niveau d'activité du sujet (C), d'où la rupture entre les phases B et C dans le processus illustré par la Figure 1, et le peu d'appropriation de la culture qui en résulte (C→D). On ne peut parler d'expériences culturelles qui transformeraient le rapport à la culture de l'individu, au monde et à lui-même (D→A') – A' représentant la culture première transformée par la rencontre culturelle.

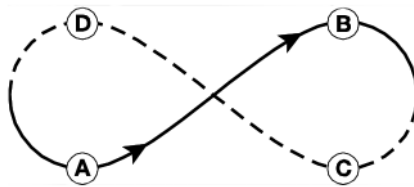


Figure 1

Sur le plan pédagogique, les textes des étudiants où domine un rapport scolaire à la culture s'articulent autour de trois termes clés: connaissance, modèle et transmission. Ces termes structurent la relation pédagogique et la relation à la culture autour de la figure de l'enseignant: *À l'école, la source majeure des connaissances acquises par l'élève provient définitivement de l'enseignant. Ce dernier doit lui-même*

Légende (pour les quatre figures)

- A = Précompréhension du sujet
- B = Rencontre avec des objets, des savoirs et des acteurs culturels
- C = Activité d'apprentissage du sujet
- D = Appropriation et intégration à la culture du sujet

être cultivé afin de transmettre de l'information à ses élèves et ainsi, les cultiver à leur tour (É16). Comme le montre cette citation, l'enseignant est dépositaire de la connaissance, il est celui qui répond aux questions et pas celui qui les pose, il se donne en modèle et transmet ses connaissances pour que les élèves deviennent à leur tour connaissant. Le sens de la pratique pédagogique consiste surtout dans cet effort pour conduire l'élève vers un idéal de culture, incarné par la connaissance. Celle-ci représente alors essentiellement le pôle normatif vers lequel chacun doit tendre. Dans la classe, la culture est un donné qui n'est pas reconstruit collectivement, un objet à apprendre, à réciter, à reproduire, dont on ne remet en question ni l'histoire ni la pertinence sociale et qui n'est pas transposé dans des pratiques culturelles signifiantes : *L'enseignant est un modèle pour les élèves, plus son savoir est large, plus il assume le rôle de médiateur de culture* (É16). En référence à la Figure 1, on ne peut parler d'un apprentissage conscient et volontaire (C).

Le rapport à la culture de type instrumentaliste

Les discours rattachés au type instrumentaliste, comme celui de É28, mettent clairement en scène un sujet (A) et des savoirs culturels (B). Seulement, celui-là utilise plutôt ces savoirs comme des instruments faits sur mesure pour des projets impliquant un investissement fermé sur la tâche à accomplir, sur l'étape à franchir.

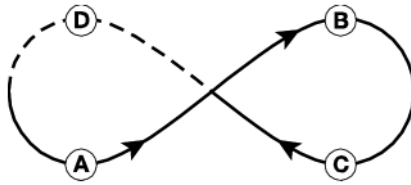


Figure 2

Les savoirs culturels sont considérés d'abord en vertu de leur *rentabilité* pragmatique ou symbolique, dans la mesure où ils permettent l'action efficace, l'obtention d'un poste, d'un diplôme, l'ascension sociale :

En effet, les gens qui n'ont pas une grande culture générale ne peuvent entretenir des conversations intéressantes avec certaines personnes, selon ces dernières. Nous sommes tous amenés, un jour ou l'autre, à discuter avec une personne qui en sait tellement plus que nous sur certains sujets qu'elle nous rend mal à l'aise. Toutefois, nous admirons cette personne et voudrions lui ressembler. [...] les hommes, depuis toujours, accordent plus de valeur aux gens qui sont savants qu'à ceux qui n'ont pas beaucoup d'éducation (É28).

L'individu vit des rencontres culturelles, apprend volontiers des savoirs culturels, mais le discours de É28 montre que l'objectif poursuivi ne réside pas dans le développement réflexif du sujet (D), dans sa compréhension des choses et du monde, même si l'apprentissage (C) fait partie intégrante de ses préoccupa-

tions, d'où la rupture entre les phases C et D dans le processus illustré par la Figure 2.

Sur le plan pédagogique, l'instrumentaliste accorde une place importante à la culture dans sa classe, mais pas dans l'optique du développement d'un sujet réflexif. É28 explique à sa manière les raisons pour lesquelles il ne peut se préoccuper ni du développement du sujet ni de la réflexion sur la culture dans la classe : *C'est avec l'âge et l'accumulation de connaissances que les élèves vont en voir la valeur. La culture pourra servir si le sujet, éventuellement, en voit l'utilité. Elle devient alors un outil parmi tant d'autres, qui sert à donner du sens à l'école. La dimension subjective du rapport à la culture n'est alors prise en compte que dans la mesure où l'enseignant montre ou explique à l'élève que ce qu'il apprend à l'école peut être utile dans la vie pour régler des problèmes concrets. En d'autres termes, les aspects axiologiques – la valeur et le sens de la culture – sont perçus en fonction de l'utilité de la culture. L'enseignement sert des fins pragmatiques, c'est-à-dire que les pratiques et les savoirs culturels ne sont pas considérés pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils permettent de réaliser : En effet, pour rendre ses cours intéressants, l'enseignant doit se baser sur des faits actuels et culturels. Un enseignement trop traditionnel, avec des exercices qui n'ont pas de lien avec l'univers des jeunes, risque de ne pas les rejoindre* (É28). On cherche à toucher les élèves non pas pour les amener à se questionner sur le monde et sur leur culture, mais pour rendre les *cours intéressants*. Les finalités sont essentiellement d'ordre pragmatique : la culture permettant l'action efficace.

Le rapport à la culture de type intégratif-évolutif

À l'instar de É9, un étudiant représentant l'idéaltype de ce rapport sur les plans individuel et pédagogique, les textes des étudiants qui ont un rapport intégratif-évolutif définissent la culture comme un processus dialogique, ouvert et dynamique : *la culture concerne les créations produites par les humains au cours de l'histoire dans les différents domaines de l'activité humaine. [Elle...] est un ensemble dynamique qui est constamment enrichi par les créations individuelles des humains. Cette facette de ma définition implique davantage l'individu et traduit bien le caractère évolutif de la culture* (É9). Il ne saurait y avoir de culture sans appropriation (D), sans un sujet (A) qui cherche à comprendre (C) les objets, les pratiques et les savoirs culturels (B), qui questionne les autres et qui se questionne pour se redéfinir (D→A), comme l'illustre la Figure 3.

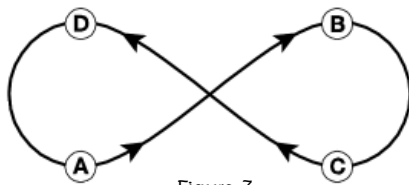


Figure 3

Ainsi comprise, la culture est structurante pour le sujet intégratif-évolutif; elle permet *de se construire une représentation du monde* (É9).

En outre, de ce rapport à la culture découlent des pratiques régulières et diversifiées: la lecture et l'écriture, la pratique musicale ou la photographie, la visite de musées ou le voyage, le visionnement de films ou le théâtre. Autant de pratiques qui intègrent de nouveaux signes et de nouvelles significations, qui permettent de dépasser ses limites et de s'ouvrir sur le monde. Cette ouverture implique certes la curiosité, mais elle engage aussi et surtout la réflexivité, qui permet de regarder de façon *critique [...] les diverses productions et représentations issues des champs d'activités humaines* (É9). De ce point de vue, la culture est dessinée par une réflexion qui suppose une posture épistémologique, c'est-à-dire une position de recherche, de questionnement, de critique par rapport à la culture.

On peut dire que ce qui caractérise le rapport intégratif-évolutif sur le plan individuel pour É9 se prolonge et se traduit sur le plan pédagogique. Ainsi, plutôt que de viser l'encyclopédisme, l'enseignant, selon cet étudiant, place les élèves dans une position de recherche et de questionnement par rapport à la culture. Il les met non pas en présence de réponses toutes faites, mais en quête de questions, et les encourage à développer une attitude critique non seulement à l'égard des pratiques et des savoirs culturels, mais aussi à *l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs* (É9). Le pédagogue se fait également sensible à la question du sens des pratiques et des savoirs culturels pour l'élève: *Considérer l'enseignement comme une pratique essentiellement culturelle permet de faire le lien entre ce qui est abordé à l'école par le biais des activités d'apprentissage et ce à quoi les jeunes sont confrontés dans leur milieu ou dans la société* (É9). Il verra à prendre en compte *l'univers culturel des jeunes* (É9), leurs savoirs et leurs pratiques, leurs intérêts et leurs désirs, pour en faire de véritables sujets de culture qui ne se limitent pas à apprendre les savoirs, mais qui se les approprient, les intègrent de façon critique dans des pratiques culturelles, des projets personnels: *Il revient à l'enseignant d'aider les élèves à interpréter ces éléments culturels. C'est important pour que chaque jeune développe la connaissance qu'il a de lui-même et du monde qui l'entoure et que chacun parvienne à prendre position envers les enjeux ou débats qui animent la société* (É9). À ce titre, *la dimension culturelle permet aux jeunes de construire leur identité et leur vision du monde* (É9). Un tel idéaltype se distingue de l'instrumentaliste parce que, en puisant dans la culture de l'élève, il vise le développement d'une attitude réflexive qui transforme le rapport au monde et à soi.

Enfin, si le futur enseignant se voit comme un acteur essentiel de la construction des savoirs culturels, il n'est pas le canal unique de l'apprentissage. Aussi privilégie-t-il des approches pédagogiques qui placent l'élève dans des situations de co-construction des savoirs, des idées, des représentations, des situations qui favorisent les échanges avec les autres.

Le rapport à la culture de type désimpliqué

Comment comprendre le discours de ces individus qui ne structurent pas de projets culturels, qui ne mettent en jeu aucun sujet et qui peinent, dans leur écriture, à construire une réflexion qui traduirait une quelconque appropriation de la culture, comme objet ou comme rapport? Jellab (2001) recourt à l'adjectif *désimpliqué* pour caractériser cette expérience « *insensée* » d'un rapport peu construit au savoir (p. 197) ou, dans notre cas, à la culture. É5 représente bien l'idéaltype de ces étudiants qu'on ne peut classer dans l'un des trois types décrits précédemment, parce qu'il entre peu ou pas en dialogue avec des pratiques ou des savoirs culturels. L'analyse de son discours traduit plutôt un monologue confiné aux horizons de la culture première (A), comme le représente la double flèche de la Figure 4.

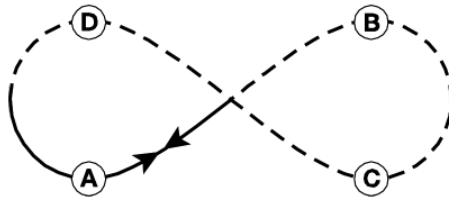


Figure 4

É5 recourt à des termes peu précis, qui suggèrent une certaine difficulté à définir la culture: celle-ci est *un englobement*¹⁰ *de connaissances*. Quant à la personne cultivée, elle *pose un regard intéressé sur les choses*¹¹ *qui l'entoure et qui accepte de faire de nouvelles découvertes [...]. De façon plus précise, la culture est d'après moi le développement intellectuel qu'une personne acquiert selon les différents comportements qu'elle adopte*. Plusieurs combinaisons lexicales et constructions syntaxiques sont erronées (*acquérir un développement, acquérir selon des comportements*); les oppositions tracées sont ambiguës: *Au contraire, une personne qui n'est pas ouverte sur ce qui se passe dans la vie politique, sociale ou artistique adoptera un comportement en conséquence*. É5 ne précise pas la nature de ces comportements ni leur lien avec l'implication du sujet. Il ne fait pas non plus référence à des échanges possibles autour de la culture qui ne s'incarne d'ailleurs, à travers son discours, dans aucune pratique sociale suffisamment élaborée pour être identifiée.

Sur le plan pédagogique, le sujet désimpliqué nomme certes l'élève, mais ce dernier n'est pas mis en jeu de façon active. L'activité inscrite dans le discours ne se rattache pas à des pratiques culturelles sur lesquelles É5 aurait une prise assurée et réfléchie comme enseignant de français: la perspective culturelle *permettra aux enseignants de faire des discussions avec les élèves et de partager de nombreuses découvertes*. Les enseignants ont la possibilité *de transmettre des informations concernant une matière spécifique, mais [ils doivent] également amener les élèves à prendre conscience de la diversité culturelle dans laquelle ils vivent. [Ils doivent] inciter les élèves à se questionner et à découvrir* d'autres aspects de la vie que ce qu'ils

connaissent déjà. Comme le montre cette citation, le discours d'É5 est émaillé de quelques références à la culture (*diversité culturelle, découvrir d'autres aspects de la vie*), mais il emploie des expressions floues qui ne se rapportent ni à la classe de français ni à des savoirs ou pratiques identifiables. L'hésitation dans le propos est d'ailleurs palpable à travers de nombreuses expressions mises en italique dans les dernières citations ou dans l'usage abondant de la modalisation : *L'enseignant qui a un bagage culturel développé peut faire part de ses voyages ou encore des pièces de théâtre et des expositions auxquelles il a assisté. Lorsque l'enseignant discute de ses propres expériences, les élèves sont souvent plus intéressés. [...] Cela leur donnera peut-être le goût de participer, eux aussi, à des activités de la sorte pour enrichir leurs connaissances* (É5). Le discours employé traduit sinon une certaine indécision, à tout le moins une grande prudence du futur enseignant.

Synthèse des résultats observés et pistes d'analyse

Les 35 textes analysés sont pour une large majorité en concordance sur le plan individuel et sur le plan pédagogique (29 sujets, soit 83 %). Nous avons néanmoins constaté quelques décalages chez certains sujets pour lesquels le rapport à la culture est de type instrumentaliste sur le plan individuel, mais scolaire sur le plan pédagogique ; ou encore intégratif-évolutif sur le plan individuel, mais instrumentaliste sur le plan pédagogique.

Un cas de décalage

É30 illustre un tel décalage. Sur le plan individuel, il construit sa définition de la culture autour des *notions essentielles de construction et d'évolution*. Citant avec à propos un document du ministère français de la Culture, il place au cœur de sa définition le caractère construit et dynamique de la culture : *La culture ne se décrète pas, elle se construit, se vit et se réinvente dans une pluralité de pratiques sociales* (É30). La suite de son texte montre qu'il s'est approprié cette citation, notamment lorsqu'il souligne le caractère réflexif de la culture, qui permet au sujet de se remettre en question : *Une personne cultivée, c'est quelqu'un qui s'intéresse à des domaines différents, qui écoute et porte intérêt à ce que les autres ont à lui apprendre, qui est conscient de son savoir, mais surtout de son manque de savoir et qui souhaite toujours en apprendre plus* (É30).

En revanche, quand É30 explicite sa conception du développement culturel sur le plan pédagogique, son discours traduit un certain glissement entre le portrait qu'il trace de lui-même comme sujet réflexif et le regard posé sur la culture de l'élève. S'il se voit comme un sujet critique de sa culture sur le plan individuel, cette dimension n'apparaît plus dans sa réflexion sur le développement de l'élève comme sujet de culture. Dans la classe, celle-ci vise moins à développer des sujets critiques qu'à motiver, divertir, diversifier les contenus d'apprentissage : *Le professeur doit exploiter diverses stratégies d'approche et traiter de différents sujets culturels pour stimuler l'intérêt des élèves. [...] La culture semble être un bon moyen pour augmenter la motivation scolaire des jeunes* (É30). Ainsi comprise, la culture est un

outil pédagogique parmi tant d'autres qui a pour finalité de susciter la motivation scolaire. Comme nous l'avons vu avec É28, qui a un rapport à la culture instrumentaliste concordant sur les plans individuel et pédagogique, l'enseignant intègre des éléments de culture non pas pour amener les élèves à se questionner sur le monde et sur leur culture, mais pour rendre les *cours intéressants* (É28). É30 présente ainsi la culture comme des *stratégies qui proposent un enseignement plus dynamique et mieux adapté aux goûts des jeunes [...] dans un cadre plus original et stimulant qui suscite l'enthousiasme des jeunes*.

Comment comprendre ce décalage ? Pourquoi cet étudiant, intégratif-évolutif sur le plan individuel, ne se représente-t-il pas l'élève comme un sujet de culture ? Les données que nous avons colligées dans cette enquête préliminaire ne nous permettent pas d'apporter de réponses claires à ces questions, mais les cas de décalage observés nous lancent néanmoins sur une piste qui mérite d'être approfondie : nous n'avons observé dans les textes analysés aucun cas d'étudiant présentant un rapport à la culture intégratif-évolutif sur le plan pédagogique qui n'a pas un tel rapport sur le plan individuel. C'est dire que les futurs enseignants soucieux du développement culturel de leurs élèves le sont aussi du leur. Inversement, les individus conscients de leur propre culture et de son caractère évolutif ne se soucient pas forcément de la culture de leurs élèves. En conséquence, on ne peut donc tenir pour acquis que les étudiants cultivés feront nécessairement de bons passeurs culturels.

La prédominance du type instrumentaliste

Nous avons constaté que les concordances les plus marquées se retrouvent chez les étudiants ayant un rapport instrumentaliste à la culture, 14 des répondants manifestant cette concordance.

Les chiffres du Tableau 1 nous suggèrent qu'il y a une dominance marquée du type instrumentaliste, surtout sur le plan pédagogique, puisque plus de la moitié

Tableau 1
Répartition des types (n = 35), des concordances et des décalages

Types	Plan individuel	Plan pédagogique	Concordance	Décalage
Désimpliqué	4 (11 %)	3 (9 %)	3	
Scolaire	3 (9 %)	5 (14 %)	3	
Instrumentaliste	15 (43 %)	18 (51 %)	14	
Intégratif-évolutif	13 (37 %)	9 (26 %)	9	
Total :	35 (100 %)	35 (100 %)	29 (83 %)	6 (17 %)

des étudiants interrogés (18 sur 35, soit 51 %) conçoivent que le rôle de la culture est d'enrichir les interactions en classe, de motiver les élèves, d'éveiller leur curiosité, de favoriser la réalisation d'une action efficace ou d'acquérir un certain capital

symbolique. Bref, pour une majorité de futurs enseignants, les objets, les pratiques et les savoirs culturels doivent être présentés parce qu'ils sont utiles, non parce qu'ils contribuent à donner sens au monde, à soi-même et à autrui.

Peut-on lier cette prédominance du type instrumentaliste au contexte socio-culturel du système d'enseignement québécois, c'est-à-dire aux orientations, aux programmes et aux pratiques d'enseignement qui ont marqué son évolution depuis une trentaine d'années, en particulier l'enseignement du français? Nos données ne nous permettent évidemment pas de répondre à une question aussi complexe¹². Il est néanmoins permis de penser que la dominance instrumentaliste dans notre échantillon est en partie liée au système d'enseignement québécois marqué par une conception instrumentale de l'enseignement du français et de la langue (Chartrand, 2005). Former des passeurs culturels impliquerait donc de prendre en compte l'histoire scolaire des étudiants comme sujets de culture et de mettre en place des dispositifs de formation qui les amènent à réfléchir et à travailler explicitement sur les plans individuel et pédagogique du rapport à la culture.

Conclusion

Les divers types présentés ici, leur dispersion au sein de l'échantillon analysé, le problème de deux plans qui doivent être considérés dans leurs spécificités et dans leur complémentarité montrent que l'approche culturelle en français ne peut être abordée uniquement sous l'angle de l'apprentissage et de l'organisation des savoirs dans la classe. Elle s'ancre avant tout dans ceux que l'on nomme *passeurs, médiateurs, guides, interprètes*, c'est-à-dire ceux qui ont charge de penser la culture comme le point d'ancrage du développement des jeunes à qui ils enseignent. L'approche culturelle de l'enseignement s'enracine donc en amont de la classe. Avant de prendre forme dans des activités d'enseignement-apprentissage, elle s'incarne dans le rapport de l'individu avec la culture – plan individuel –, mais aussi dans le rapport de l'enseignant avec la culture de l'élève – plan pédagogique.

Dans cette recherche, nous avons été sensibles à la question de la culture des enseignants. Seulement, au lieu de dénoncer leurs lacunes, ce à quoi se livre volontiers la parole publique au Québec, dans les médias, les universités, les écoles, nous avons proposé un cadre théorique qui permet d'en étudier les causes et les manifestations et, surtout, de comprendre les relations de ces dernières avec le développement de la culture des élèves. Ce texte ne présente qu'une première esquisse d'une recherche plus vaste qui nous amènera à interroger des enseignants et des étudiants en enseignement du français et à observer les premiers dans leur enseignement, pour étudier ces relations complexes qui influencent la mise en œuvre d'une approche culturelle en classe de français. Néanmoins, l'analyse de contenu et de discours que nous avons menée dans cet article à partir de cinq figures idéaltypiques du rapport à la culture nous autorise à penser que le cadre théorique présenté ici constitue une avancée théorique et pratique féconde pour penser la formation des enseignants au regard de l'approche culturelle de l'enseignement.

Notes

1. L'étude comparative de Sharp et Le Métails (2000) a été menée dans dix-neuf systèmes éducatifs : Australie, Canada, Angleterre, France, Allemagne, Hong Kong, Hongrie, Italie, Irlande du Nord, République d'Irlande, Japon, République de Corée, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Singapour, Espagne, Suède, Suisse, États-Unis.
2. Le genre masculin est utilisé à la seule fin d'alléger le texte.
3. Cette volonté de resserrer les liens entre l'école et la culture n'est pas exclusive au Québec. Comme le souligne Kerlan (2005), un mouvement semblable s'est engagé en France.
4. Cette classification s'inspire d'un texte non publié d'Héloïse Côté, préparé dans le cadre d'un séminaire de doctorat.
5. Il ne s'agit évidemment pas d'une liste exhaustive. Nous nous en sommes tenus à l'espace québécois et aux travaux des douze dernières années qui sont représentatifs de ces efforts de recherche.
6. Comme nous le verrons, si tout rapport à la culture comprend une représentation de celle-ci, il ne s'y réduit pas.
7. Cette recherche est exploratoire au sens où elle nous a permis de développer un programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, 2005-2008) et le Fonds québécois de recherche société et culture (FQRSC, 2005-2008). Ce programme de recherche est mené par le GREC (Groupe de Recherche Enseignement et Culture) dont les professeurs responsables sont Denis Simard et Érick Falardeau, et les assistantes, Judith Émery-Bruneau et Héloïse Côté.
8. Il s'agit d'une théorie élaborée par le groupe ESCOL, l'équipe de recherche *Éducation, socialisation, collectivités locales* de l'Université Paris 8, fondée par Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex.
9. L'étude présentée dans cet article a débouché sur une recherche de plus grande envergure financée par le CRSH et le FQRSC (2005-2008) : *Le rapport à la culture des enseignants de français dans le développement d'une approche culturelle de l'enseignement*.
10. Les italiques dans ces citations sont de nous ; ils soulignent l'emploi de termes généraux non développés.
11. Le nom *choses* revient trois fois en une page pour désigner ce qu'englobe la culture.
12. Les entretiens et les captations vidéo que nous effectuerons en 2006 et 2007 devraient toutefois nous permettre de mieux comprendre dans quelle optique les enseignants de français intègrent la culture dans leur classe.

Références

- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Béchar, H. (2001). La portée pédagogique des référents culturels. *Vie pédagogique*, 118, 44-47.
- Beillerot, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (2001). La formation des futurs enseignants contribue-t-elle suffisamment à leur culture? Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.) : *L'apport de la culture à l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Caillot, M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences? Ou quelles références pour l'élève? Dans A. Terrisse (Dir.) : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (Dir.) : *L'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chéné, 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*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Côté, H. (2004). En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval, Québec.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Falardeau, É. (2005). Intertextualité et didactique : le préalable de la compétence culturelle. Dans J.M. Pottier (Dir.) : *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : CNDP.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Inchauspé, P. (1997). Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture? Dans C. Audet et D. Saint-Pierre (Dir.) : *École et culture, des liens à tisser*. Sainte-Foy : IQRC.
- Julien, L. (2001). La formation des enseignants et l'école culturelle ou (a)culturelle. Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.) : *L'apport de la culture à l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.

- Kerlan, A. (2005). De 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*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lemerise, S. (2001). Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois. Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.): *L'apport de la culture à l'éducation*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Matias, V., Lemerise, T. et Lussier-Desrochers, D. (2001). Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées: points de vue d'enseignants de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 85-104.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). L'enseignant: intellectuel et professionnel. Dans D. Simard et M. Mellouki (Dir.): *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées: regards croisés*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (1997). *L'école, tout un programme*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications – MCC et ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Quintin, M. (1993). Partenariat: arts, école et culture ou comment aller plus loin avec d'autres. Dans IQRC et ministère de la Culture, *Recherche: arts et culture*. Québec: IQRC et ministère de la Culture.
- Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.): *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- Saint-Jacques, D. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-44.
- Sharp, C. et Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Simard, D. (2002a). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2002b). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Simard, D. (2005). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? Dans D. Simard et M. Mellouki (Dir.): *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Simard, D. et Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français. Dimensions et pistes pédagogiques. *Québec français*, 139, 72-74.

Simard, D. et Falardeau, É. (2005). D'une approche culturelle de l'enseignement à une pédagogie de la culture. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.): *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Simard, D. et Mellouki, M. (2005). *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

SUMMARY • The importance that those involved in curriculum reform in Quebec place on the cultural approach in teaching has led to several research projects. However, few of these have examined the origins of this notion, that is, the relation to the culture of teachers. This article presents the theoretical frame of a definition of the relation to culture that the authors have constructed. This is based on the works of Charlot (1997) and the results of research involving 35 second-year students in a French didactics course. An analysis of four ideal types of relation to culture led the authors to believe that the theoretical frame presented here is a promising direction both theoretically and practically for developing teacher training in terms of a cultural approach to teaching.

KEY WORDS : relation to culture, teaching, teacher training, French, cultural approach.

RESUMEN • En Quebec, la importancia que los reformadores otorgan al enfoque cultural de la enseñanza se encuentra al origen de varias investigaciones. Sin embargo, pocos trabajos intentaron entender lo que se encuentra por encima de este enfoque, es decir la relación a la cultura de los docentes. Este texto presenta el marco teórico de una definición de la relación a la cultura que hemos construido inspirándonos de los trabajos de Charlot (1997) y de los resultados de una investigación que se llevó a cabo con 35 estudiantes de segundo año en enseñanza del francés. El análisis de cuatro tipos ideales de relación a la cultura nos lleva a pensar que el marco teórico aquí presentado constituye un avance teórico y práctico para pensar la formación docente respecto al enfoque cultural de la enseñanza.

PALABRAS-CLAVES : relación a la cultura, enseñanza, formación docente, francés, enfoque cultural.

Texte reçu le: 15 mars 2006

Version finale reçue le: 15 novembre 2006

Accepté le: 1^{er} février 2007