

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LEUR RÔLE DE
PASSEUR CULTUREL : EFFETS DE DISPOSITIFS D'INTÉGRATION DE LA
DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
AU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
ANNE NADEAU

JANVIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à mes deux directrices, Diane Leduc et Caroline Raymond, pour leur générosité, leur authenticité et leur capacité d'analyse si fine. Je tiens à souligner le grand respect qu'elles ont eu pour mon regard de praticienne et l'immense apport méthodologique qu'elle m'ont offert. Le temps qu'elles m'ont accordé en fin de course m'a été particulièrement profitable.

Pour mener cette recherche, j'ai eu besoin de la collaboration de partenaires. Au sein l'organisme Culture pour tous, je tiens à remercier chaleureusement la directrice, Louise Sicuro, ainsi que Sarah-Katherine Lutz et Isabelle Tanguay. À Une école montréalaise pour tous, ma reconnaissance va vers Sylvie Beaupré et son équipe, plus particulièrement Élisabeth Cervant et Li Harnois.

Bien que je ne puisse les nommer pour des raisons d'ordre éthique, je tiens à manifester ma gratitude envers les huit enseignants et enseignantes qui ont accepté de m'accorder de leur précieux temps. Leur générosité et leur accueil chaleureux m'ont été précieux. Leurs questionnements autant que leurs réponses ont fait avancer ma réflexion.

Je souhaite aussi remercier la professeure Louise Ménard, qui m'a offert une chance inestimable d'apprendre sur la recherche scientifique en m'accueillant comme assistante de recherche sur un projet d'envergure. Son regard vif et ses commentaires généreux m'ont donné confiance en mes capacités de chercheuse.

Pour leur contribution à la révision ou à la recherche, merci à Karine Beauregard, Mariette Fournier, Isabelle Tanguay et Marie-France Verdi. Merci également aux étudiants curieux qui me poussent à rester à l'affût et à être exigeante.

Je souhaite finalement remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et la Fondation de l'UQAM pour leur contribution financière.

DÉDICACE

À mes amis enseignants qui prennent soin de
nos enfants, les écoutent, les accueillent et les
amènent à se développer.

À mes amis du milieu culturel qui croient en
l'accessibilité égalitaire aux arts et qui y
travaillent avec cœur.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ.....	xvi
ABSTRACT	xviii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
1.1 Dimension culturelle à l'école et renouveau pédagogique au Québec	5
1.1.1 Place et rôle de la culture dans le discours officiel	10
1.1.2 Culture et enseignement.....	15
1.1.3 Dispositifs pour intégrer la dimension culturelle à l'école	16
1.1.3.1 Programme <i>La culture à l'école</i> – Équipe culture-éducation	19
1.1.3.2 Soutien aux écoles en milieu défavorisé	21
1.1.3.3 Projets proposés par le milieu artistique et culturel	22
1.2 Rapport à la culture des enseignants.....	25
1.2.1 Entretenir un rapport individuel à la culture	25
1.2.2 Comprendre l'approche culturelle de l'enseignement	26
1.2.3 Développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant	28
1.2.3.1 Formation initiale des enseignants du primaire	29
1.2.3.2 Formation continue des enseignants	32
1.3 Difficulté de générer un changement de conceptions chez les enseignants	35
1.4 Questions de recherche.....	36

1.5	Pertinence de la recherche	38
CHAPITRE II ASSISES CONCEPTUELLES		40
2.1	Concept de culture.....	41
2.1.1	Dimension culturelle à l'école	50
2.1.1.1	Repères culturels	55
2.1.1.2	Approche culturelle de l'enseignement.....	57
2.1.2	Enseignant passeur culturel.....	61
2.1.2.1	Rapport individuel à la culture des enseignants	64
2.1.3	Médiation culturelle	69
2.1.3.1	Élève spectateur, créateur et interprète	74
2.2	Conceptions des enseignants	80
2.2.1	Clarification terminologique sur les conceptions.....	80
2.2.2	Favoriser un changement de conceptions chez les enseignants	83
2.2.2.1	Formation continue	85
2.2.2.2	Accompagnement.....	88
2.2.2.3	Pratique réflexive	89
2.3	Objectifs de la recherche	91
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		93
3.1	Posture épistémologique et méthodologique de la recherche.....	94
3.1.1	Recherche qualitative interprétative.....	95
3.2	Choix des participants et des dispositifs.....	97
3.2.1	Choix préliminaires à l'étude sur le terrain.....	97
3.2.1.1	École primaire	97
3.2.1.2	Enseignants titulaires généralistes.....	98
3.2.2	Dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école.....	100
3.2.2.1	Dispositif 1 : <i>Les allumeurs d'étoiles</i> d'UÉMPT.....	101
3.2.2.2	Dispositif 2 : projet pilote Hémisphères.....	106

3.3	Éthique et recrutement.....	109
3.3.1	Considérations éthiques et rapport participantes/chercheuse.....	109
3.3.2	Recrutement des enseignantes issues du dispositif d’UEMPT	111
3.3.2.1	Conditions d’implication.....	112
3.3.2.2	Description du terrain : l’école du Soleil	113
3.3.2.3	Description du terrain : l’école du Monde	113
3.3.3	Recrutement des enseignantes issues du dispositif Hémisphères	114
3.3.3.1	Condition de participation à la recherche.....	115
3.3.3.2	Description du terrain : l’école des Montagnes.....	115
3.4	Méthode de production des données.....	116
3.4.1	Entretiens individuels semi-dirigés	119
3.4.2	Journal de bord.....	120
3.4.3	Groupe de discussion	122
3.4.3.1	Conduite des groupes de discussion.....	126
3.5	Méthode d’analyse qualitative.....	128
3.5.1	Analyse thématique.....	129
3.5.2	Analyse spécifique aux groupes de discussion	134
3.5.3	Avantages et limites des choix méthodologiques	137
3.6	Retombées de la thèse sur les milieux culturel et scolaire.....	139
CHAPITRE IV RÉSULTATS DES ANALYSES.....		142
4.1	Portrait des participantes.....	143
4.2	Conceptions des enseignantes	146
4.2.1	Conceptions de l’enseignement.....	146
4.2.2	Conceptions de la culture	148
4.2.2.1	La culture est liée aux arts.....	152
4.2.2.2	La culture est liée à l’identité	154
4.2.2.3	La culture permet de s’exprimer et d’être touché	157
4.2.2.4	La culture permet de s’ouvrir sur le monde et les autres	158
4.2.2.5	La culture permet d’apprendre et de connaître	159
4.2.2.6	Autres conceptions de la culture	160
4.2.2.7	Synthèse des conceptions sur la culture	162

4.2.3	Conceptions des repères culturels	163
4.2.3.1	Les repères culturels et la culture seconde	166
4.2.3.2	Les repères culturels et la culture première de l'élève	169
4.2.3.3	Les repères culturels et les stratégies d'enseignement	171
4.2.3.4	Les repères culturels et la culture de l'enseignante	174
4.2.3.5	Les repères culturels : un concept flou	175
4.2.3.6	Exploitation des repères culturels en classe	176
4.2.4	Conceptions du rôle de passeur culturel	182
4.2.4.1	Être un passeur culturel : les attitudes de l'enseignant	184
4.2.4.2	Être un passeur culturel : les actions pédagogiques	186
4.2.4.3	Être un passeur culturel : les buts à atteindre	188
4.2.4.4	Effets du milieu sur la conception du rôle de l'enseignant	189
4.2.4.5	Actions du passeur culturel	190
4.2.4.6	Facteurs qui influencent le rôle de passeur culturel	194
4.2.5	Synthèse des effets des dispositifs sur l'évolution des conceptions	197
4.2.5.1	Attentes et appréciations	198
4.2.5.2	Effets déclarés des dispositifs	201
4.3	Influence de la recherche sur les conceptions des enseignantes	205
4.4	Analyse des groupes de discussion : synthèse et interprétation	209
4.4.1	Coconstruction autour du concept de passeur culturel	209
4.4.1.1	Carte conceptuelle des enseignantes associées à Hémisphères	210
4.4.1.2	Carte conceptuelle des enseignantes associées à UEMPT	213
4.4.1.3	Faits saillants sur les conceptions du rôle de passeur culturel	217
4.4.2	Dispositif idéal pour former des passeurs culturels	218
4.4.2.1	Formation idéale avec Hémisphères	218
4.4.2.2	Formation idéale avec <i>Les allumeurs d'étoiles</i> d'UEMPT	223
4.4.2.3	Faits saillants sur la création d'un dispositif idéal	229
CHAPITRE V DISCUSSION		232
5.1	Décrire les conceptions des enseignants titulaires du primaire	233
5.1.1	Conceptions diversifiées de la culture	234
5.1.2	Effet du rapport pédagogique à la culture	236
5.1.3	Importance du milieu socioéconomique de l'école	241

5.1.4	Capacité d'intégrer des repères culturels	244
5.1.5	Développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant	248
5.2	Comprendre les effets d'un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution des conceptions	252
5.2.1	Effets positifs de la médiation culturelle sur les enseignants.....	253
5.2.2	Types de formation à proposer aux enseignants	255
5.2.2.1	Suggestions pour la formation initiale des enseignants	255
5.2.2.2	Suggestions pour la formation continue des enseignants.....	257
5.2.3	Dispositifs qui favorisent le développement du rôle de passeur culturel chez les enseignants	263
CONCLUSION		265
ANNEXE A PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT ET PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE		270
ANNEXE B GRILLE D'ÉVALUATION DES REPÈRES CULTURELS		271
ANNEXE C FORMULAIRE – <i>LES ALLUMEURS D'ÉTOILES</i>		272
ANNEXE D SYNTHÈSE DES PROJETS CULTURELS 2017-2018 HÉMISPÈRES - ÉCOLE DES MONTAGNES		274
ANNEXE E CERTIFICATION ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE		276
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE.....		277
ANNEXE G FORMULAIRE POUR COMMUNICATIONS PAR COURRIEL		281
ANNEXE H GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL 1		283
ANNEXE I GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL 2		286
ANNEXE J MAQUETTE DU GROUPE DE DISCUSSION		288

ANNEXE K CARTE CONCEPTUELLE – UEMPT	290
ANNEXE L CARTE CONCEPTUELLE – HÉMISPÈRES	291
ANNEXE M THÈMES DE LA RUBRIQUE CONCEPTIONS DE LA CULTURE RÉPERTORIÉS PAR ENSEIGNANTE	292
BIBLIOGRAPHIE	295

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de l'interprétation et de la médiation muséale.....	71
4.1 Conceptions de l'enseignement	147
4.2 Conceptions de la culture.....	150
4.3 Conceptions des repères culturels.....	165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Conceptions de la culture et liens avec les textes officiels	44
2.2 Synthèse des concepts liés à la culture (discours officiel et critique).....	52
2.3 Types de rapports à la culture selon Falardeau et Simard (2007a).....	66
3.1 Description des étapes du projet <i>Les allumeurs d'étoiles</i>	105
3.2 Objectifs de la recherche et méthodes de collecte et d'analyse	117
3.3 Calendrier de la collecte de données qualitatives	118
3.4 Exemple de tableau d'analyse des entretiens individuels.....	130
3.5 Exemple de tableau d'analyse des journaux de bord.....	131
3.6 Grille d'analyse des échanges dans les groupes de discussion.....	136
4.1 Portrait des participantes – UEMPT – école du Soleil	144
4.2 Portrait des participantes – UEMPT – école du Monde	144
4.3 Portrait des participantes – Hémisphères– école des Montagnes	145
4.4 Exploitation de repères culturels	176
4.5 Synthèse des conceptions sur les repères culturels – Hémisphères.....	178

4.6	Synthèse des conceptions sur les repères culturels – UEMPT – école du Soleil.....	179
4.7	Synthèse des conceptions sur les repères culturels – UEMPT – école du Monde.....	180
4.8	Conceptions du rôle de passeur culturel	182
4.9	Actions, thèmes et sous-thèmes liés au passeur culturel – Hémisphères	190
4.10	Actions, thèmes et sous-thèmes liés au passeur culturel – UEMPT.....	191
4.11	Facteurs qui influencent la façon de jouer son rôle de passeur culturel	194
4.12	Effets déclarés du dispositif sur l’enseignante – Hémisphères.....	201
4.13	Effets déclarés du dispositif sur l’enseignante – UEMPT	202
4.14	Synthèse des effets de la participation à la recherche – Hémisphères.....	205
4.15	Synthèse des effets de la participation à la recherche – UEMPT	206
4.16	Éléments retenus pour la carte conceptuelle sur le passeur culturel – Hémisphères	211
4.17	Zones partagées, admises et contestées sur le rôle du passeur culturel – Hémisphères	212
4.18	Éléments retenus pour la carte conceptuelle sur le passeur culturel – UEMPT.....	213
4.19	Zones partagées, admises et contestées sur le rôle du passeur culturel – UEMPT	215
4.20	Zones partagées, admises et contestées sur le dispositif idéal – Hémisphères	221
4.21	Zones partagées, admises et contestées sur le dispositif idéal – UEMPT ...	228

4.22	Synthèse des thèmes de la rubrique <i>Dispositif idéal</i>	229
5.1	Rapports à la culture des enseignantes participantes	236
5.2	Mise en relation entre les types de rapports à la culture et l'exploitation de repères culturels en classe.....	246
5.3	Facteurs contribuant à optimiser l'apport de la médiation culturelle auprès de l'enseignant passeur culturel.....	253

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CS	Commission scolaire
CP	Conseiller pédagogique
GREM	Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MCCQ	Ministère de la Culture et des Communications du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RECIT	RÉseau axé sur le développement des Compétences des élèves par l'Intégration des Technologies de l'information et de la communication
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Depuis l'implantation, en 2001, du curriculum scolaire toujours en vigueur, le ministère de l'Éducation du Québec affirme vouloir développer chez tous les enseignants une approche culturelle de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a, 2001b, 2003b, 2007a). Le document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) propose même des pistes concrètes pour intégrer la culture aux pratiques pédagogiques et plusieurs dispositifs et projets incluant de la médiation culturelle sont offerts aux groupes scolaires pour faciliter l'intégration de repères culturels en classe et la rencontre avec l'art. Au début des années 2000, des chercheurs (Chéné et Saint-Jacques, 2000, 2005; Côté, 2007, 2008; Falardeau et Simard, 2007a, 2007b; Gohier, 2002, 2005; Simard, 2001, 2002) se sont penchés sur les obstacles à franchir pour encourager et outiller les enseignants à agir comme passeur culturel pour leurs élèves. Ils ont aussi révélé que le rehaussement culturel des apprentissages souhaité ne se concrétisait pas dans les salles de classe. Les écrits confirment que pour inciter les enseignants à modifier leurs pratiques pédagogiques, par exemple, pour les amener à mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, il faut d'abord s'intéresser à leurs conceptions de l'enseignement (Crahay *et al.*, 2010). La manière la plus efficace de provoquer un changement conceptuel consiste à inscrire la démarche dans l'action, donc en lien avec des pratiques quotidiennes, et d'encourager les enseignants à adopter une approche réflexive (Chaubet *et al.*, 2016; Lafortune et Daudelin, 2001; Lafortune et Lepage, 2006; Richardson, 1996).

Pour répondre aux questions : 1) Quelles sont les conceptions que se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel ? et 2) De quelle(s) façon(s) des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école modifient-ils les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves ?, huit enseignantes titulaires du primaire ont pris part à cette étude se déroulant au cours de l'année scolaire 2017-2018. Chacune était engagée dans un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école avec ses élèves pendant plusieurs mois, c'est-à-dire un programme impliquant des sorties culturelles, des rencontres avec des artistes ou des médiateurs culturels et de la formation pour les enseignants. Les deux dispositifs expérimentés étaient le projet *Les allumeurs d'étoiles* d'Une École montréalaise pour tous et le projet pilote Hémisphères mené par Culture pour tous.

Les enseignantes participantes ont tenu un journal de bord au fil des expériences culturelles vécues. Elles ont aussi participé à deux entretiens individuels et à un groupe de discussion. Il s'agit d'une recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) qui vise à décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel et de comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel.

L'analyse thématique des résultats (Paillé et Mucchielli, 2016) révèle que le passeur culturel représente, pour les enseignantes rencontrées, une version bonifiée de l'enseignant traditionnel qui, dans une démarche consciente, dépasse son mandat de transmission des savoirs prescrits. La recherche démontre également que plusieurs facteurs influencent la capacité des enseignants à jouer leur rôle de passeur culturel en classe, dont l'expérience professionnelle, les choix pédagogiques et didactiques ainsi que les expériences culturelles positives vécues avec les élèves, mais c'est surtout le contexte sociodémographique de l'école et le rapport à la culture de chaque enseignant (Falardeau et Simard, 2007a, 2007b) qui sont déterminants. Les dispositifs d'intégration de la dimension culturelle expérimentés par les participantes contribuent à l'évolution de leurs conceptions lorsqu'ils favorisent leurs initiatives pédagogiques et leur engagement. C'est toutefois la réflexion engendrée par le processus de recherche chez les participantes qui a le plus contribué à transformer leurs conceptions sur l'intégration de la dimension culturelle en classe. Cette étude offre finalement des propositions de changements de la structure scolaire, de la formation des enseignants et des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle proposés aux groupes scolaires pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant.

Mots clés : passeur culturel, conceptions d'enseignants, école primaire, approche culturelle de l'enseignement, médiation culturelle, intégration de la dimension culturelle à l'école.

ABSTRACT

Since the implementation, in 2001, of the school curriculum that is still in effect, the Quebec department of education has stated that all teachers must develop a cultural approach to teaching (Gouvernement du Québec, 2001a, 2001b, 2003b, 2007a). *Integrating the Cultural Dimension into School* (Gouvernement du Québec, 2003a) even proposes concrete methods of integrating culture into teaching practices, and a number of programs and projects that include cultural mediation are offered to school groups to facilitate the integration of cultural references in the classroom and encounters with art. In the early 2000s, researchers (Chéné & Saint-Jacques, 2000, 2005; Côté, 2007, 2008; Falardeau & Simard, 2007a, 2007b; Gohier, 2002, 2005; Simard, 2001, 2002) addressed obstacles that needed to be overcome to persuade and equip teachers to serve as cultural transmitters for their students. They also revealed that the desired cultural enrichment was not taking place in the classroom. The literature confirms that to encourage teachers to modify their teaching practices—to get them to take a cultural approach to teaching, for example—first their conceptions of teaching have to be examined (Crahay et al., 2010). The most effective way of prompting a conceptual change is to make the process part of the action, thus connected to everyday practices, and to encourage teachers to adopt a reflective approach (Chaubet et al., 2016; Lafortune & Daudelin, 2001; Lafortune & Lepage, 2006; Richardson, 1996).

To answer the questions (1) how do elementary school teachers see their role as cultural transmitters? and (2) how do programs for the integration of the cultural dimension into school change the way teachers see their role as cultural transmitters for their students?, eight elementary classroom teachers took part in this study, which was conducted over the 2017–18 school year. Over the course of several months, each of them took part in a program for the integration of the cultural dimension into school with their students: a program involving cultural outings, encounters with artists or cultural mediators, and teacher training. The two programs tested were the *Les allumeurs d'étoiles* project run by Une École montréalaise pour tous and the Hémisphères pilot project led by Culture pour tous.

Participating teachers kept a diary of their classes' cultural experiences. They also took part in two individual interviews and a focus group. This was a qualitative/interpretive research project (Savoie-Zajc & Karsenti, 2018) that sought to describe the elementary

classroom teachers' conceptions of their role as cultural transmitters and understand how their participation in a program for the integration of the cultural dimension into school changed those conceptions.

The thematic analysis of the results (Paillé & Mucchielli, 2016) reveals that to the teachers interviewed, cultural transmitters are an improved version of traditional teachers who deliberately do more than just transfer prescribed knowledge as they are supposed to. The research also shows that several factors, including professional experience, pedagogical and didactic choices, as well as the students' positive cultural experiences, influence teachers' ability to play their role of cultural transmitter in the classroom, but the school's sociodemographic context and each teacher's relationship to culture (Falardeau & Simard, 2007a, 2007b) are the main determinants. The programs for the integration of the cultural dimension into school tried out by the participants contribute to the evolution of their conceptions when the programs facilitate their educational initiatives and engagement. Yet it was the thinking required of the participants as part of the research process that contributed the most to transforming their conceptions of the integration of the cultural dimension into the classroom. This study concludes with proposals for changes to the school structure, teacher training and programs for the integration of the cultural dimension into school proposed to school groups as ways to foster the development of teachers' role as cultural transmitters.

Keywords : cultural transmitter, teachers' conceptions, elementary school, cultural approach to teaching, cultural mediation, integration of cultural dimension into school.

INTRODUCTION

L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume.

Michel de Montaigne (1533-1592)

Comme enseignante spécialiste en art dramatique, médiatrice culturelle et formatrice de futurs enseignants, j'ai réfléchi et je réfléchis encore à la place de la culture dans la société et plus spécifiquement à l'école. J'ai vécu mon parcours doctoral en concomitance avec mon travail de praticienne. Constamment, mes lectures et mes réflexions se sont trouvées confrontées aux contenus de mes échanges avec des enseignants et des travailleurs culturels et nourries de mes expériences en tant que formatrice en milieu scolaire, de l'école primaire à l'université.

À la lumière de ces lectures et discussions, je réalise que la place que chaque enseignant accorde à la culture dans son travail est singulière; elle semble dépendre de ses valeurs et de sa vision de son rôle auprès des élèves. Je me suis sentie investie d'une mission de militantisme. J'ai souvent reçu de la part des enseignants des demandes d'explications, de clarification de la prescription ministérielle face à l'intégration de la dimension culturelle. Je me suis butée à des affirmations heurtantes : « La culture, c'est de l'extracurriculaire »; « La culture, c'est le travail des enseignants en arts »; « Je privilégie le sport ou l'entrepreneuriat, je ne peux pas intégrer la culture en plus », etc. J'ai cherché des arguments pour répondre à chacun d'eux et réalisé que les arguments ne suffisaient pas. J'ai voulu aller plus loin.

Je présente donc cette thèse au terme de ma formation au Doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour répondre à deux

objectifs : 1) Décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel et 2) Comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel. Des enjeux qui me préoccupent comme formatrice et accompagnatrice de futurs enseignants et d'enseignants en exercice, mais aussi comme médiatrice culturelle, mère et citoyenne.

Dans le premier chapitre, je présente la problématique de recherche. Après l'implantation de l'actuel programme de formation au début des années 2000, des chercheurs se sont intéressés à l'intégration de la dimension culturelle à l'école, mais il existe peu d'écrits récents sur la question. J'aborde les différentes propositions culturelles faites aux enseignants et la place accordée à la culture dans les documents conçus par le ministère de l'Éducation du Québec. La question du rapport individuel et pédagogique des enseignants à la culture est ensuite soulevée. Je poursuis avec les enjeux inhérents au changement conceptuel en éducation et termine avec les questions et la pertinence de cette recherche doctorale.

Le deuxième chapitre est consacré aux assises conceptuelles. Le premier concept central étant celui de *culture*, je m'y attarde avant d'explorer, grâce aux outils théoriques, d'autres concepts qui y sont reliés : *dimension culturelle à l'école*, *passeur culturel* et *médiation culturelle*. Deuxièmement, je réfléchis aux *conceptions* des enseignants en justifiant l'emploi de ce terme par rapport à d'autres, parfois équivalents. Je poursuis avec la recension de recherches sur le changement conceptuel et les effets de la formation, de l'accompagnement et de la pratique réflexive pour transformer les conceptions des enseignants. Les objectifs de la recherche sont présentés en conclusion de cette section.

La méthodologie de ma recherche qualitative est abordée au troisième chapitre. Je commence par expliquer ma posture épistémologique interprétative. Ensuite, je décris le terrain d'étude et les deux dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école impliqués. Comme ma recherche a nécessité la participation d'enseignantes

titulaires du primaire, je discute du recrutement de celles-ci et des considérations éthiques inhérentes au projet. Je poursuis avec l'explication des méthodes de production des données, soit l'entretien individuel, le groupe de discussion et la tenue d'un journal de bord par chaque participante. La méthode d'analyse thématique utilisée dans le traitement des données est finalement présentée, juste avant les limites de mes choix méthodologiques et les retombées possibles de la thèse.

Les résultats de la thèse sont dévoilés dans le quatrième chapitre. J'y présente les participantes et leurs conceptions de la culture, des repères culturels et du rôle de passeur culturel. Je tente également de comprendre de quelles façons le processus de ma recherche et le dispositif d'intégration de la dimension culturelle expérimenté par les participantes à la recherche ont influencé leurs conceptions du rôle de l'enseignant envisagé en tant que passeur culturel. Finalement, je synthétise les éléments à partir desquels les enseignants construisent leurs conceptions de leur rôle de passeur culturel et je présente les facteurs à considérer pour les former à développer ce rôle en classe.

Le chapitre cinq est consacré à une discussion qui met en relation les résultats obtenus, les études consultées, les textes officiels et mon observation de l'intégration de la culture à l'école. Sur la description des conceptions des enseignants titulaires du primaire, je note d'abord que leur compréhension du concept de culture est multiple. Je remarque que le type de rapport entretenu par chaque enseignante avec la culture, le milieu socioéconomique de l'école dans laquelle elle évolue et sa façon d'exploiter des repères culturels en classe influencent sa capacité à jouer le rôle de passeur culturel auprès de ses élèves. Ensuite, je présente les effets des activités de médiation culturelle sur les participantes. J'é mets également des propositions pour former des enseignants passeurs culturels et pour créer d'éventuels dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école qui favorisent le développement d'aptitudes propres au passeur culturel chez l'enseignant.

La conclusion de la thèse met de l'avant l'importance pour les milieux culturel et scolaire de collaborer pour faire de l'enseignant un passeur culturel en classe. Dans

cette collaboration, les rôles et expertises de chacun doivent être respectés. En effet, le milieu culturel ne porte pas la responsabilité de former les enseignants, mais il peut assurément être un complice. Je réitère l'importance d'intervenir en formation initiale et continue des enseignants pour développer de façon plus approfondie leur première compétence professionnelle, celle qui fait d'eux des maîtres héritiers, critiques et interprètes de culture (Gouvernement du Québec, 2001b). Je développe également un argumentaire sur la place à donner à la médiation culturelle destinée aux enseignants, autour d'expériences culturelles vécues, pour lier le sensible et le savoir, de manière à inspirer ces passeurs culturels et leur donner confiance.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, j'expose la problématique de recherche en m'attardant d'abord à l'importance de la dimension culturelle à l'école dans le contexte de la réforme de l'éducation qui a lieu au Québec au début des années 2000. Je présente également la place de la culture dans le discours officiel et dans le quotidien des enseignants, ainsi que le type de projets d'intégration de la dimension culturelle proposés aux écoles. Ensuite, j'aborde l'influence du rapport personnel à la culture des enseignants sur leurs pratiques en salle de classe et les problèmes qui se posent pour développer ce rapport en formation initiale et continue. Troisièmement, j'explique la difficulté de générer un changement de conceptions chez des praticiens, et plus particulièrement chez des enseignants, considérant que les conceptions personnelles agissent comme un guide dans le choix des pratiques professionnelles. Les questions et les objectifs de recherche sont ensuite présentés et je termine ce chapitre en démontrant la pertinence de cette thèse de doctorat relativement aux problèmes soulevés.

1.1 Dimension culturelle à l'école et renouveau pédagogique au Québec

Pour comprendre ce que signifie le concept d'intégration de la dimension culturelle à l'école, il faut le remettre dans le contexte de l'implantation de la réforme scolaire au

Québec, au début des années 2000. Rappelons d'abord qu'à la fin des années 1990, après le dépôt du rapport Corbo sur les profils de la formation au primaire et au secondaire en 1994 et de celui du Conseil supérieur de l'éducation la même année, et à la suite des États généraux sur l'éducation de 1996, le ministère de l'Éducation du Québec¹ a reçu une série de diagnostics sur le système en place : politiques éducatives, finalités de l'éducation, programmes d'enseignement, organisation pédagogique de l'école, pratiques des enseignants, rôle des élèves, etc. (Mellouki, 2010). On forme alors le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé. Intitulé *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a), son rapport présente ce que devrait être la réforme du curriculum scolaire à venir et met de l'avant que l'activité éducative est d'abord et avant tout culturelle (Simard, 2010). Après son dépôt, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, annonce les nouvelles orientations que doivent prendre l'école québécoise et son curriculum scolaire dans un énoncé de politique éducative : *L'école tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b). Ce texte officiel propose de mettre en œuvre une réforme de l'éducation dont les objectifs sont de recentrer l'école sur ses missions d'instruction, de socialisation et de qualification des élèves en révisant les programmes d'études pour rehausser le niveau culturel des programmes, en évitant de compartimenter le savoir et en mettant en place des modalités d'évaluation des apprentissages plus rigoureuses, tout cela pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires de tous les élèves (*ibid*). En résumé, on souhaite rehausser les exigences scolaires et enrichir le contenu culturel des programmes d'études (Gauthier, 2008). Le nouveau curriculum d'études est implanté dès l'année scolaire 2000-2001. Il inclut les programmes d'études, mais aussi certains éléments

¹ Selon les orientations des différents gouvernements, les noms des ministères (et donc les acronymes) changent. Le ministère de l'Éducation devient, selon les années, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport ou ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le ministère de la Culture est aussi associé aux Communications ou à la Condition féminine, selon les époques. Pour éviter toute confusion ou erreur historique, nous allons référer aux deux ministères comme suit : ministère de l'Éducation (MEQ) et ministère de la Culture et des Communications (MCCQ).

structuraux qui ont un effet sur l'application de ces nouveaux programmes : le nombre d'heures consacrées à chaque matière, la durée des étapes (cycles) de la progression, la nature et les formes d'évaluation, l'existence ou non du redoublement, l'importance donnée aux cours à options, etc. (Inchauspé, 2007). Pour assurer la transition, certains dispositifs doivent être modifiés comme l'évaluation des apprentissages, la sanction des études, le matériel didactique ainsi que la formation initiale et continue des enseignants.

À partir de 2005, le Gouvernement du Québec ne parlera plus de réforme du curriculum, mais bien de renouveau *pédagogique*² (Gouvernement du Québec, 2005). Le MEQ souhaite ainsi valoriser l'implantation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) au préscolaire et au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a) ainsi qu'aux deux cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003b et 2007a) et calmer les opposants qui réagissent aux changements imposés par la réforme au milieu scolaire, aux parents et aux élèves. Rappelons que « les décisions importantes concernant l'éducation sont tributaires d'enjeux politiques, voire électoralistes » (Lafortune, 2011, p. 83).

Cette réforme du curriculum devait s'articuler autour de cinq principales lignes d'action (Inchauspé, 2007) :

- 1) favoriser la perspective culturelle dans toutes les matières du programme;
- 2) intégrer des savoir-faire comme objets d'apprentissage;
- 3) réorganiser les contenus des différentes disciplines du secondaire;

² L'opinion publique et la réaction d'enseignants, de parents et d'intervenants médiatisés amèneront le Ministère à modifier, voire annuler, certains changements annoncés. Comme le contexte est primordial pour comprendre comment la dimension culturelle a été implantée à l'école, je respecterai ce changement de nomenclature à partir de 2005. Toutefois, il faut préciser que le terme *réforme* reste utilisé par certains praticiens et chercheurs.

- 4) modifier l'ancien mode de détermination du contenu des programmes;
- 5) abandonner les anciennes formes d'évaluation.

Dans l'ouvrage critique qu'il dirige sur la réforme de l'éducation au Québec, Mellouki (2010) rappelle que les quatre premiers changements sont directement liés au programme d'études, mais que le dernier concerne la pratique pédagogique des enseignants. Le ministère de l'Éducation soutient que le renouveau pédagogique amène une reconnaissance accrue de l'autonomie professionnelle des enseignants et précise que :

[Le] Programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves. (Gouvernement du Québec, 2005, p. 8)

Chaque enseignant est libre de choisir comment il met en œuvre le nouveau programme de formation dans sa classe. Celui-ci est fondé sur une approche par compétences qui implique l'engagement des élèves. Pour arriver à l'appliquer, toutes les approches pédagogiques ne se valent pas (Gauthier, 2008, Mellouki, 2010). Le renouveau pédagogique inciterait les enseignants à :

[...] passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, paradigme d'inspiration socio-constructiviste selon lequel les activités d'enseignement prendront le plus souvent la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage par découverte. (Gauthier, 2008, p. 46)

Il s'agit donc d'une approche socioconstructiviste. Pour l'adopter, l'enseignant doit axer sa démarche sur le processus plutôt que sur le résultat. Les situations d'apprentissages proposées aux élèves doivent être complexes, favoriser le transfert des apprentissages et être porteuses de sens pour l'élève. Ainsi, « En privilégiant des

pédagogies associées à la notion de projets, on favorise un décloisonnement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et de meilleurs liens entre l'école et les activités en dehors de l'école » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 2). C'est surtout par les compétences transversales que le PFEQ met de l'avant le processus d'apprentissage. Il s'agit d'un changement de paradigme assumé par le Ministère³ :

D'abord, la conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans la perspective socio-constructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci devient l'acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs. (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 4)

Plusieurs experts ont critiqué la réforme depuis sa mise en place dans les écoles du Québec. Ils lui ont, entre autres, reproché de ne pas suffisamment tenir compte des études scientifiques sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissages qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves. Cette thèse n'a pas pour intention d'étudier ou d'évaluer l'implantation de la réforme scolaire au Québec. Je retiens tout de même deux éléments qui seront précieux pour mettre en contexte l'actuelle recherche : 1) un des objectifs principaux de la réforme scolaire était de favoriser le rehaussement culturel en classe (Inchauspé, 2007; Simard, 2005, 2010) et 2) l'approche par compétences place l'élève au cœur de l'apprentissage et s'inscrit dans un cadre de

³ L'annexe A présente une figure qui illustre le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage extraite de Mellouki (2010).

référence socioconstructiviste⁴, ce qui amène donc un changement de perspective à envisager pour les enseignants (Boutin, 2000, 2004; Mellouki, 2010; Tardif, 2004).

1.1.1 Place et rôle de la culture dans le discours officiel

Bien avant l'implantation de la dernière réforme de l'éducation, en 1992, le gouvernement québécois adopte, par l'entremise de son ministère de la Culture et des Communications, sa politique culturelle. Dans le document officiel intitulé *Notre culture, notre avenir*, il s'engage à « relancer l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire et assurer la sensibilisation des jeunes aux arts, à la littérature et à l'histoire » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 101). Par sa politique culturelle, le MCCQ favorise la démocratisation de la culture. Ce sont alors le milieu culturel, ses créateurs et son Ministère qui rappellent au ministère de l'Éducation que l'école est aussi du domaine de la culture (Inchauspé, 2007). Après la diffusion de la politique culturelle, le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications développent un partenariat qui a pour objectif le rehaussement de la formation culturelle des élèves (Raymond et Turcotte, 2012). En effet, dès 1997, le *Protocole d'entente Culture-Éducation* est conclu dans le but de « susciter, stimuler et valoriser des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 40). De ce protocole naissent des mesures et des projets favorisant l'intégration culturelle à l'école. La fin des années 1990 est une période favorable au développement du lien entre culture et éducation.

⁴ Plusieurs pédagogues se sont penchés sur les contradictions de la réforme, dont l'amalgame de deux paradigmes différents, soit le socioconstructivisme et le béhaviorisme. Comment amener l'élève à apprendre par lui-même en étant soumis à des évaluations uniformes et à des délais de résultats balisés ? Le lecteur intéressé à en savoir davantage pourra lire les textes d'Antoine Baby, de Normand Baillargeon, de Gérald Boutin, de Clermont Gauthier, de Marie-Françoise Legendre ou de M'hammed Mellouki, parmi d'autres auteurs ayant posé un regard critique sur la question de l'apprentissage par compétences dans le contexte du renouveau pédagogique au Québec.

Je rappelle qu'en 1997, le rapport Inchauspé, intitulé *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a), et l'énoncé politique *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b) recommandent le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études. Pour y arriver, trois voies sont proposées par le ministère de l'Éducation : 1) donner davantage de place aux matières plus « naturellement porteuses de culture » (Gouvernement du Québec, 1997b, p. 13), comme les langues, les arts et l'histoire; 2) favoriser une approche culturelle pour enseigner ces matières; 3) que le PFEQ intègre explicitement la dimension culturelle pour ne pas qu'elle dépende uniquement de l'initiative des enseignants⁵. La formation des futurs enseignants est aussi revue pour la rendre cohérente avec la réforme du curriculum. Le Conseil supérieur de l'éducation élabore ce qui deviendra le cadre de référence pour la formation initiale : *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*⁶ (Gouvernement du Québec, 2001b). Dans ce document, l'approche culturelle de l'enseignement « est présentée comme l'une des deux orientations fondamentales de la formation [...], l'autre étant la formation d'un enseignant professionnel » (Simard, 2010, p. 83), et la première des douze compétences à maîtriser est liée au rôle de passeur culturel de l'enseignant. Avec le renouveau pédagogique, et dans cette perspective du rehaussement culturel des apprentissages, les enseignants se trouvent confirmés dans leur rôle « d'héritiers, d'interprètes et de critiques de la culture. D'une culture [...] qui est à la fois connaissance et rapport construit, en construction, toujours inachevé, rapport à soi, à autrui, au monde » (Mellouki et Gauthier, 2010, p. 15). Après leur analyse du document de formation des futurs enseignants, Saint-

⁵ Comme le relève Simard (2010), il existe des différences entre ce que le rapport Inchauspé (1997a) proposait et ce qui est apparu dans l'Énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation (1997b), notamment sur le premier point : Inchauspé et son groupe mettent de l'avant l'importance de l'intégration culturelle dans *tous* les domaines, particulièrement en sciences.

⁶ Lequel j'appellerai simplement *La formation à l'enseignement* pour la suite.

Jacques et Chené (2005) concluent : « On convient dans ce document que l'école fait partie de la culture et que la culture est l'affaire de l'école » (p. 86).

Pendant l'année scolaire 2000-2001, l'implantation dans les salles de classe des changements issus de la réforme pédagogique avec les plus jeunes, parallèlement avec la publication du PFEQ pour le préscolaire et le primaire (2001a), provoque des inquiétudes, des dérives et des critiques (Mellouki, 2010). Les défenseurs de la culture sont déçus du contenu culturel du PFEQ⁷ : « Quant à la *finalité culturelle de l'école*, à *l'approche culturelle* de l'enseignement et au rôle de l'enseignant comme *passeur culturel* définis dans les textes officiels précédents, on n'en trouve aucune trace » (Simard, 2010, p. 86). La culture n'y est pas définie, on la mentionne brièvement dans les orientations du programme et quand il est question des repères culturels disciplinaires (Gouvernement du Québec, 2001).

C'est dans ce contexte qu'est produit le document intitulé *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) qui viendra appuyer la volonté des deux ministères, le MCCQ et le MEQ, d'ancrer l'éducation dans un contexte culturel solide et signifiant ainsi que de clarifier la visée culturelle du PFEQ. Ce texte de référence non prescriptif s'adresse directement aux enseignants dans le but de leur donner des moyens concrets pour enrichir le contenu culturel des programmes. Les outils qui y sont proposés sont liés au PFEQ et préconisent que les apprentissages réalisés par l'élève comportent des ancrages culturels lui permettant « d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action »

⁷ Le PFEQ destiné au secondaire présente des références à la culture plus explicites, quoiqu'elles reflètent toujours une conception instrumentale de la culture. Le lecteur qui souhaite en approfondir l'analyse pourrait lire le texte de Simard (*La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans*) dans la publication dirigée par Mellouki en 2010 : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*.

(Gouvernement du Québec, 2003a, p. 1). Il y est clairement précisé que le rehaussement culturel doit être l'affaire de tous les enseignants, évacuant alors l'idée que certaines matières en seraient plus garantes, comme cela avait été mentionné dans le rapport Inchauspé (1997a) et l'Énoncé de politique éducative (1997b). Cette publication, complémentaire à celles du PFEQ pour les deux cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003b, 2007a), confirme que l'approche culturelle de l'enseignement « est encouragée auprès des enseignants, toutes disciplines confondues » (Raymond et Turcotte, 2012, p. 123). C'était d'ailleurs ce que proposaient les experts, dont Simard, qui affirme que la formation culturelle des élèves devrait se faire :

[...] à la fois sur un plan horizontal, en considérant l'équilibre entre les grands domaines d'apprentissage considérés comme complémentaires, et sur un plan vertical, en s'assurant de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement. (2002a, p. 6)

Dans sa thèse de doctorat, Héloïse Côté (2008) analyse le discours officiel du gouvernement du Québec sur la question de la dimension culturelle à l'école et relève l'accord tacite qui caractérise la mise en place de ces nouvelles mesures entre les différents intervenants :

[...] comme le rappellent les différents éléments de microcontexte examinés, particulièrement ceux qui concernent l'éducation et l'élaboration de la politique culturelle de 1992, l'intégration de la dimension culturelle à l'école et la réforme du système scolaire, et particulièrement le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études, découlent d'un désir collectif. (p. 171)

Des chercheurs (Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002) se sont penchés sur la demande culturelle adressée aux enseignants par le MEQ. Ils la qualifient de polymorphe et relèvent que « l'école est un lieu privilégié de culture mais la visée du curriculum n'en est qu'une de sensibilisation à la dimension culturelle » (p. 47) et se demandent comment les enseignants l'interprètent. L'approche culturelle de

l'enseignement, dont tous les documents officiels font mention, dépend donc de la volonté de l'enseignant d'intégrer la culture en classe et de la vision qu'il a de son rôle auprès de ses élèves :

Le programme fournit les balises pour réaliser des objectifs d'apprentissage élevés, mais les choix concernant la culture ne pourront pas s'y limiter. On peut donc imaginer que la pauvreté de culture générale, le manque de sensibilité à l'égard du milieu et l'absence d'intérêt pour les réalisations humaines actuelles et passées constitueront un lourd handicap pour l'enseignement. (Chéné et Saint-Jacques, 2005, p. 85)

L'enseignant porte la responsabilité d'intégrer la dimension culturelle à l'école, par sa façon de transmettre, par sa propre curiosité pour l'apprentissage, par les choix de référents qu'il fera. Avant tout, il doit *s'approprier* l'approche culturelle de l'enseignement pour pouvoir la mettre en œuvre en classe puisque l'inscription d'éléments culturels dans les programmes d'études « ne peut à elle seule garantir l'enrichissement de ce programme. Il faut, de plus, intérioriser la vision que cela suppose » (Inchauspé, 2007, p. 45). La prise en compte de ce renouveau pédagogique et des valeurs éducatives sous-tendues dépend des enseignants qui les portent. Ces enseignants ne sont pas un groupe homogène, tous ne valorisent pas la culture également. Sur ce point, Julien (2001) élargit la réflexion :

[...] le problème de la culture à l'école est relié au problème de la culture dans la société où l'événement artistique est plus valorisé que l'art et où le divertissement facile est préféré aux créations et aux manifestations culturelles plus exigeantes. (p. 172)

Bien que la dimension culturelle reste vague et utilitaire dans le PFEQ (2001a) et que « la ligne qui relie le rapport Inchauspé au Programme de formation de l'école québécoise en passant par l'Énoncé de politique éducative [ne soit] pas droite, parfaitement claire et cohérente » (Simard, 2010, p. 92), le discours officiel inclut des références à l'approche culturelle de l'enseignement et au rehaussement culturel.

Maintenant, cela suffit-il pour influencer les pratiques quotidiennes des enseignants ? Rappelons que la dernière Politique culturelle du Québec parue en 2018, *Partout la culture*, identifie comme l'une de ses principales orientations d'accroître les relations entre culture et éducation. Ce dossier est donc toujours en évolution.

1.1.2 Culture et enseignement

Bien que les orientations du renouveau pédagogique soient claires quant à l'importance d'intégrer la dimension culturelle à l'école, les changements sur ce point ne sont pas immédiats sur le terrain. Les enseignants sont bousculés dans la mise en œuvre du PFEQ et le système scolaire continue d'imposer des balises qui semblent incompatibles aux yeux de certains avec l'approche culturelle de l'enseignement, comme les épreuves évaluatives uniformes auxquels les élèves doivent être préparés. Un sondage mené par le MEQ en 2005-2006 auprès d'acteurs du milieu scolaire révèle que le renouveau pédagogique n'a pas atteint ses principaux objectifs au primaire (Mellouki, 2010).

Le président du groupe de travail sur la réforme du programme d'études, Paul Inchauspé, publie en 2007 un essai intitulé *Pour l'école – Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, dans lequel il rappelle les convictions profondes qui ont mené aux orientations de cette réforme, sa déception par rapport aux messages véhiculés par le MEQ et la nécessité du rehaussement culturel des apprentissages :

Si l'enrichissement culturel des programmes est indispensable, si l'école doit présenter des objets culturels, c'est que ces savoirs sont utiles, nécessaires, pour comprendre, vivre et agir dans un monde complexe qui n'est pas un monde naturel, mais un monde construit par les hommes, un monde culturel. (p. 50)

L'analyse du discours officiel sur la culture dans le curriculum scolaire ou dans des publications du gouvernement du Québec a fait l'objet d'études dans les dernières années (Côté, 2008; Simard, 2010; Saint-Jacques *et al.*, 2002). J'arrive au même

constat que les chercheurs qui m'ont précédée : « L'analyse de l'approche culturelle à l'enseignement à travers les textes officiels dessine une figure franchement bariolée, marquée par de multiples définitions de la culture » (Simard, 2010, p. 90). Pour les enseignants, l'approche culturelle dans les pratiques d'enseignement peut sembler compliquée ou sans importance particulière (Portelance, 2007). De plus, la difficulté de comprendre un concept, comme celui de l'approche culturelle de l'enseignement, risque d'en freiner l'intégration dans les pratiques pédagogiques :

La complexité du concept peut provoquer une conception floue ou erronée, une compréhension chancelante qui peut occasionner une certaine résistance par rapport à une adhésion fondée et réfléchie aux demandes ministérielles. (Caron et Portelance, 2011, p. 4)

L'intention du rehaussement culturel était à l'origine de la réforme en éducation, mais le concept s'est brouillé et la transmission sur le terrain n'a pas eu lieu à la hauteur des attentes initiales. Pourquoi ? Les raisons sont multiples, mais l'absence d'une volonté politique claire semble en être à la base (Simard, 2010). L'intégration de la dimension culturelle est donc encouragée, mais la décision de la mettre en place ou non revient à l'enseignant qui, en plus de sa motivation et de ses valeurs, sera influencé par d'autres facteurs, comme sa conception du rôle culturel de l'école et sa vision des besoins de l'élève. Des dispositifs favorisant l'intégration de la dimension culturelle à l'école sont mis en place par divers intervenants, dont l'Équipe culture-éducation relevant du MEQ, pour inciter les enseignants à prendre part à des expériences culturelles avec leurs élèves.

1.1.3 Dispositifs pour intégrer la dimension culturelle à l'école

Le Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a) affirme que les expériences de rencontre avec les arts professionnels permettent de développer la vision du monde des élèves en

combinant un travail cognitif et sensible. Kerlan (2004, 2005a) démontre d'ailleurs, dans ses recherches, l'avantage du recours à l'art et à l'artiste en milieu scolaire pour permettre, chez l'enfant, une conciliation entre l'expression réglée de soi et l'intégration de contraintes libératrices. Les sorties vers des lieux culturels donnent à l'enseignant une occasion d'adopter une approche culturelle de l'enseignement et donc de mettre en œuvre les attitudes propres au passeur culturel, soit l'ouverture, la curiosité et l'échange (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003a; Zakhartchouk, 1999, 2006).

Comme le relève Turcotte (2004), l'école s'intéresse rarement à l'aspect sensible lié au contact des œuvres artistiques et l'intègre difficilement, sans doute parce que les enseignants « ne disposent pas des outils ou des connaissances nécessaires ou qu'ils n'ont tout simplement pas l'occasion de servir cette cause » (p. 10). De son côté, Gosselin (2010) mentionne que les sorties culturelles sont souvent réduites à de « simples exercices scolaires tirant un parti trop exagéré des potentialités conceptuelles des élèves au détriment d'avenues permettant une réelle construction de sens » (p. 82). Il critique l'accent mis en classe, à la suite de ces sorties, sur le traitement conceptuel (information sur les artistes, techniques utilisées, etc.) sans que soit exploité le sens donné par chaque élève aux œuvres appréciées. Selon lui, on oublie de donner à l'élève les moyens pour éprouver sensiblement la réalisation artistique et mettre en œuvre sa pensée expérientielle (en la combinant à la pensée conceptuelle, traditionnellement développée par les travaux scolaires). Par ailleurs, Deldime (2004) dénonce une forme d'instrumentalisation de l'art par les enseignants qui le détournent « à des fins uniquement comportementales, relationnelles, sociales, voire thérapeutiques. Ou inutilement didactiques puisque l'art en soi est éducateur » (p. 13). Il revendique la formation et l'accompagnement des enseignants pour éviter ces pièges. Les recherches de Côté (2008) et de Lemonchois (2010) relèvent que lors d'expériences plus complètes impliquant un processus de création ou de médiation culturelle avec des professionnels, l'intégration est mieux réussie et plus signifiante.

La qualité de l'expérience de l'élève dans sa rencontre avec l'œuvre d'art ou l'artiste dépend surtout de la qualité de l'accompagnement à cette expérience. Un rôle que l'enseignant passeur culturel devrait jouer. Comme le précise Carasso (1988), l'élève est un spectateur à former et l'accompagnement du contact aux œuvres est indispensable. Le concept du passeur culturel, tel que développé par Zakhartchouk (1999) et repris dans le document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a), reste peu transmis en formation des maîtres et méconnu des enseignants en exercice⁸. Bien qu'une majorité d'enseignants considère que l'intégration de la dimension culturelle fasse partie de leur travail (Nadeau, 2015), sur le terrain de l'école, cette mission prend des formes très inégales. Pour les aider à jouer leur rôle de passeur culturel, des programmes, des projets ou des mesures⁹ ont été mis en place par les ministères de l'Éducation ou de la Culture et des Communications¹⁰. Certains émanent aussi du milieu culturel. Sans pouvoir en dresser une liste exhaustive, je présente quelques exemples de ces dispositifs dans la section qui suit.

⁸ Il existe des initiatives de formations axées sur le développement culturel des futurs enseignants. Elles seront présentées plus loin dans ce même chapitre.

⁹ Je rassemblerai sous le terme *dispositifs* ces programmes, projets et mesures.

¹⁰ Je tiens à mentionner que la grande majorité des commissions scolaires se sont dotées d'une politique culturelle. Cette démarche les oblige à se questionner sur leur vision de la culture et à mettre en place un comité culturel interne : « Les comités culturels des commissions scolaires ont pour principaux objectifs de dynamiser la dimension culturelle de la commission scolaire et de promouvoir l'intégration de la culture dans toutes ses écoles (education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/dossiers/culture-education/comites-culturels). Ces comités gèrent un budget (provenant du MEQ) pour encourager l'application des priorités de la politique culturelle au sein des écoles, ce qui peut vouloir dire financer des projets culturels ou mettre en place de nouveaux dispositifs internes pour faire rayonner la culture.

1.1.3.1 Programme *La culture à l'école* – Équipe culture-éducation

Comme mentionné précédemment, le *Protocole d'entente interministériel Culture-Éducation*, signé en 1997, reconnaît :

[...] les milieux de la culture et de l'éducation comme des partenaires indissociables. En travaillant ensemble, les intervenants de ces milieux offrent aux jeunes de nouvelles occasions d'enrichir leurs connaissances artistiques liées à différents domaines d'apprentissage.
(education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/protocole-dentente-interministeriel-culture-education)

L'intention initiale est d'enrichir les connaissances artistiques des élèves et de leur permettre de les lier aux différents domaines d'apprentissage. Ce Protocole donnera naissance à des dispositifs concrets pour encourager l'intégration de la culture à l'école et les sorties culturelles. Le plus important, soit le programme *La culture à l'école*, a été mis en place en 2004-2005 par une fusion du programme *Rencontres culture-éducation* du ministère de la Culture (créé en 1999) et de la *Mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école* du ministère de l'Éducation (créée en 2000). Avec pour objectif « d'encourager la mise sur pied d'activités à caractère culturel par le personnel enseignant, les artistes, les écrivains et les organismes culturels professionnels » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 19), le programme *La culture à l'école* se veut cohérent avec le PFEQ qui souhaite la réalisation d'apprentissages culturellement ancrés. Les deux ministères y contribuent financièrement et se partagent les responsabilités. Historiquement, le MEQ gère l'enveloppe budgétaire du programme et les projets permettant la tenue d'ateliers en classe et le MCCQ assume le financement des sorties culturelles ainsi que la mise à jour du Répertoire culture-éducation, un catalogue d'artistes et d'organismes culturels (incluant maintenant aussi des écrivains et des scientifiques).

Relevant du ministère de l'Éducation, L'Équipe culture-éducation intègre des enseignants et des travailleurs culturels. Elle propose des ressources en ligne, offre de la formation et assure la coordination des divers événements et programmes destinés aux enseignants pour les appuyer dans leur rôle de passeur culturel. Au fil des années, l'offre aux écoles s'est diversifiée, de même que le financement accordé et la façon d'y avoir accès. Parmi les ressources issues du *Protocole d'entente interministériel Culture-Éducation*, mentionnons, en plus du programme *La culture à l'école* et du *Répertoire des ressources culture-éducation*, l'attribution des *Prix Essor*, l'organisation du *Mois de la culture*, le site *La classe culturelle*, etc. (Gouvernement du Québec, 2013-2014). L'Équipe culture-éducation a pour mandat de soutenir les enseignants dans leur travail d'intégration de la dimension culturelle, peu importe ce qu'ils enseignent, puisque la fréquentation de lieux culturels et l'intégration de repères culturels signifiants sont évoquées pour toutes les disciplines du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a). Effectivement, alors que l'intégration de la dimension culturelle était historiquement portée par des domaines d'apprentissage identifiés, principalement les arts et les langues, l'offre de ressources et l'instauration du *Mois de la culture*, en 2009, a contribué à clarifier le caractère transversal de cette dimension et le développement éventuel d'autres outils pour chacun des domaines d'apprentissage (Raymond et Turcotte, 2012). L'évaluation du programme *La culture à l'école* a permis de confirmer ses deux effets principaux, soit 1) augmenter le nombre d'élèves participant à des activités culturelles; 2) valoriser et promouvoir les professions rattachées aux domaines des arts et de la culture (Gouvernement du Québec, 2007b). Tous les enseignants du Québec, qu'ils évoluent dans le réseau privé ou public, ont accès aux ressources proposées. Côté (2008) a interrogé des enseignants qui ont initié dans le cadre de *La culture à l'école* des projets qui impliquaient des ateliers culturels en classe avec des artistes ou des écrivains. Entre autres observations, les enseignants participants ont révélé que les collaborations entre les milieux scolaire et culturel dans ce cadre

génèrent une motivation pour la matière à enseigner et une curiosité face à la culture (Côté, 2008, 2010). Toutefois :

[...] le soutien financier accordé à ce type de programme n'est pas stable à travers le temps et de telles activités sont régulièrement l'objet de menaces de boycott dans le cadre des discussions sur les relations de travail, les syndicats semblant considérer les activités culturelles comme activités non essentielles dont les élèves peuvent être privés. (Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau, 2018, p. 3)

La volonté des enseignants de prendre part aux projets proposés par *La culture à l'école* peut donc parfois se buter à des directives syndicales qui les incitent à ne pas y participer. D'ailleurs, selon l'évaluation, seulement 41 % des groupes scolaires québécois du réseau public ont pris part au programme *La culture à l'école* pendant l'année d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2007).

1.1.3.2 Soutien aux écoles en milieu défavorisé

Le ministère de l'Éducation met en place des programmes pour soutenir la réussite des élèves issus des milieux défavorisés. Deux sont en cours au moment de rédiger cette recherche, soit la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) et le programme Une école montréalaise pour tous (UEMPT). La première est destinée à toutes les écoles défavorisées du Québec de niveau primaire (en excluant l'Île de Montréal) ou secondaire, soit près de 800 établissements¹¹. Ces écoles bénéficient d'une allocation pour soutenir l'adaptation des pratiques dans l'école, mais aucune mesure ou offre spécifique ne touche l'intégration de la dimension culturelle ou l'accès aux ressources culturelles. Mis en place par le MEQ en 1997, le programme UEMPT s'adresse uniquement aux écoles défavorisées de niveau

¹¹ Chiffres de l'année scolaire 2017-2018.

primaire situées sur l'île de Montréal, le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission des États généraux sur l'éducation ayant démontré en 1994 le contexte particulier de Montréal et la nécessité de concevoir des mesures d'équité pour les élèves défavorisés dès leur entrée à l'école (Gouvernement du Québec, 2009). Parmi les mesures visant à aider les quelque 150 écoles primaires concernées, l'une touche directement l'accès aux ressources artistiques et culturelles¹². Des ressources financières sont donc dédiées aux sorties culturelles ainsi qu'à des projets intégrant de la formation pour les enseignants, des sorties culturelles pour leurs groupes, des ateliers avec des artistes et de la création artistique par les élèves. Ces offres s'adressent aux écoles, qui n'ont pas à puiser dans leur budget pour en bénéficier. Les enseignants peuvent décider où ils souhaitent sortir (parmi une liste de lieux culturels), grâce à une allocation fixe par élève, et soumettre leur candidature pour un *Projet artistique et culturel* gratuit, qui leur sera octroyé selon la disponibilité des places. Depuis la création de la mesure d'accès aux ressources culturelles par UEMPT une seule recherche a publié des résultats sur son application (Karsenti et Tardif, 2003). Elle a confirmé l'appréciation des enseignants et des élèves envers les dispositifs expérimentés¹³.

1.1.3.3 Projets proposés par le milieu artistique et culturel

La perspective culturelle proposée par le renouveau pédagogique répond à ce que le milieu culturel professionnel espère de l'école, c'est-à-dire que « la classe

¹² Ces mesures sont expliquées en détail dans le chapitre sur la méthodologie de la recherche, puisque l'un des dispositifs étudiés dans le cadre de cette thèse fait partie de l'offre du programme Une école montréalaise pour tous en 2017-2018.

¹³ Une recherche dirigée par Myriam Lemonchois de l'Université de Montréal est actuellement en cours. Elle porte spécifiquement sur l'*Allocation jeune public* d'UEMPT et a pour objectif principal d'étudier les impacts de ce dispositif sur l'approche culturelle dans les écoles dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés. J'agis comme cochercheuse sur ce projet, avec Marie-Christine Beaudry et Frédéric Fournier, professeurs à l'UQAM. L'étude a été commandée par UEMPT.

d'enseignement des arts [ne soit] pas le seul lieu où l'élève peut vivre l'expérience esthétique, ni le spécialiste en enseignement des arts le seul qui pourrait l'y introduire » (Inchauspé, 2007, p. 63). De multiples facteurs, dont la présence de financement pour le milieu culturel, l'orientation plus culturelle du renouveau pédagogique et la nécessité de créer des liens avec le milieu scolaire pour nourrir la fréquentation des lieux culturels, ont mené plusieurs organismes à concevoir des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école. Bien que le discours officiel n'accorde pas un rôle clair à l'artiste ou au travailleur culturel dans l'intégration de la dimension culturelle à l'école (Côté, 2008), des organismes culturels décident de les faire intervenir au premier chef pour développer chez les élèves le goût des arts et de la culture. On trouve donc, par région, une offre de projets de médiation culturelle¹⁴ destinée aux écoles. Les projets sont nombreux et diversifiés et leur envergure diffère. Voici quelques exemples :

- pour préparer la réception d'une œuvre, des médiateurs culturels offrent des ateliers en amont d'une sortie au théâtre ou au musée;
- un artiste se rend dans une école plusieurs fois pour accompagner des élèves dans la création d'un projet significatif pour eux;
- un groupe d'élèves suit le processus d'un artiste, interroge sa démarche et assiste aux différentes étapes de travail impliquées dans sa création.

S'il est impossible d'en dresser une liste exhaustive, il est aisé de parcourir les offres des organismes culturels sur internet et d'en mesurer l'ampleur. Pour ce type d'initiatives à l'endroit du milieu scolaire, les organismes culturels sont principalement financés par des fonds publics (programmes municipaux, provinciaux ou fédéraux), certains vont aussi y associer une commandite privée. Ils visent le développement

¹⁴ Le concept sera défini dans le prochain chapitre qui porte sur les assises conceptuelles. Dans le milieu culturel et artistique, *médiation culturelle* est le terme utilisé pour ce genre de projets destinés aux écoles et impliquant des ateliers avec des artistes.

qualitatif des publics, l'établissement d'un lien avec la communauté ou des objectifs sociaux et éducatifs liés à une clientèle ciblée. Pour avoir accès à ces dispositifs, les écoles doivent assumer des frais d'inscription, sauf pour quelques projets entièrement financés par le partenaire culturel. Malgré l'offre de dispositifs permettant d'intégrer la dimension culturelle à l'école, une certaine fragilité semble toujours caractériser la rencontre entre culture et éducation telle que souhaitée « par le rapport Rioux et mise en avant lors de la révision des programmes scolaires, depuis deux décennies » (Dezutter *et al.*, 2018, p. 15).

Pour conclure cette première section de la problématique, je constate que l'intégration de l'art et de la culture à l'école, bien qu'elle s'appuie sur des programmes effectifs, n'est pas acquise. Bien que des dispositifs soient offerts aux enseignants et que l'approche culturelle de l'enseignement représente l'une des pierres d'assise du renouveau pédagogique associé à la réforme de l'éducation, on ne peut affirmer que l'école soit d'emblée culturelle. En effet :

[...] la volonté d'implanter l'art à l'école repose sur des décisions isolées et sur un engagement personnel. Ce sont des enseignants qui permettent que l'art et la culture entrent à l'école : et cela uniquement parce qu'ils trouvent important de valoriser les arts et de partager et de faire partager des expériences culturelles. (Julien, 2001, p. 174)

Comme l'intégration de la dimension culturelle à l'école dépend de la volonté et de l'engagement des enseignants, il devient essentiel de s'intéresser au rapport que chacun d'eux entretient avec la culture.

1.2 Rapport à la culture des enseignants

Des chercheurs se sont penchés sur le rapport qu’entretiennent les enseignants avec la culture, puisque ces derniers doivent exercer un rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves (Chéné et Saint-Jacques, 2000, 2005; Côté, 2008, 2010; Falardeau et Simard, 2007a, 2007b; Gohier, 2002, 2005; Simard, 2001, 2002a; Saint-Jacques *et al.*, 2002). Ils ont relevé les limites possibles face à ce rôle, entre autres concernant le rapport personnel qu’entretient chaque enseignant avec la culture, sa compréhension de l’approche culturelle de l’enseignement et la formation offerte pour leur permettre de développer leur *compétence culturelle*. Ces trois enjeux sont présentés dans les sections qui suivent.

1.2.1 Entretenir un rapport individuel à la culture

Les chercheurs Falardeau et Simard (2007a; 2007b) de l’Université Laval ont démontré que le rapport individuel à la culture¹⁵ des enseignants influence directement leur conception de leur rôle dans le développement culturel de leurs élèves. Ils ont questionné des étudiants en enseignement et classé leurs réponses selon quatre types de rapports à la culture¹⁶. Après analyse, les sujets ayant un rapport de type intégratif-évolutif à la culture, sur le plan individuel, sont ceux qui se démarquent comme étant les plus susceptibles de mettre en œuvre une approche culturelle de l’enseignement. Avec un enseignant ayant développé ce type de rapport, la dynamique en classe est nécessairement plus ouverte. Les élèves sont alors encouragés à développer une

¹⁵ « Chaque individu entretient 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. » (Falardeau et Simard, 2007a, p. 7)

¹⁶ Le détail de cette classification sera présenté dans le prochain chapitre.

attitude critique à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles partagés. Dans ce contexte, l'enseignant ne saurait se limiter à :

[...] une simple transmission de connaissances que l'élève n'aurait qu'à reproduire. Il cherche plutôt à proposer des rencontres significatives [...]. Toutes les interventions pédagogiques sont donc teintées par la nécessité de faire de l'élève le sujet réfléchi d'un projet de culture idéalement intégré à des pratiques signifiantes. (Falardeau et Simard, 2007a, p. 20)

Il faut donc travailler sur le rapport personnel des enseignants à la culture pour favoriser de telles pratiques pédagogiques en salle de classe. L'appropriation de la culture par l'enseignant doit dépasser ce qui est inscrit dans le PFEQ (Chéné et Saint-Jacques, 2005).

1.2.2 Comprendre l'approche culturelle de l'enseignement

La seconde limite des enseignants face au rôle de passeur culturel à jouer en classe concerne leur compréhension même de ce rôle. Pour certains, le concept d'approche culturelle de l'enseignement est difficile à comprendre et à s'approprier (Tardif et Mujawamariya, 2002). Il semble évident que si les enseignants « ne connaissent pas précisément le sens et la portée de l'approche culturelle de l'enseignement, il est possible qu'ils soient tentés de résister à son intégration dans leurs pratiques » (Caron et Portelance, 2011).

Bien que le terme *culture* soit polysémique, il importe de s'entendre sur une définition commune au monde de l'éducation, de la transmettre clairement et de vulgariser la mission de transmission culturelle de l'école. Pourtant :

[...] ni le document de référence sur l'intégration de la culture, ni le Programme de formation de l'école québécoise ne sont suffisamment clairs à cet égard. Les définitions de la culture ne sont pas explicites et

clairement situées au regard de la responsabilité de l'école et des enseignants dans la transmission culturelle. (Simard, 2010, p. 92)

Je rappelle que l'enseignant est libre de choisir les approches pédagogiques qu'il souhaite exploiter en classe, aucune autorité ne l'oblige à adorer une approche culturelle de l'enseignement, bien que ce soit le fil rouge derrière le renouveau pédagogique. Des experts proposent des pistes pour aider les enseignants à comprendre comment la mettre en œuvre en salle de classe (Chéné et Saint-Jacques, 2005, Côté et Duquette, 2008; Côté et Simard, 2006). Ces initiatives s'ajoutent à ce qui est proposé dans le document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) et par l'intervention de l'Équipe culture-éducation. Pour informer les enseignants de l'importance de l'approche culturelle de l'enseignement dans le nouveau curriculum, la revue *Vie Pédagogique* y consacre même un dossier en 2001 : *Enseigner et apprendre selon une perspective culturelle*. Tous ces articles cherchent à rappeler le rôle essentiel joué par l'enseignant, à l'informer et à le sensibiliser. Il faut retenir l'importance d'un ancrage culturel signifiant qui favorise l'apprentissage :

Ce rehaussement culturel selon l'approche par compétences ne doit pas simplement consister en l'ajout de contenus culturels dans les programmes; il implique également la mise en place de situations d'apprentissage axées sur l'activité et la recherche de l'élève, qui lui permettent d'entrevoir la pertinence des connaissances ainsi que d'en reconnaître le sens en les liant aux questions qui le préoccupent et à des pratiques sociales de référence. (Simard, 2005, p.21)

Inchauspé (2007) avance que si l'on ne précise pas les attentes envers les enseignants sur la façon d'intégrer la dimension culturelle en classe, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils jouent tous leur rôle de passeur culturel, d'abord parce qu'ils en ont une conception différente selon les individus et parce que ce rôle n'est pas explicite dans les documents prescriptifs avec lesquels ils travaillent. Au début de la réforme, dans le tourbillon des changements à intégrer, les enseignants ne se sont pas immédiatement approprié la dimension culturelle du curriculum (Saint-Jacques, *et al.*, 2002). C'est par

la recherche et la réflexion des experts qui ont suivi les premières années d'implantation au curriculum que les enseignants ont eu la possibilité d'être informés sur cet enjeu. Un travail qui, progressivement, a aussi contribué à alimenter la formation des futurs enseignants, ainsi que la formation continue.

1.2.3 Développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant

Pour que l'enseignant arrive à jouer son rôle de passeur culturel, encore doit-il pouvoir apprendre comment. Le passeur culturel tel que défini par Zakhartchouk (1999, 2006) est celui qui donne du sens aux savoirs :

Pour que les études aient un sens pour les élèves, pour que l'école remplisse son rôle de transmission, pour que, enseignant, vous puissiez exercer un rôle de passeur culturel, il faut que ces études et ces programmes soient envisagés résolument et explicitement dans une perspective culturelle. (Inchauspé, 2007, p. 26)

Ce concept de l'enseignant agissant comme un passeur culturel pour ses élèves a inspiré les rédacteurs du document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a). Le passeur culturel met en œuvre l'approche culturelle de l'enseignement : il tisse des liens entre la culture de l'élève et une culture nouvelle à développer. Bref, il incarne ce maître cultivé dont il est question dans le document *La formation à l'enseignement* (2001b).

L'intégration culturelle devrait représenter un aspect transversal de la formation des enseignants, d'abord parce que l'approche culturelle de l'enseignement est, avec la professionnalisation, l'un des deux piliers qui soutiennent la formation initiale. Ensuite, puisque la première des douze compétences à développer consiste à « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2001b, p.61). Pourtant, les intervenants consultés et mon expérience professionnelle dans le milieu

universitaire me permettent de rendre compte d'une intégration plutôt aléatoire de cette dimension, selon les enseignants universitaires et l'encadrement offert par chacun des programmes. De plus, l'offre de formation continue qui touche le développement de la compétence 1 est plutôt rare et n'attire pas les enseignants. Il est légitime de se demander quel est le problème avec la formation initiale et continue, puis comment arriver à sensibiliser l'enseignant à son rôle de passeur culturel par la formation.

1.2.3.1 Formation initiale des enseignants du primaire

Dans le milieu universitaire, la formation de tous les futurs enseignants s'appuie sur le document de référence *La formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b). Chaque cours doit permettre de développer chez eux certaines des douze compétences professionnelles, en fonction des objectifs qu'il vise. Ce référentiel concerne tous les programmes d'enseignement, du préscolaire au secondaire, en incluant les arts, l'adaptation scolaire et l'éducation physique et à la santé. Comme pour les autres enseignants du système scolaire québécois, ceux qui évoluent dans le milieu universitaire sont libres de choisir les approches à préconiser et jouissent d'une certaine liberté pédagogique. Bien que les compétences à maîtriser soient prescrites, chaque enseignant universitaire les développe comme il le souhaite. Au terme de sa formation initiale, il est mentionné pour la compétence 1 que l'étudiant doit être en mesure de :

- comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;
- manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;
- manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;
- construire des liens, dans les activités d'apprentissages proposées, avec la culture des élèves. (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 67)

Pour y arriver, on invite les enseignants universitaires à valoriser la formation pratique et à créer des situations éducatives qui se rapprochent de celles qui seront vécues à l'école pour permettre aux étudiants universitaires de mobiliser leurs savoirs dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle. Pour que l'étudiant maîtrise vraiment tous les éléments prescrits, son enseignant doit mettre en place une solide formation disciplinaire liée à l'acquisition des savoirs, mais aussi favoriser une approche réflexive permettant la *compréhension critique* dont il est question. Il doit encourager la curiosité chez les futurs enseignants ainsi que la remise en question des savoirs prescrits. Il doit l'accompagner dans la découverte de stratégies pour mettre en place des *liens significatifs chez l'élève*, des liens entre la culture seconde à acquérir et la culture première de l'élève¹⁷. Toutefois, nous ne connaissons pas les conceptions que les enseignants universitaires se font de l'approche culturelle de l'enseignement et de leur propre mandat face au développement de la compétence 1 dans ce qui transcende les savoirs disciplinaires.

Par ailleurs, le document *La formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b) mentionne à plusieurs reprises la nécessité de former un maître cultivé, un passeur culturel, un enseignant héritier, critique et interprète de culture et de mettre en place pour le futur enseignant une « formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions » (p. 39). Bien que la culture y soit définie à partir des écrits de Dumont (1968) comme objet et comme rapport, le document de référence ne précise pas explicitement comment mettre en œuvre une *approche culturelle de l'enseignement*.

¹⁷ Ces concepts développés par le sociologue Fernand Dumont (1968) seront présentés dans le prochain chapitre.

Certaines institutions ont pris l'initiative de créer des dispositifs pour développer la première compétence de façon explicite chez les futurs enseignants. Sans en faire un inventaire précis, voici quelques exemples. D'abord, la Faculté d'Éducation et le Centre culturel de l'Université de Sherbrooke ont mis en place un projet pilote nommé *Passeurs culturels*¹⁸ à partir de l'année 2017-2018. Financé par le MCCQ et d'une durée de trois ans, ce projet permet aux futurs enseignants d'assister gratuitement à un minimum de deux spectacles par année, et les professeurs et chargés de cours de la faculté doivent en assurer une forme de réinvestissement pédagogique dans leurs cours pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel. Ce projet pilote inspire actuellement d'autres universités, dont l'Université Laval avec la Ville de Québec et des partenaires culturels, à tisser des liens avec des centres de diffusion en arts. Il est donc possible qu'il se déploie ailleurs. Dans les programmes en enseignement primaire et secondaire de l'Université de Québec à Montréal, on fait l'expérience d'un portfolio créatif pour les étudiants qui les incite, entre autres, à réfléchir sur leurs expériences culturelles. Depuis 2014, pour les futurs titulaires du primaire de cette même université, un cours appelé *Projet pédagogique et ressources du milieu* vise à développer l'approche culturelle de l'enseignement en vivant des expériences sensibles en arts, en littérature, en sciences et en univers social. Des cours comparables sont observables dans d'autres universités québécoises, surtout depuis les cinq dernières années pour maîtriser la compétence 1 et inviter les futurs enseignants à « développer une *culture proprement pédagogique*, et à entendre la culture comme *raison sensible qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui* » (Saint-Jacques et Chené, 2002, p. 47).

¹⁸ Pour plus d'informations : www.passeursculturels.com

Malgré ces quelques initiatives en formation initiale, il n'est pas possible d'affirmer que le parcours de formation des futurs enseignants permet de développer l'approche culturelle de l'enseignement de façon systématique. Encore une fois, cela dépend de la sensibilité des formateurs et de leurs intérêts pédagogiques et didactiques.

1.2.3.2 Formation continue des enseignants

Ainsi, il apparaît que les enseignants sont peu formés sur les questions d'intégration culturelle à l'école. Le programme de formation exige de prendre en compte des repères culturels signifiants (Gouvernement du Québec, 2001a), mais il leur revient de trouver comment les intégrer au travail pédagogique. En 1999, le MEQ a publié un document destiné aux enseignants en exercice et dont le titre est évocateur : *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. On insiste sur la nécessité de se former et on y définit la formation continue :

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 11)

Les enseignants du primaire et du secondaire ont accès à une offre variée de formation continue. Certaines propositions viennent de l'extérieur (organismes privés ou sans but lucratif) et d'autres du milieu de l'éducation (ministère, université, commission scolaire). La formation continue n'est pas une obligation, mais des mesures financières incitatives sont en place dans les écoles. L'enseignant qui le souhaite doit soumettre son projet de formation à sa direction (parfois aussi à un comité interne) pour pouvoir y participer pendant ses heures de travail. Il est donc libre de choisir ce qui l'intéresse, mais reste tributaire de l'approbation de sa direction et de la disponibilité des ressources (budget, suppléant). Pour les enseignants qui désirent suivre des formations, l'offre est

grande, mais les budgets restent restreints¹⁹. Selon ma connaissance du terrain, les enseignants doivent prioriser leurs choix de formation continue : peu d'entre eux pourront suivre plus d'une formation par année. Il est impossible de dresser une liste de l'offre. À l'externe, l'offre est particulièrement variée, certains enseignants vont même choisir d'y prendre part pendant l'été, sans être payés pour le faire. L'offre interne provient principalement de conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires ou d'enseignants œuvrant au ministère de l'Éducation. Elles sont créées pour répondre à différents besoins : mise à jour des connaissances, création de communautés de praticiens, développement d'outils pédagogiques, etc. Il n'existe pas de répertoire des formations offertes. Il faut s'adresser directement aux commissions scolaires ou chercher dans le site du ministère de l'Éducation pour connaître ce qui est accessible. On découvre que, si la majorité des formations à l'interne sont liées à une discipline, il arrive que des thèmes transdisciplinaires soient proposés : gestion de classe, stratégies d'enseignement, etc. Des formations sur l'enseignement du français par la littérature jeunesse, par exemple, sont assurément des outils permettant d'ancrer culturellement les apprentissages. Le MEQ offre aussi des formations qui sont principalement en lien avec les contenus disciplinaires. Entre autres choses, des capsules sur la culture et les repères culturels²⁰ sont accessibles en ligne. Pour ce qui est des formations, seuls des webinaires sur les repères culturels en arts concernent l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

Dans un ouvrage collectif dirigé par Simard et Mellouki en 2005 et portant sur l'aspect intellectuel de la profession d'enseignant, Bourgeault affirme qu'il vaut mieux miser

¹⁹ S'ajoute à ces contraintes une réalité nouvelle : la pénurie d'enseignants. Il n'est pas rare de voir des enseignants ne pas pouvoir se présenter à une formation pour laquelle ils étaient inscrits (donc approuvée par leur direction) par manque de suppléants pour les remplacer en classe.

²⁰ L'Équipe culture-éducation est principalement responsable de l'offre de formation et de ressources pour la formation continue autour de la culture et des repères culturels.

sur la formation continue, puisque celle-ci est donnée en cours de pratique et en lien avec celle-ci. Elle devient concrète. Selon lui, il faut que la formation continue soit largement ouverte au « développement d'une vie intellectuelle personnelle des enseignants » plutôt que de la limiter aux univers de la psychologie, de la pédagogie ou de la didactique, et qu'elle favorise « le développement d'un rapport critique aux savoirs, et le choix conscient de ce que j'appellerai [...] une *posture intellectuelle* » (2005, p. 257). Une vision cohérente avec celle du développement professionnel : « ensemble des expériences et activités d'apprentissage que vivent des enseignants tout au long de leur carrière et qui les rendent capables d'apprendre par eux-mêmes de manière à analyser et à bonifier continuellement leur pratique » (Deaudelin, Richer, Dussault, 2005, p. 170).

À l'Université de Montréal, Cartier a travaillé sur le perfectionnement professionnel des enseignants. Quand on lui demande si la formation continue devrait être obligatoire, elle affirme qu'il faut surtout valoriser le perfectionnement professionnel (Nancy, 2014). Comme il n'existe pas d'ordre professionnel des enseignants, la formation continue n'est pas perçue comme une obligation, mais bien comme une condition d'exercice. On revient ici à ce que le ministère de l'Éducation appelle « une responsabilité individuelle et collective » (1999, p. 12). La formation offerte doit mobiliser les enseignants. Le changement est un long processus pour lequel il est essentiel que l'enseignant soit convaincu. Dans le contexte actuel, avec les classes qui incluent de plus en plus d'élèves ayant des besoins particuliers ou issus d'une immigration récente, les grands besoins en gestion de classe, la nécessité de faire de la différenciation pédagogique, les nouveaux contenus à s'approprier (par exemple, le nouveau programme d'éducation à la sexualité), de la formation continue sur le développement du rôle de passeur culturel semble-t-elle essentielle aux yeux des enseignants ? La question mérite d'être posée.

Sur le rapport à la culture des enseignants, une posture à la fois intellectuelle et sensible, je conclus que l'intégration de la dimension culturelle à l'école dépend de la nature de ce rapport. Si l'enseignant ne valorise pas la culture, ne comprend pas le concept d'approche culturelle de l'enseignement ou favorise la formation continue sur un autre enjeu, seule la formation initiale le sensibilisera à la nécessité d'intégrer des repères culturels signifiants et à son rôle de passeur culturel. Sa connaissance des exigences culturelles de son métier dépendra alors de l'importance que lui accordent les formateurs universitaires et des conceptions de ces derniers sur l'approche culturelle de l'enseignement.

1.3 Difficulté de générer un changement de conceptions chez les enseignants

On définit le changement conceptuel comme « une modification des représentations mentales d'une personne. Ces représentations sont constituées de construits et des relations entre ceux-ci » (Deaudelin, Richer et Dussault, 2005, p. 171). Dans un ouvrage qui étudie et critique le modèle non linéaire du changement, la théorie du U, pour générer des transformations chez les groupes ou les individus, Mahy et Carle (2012) concluent que tout processus de changement dépend d'abord de l'*intentionnalité* des acteurs impliqués, ceux-ci devant nécessairement désirer collaborer et s'investir pour pouvoir évoluer et transformer leurs conceptions, puis leurs actions. Cette motivation provenant surtout de leur expérience du terrain, dans l'action. Pour compléter, Lafortune et Lepage (2007) rappellent l'importance de s'interroger constamment sur le sens du changement et sur la cohérence avec les actions menées pour y arriver.

Des études démontrent que les conceptions des futurs enseignants évoluent peu en cours de formation (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010) et que les

apprentissages faits dans le cadre des cours universitaires semblent avoir très peu d'effet sur l'évolution de leurs conceptions. En contrepartie, les stages pratiques semblent en avoir un peu plus (Lafortune et Lepage, 2007). Selon Richardson (1996), les enseignants identifient l'*action* comme le centre de l'intérêt du changement. C'est dans leur pratique pédagogique qu'ils mettent à l'épreuve, évaluent et confrontent leurs conceptions pour éventuellement choisir, ou non, de les modifier. Il y a donc plus de possibilités de générer un changement chez des enseignants en fonction que chez des étudiants en formation bien que, dans les deux cas, cela reste difficile (Crahay *et al.*, 2010). Ces auteurs arrivent à la conclusion que pour qu'un changement de pratique puisse se produire, il faut d'abord faire évoluer les conceptions.

1.4 Questions de recherche

À l'instar d'autres chercheurs avant moi, je constate que « les recherches consacrées au partenariat entre l'éducation et la culture sont plutôt rares » (Mellouki et Gauthier, 2003, p. 58). Plusieurs problèmes ont été soulevés dans ce chapitre. D'abord, le discours officiel présente une définition plutôt confuse de la culture et un manque de précision quant à la mise en œuvre concrète de l'approche culturelle de l'enseignement en classe. Alors que des experts ont proposé des pistes pour que les enseignants s'approprient les concepts de base et intègrent la dimension culturelle au quotidien, il existe peu de données sur l'importance de cet enjeu dans la conception de leur travail. Ensuite, la formation des futurs enseignants intègre de façon inégale, selon les programmes et les universités, une sensibilisation au rôle de passeur culturel, et la formation continue offerte sur ce sujet reste marginale. Finalement, des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle (offerts par des organismes externes au milieu scolaire, par le ministère de l'Éducation ou par des commissions scolaires) existent

pour favoriser l'intégration de la culture à l'école, mais nous n'en connaissons pas les effets sur les conceptions des enseignants qui y prennent part.

Depuis que la réforme de l'éducation a été implantée aux trois cycles d'enseignement, du préscolaire au secondaire, entre 2001 et 2007, nous ne connaissons pas les conceptions que les enseignants ont de leur rôle de passeur culturel ni l'importance qu'ils y accordent. Je présente donc une recherche qualitative menée avec des enseignants titulaires du primaire pour, dans un premier temps, apporter des éléments de réponses à la question suivante :

- Quelles sont les conceptions que se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel ?

Nous avons vu que des dispositifs intégrant la dimension culturelle sont proposés aux enseignants et à leurs élèves. La majorité de ces dispositifs incluent des expériences liées aux arts²¹. Nous verrons dans le prochain chapitre comment la rencontre avec des œuvres et des artistes est particulièrement propice pour mettre de l'avant les attitudes associées au passeur culturel. J'ai recruté des enseignantes du primaire ayant pris part à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école avec leurs élèves. Leur engagement dans ce dispositif et dans le processus de recherche m'a permis de produire des données pour tenter de répondre à une deuxième question :

²¹ La culture ne se limite aucunement au champ artistique. Toutefois, les dispositifs proposés pour intégrer la dimension culturelle à l'école sont souvent menés par des organismes artistiques ou financés par le MCC, donc essentiellement artistiques. Il aurait été possible d'envisager des dispositifs s'inscrivant dans un cadre scientifique (le programme *La culture à l'école* le permet depuis 2018) ou encore engageant des écrivains, mais compte tenu du programme doctoral dans lequel j'évolue (Études et pratiques des arts) et de mon bagage professionnel en médiation culturelle pour les arts de la scène, les dispositifs étudiés s'inscrivent dans le domaine artistique.

- De quelle(s) façon(s) des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école contribuent-ils à modifier les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves ?

Leur expérience, autant celle du dispositif vécu avec les élèves que celle de la réflexion liée à leur participation à la présente étude, leur permet de proposer des formules pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant.

1.5 Pertinence de la recherche

Cette thèse de doctorat peut renseigner les acteurs du milieu scolaire et ceux qui interviennent en périphérie de l'école sur les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel ainsi que sur les effets des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle qui leur sont proposés. Il sera ensuite possible, pour les organismes qui les mettent en place, d'améliorer ces dispositifs et de proposer de nouvelles avenues pour favoriser le changement de conceptions qui mène au changement de pratiques, vers une intégration plus éclairée et soutenue de la dimension culturelle par l'enseignant. Un regard aiguisé sur ce type de dispositifs, leur structure, les activités proposées, le type de collaboration avec les enseignants, etc., est attendu par le milieu culturel et par le milieu scolaire.

Comme l'implantation de la dernière réforme des programmes scolaires a maintenant près de 20 ans et que la question de l'approche culturelle de l'enseignement y est centrale, il devient essentiel de décrire les conceptions que les enseignants se font de leur rôle de passeur culturel pour les considérer dans l'amélioration éventuelle de la formation initiale et continue. De la formation explicite sur l'approche culturelle de l'enseignement est nécessaire pour favoriser cette pratique à l'école et outiller les enseignants.

Le document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) représente la publication la plus pratique et complète pour informer les enseignants sur la manière de jouer leur rôle de passeur culturel, mais ce qu'elle propose mériterait d'être réactualisé, possiblement à la lumière des résultats produits par cette recherche, qui s'intéresse à la personne-enseignante, celle qui est sur le terrain, avec des élèves aux besoins multiples et un programme de formation à suivre. La mise en œuvre de l'approche culturelle de l'enseignement dépend de la conception que les enseignants se font de cette mission culturelle qui leur est confiée. Comprendre la conception qu'ils se font de leur rôle de passeur culturel ainsi que les effets des dispositifs expérimentés sur ces conceptions constitue la première étape pour en favoriser le développement.

Voici ce qui conclut le chapitre consacré à la formulation de la problématique de recherche et à la mise en perspective de ce qui constitue le contexte dans lequel la thèse s'est déployée. Pour décrire les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel dans le cadre de leur participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école, et pour comprendre les effets de ces dispositifs sur le changement des conceptions des enseignants en lien avec leur rôle de passeur culturel, il importe de définir les concepts sur lesquels la présente recherche prend appui et de recenser les études qui s'y sont intéressées.

CHAPITRE II

ASSISES CONCEPTUELLES

Paillé et Mucchielli (2016) rappellent que des choix sous-tendent toutes les composantes d'une recherche et il en est de même pour les orientations théoriques. Ce que ces méthodologues appellent « l'équation intellectuelle du chercheur » (p. 123) implique l'engagement total de ce dernier, de ses intuitions, de ses expériences et de ses connaissances. Comme enseignante, médiatrice culturelle et chercheuse, j'ai ciblé les éléments de la problématique de recherche à partir de mes intuitions et connaissances sur le contexte. Les assises conceptuelles exposées dans ce chapitre, et sur lesquelles se base ma recherche qualitative empirique, représentent donc les orientations théoriques que j'ai privilégiées. La logique inductive intrinsèque à mon processus m'amène d'ailleurs à préférer la présentation d'*assises conceptuelles* plutôt que celle de *cadre théorique* (Raymond, 2014). Suivant les écrits de Paillé et Mucchielli (2016), je considère mes *référénts interprétatifs*, ceux issus de mes expériences, autant que mes *repères théorisants*, issus de mes lectures. Ces référents agissent comme une boîte à outils qui s'alimente au fil de la recherche.

Deux concepts-clés s'avèrent essentiels à ma recherche. D'abord, celui de *culture* qui, dans le cadre scolaire, me conduit vers d'autres notions sémantiquement reliées : *dimension culturelle à l'école*, *passeur culturel* et *médiation culturelle*. Le deuxième concept central de cette thèse est celui des *conceptions* des enseignants. J'explique d'abord pourquoi je privilégie ce terme par rapport à d'autres qui peuvent être jugés comme équivalents, puis je présente les réflexions et résultats de chercheurs traitant du

changement conceptuel chez les enseignants, notamment de l'effet de la formation, de l'accompagnement et de la pratique réflexive pour faire évoluer les conceptions. Pour conclure ce chapitre, les objectifs de la recherche seront présentés.

2.1 Concept de culture

Comme cela a été présenté dans le chapitre précédent, il est essentiel de définir le concept de culture pour partager une compréhension commune des termes qui en découlent. La diversité des définitions du mot culture est en elle-même signifiante, comme le souligne Legendre (2005) :

[...] l'étendue et la complexité des usages rappellent le cheminement millénaire du concept, sa popularité multidisciplinaire et sa faveur intellectuelle, la diversité des points de vue, des pratiques et des idéologies en jeu, tout en n'excluant pas un certain chevauchement et une confusion certaine des sens du terme. Bref, le terme est pris dans tant de sens divers qu'il importe toujours de bien spécifier le sens qu'on accorde à son usage. (p. 316)

C'est à partir du 16^e siècle que le sens lié à l'acquis résultant d'un travail intellectuel apparaît (Jacob, 1989-1992, vol. 1). Kerlan (2004) rappelle la définition que Dewey accorde au concept de culture en 1913, publiée dans *L'année pédagogique*²² :

[...] le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans les choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les perspectives de l'humanité. (p. 51)

²² Dewey, J. (1913). L'éducation du point de vue social. *L'année pédagogique*, Paris Alcan, 32-48.

Cette recherche questionne le concept polysémique de culture particulièrement au regard du domaine de l'éducation. Dans cette optique, l'acquisition d'une culture générale substantielle permettrait à l'individu de développer une perspective culturelle (Simard, 2000), un regard contextualisé sur la société et sur la vie en général (Kerlan, 2004). Sur ses différentes plateformes²³ et dans ses documents audiovisuels, l'Équipe culture-éducation partage cette définition de la culture (en tout ou en partie, selon les documents), qui est également celle présentée dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003a) :

Ensemble des phénomènes sociaux propres à une communauté, à une société humaine ou à une civilisation. Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque. (Legendre, 2005, p. 316)

Bien que les définitions de la culture dans le champ de l'éducation soient multiples, on peut tenter de les regrouper en deux grands ensembles que Fornara (2006) nomme 1) culture comme mode de vie et 2) culture comme acquisition de savoirs; le premier nous ramenant aux conceptions identitaires et le deuxième à ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale. Toutefois, pour cerner les conceptions de la culture dans le domaine de l'éducation, une classification plus détaillée s'avère utile.

Forquin (1989), qui a beaucoup réfléchi à la définition de la culture en s'appuyant sur un cadre sociologique, relève que le terme est difficile à définir dans le contexte de l'éducation. Des chercheurs québécois se sont intéressés à ses travaux :

²³ Comme par exemple dans des vidéos : classeculturelle.ca/classe/formation-continue.

L'auteur place en tension sur un continuum la définition normative de la culture, entendue comme l'« ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit *cultivé* », et la définition descriptive courante en sciences sociales, pour laquelle la culture est « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects qu'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables » (Forquin, 1989, p. 9). À son avis, la définition descriptive tourne court en éducation, où l'on vise l'acquisition de « qualités, compétences, dispositions que l'on tient pour relativement ou intrinsèquement souhaitables [...] »; par contre, la conception normative traditionnelle lui paraît trop restrictive en rapport avec la fonction de transmission culturelle de l'école (*ibid.*). Il opte pour l'acception « patrimoniale » du terme et fait de la culture le cadre de toute expérience individuelle qui « nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujets humains » (p. 11). (Saint-Jacques *et al.*, 2002, p. 46)

En contexte scolaire, Forquin priorise donc une vision patrimoniale de la culture, certes, mais aussi anthropologique, puisqu'ancrée dans un contexte. Dans une recherche documentaire ayant pour but d'analyser, de décrire et de comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire, Côté et Duquette²⁴ (2010) ont examiné les documents officiels du ministère de l'Éducation et les textes de plusieurs auteurs²⁵, dont Forquin, qui se sont intéressés au lien entre histoire, culture et enseignement. Elles ont regroupé les conceptions de la culture qui découlent de cet examen en cinq catégories : patrimoniale, instrumentaliste, objet et rapport, anthropologique et esthétique.

²⁴ Travail amorcé dans une publication antérieure de Côté et Simard : Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Québec, QC : PUL.

²⁵ Pour connaître la liste des auteurs étudiés pour constituer cette classification, référez au texte publié par Côté et Duquette (2010) dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*.

Tableau 2.1 Conceptions de la culture et liens avec les textes officiels (adapté de Côté et Duquette, 2010)

Conceptions de la culture	Caractéristiques	Textes officiels dans lesquels il en est question
Conception patrimoniale	Grandes œuvres, héritage historique et patrimonial, extérieur du quotidien, développement d'une identité collective.	<i>Rapport Corbo</i> (1994); <i>Rapport Inchauspé</i> (1997); Énoncé de politique éducative <i>L'école, tout un programme</i> (1997).
Conception instrumentaliste	Boîte à outils, formation d'habiletés, économie du savoir, ouverture sur le monde, savoir-agir.	PFEQ (2001a, 2003b, 2007a).
Conception comme objet et rapport	Conception herméneutique, dialogue entre sens commun et sens savant pour comprendre, intervention de la culture première pour interpréter une culture seconde à acquérir.	PFEQ du secondaire (2003b, 2007a); <i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (2003a).
Conception anthropologique	Pluralisme culturel, identité culturelle, luttes ou appropriation culturelles, importance du contexte pour interpréter un savoir, intervention de l'esprit critique.	<i>La formation à l'enseignement</i> (2001b); <i>Politique culturelle du Québec</i> (1992, 2018).
Conception esthétique	Arts, expression subjective, univers d'émotions, de sensibilité et de créativité.	<i>Politique culturelle du Québec</i> (1992, 2018), PFEQ – domaine des arts (2001a, 2003b, 2007).

Cette classification ne hiérarchise pas les conceptions de la culture. Elle permet surtout de comprendre le contexte dans lequel les différentes conceptions peuvent se situer et reflète le caractère polysémique du concept de culture. Les cinq types de conceptions identifiés dans cette grille sont représentés dans le discours officiel du Gouvernement du Québec, soit dans un énoncé politique, une étude, un document de référence ou un programme prescriptif. Ce qui, nous l'avons vu précédemment, amène des auteurs à dire que la définition de la culture que proposent les documents de référence est floue et difficile à traduire en actions cohérentes (Caron et Portelance, 2011; Côté, 2008; Lemonchois, 2011; Simard 2005, 2010, 2017; Saint-Jacques, 2001a; Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002). Je propose d'approfondir avec des exemples l'expression de chacune de ces dimensions dans les documents publiés par le

gouvernement du Québec depuis le début des années 1990 concernant le lien entre la culture et l'éducation.

D'abord, les orientations politiques traduites dans le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) et dans l'énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997b) qui prend appui sur ce rapport, se basaient sur une conception patrimoniale de la culture, dont le but était de permettre à l'élève de s'approprier « des œuvres de culture qui constituent le propre de l'être humain et de l'essence du monde dans lequel nous vivons » (Simard, 2010, p. 97). En effet, Inchauspé (2007) rappelle que le rehaussement culturel souhaité devait favoriser l'acquisition de savoirs culturellement ancrés, des savoirs nécessaires pour comprendre le monde des humains, êtres profondément culturels, qui l'ont bâti. Toutefois, l'analyse du PFEQ (2001a, 2003b et 2007a) révèle que celui-ci offre plutôt une conception instrumentale de la culture, puisqu'il présente la culture comme un outil (souvent sous forme de repère culturel). En effet, l'approche par compétence met l'accent sur « l'intégration des savoirs et la capacité de les mobiliser dans des situations complexes » (Saint-Jacques, 2001a, p. 42). Ce qui révèle une certaine confusion :

L'Énoncé de politique éducative ne reprend pas tout à fait ce que propose le rapport Inchauspé en matière de culture, et de celui-ci au Programme de formation de l'école québécoise un glissement s'opère d'une conception culturelle de l'éducation, prenant elle-même appui sur l'acceptation patrimoniale, à une conception de la culture comprise comme compétence. (Simard, 2010, p. 92)

Quels liens unissent les conceptions patrimoniales et instrumentales de la culture qui semblent toutes deux importantes dans la réforme de l'éducation ? Simard (2010) affirme l'importance de les distinguer et de ne pas prioriser la conception instrumentale sur la patrimoniale dans l'enseignement dans le but de valoriser « l'importance de la maîtrise des outillages collectifs au service de l'action efficace, des compétences méthodologiques et procédurales » (p. 98). Il faudrait donc « repenser l'articulation de

ces deux conceptions » (Gauthier et Simard, 2010, p. 113), puisque les apprentissages devraient permettre à l'élève d'accéder à une culture plus vaste, de découvrir le monde. Cette opposition entre la transmission culturelle et les apprentissages fondamentaux n'a donc pas raison d'être (Zakhartchouk, 2006).

Quant à la conception anthropologique dans le discours officiel, elle est surtout évoquée dans le document sur *La formation à l'enseignement* (2001b) et se traduit par le rôle de l'enseignant héritier, critique et interprète de la culture. On y évoque un passeur qui aide les élèves à se situer dans le monde et à mettre les apprentissages en contexte. On trouve des liens à faire entre cette conception et celle, plutôt patrimoniale, proposée dans le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a). Comme la *Politique culturelle* (autant celle datant de 1992 que sa version renouvelée de 2018) renforce l'importance de l'héritage culturel, elle aborde aussi cette conception anthropologique. Elle le fait en parlant de démocratie culturelle, une idée qui exprime l'importance de la culture pour se définir comme communauté et donc la nécessité pour tous d'y accéder. *La Politique culturelle du Québec* présente en fait une triple conception de la culture, à la fois anthropologique, patrimoniale et, nous le verrons plus loin, esthétique.

La conception de la culture *comme objet et comme rapport* s'inspire directement des travaux du sociologue Fernand Dumont. Dans *Le lieu de l'homme* (1968/2014), il explique que l'homme devient homme par son appartenance à une culture comportant deux dimensions, la culture première²⁶, celle du monde familier, et la culture seconde, celle du monde extérieur. Il émet l'hypothèse que l'école, en tant que lieu de démocratisation culturelle, peut contribuer à réduire la distance entre ces deux façons

²⁶ Certains documents ministériels (Gouvernement du Québec, 2003a et outils créés par l'Équipe culture-éducation) parlent plutôt de culture *immédiate* et de culture *générale*.

de donner une signification au monde (Caron et Portelance, 2011). Cette perception implique que les enfants ne sont pas neutres en entrant à l'école, ils portent leur culture première, celle qu'ils ont acquise par imprégnation : « Nous sommes tous des héritiers d'une culture première parce que nous avons tous appris, dès le plus jeune âge, un langage, des conduites sociales, des règles, des interprétations du réel, des modèles de comportement » (Simard, 2005, p. 53). L'école serait donc un lieu de culture seconde. Pour ancrer les nouveaux savoirs de façon sensible, elle s'appuie sur la culture première des élèves. Elle devrait aussi les amener à poser un regard introspectif, voire critique, sur leurs repères culturels personnels, ces lunettes grâce auxquelles ils voient et interprètent le monde, ce que Simard, (2005) traduit comme suit : « La culture seconde doit être envisagée comme un mouvement de dépassement, de distanciation, d'arrachement à la culture première, c'est dans cette distance que la conscience se développe » (p. 53). La culture seconde se construit donc grâce à l'ouverture sur le monde, l'art, la science, la littérature, l'histoire, la philosophie. À l'école, la culture seconde représente « celle de l'après, de la différence constitutive de la reprise des choix et des valorisations qu'appelle la perspective éducative assumée » (Kerlan, 2004, p. 56-57). La culture s'inscrit dans le *rapport* à soi-même, aux autres et au monde, trois dimensions sociologiques interactives de la culture aussi abordées chez Charlot (1997) et dont le PFEQ s'inspire. Elle se présente comme *objet* quand elle désigne :

[...] un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive. (Forquin, 1989, p. 10).

Nourri par les travaux de Dumont, Simard (1999, 2001, 2002a) a élaboré une définition de la culture qui permet de la concevoir à la fois comme *objet* et comme *rapport* :

Comme objet, je définirais la culture comme un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à

des problèmes, à des intérêts et à des besoins, bref, afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes. En ce sens, les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde. D'autre part, en ce qui concerne la culture comme rapport, on peut la définir comme l'interaction de la culture et de l'individu. C'est dans cette action réciproque que réside l'élaboration d'un rapport personnel à la culture. (2002a, p. 5)

Cette définition est reprise dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a). Elle a la caractéristique d'inclure d'autres dimensions de l'apprentissage, puisqu'elle prend en compte le savoir, l'ancrage contextuel, les valeurs, le ressenti, etc., dans cette dynamique de la culture comme objet et rapport, en tenant compte de la culture immédiate de l'individu pour développer une culture générale.

Finalement, la conception esthétique de la culture est évoquée dans des documents issus du ministère de la Culture et est implicite dans les contenus des programmes d'enseignement des arts (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a). En effet, les deux politiques culturelles, soit celle de 1992 et la plus récente, parue en 2018, soulèvent l'importance pour les élèves du Québec d'être en contact avec les arts et la culture. On y reconnaît le rôle de l'école comme « voie privilégiée pour l'accès et la sensibilisation aux arts et à la culture » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 2), principalement par la fréquentation de lieux culturels et grâce à l'enseignement des arts à l'école. Dans les programmes en enseignement des arts, pour tous les cycles du primaire et du secondaire, il est mentionné que le développement des trois compétences devrait être nourri par des rencontres avec des artistes ou des œuvres professionnelles (Nadeau, 2015) et impliquer l'élève comme un sujet sensible et créateur. Les mesures découlant du *Protocole Culture-Éducation* se situent aussi dans cet axe, par exemple en favorisant l'intégration de la culture à l'école par la venue d'artistes ou d'écrivains dans les classes et en gratifiant des projets novateurs essentiellement artistiques grâce aux *Prix de reconnaissance Essor* (Gouvernement du Québec, 2013-2014). Quand

Gosselin (2001) affirme que l'éducation artistique développe chez l'élève « une capacité de penser et d'agir conjuguant sensibilité et raison » (p. 80) et que le PFEQ précise qu'elle doit inclure des contacts avec des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, pour lui permettre de « développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 190), nous comprenons que le rehaussement culturel des contenus de formation est favorisé par la pratique des arts et la fréquentation d'œuvres, d'institutions culturelles et d'artistes professionnels. L'art représente donc le « phénomène culturel par excellence » (Caune, 1999, p. 216), mais bien que la culture englobe l'art, elle ne s'y limite pas :

Précisément parce qu'elle contient aussi les facultés mêmes de pouvoir goûter l'art, de pouvoir l'appréhender, l'analyser (mais aussi parce qu'elle englobe d'autres territoires, en particulier dans le domaine scientifique). Le mérite des grandes œuvres est justement d'être de meilleurs supports pour acquérir ces capacités qui serviront cependant à décoder toutes sortes de manifestations de notre culture (au sens de nos habitudes) ou d'autres cultures. (Zakhartchouk, 1999, p. 28-29)

En résumé, le concept de culture comporte des dimensions multiples et les textes officiels qui abordent la place et les conceptions de la culture dans l'éducation au Québec en présentent plusieurs. Bien que complémentaires, ces définitions variées peuvent apporter une certaine confusion sur les orientations de l'intégration de la culture à l'école. Comme Turcotte (2004) le souligne, l'individu « n'est pas le dépositaire passif de sa culture, il en est un membre générateur et actif » (p. 20), puisque la culture d'une personne est en constante évolution, traversée par ses expériences sensibles et intellectuelles. Une évolution à laquelle l'école doit contribuer pour l'élève, et que l'enseignant peut lui aussi expérimenter. Plus globalement, la culture en contexte éducatif représente :

[...] l'appropriation du savoir, la capacité de le faire sien, de le traduire, de l'interpréter, d'en faire sa chose, ses mots et ses images, de le vivifier en le remettant en question et de le rendre utile dans sa situation [...]. La culture, enfin, c'est l'aptitude au jugement. (Simard, 2005, p. 21)

Si nourrir sa culture permet de développer son jugement et son sens critique, c'est donc à la lumière de cette culture que se forge l'esprit. En ce sens, Zakhartchouk (1999) précise que : « La culture, en même temps qu'elle soit un héritage, nécessite une construction personnelle. Sans l'intériorisation, sans le passage par le moule individuel, elle n'est que vernis superficiel, culture pour briller ou avoir des diplômes » (p. 82). La culture à l'école renvoie donc à quelque chose de profond : « Il s'agit alors peut-être moins de forger un esprit cultivé que de cultiver l'esprit, dans le sens que lui donnait Montaigne de la tête bien faite plutôt que bien pleine » (Gohier, 2005, p. 26). Voyons maintenant comment l'école joue son rôle dans l'intégration de la culture aux apprentissages et à la vie scolaire.

2.1.1 Dimension culturelle à l'école

Dans l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a) et du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a), les responsables ont principalement fait appel aux publications de Simard, Legendre, Arendt, Dumont et Zakhartchouk au sujet de la culture et des raisons d'intégrer la dimension culturelle à l'école. Legendre (2005) précise que « l'éducation est le moyen privilégié de transmission et d'épanouissement de la culture d'une personne, d'une communauté ou d'une société » (p. 317), une idée développée auparavant par Arendt (1972). Inchauspé (2007) rappellera plus tard qu'aller à l'école demande « de se dépasser, d'être dépaycé, de quitter sa culture d'origine, mais pour mieux y revenir et la faire de nouveau sienne parce qu'on la comprend » (p. 48). De son côté, Forquin (1989) ajoute qu'il « existe entre éducation et culture une relation intime, organique » (p. 8). La dimension

culturelle doit donc prendre sa place à l'école, et ce, comme une manière d'ancrer les savoirs scolaires.

Nous avons d'ailleurs déjà présenté l'école comme lieu de culture seconde : « en tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un véritable foyer d'intégration culturelle, un cercle de culture seconde » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 34). Elle vise à faire acquérir des dispositions et des qualités propres à un esprit cultivé. Ainsi, « la culture est à la fois la source, la substance et la finalité de l'école » (Forquin, 1989, p. 34). L'enseignant doit donc chercher à rehausser la culture générale des élèves, mais aussi à lier les nouvelles expériences avec la culture première de chacun pour leur permettre de prendre une distance et de donner sens aux nouveaux savoirs. Il s'agit d'abord et avant tout d'une question d'attitude pour l'enseignant. L'articulation d'une approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur cette dynamique. Un enseignant qui met en œuvre l'approche culturelle joue un rôle de passeur culturel pour ses élèves. Voici un résumé des principaux concepts qui seront approfondis dans les sections à venir.

Tableau 2.2 Synthèse des concepts liés à la culture (discours officiel et critique)

		Discours officiel	Ce que les chercheurs en disent
Quoi ?	Intégrer la dimension culturelle à l'école	« [...] à partir de trois axes : 1-) l'apprentissage et l'enseignement, 2-) le Programme de formation, 3-) la collaboration des partenaires culturels de l'école. » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 1)	« [...] l'école est un lieu privilégié de culture mais la visée du curriculum n'en est qu'une de sensibilisation à la dimension culturelle » (Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002, p. 47).
Comment ?	Mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement	« une approche culturelle de l'enseignement tient compte du rôle du futur enseignant ou enseignante à cet égard. Il se devra d'être un passeur culturel et de devenir un héritier, un critique et un interprète de la culture dans l'exercice de ses fonctions. » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 217)	« La complexité du concept peut provoquer une conception floue ou erronée, une compréhension chancelante qui peut occasionner une certaine résistance par rapport à une adhésion fondée et réfléchie aux demandes ministérielles » (Caron et Portelance, 2011, p. 4).
Qui ?	L'enseignant passeur culturel	Représente celui qui doit « créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 37).	« Les définitions de la culture ne sont pas explicites et clairement situées au regard de la responsabilité de l'école et des enseignants dans la transmission culturelle » (Simard, 2010, p. 92).
Avec quoi ?	Intégrer des repères culturels significants	Signifie faire appel à des « [...] objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel dont l'exploitation en classe permet d'enrichir le rapport à soi, aux autres et au monde » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 9).	« On ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même » (Arendt, 1972, p. 234). « [...] une ressource au service d'un savoir-faire, d'une compétence » (Simard, 2010, p. 97).

Débutons par ce que signifie l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Dans son analyse du discours officiel sur la culture, Côté (2008) nous rappelle :

[...] qu'intégrer la dimension culturelle à l'école équivaut, selon le discours officiel, à alimenter différentes visées, et ce, par la médiation d'une éducation qui fait vivre à l'élève des expériences multiples au contact d'une culture conçue comme un réseau d'informations. (p. 175)

Intégrer la dimension culturelle dans son enseignement, c'est donc faire vivre des expériences culturelles aux élèves dans un cadre prédéterminé, et ce, pour atteindre des objectifs définis et amener les élèves à développer leur savoir. Il s'agit d'une façon de faire pertinente pour « permettre à l'école d'atteindre ses missions de qualification, de socialisation, d'instruction et d'éducation » (*ibid*, p. 173) et pour démocratiser l'école et la culture. Cette notion d'*expérience* était déjà au cœur de la philosophie de Dewey (1934/2010) et, plus récemment, dans les travaux de Kerlan (2005a), de Lemonchois (2011) et de Gosselin (2001), lequel affirme ceci :

Une des conditions essentielles d'une éducation culturelle significative est de ne pas perdre de vue la nécessaire participation de la pensée expérientielle dans ce type d'entreprise. En tenir compte, c'est éviter de réduire les activités culturelles à de simples exercices scolaires [...]. (p. 82)

Selon Côté (2008), les facteurs qui favoriseraient l'intégration de la dimension culturelle sont les suivants :

- 1) un assouplissement de la forme scolaire;
- 2) des relations harmonieuses, personnelles et à long terme;
- 3) un projet collectif, inscrit dans un horizon commun;
- 4) des investissements et de l'expertise;
- 5) de l'imprévu et de la magie;
- 6) de la foi et de l'amour;
- 7) un salaire;
- 8) de la popularité.

Ces éléments relèvent à la fois de la structure scolaire et des individus. Côté précise qu'il est essentiel « de prendre en compte tous ces éléments afin de favoriser l'intégration de la dimension culturelle à l'école, sous la forme d'un compromis entre les milieux de la culture et de l'éducation scolaire » (*ibid*, p. 398).

Comment, concrètement, les enseignants sont-ils invités à intégrer la dimension culturelle à leur enseignement ? Dans leur travail de recension des textes officiels, des chercheurs relèvent que différentes options sont proposées (Saint-Jacques *et al.*, 2002) :

L'Énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997a) propose trois voies au rehaussement culturel du menu scolaire : accroître la place des matières *naturellement* porteuses de culture (arts, littérature, histoire), intégrer une dimension culturelle dans tous les programmes et développer un enseignement sous une perspective culturelle (p. 13). Le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997b), qui a précédé l'Énoncé, précise les deux dernières voies. Ainsi, la dimension culturelle à intégrer dans les programmes concerne les productions culturelles significatives dans tous les domaines du savoir, scientifiques autant que littéraires et artistiques; un enseignement à perspective culturelle met les élèves en contact avec des productions culturelles d'hier et d'aujourd'hui, situe les notions enseignées dans une visée historique et contextualise les notions plus abstraites. (p. 54)

Le document plus explicite est celui sur *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a)²⁷, créé spécifiquement pour valoriser des pratiques culturelles en classe. Y sont présentées des façons concrètes de « favoriser le rehaussement culturel à l'école à partir des trois axes d'intégration de la dimension culturelle » (p. 1) : 1) l'apprentissage et l'enseignement, 2) le Programme de formation

²⁷ Mentionnons que d'autres provinces canadiennes ont aussi réfléchi à l'intégration de la culture à l'école, particulièrement pour les minorités francophones. C'est le cas du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et de la Saskatchewan, qui ont publié des documents spécifiques destinés aux enseignants des écoles francophones. Je recommande les travaux de M. Richard et J.-A. Gaudet au Nouveau-Brunswick sur l'identité culturelle francophone et de L. Paiement en Ontario sur le leadership culturel à l'école.

et 3) la collaboration des partenaires culturels de l'école. Pour chacun de ces trois axes, un mot-clé revient, celui de *repère culturel*. En effet, les repères culturels peuvent donner du sens aux apprentissages et à l'enseignant s'ils sont exploités de façon significative. Ils sont intégrés à chaque domaine du PFEQ et la collaboration avec des partenaires culturels (artistes, lieux, etc.) peut assurément permettre d'en découvrir de nouveaux.

2.1.1.1 Repères culturels

Dans cette démarche d'intégration de la dimension culturelle à l'école, les repères culturels sont présentés comme des outils essentiels. Comment définir ce que représente un repère culturel ? Selon Arendt (1972), « on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre » (p. 234). Cette réflexion, Simard (2010) l'associe au concept de repère culturel, C'est-à-dire « une ressource au service d'un savoir-faire, d'une compétence » (p. 97). Voici la définition proposée dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003a) :

Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un évènement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel. (p. 9)

Dans le PFEQ (2001a, 2003b, 2007a), ces repères sont liés à des disciplines, par exemple, dans la discipline des *Mathématiques*, les repères culturels sont explicitement

présentés sous forme de listes, par cycle (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 136). Toutefois, ce ne sont pas tous les domaines d'apprentissage qui proposent des repères culturels prédéterminés. Il revient dans ce cas à l'enseignant de les sélectionner et de choisir comment les exploiter. On peut alors se demander ce qui mérite d'être considéré comme un repère culturel :

L'ensemble constitué par ceux-ci forme un répertoire très large, quasi illimité, tantôt associé à la vie quotidienne, à la culture actuelle, tantôt à l'histoire des sciences ou encore à la connaissance d'autres cultures, et dans lequel l'enseignant peut puiser librement les éléments sans avoir à se soucier de leur ordonnancement. (Simard, 2010, p. 91)

Dans ce contexte, ce qui détermine la valeur du repère, c'est l'usage qu'on en fait : « tout fait partie de la culture et peut prendre valeur de référent culturel à la condition que cela ajoute du sens à ce que l'on apprend » (Chéné et Saint-Jacques, 2005, p. 87). Sur ce plan, le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* présente les balises de ce qui constitue des repères culturels signifiants sur le plan pédagogique²⁸. Ceux-ci :

- s'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires;
- favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du Programme de formation et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement;
- offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage). (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 15)

²⁸ Ce même document inclut une grille d'évaluation des repères culturels qui est présentée à l'annexe A.

On y précise aussi que les repères ne sont pas tous d'égale valeur et qu'ils doivent provenir parfois de la culture première de l'élève et parfois d'une culture seconde à acquérir. Zakhartchouk affirme que ce qui devrait motiver le choix de l'exploitation d'un repère culturel en classe constitue sa valeur comme moyen d'interroger le monde et de s'interroger soi-même (2006). C'est par l'exploitation de repères culturels signifiants que l'intégration de la dimension culturelle à l'école se concrétise. Toutefois, la présentation de ces repères dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a) reste peu précise et le niveau d'approfondissement à atteindre n'est pas spécifié (Académie des lettres du Québec, 2010).

Réfléchir à la culture à l'école, c'est donc réfléchir au *rapport* à la culture. Car si tout enseignant a son propre rapport au monde, « ce rapport peut être fort différent et éloigné de celui de chacun des élèves qui lui sont confiés et qui possèdent également une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui qui leur enseigne » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 36). L'enseignant se doit d'exploiter des repères culturels significatifs pour ses élèves pour mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement.

2.1.1.2 Approche culturelle de l'enseignement

Pour que la dimension culturelle ait sa place à l'école, il faut que les enseignants la lui accordent. À ce chapitre, Saint-Jacques (2001) dira que : « l'adhésion à la visée culturelle, plus que la formation ou la disponibilité des ressources, apparaît comme la condition nécessaire à un enseignement à perspective culturelle » (p. 44). Pour ce faire, les enseignants doivent d'abord développer leur connaissance de cet enjeu, alors que l'on reconnaît « la diversité des représentations que les enseignants du primaire se font de la dimension culturelle sur les plans conceptuel et pédagogique » (Saint-Jacques *et al.*, 2002, p. 56). L'intégration de la dimension culturelle à l'école et de repères

culturels signifiants dépend donc de l'enseignant, de la vision et de la compréhension qu'il a de son rôle et, conséquemment, de l'approche qu'il met en œuvre en classe.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* fait mention de l'importance de fréquenter des lieux culturels avec les élèves (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a). Le rehaussement culturel y est affirmé comme une priorité et l'approche culturelle de l'enseignement est présentée comme l'une des deux orientations du document *La formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b). Cette dernière expression implique un changement de rôle pour l'enseignant qui n'est plus le *maître* qui transmet des savoirs, mais bien un *guide* dans le partage et l'échange de différentes visions du monde, celles des élèves, de l'enseignant, mais aussi d'artistes, de penseurs, de scientifiques, etc. On invite désormais les enseignants à développer « un rapport dynamique à la culture et même à porter un regard nouveau sur les savoirs scolaires » (Portelance, 2007, p. 321).

Ce qu'implique concrètement l'approche culturelle de l'enseignement est explicite dans le document *La formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b) grâce aux composantes de la compétence 1 : *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. L'enseignant qui agit comme tel :

- 1- situe des points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
- 2- prend une distance critique à l'égard de la discipline enseignée;
- 3- établit des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves;
- 4- transforme la classe en lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun;
- 5- porte un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 63-67)

Leur analyse de ce référentiel des compétences professionnelles permet à Chené et Saint-Jacques (2005) de conclure que : « l'approche culturelle veut dire que l'enseignant met en place des situations qui favorisent la relation des élèves à la culture » (p. 86). Elle est associée à l'apprentissage par compétences et vise la construction de savoirs par l'élève grâce à des expériences d'apprentissage variées et significatives. Dans un article sur l'approche culturelle de l'enseignement dans les cours de français au Québec, Sorin, Pouliot et Dubois-Marcoin (2007) proposent cette définition de l'approche culturelle de l'enseignement :

Se préoccuper d'une appropriation personnelle et significative des savoirs par l'élève, situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première de l'élève — avec la diversité, voire la disparité qu'on connaît, tant du point de vue du profil culturel des jeunes que de la profusion des lieux de savoir et de la puissance des technologies de communication —, provoquer chez l'élève une prise de conscience de sa propre culture tout en prenant du recul pour mieux la comprendre et s'ouvrir à soi, aux autres et au monde. Il en résultera une évolution de ses propres représentations et de ses savoirs, ferments d'une culture en devenir. (p. 278)

Conçu après *La Formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b) et le PFEQ pour le préscolaire et le primaire (Gouvernement du Québec, 2001b), le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) donne des outils et des références pour encourager les enseignants à adopter l'approche culturelle de l'enseignement. Le rôle de pédagogue, de motivateur et d'allumeur de passion de l'enseignant y est valorisé. On y précise que la transposition didactique est nécessaire pour que l'élève puisse être touché par les objets culturels proposés. Il ne s'agit pas simplement de le mettre en contact avec ces objets culturels, l'enseignant doit jouer son rôle de pédagogue pour rendre l'expérience culturelle signifiante.

L'enseignant qui adopte l'approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur le PFEQ et met l'élève en contact avec une culture seconde, soit ce qui est extérieur à lui et qui peut faire partie de la culture générale, pour ensuite faire des liens avec la culture première, sa culture immédiate, celle avec laquelle il donne sens aux nouveaux savoirs. Il doit considérer leur culture première pour aider les élèves à prendre une distance réflexive par rapport à celle-ci. Il doit faire accéder l'élève à d'autres horizons et devenir « celui qui le guide de manière critique et l'aide à s'orienter dans le monde » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 40). La définition de ce concept qu'élabore Simard indique bien les attitudes à adopter pour y arriver :

Une approche culturelle de l'enseignement demande une certaine posture mentale de l'enseignant à l'égard de la culture, un engagement, une curiosité contagieuse, un plaisir et une soif d'apprendre, bref, un intérêt passionné pour les choses de la culture dans sa vie personnelle et dans son enseignement. Plus qu'une érudition exhaustive, nous avons besoin d'une ardeur communicative des enseignants pour certains aspects des sciences, des arts, des lettres, de l'histoire. Ni simple consommateur, ni créateur, l'enseignant est un médiateur, celui qui organise le dialogue entre l'élève et un héritage de culture. (Simard, 2002a, p. 8)

Il s'agit d'une approche pédagogique qui transcende le simple partage des connaissances et qui requiert un effort de la part de l'enseignant pour amener les élèves à répondre aux exigences de la culture. Il doit chercher à *ancrer* les savoirs et à les *lier*, puisque « Restaurer la continuité entre les savoirs, c'est aider les élèves à les intégrer » (Simard, 2005, p. 64). Dans cette optique, intégrer les savoirs veut dire :

- 1- greffer des savoirs sur des savoirs antérieurs;
 - 2- structurer ou restructurer des savoirs;
 - 3- replacer des savoirs dans un contexte historique d'émergence;
 - 4- établir des relations entre les savoirs;
 - 5- transférer les savoirs, c'est-à-dire les appliquer à bon escient dans des contextes autres que ceux où on les a acquis;
 - 6- les mettre continuellement à jour pour relever les défis du présent.
- Dans tous les cas, intégrer, c'est faire des liens. (*ibid*, p. 64-65)

On revient alors à la notion de l'enseignement sensible où le travail de l'enseignant représente une pratique culturelle en soi :

[...] c'est-à-dire une pratique symbolique et discursive visant l'appropriation d'un ensemble de significations incarnées dans des pratiques, des outils, des œuvres, des savoirs, des valeurs, des symboles, des institutions et une histoire. (Simard, 2017, p. 34)

Pour conclure cette section, je m'appuie sur la synthèse offerte par Saint-Jacques (2001) sur ce qu'englobe l'approche culturelle de l'enseignement :

Un enseignement à perspective culturelle touche tous les domaines du savoir et puise des référents diversifiés dans le réservoir, pratiquement inépuisable, de la culture au sens large. Il se colore par des finalités culturelles d'enrichissement et d'ouverture et s'enracine dans de profondes convictions pédagogiques. Il emprunte les voies du passé, de l'ailleurs ou du non-familier pour mettre en perspective un objet d'apprentissage ou il recourt au familier pour contextualiser une notion abstraite. Il crée de la distance pour assurer l'ancrage de l'objet d'apprentissage. Ces caractéristiques manifestes rendent compte d'une préoccupation de fond pour la signification que l'élève donne à ses apprentissages. (Saint-Jacques, 2001a, p. 43)

2.1.2 Enseignant passeur culturel

Quand il développe une approche culturelle de l'enseignement, l'enseignant représente le *passeur culturel* dont traite Zakhartchouk (1999, 2006). Dans son ouvrage phare, l'auteur explique son choix d'utiliser le terme *passeur* :

Il s'agit d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen Âge, à *celui qui fait franchir un obstacle* [...]. C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les élèves à participer. Non un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais

tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche. (Zakhartchouk, 1999, p. 19-20)

Comme l'enseignant a un rôle défini, il ne peut se contenter de mettre les élèves en contact avec des repères culturels pour jouer son rôle de passeur. Il doit les inscrire dans une démarche significative pour l'élève, dans le respect des programmes et de l'institution qu'est l'école.

Le passeur de Zakhartchouk devient équilibriste, cherchant le point de stabilité, toujours fuyant, entre la référence au familier et l'appel, ou surtout l'attrait, de l'inconnu. Et ce mandat correspond à une identité professionnelle enseignante. (Gohier, 2005, p. 28)

Comment y arriver ? D'abord, selon Zakhartchouk (1999), en écoutant les élèves et en étant créatif dans ses propositions, en tissant les liens entre un répertoire plus exigeant et des références connues. Il faut être rusé, mais pas démagogue, récupérer les goûts des élèves pour les amener à autre chose. L'auteur discute longuement de la hiérarchisation des œuvres culturelles. Il invite les enseignants à utiliser leurs ressources pédagogiques pour rendre moins ardues des œuvres pointues, mais aussi à créer des liens entre les productions médiatiques qui utilisent des œuvres du répertoire pour leur amener à l'original. Il souhaite revaloriser le « nécessaire rapport didactique » (p. 48) pour amener l'élève à approfondir sa lecture d'une œuvre (ici littéraire, mais transposable à d'autres disciplines). Par exemple, s'initier à l'œuvre de Gaston Miron par la musique du spectacle des *Douze hommes rapaillés*²⁹ ou à celle de Gilles Vigneault par les comptines inspirées de ses textes, à l'exemple du livre-CD *Un trésor dans mon jardin*³⁰. Dans son deuxième ouvrage, *Transmettre vraiment une culture à*

²⁹ Vigneault, G. et Jorisch (ill.). (2003). [Livre-disque]. *Un trésor dans mon jardin*, interprètes variés. Montréal : Montagne secrète.

³⁰ Artistes variés (2008). *Douze hommes rapaillés chantent Gaston Miron* [Disque compact audio]. Montréal : Spectra.

tous les élèves, paru en 2006, Zakhartchouk donne d'ailleurs de multiples exemples d'application en classe et de projets favorisant le rehaussement culturel tout en engageant la culture première des élèves. Il considère que toute transmission de savoir implique un effort qui doit être accepté par l'élève, celui-ci devant donc être motivé à s'engager pour éventuellement en récolter les bénéfices :

Aucune obligation ne peut suppléer à l'entrée volontaire, à l'adhésion de celui-ci. Et cette adhésion n'aura lieu que s'il y trouve des gratifications, des bénéfices, le premier étant peut-être de trouver des échos à ses préoccupations, une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. (Zakhartchouk, 1999, p. 89)

De son côté, Simard (2002a) affirme que c'est par la pédagogie qu'on arrive à jouer le rôle de passeur : « par cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture » (p. 6). Une réflexion cohérente avec celle de Zakhartchouk (2006) : « Être un passeur culturel ne s'improvise pas. Il ne suffit pas d'être soi-même cultivé, amoureux de culture, ni de compter sur son charisme ou sa bonne volonté » (p. 201). Il faut donc user de pédagogie, en plus d'adopter les bonnes attitudes : ouverture, respect, écoute, accueil, curiosité (Zakhartchouk, 1999). L'enseignant passeur culturel transmet que ce qui est appris à l'école est rattaché à des repères significatifs, ici et ailleurs, passés ou à venir. Il doit savoir saisir l'occasion, offrir des « échappées de lumière » (Inchauspé, 2007, p. 75). Il faut le considérer comme « le lieu du sensé et du senti chez la personne, du rationnel et de l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié » (Gohier, 2002, p. 232). Je résumerais donc en définissant l'enseignant passeur culturel comme un enseignant qui favorise le dialogue dans sa classe et entretient un lien dynamique avec la culture dans toutes ses dimensions, permettant ainsi aux élèves de faire des découvertes, de développer un regard critique et de faire des apprentissages significatifs, puisque culturellement ancrés.

Une façon de faire qui s'apparente au travail du *médiateur* culturel³¹, mais qui s'en distingue autrement : le *passeur* culturel n'a pas à être un spécialiste. Comme le précise Rémigy (2001), l'enseignant, comme passeur culturel, n'a pas à devenir un expert de la discipline ni à souhaiter former des élèves-experts. Par contre, il se doit de « jeter les bases permettant aux jeunes de le devenir un jour, grâce à son expertise dans la façon de faciliter ce passage » (p. 24) et donc, de maîtriser les outils pédagogiques sans lesquels l'échange avec tous les élèves est impossible, comme nous l'avons mentionné précédemment. Finalement, la tâche de l'enseignant passeur culturel est « de créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 37).

Pour que la culture soit signifiante pour l'élève, le passeur culturel sait qu'elle doit être intériorisée par celui-ci et qu'elle « nécessite l'appropriation par une construction personnelle qui ne peut s'opérer que si l'on part du connu pour accéder à l'ailleurs » (Gohier, 2005, p. 28). Une réflexion sur l'élève qui peut aussi se transposer à l'enseignant, dans son propre rapport à la culture.

2.1.2.1 Rapport individuel à la culture des enseignants

Les chercheurs Falardeau et Simard (2007a; 2007b) de l'Université Laval ont démontré que le rapport individuel à la culture des enseignants influence directement leur conception de leur rôle dans le développement culturel de leurs élèves. Ils ont questionné des étudiants en enseignement, puis ont classé leurs réponses selon quatre types de rapports avec la culture : *désimpliqué*, *scolaire*, *instrumentaliste* et *intégratif*.

³¹ La définition de la médiation culturelle et une description du médiateur culturel seront présentées dans les pages suivantes.

évolutif. Ce rapport à la culture s'exprimant dans deux contextes distincts : de façon personnelle, chez l'individu, et dans la relation pédagogique, donc dans le travail de la personne-enseignante. J'ai fait l'exercice de résumer les grandes caractéristiques de chacun des rapports dans le tableau suivant.

Tableau 2.3 Types de rapports à la culture selon Falardeau et Simard (2007a)

Types de rapport à la culture	Manifestations chez l'individu	Manifestations chez l'enseignant
Désimpliqué	- Fonctionne sur le mode de l'autosuffisance. - A un rapport d'extériorité à la culture seconde. - Comprend le monde à partir de ses références premières. - Ne vit pas de rencontres significatives ou marquantes avec des acteurs, des objets ou des savoirs culturels.	- Intègre peu les savoirs culturels en classe. - Met en place une participation unidirectionnelle. - Ne met pas l'élève en position de construction des savoirs. - Perçoit la culture comme un objet de savoir élitiste, peu motivant pour les élèves.
Scolaire	- Reproduit la forme scolaire dans ses activités culturelles. - Les savoirs impliqués lui sont extérieurs, il ne les intègre pas. - Adopte une posture de soumission à l'autorité institutionnelle. Ne la remet pas en question. - Ne vit pas de rencontres culturelles significatives et fait preuve d'un bas niveau d'activité (plutôt passif).	- Considère que l'élève n'a pas assez de connaissances (ou de culture) pour s'appropriier des projets complexes. - Porte les savoirs et peut agir comme modèle, sans inviter ses élèves à avoir un regard critique. - Valorise l'acquisition d'une culture générale uniforme qui n'est pas transformée collectivement.
Instrumentaliste	- Accepte de se prêter au jeu de l'apprentissage pour en retirer un bénéfice (symbolique ou matériel). - Ne cherche pas à s'appropriier la culture pour enrichir sa compréhension du monde. L'utilise plutôt comme un instrument pour accomplir une tâche.	- Vise à former des individus compétents et polyvalents. - Souhaite motiver ses élèves en diversifiant ses sujets. - Perçoit la culture comme utile. Les objets de culture doivent répondre au cadre scolaire.
Intégratif-évolutif	- Vit un processus dialogique, qui génère des échanges ouverts, dynamiques, pluriels, en constante évolution. - Alimente constamment sa culture première de nouveaux signes qui l'amènent à se redéfinir et à redéfinir son rapport à l'autre et au monde. - Développe un rapport réfléchi à la culture. - Perçoit la culture comme structurante. - S'investit dans des pratiques culturelles régulières, diversifiées et signifiantes.	- Perçoit le savoir comme un objet dynamique qui structure le rapport de l'élève au monde. - Place les élèves en position de recherche, les encourage à se questionner et à être critiques face au savoir. - Propose des expériences significatives qui s'appuient sur ce que l'élève connaît pour lui permettre de le transformer. - Fait de la médiation pédagogique entre la culture première de l'élève et sa culture seconde.

Selon leur analyse, les enseignants ayant un rapport de type *intégratif-évolutif* avec la culture sont ceux, sur le plan individuel, qui se démarquent comme étant les plus susceptibles de mettre en application une approche culturelle de l'enseignement et donc, de jouer leur rôle de passeur culturel. Avec un enseignant ayant développé ce type de rapport, la dynamique en classe est nécessairement plus ouverte. Les élèves sont alors encouragés à développer une attitude critique à l'égard des savoirs et des pratiques culturelles. Dans ce contexte :

[...] l'enseignement ne saurait se réduire à une simple transmission de connaissances que l'élève n'aurait qu'à reproduire. Il cherche plutôt à proposer des rencontres significatives [...]. Toutes les interventions pédagogiques sont donc teintées par la nécessité de faire de l'élève le sujet réfléchi d'un projet de culture idéalement intégré à des pratiques signifiantes. (2007a, p. 20)

Il faudrait interroger le rapport personnel des enseignants avec la culture pour favoriser de telles pratiques pédagogiques. Nous avons vu précédemment que la décision de mettre en œuvre ou non une approche culturelle de l'enseignement, bien que celle-ci soit préconisée dans les documents ministériels, revient à l'enseignant et dépend de la vision qu'il a de son métier et, nous le découvrons ici, du rapport qu'il entretient lui-même avec la culture. Si la culture est aussi rapport, alors la question importante pour l'enseignant devient celle de la transformation de ce rapport en classe. Car si tout enseignant « est ainsi constitué d'un rapport au monde, d'un rapport identitaire et d'un rapport à autrui, ce rapport peut être fort différent et éloigné de celui de chacun des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 36). Il se doit de jouer le rôle de passeur culturel pour faciliter ce transfert.

Comment développer le rapport des enseignants ou futurs enseignants à la culture ? Zakhartchouk (2006) propose trois axes pour la formation initiale :

- 1) intégrer une réflexion sur le rapport personnel à la culture et les liens envisagés avec le métier d'enseignant;
- 2) développer les pratiques culturelles des futurs enseignants;
- 3) permettre un entraînement pratique à l'élaboration de projets culturels, des échanges et de la réflexion sur la pratique.

Comme chaque individu a une relation particulière à la culture, il faudrait permettre à chaque enseignant en formation de :

[...] réfléchir à cette relation, d'échanger avec d'autres sur son appréhension de la culture, à la fois pour incarner davantage son enseignement dans un substrat personnel, puisque l'enseignant est une personne, mais aussi pour prendre du recul, condition première pour aider efficacement l'élève à prendre, lui aussi, du recul. (Zakhartchouk, 2006 p. 204)

Ce rapport personnel de l'enseignant à la culture est évoqué dans le document sur la *Formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b) quand on y décrit le *maître cultivé* en mentionnant que la formation devrait permettre de créer chez le futur enseignant « une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions » (p. 39). Comme nous l'avons décrit précédemment, cette formation doit permettre à l'enseignant de devenir héritier, critique et interprète de culture.

Cette caractérisation du pédagogue cultivé est riche et exigeante. Elle reconnaît à l'enseignant une grande responsabilité en cette matière, dont il ne pourra s'acquitter adéquatement sans un rapport positif à la culture, sans une solide culture générale permettant de mettre en perspective divers apports, et sans un cheminement personnel d'approfondissement des trois dimensions du pédagogue. (Saint-Jacques *et al.*, 2002, p. 60)

Cette constatation amène ces mêmes chercheurs à émettre les recommandations suivantes, qui peuvent aussi s'appliquer à la formation continue :

Nul doute qu'un accompagnement professionnel centré sur une clarification des représentations de la culture, des pratiques culturelles valorisées, comme des modes d'intégration de la culture à l'enseignement se révèle des plus nécessaires. Car, comme pour d'autres aspects de l'enseignement, il ne s'agit pas ici de l'ordre de la « technique », mais plutôt de celui des représentations et du savoir-être. (*ibid*, p. 60)

À la lumière de ces informations, il apparaît comme essentiel de s'intéresser au rapport personnel qu'entretient l'enseignant avec la culture puisque celui-ci détermine son rapport pédagogique à la culture et que sa formation vise, entre autres, à faire de lui un *maître cultivé*.

2.1.3 Médiation culturelle

Dans le travail quotidien de l'enseignant, des ressources lui sont proposées pour intégrer la dimension culturelle à l'école. En plus des documents produits par le gouvernement du Québec, des projets, des mesures, des interventions, bref des initiatives multiples que nous rassemblerons sous le nom de *dispositifs*, sont élaborés par diverses organisations. Ces dispositifs intègrent généralement des actions provenant du champ de la médiation culturelle.

Depuis le XVI^e siècle, le mot médiation signifie la réconciliation, l'intermédiaire, particulièrement dans des emplois didactiques et en philosophie (Rey, 2004a, tome 1). On entend souvent le terme médiation dans les domaines religieux et juridique. En éducation, la médiation est parfois associée à la fonction de l'enseignant, intermédiaire entre l'élève et les savoirs; elle vise autant la vie à l'intérieur de l'école que les relations avec les familles ou l'environnement (Champy, 1998). En sciences sociales, Vygotsky a travaillé sur le concept de médiation en le définissant comme le processus par lequel le social et l'individuel se construisent mutuellement (Daniels, 2015).

Dans le champ des arts, la médiation culturelle naît dans le secteur des musées et des bibliothèques. La France met en place ses politiques culturelles dans les années 1960 et développe une approche de la médiation culturelle qui vise la démocratisation de la culture, soit des « notions d'accès et d'accessibilité aux œuvres et aux productions culturelles pour le plus grand nombre » (Culture pour tous, 2014, p. 3). Au Québec, le concept se développe par nécessité dans les années 1980. Vu le contexte économique difficile, les gens désertent les salles de spectacles et les musées (Lafortune, 2012). Au départ, les artistes sont les initiateurs de projets de médiation culturelle et s'attardent particulièrement à l'accueil et à la sensibilisation des publics.

Au Québec, il faut attendre les années 2000 pour voir non seulement l'appropriation de l'expression *médiation culturelle* par les milieux artistiques, culturels et communautaires, mais également la progression fulgurante des initiatives et des pratiques qui en portent le titre. (Culture pour tous, 2014, p. 3)

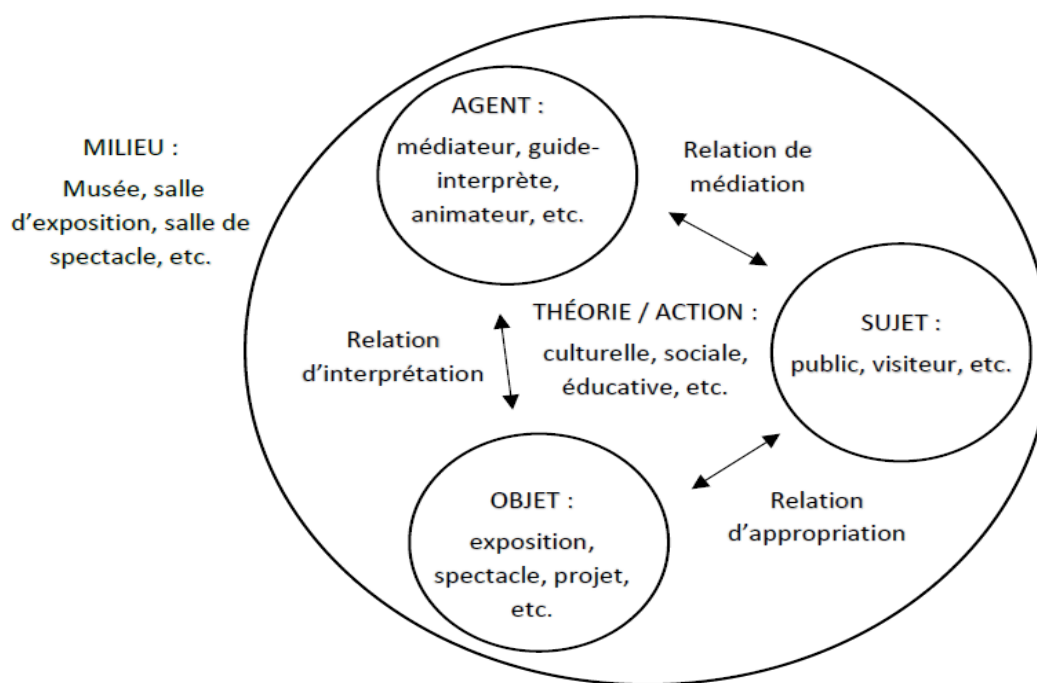
Désormais, le concept s'élargit au champ social avec la pratique d'activités artistiques ayant pour but de contrer l'exclusion, mieux se connaître et se développer. Il s'agit donc d'un rapport actif à la culture, le type de rapport à développer aussi chez les enseignants et les élèves. De façon plus large, la médiation culturelle désigne :

[...] les actions d'accompagnement qui se déploient dans les espaces de production d'objets culturels et de langage produisant du sens et des liens. Elle s'incarne dans la construction de dispositifs d'interprétation des œuvres pour les publics, même néophytes, et de participation active à la vie socioculturelle pour les populations même marginalisées. (Lafortune, 2012, p. 211)

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition de la médiation culturelle reliée à l'action culturelle, qui renvoie au « développement de la relation aux œuvres d'art ou à l'art, et à la culture » (Montoya, 2008, p. 34). Dans certaines institutions culturelles, on parle aussi de développement qualitatif des publics. La médiation culturelle peut contribuer à la fréquentation d'un lieu, mais son objectif principal n'est

pas quantitatif. Voici la représentation schématique de la médiation culturelle, qui s'inspire du *Modèle de la situation pédagogique* (Legendre, 2005). Paquin (2015) l'a transposée à la médiation muséale ³² par analogie, en conservant ses quatre composantes : le sujet (S), l'objet (O), le milieu (M) et l'agent (A), pour former l'acronyme SOMA.

Figure 2.1 Modèle de l'interprétation et de la médiation muséale (Paquin, 2015, p. 112)



³² Bien que l'auteure traite spécifiquement de médiation culturelle en contexte muséal, la dynamique s'applique à la médiation culturelle en contexte artistique en général. Pour aller plus loin, on peut aussi lire les travaux sur l'éducation muséale du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'UQAM.

Le sujet concerne le public, l'objet réfère à l'œuvre, le milieu réfère au lieu où se vit l'expérience culturelle et l'agent est le médiateur culturel. Ces composantes sont reliées entre elles pour « former la relation d'appropriation (entre le sujet et l'objet), la relation d'interprétation (entre l'agent et l'objet), de même que la relation de médiation (entre l'agent et le sujet). » (*ibid.*, p. 111)

Nous avons établi précédemment que *médiateur culturel* et *porteur culturel* ne sont pas synonymes. Le médiateur culturel est plus proche du journaliste que de l'enseignant. Il produit du sens par la médiation elle-même, ce qui nécessite à la fois une connaissance approfondie de l'objet, mais aussi une distance critique par rapport à celui-ci (Mathieu, 2010). Il cherche à provoquer la rencontre, le dialogue et la réflexion sans se mettre à l'avant-plan : « Si le médiateur vise à relier deux termes entre eux, il tend également à s'effacer devant l'établissement de ce lien » (Montoya, 2008, p. 26).

Des projets de médiation culturelle en milieu scolaire existent depuis les années 1970 au Québec. La pédagogue et comédienne Monique Rioux a documenté des expériences d'ateliers en classe qui ont nourri le travail de création de sa compagnie, le Théâtre de la Marmaille. Elle anime alors des ateliers d'écriture dramatique avec et pour les enfants (Beauchamp, 1985). Ce travail a été poursuivi par la majorité des compagnies de création en arts de la scène œuvrant auprès du jeune public. Il a évolué et s'est raffiné avec les années, pour répondre à la réalité du milieu scolaire, mais aussi pour réellement nourrir le travail de création des artistes (Nadeau, 2006). Les ateliers de médiation culturelle dans les écoles prennent généralement deux formes : l'exploration d'une approche artistique ou la préparation à une sortie culturelle. Le médiateur culturel est un artiste ou un autre intervenant qui est spécialisé dans la discipline impliquée, qui transmet des clés ou fait vivre des expériences pour favoriser l'appréciation d'une œuvre. Quand les élèves sont appelés à explorer une technique ou une approche, c'est plus fréquemment un artiste qui vient en classe, souvent par le biais du programme *La culture à l'école* (donc un artiste issu du *Répertoire de ressources culture-éducation*).

L'élève devient alors un créateur, il apprivoise le processus de création, découvre un métier, interagit avec un artiste. La médiation culturelle qui entoure la rencontre avec une œuvre professionnelle donne aux élèves et à l'enseignant des outils pour l'apprécier.

Les dispositifs intégrant la dimension culturelle qui sont vécus par les élèves ont aussi un effet sur les enseignants. D'abord, ces expériences leur permettent de réfléchir sur leur pratique :

Cela peut soit leur inspirer de nouvelles idées d'activités, soit les amener à se remémorer certaines activités qu'ils avaient cessé de faire, soit leur rappeler quoi ne pas faire avec leurs élèves. Quelle que soit l'option retenue, il n'en reste pas moins que leur réflexion sur leur agir pédagogique est stimulée. (Côté, 2007, p. 3)

Lemonchois (2011) rapporte que les expériences vécues en classe entre les enseignants et les artistes médiateurs permettent d'explorer en classe de nouvelles pratiques issues d'approches spécifiques aux artistes professionnels, en incluant autant des techniques de création que des méthodologies de travail. Pourtant, sur le rôle que les enseignants exercent dans le cadre de ces dispositifs, la recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) nous informe que puisque les activités culturelles sont majoritairement vécues comme des moments décalés des projets réguliers de la classe : « la plupart des enseignants interprètent leur rôle de passeur culturel comme celui d'un organisateur d'événements et d'activités assurées par un expert externe » (p. 17). Il existe parfois une zone de confusion entre le rôle du médiateur culturel et celui de l'enseignant lors d'activités s'adressant au milieu scolaire.

Il arrive que le médiateur ait le sentiment que l'enseignant, qui intervient pendant la rencontre, outrepassa ses fonctions. Il est surtout beaucoup plus fréquent d'entendre des médiateurs se plaindre du *manque d'initiative* des enseignants [...]. (Montoya, 2008, p. 32)

Il faut donc établir clairement les fonctions de chacun pour favoriser une collaboration optimale et complémentaire. Ainsi, l'enseignant joue son rôle de passeur culturel, expert de la pédagogie et ayant ce lien privilégié avec ses élèves, alors que le médiateur culturel agit comme expert de la rencontre ou de l'expérience sensible à vivre, sans esprit de compétition.

Les dispositifs intégrant la médiation culturelle qui sont offerts aux écoles prennent des formes multiples et sont proposés par des organismes aux horizons variés. La majorité touche les arts et les lettres. Permettant à la fois de s'exprimer et d'apprécier des œuvres, ces expériences offrent un complément à l'enseignement. Cet apport est encore plus direct quand il est question d'enseignement des arts à l'école.

2.1.3.1 Élève spectateur, créateur et interprète

L'artiste ou le médiateur culturel (ou encore l'artiste-médiateur) ne se substitue pas à l'enseignant en arts. Ce n'est ni son rôle ni son objectif. Il est, comme nous l'avons vu, le spécialiste d'une approche (parfois la sienne), d'une œuvre, d'un genre, d'une technique, etc. La pédagogie peut constituer un outil pour communiquer son savoir-faire, mais il n'a pas de responsabilité éducative (au sens de transmission de savoirs prescrits dans le PFEQ). Sur le site du ministère de l'Éducation, on présente ainsi l'apport des intervenants en médiation culturelle en décrivant le dispositif *Ateliers culturels à l'école* du programme *La culture à l'école* :

Les artistes, les écrivains et les organismes culturels professionnels sont invités à faire connaître aux jeunes l'univers de la création en les mettant en présence d'œuvres variées et en leur faisant découvrir des professions liées aux arts et à la culture, et ce, de façon active et participative. (education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/ateliers-culturels-a-lecole)

Dans l'accueil de cet invité en classe, c'est l'enseignant qui reste responsable des liens à établir avec le *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007b). Les programmes du domaine des arts visent le développement de trois compétences dans chacune des quatre disciplines. Pour les arts de la scène – art dramatique, danse et musique –, il s'agit des compétences *créer*,³³ *interpréter* et *apprécier des œuvres*. Pour les arts plastiques, les compétences sont *créer*³⁴ des images personnelles, *créer* des images médiatiques et *apprécier des œuvres*. Les programmes précédents, établis dans les années 1980, servaient la croissance personnelle de l'élève, alors que ceux actuellement en place ont une fonction à la fois culturelle et cognitive (Saint-Jacques, 2001b). Le développement des compétences artistiques « s'exerce dans l'action, elles ne mobilisent pas seulement des connaissances déclaratives; elles relèvent aussi de logiques procédurales et métacognitives » (Raymond et Lord, 2018, p. 48).

Pour l'enseignant spécialisé en arts³⁵, la participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école qui implique des artistes ou des œuvres professionnelles est particulièrement riche, et assurément comparable à l'apport d'un écrivain en classe de français. Grâce à son savoir-faire pédagogique et à ses connaissances disciplinaires, l'enseignant en arts peut se servir de cette expérience, pour tisser des liens avec les trois dimensions de la formation artistique à l'école (Raymond, 2014), soit la dimension

³³ Au primaire, dans les programmes d'art dramatique, de danse et de musique, la première compétence est nommée *inventer*, alors qu'au secondaire le terme *créer* a été retenu. Comme le deuxième terme est plus complexe et plus près du vocabulaire disciplinaire professionnel, je privilégie l'utilisation de *créer*.

³⁴ Ici aussi, la terminologie change selon le cycle d'enseignement. Au primaire, on *réalise* des créations plastiques personnelles ou médiatiques. Au secondaire, on apprécie des *images*.

³⁵ Bien entendu, l'apport du médiateur culturel est aussi riche pour le titulaire du primaire qui enseigne les arts en classe. Cette section s'attarde à la réalité de l'enseignant spécialiste en arts puisque cette thèse s'inscrit dans le cadre du Doctorat en Études et pratiques des arts. Comme les titulaires sont des généralistes, leur formation initiale a souvent comporté un seul cours en didactique des arts et ils sont moins outillés pour créer ce pont entre le PFEQ en arts et l'apport artistique de l'invité.

artistique (liée aux compétences *créer* et *interpréter* du programme en arts de la scène et *créer* en arts plastiques); la dimension esthétique (liée à la compétence *apprécier des œuvres* pour les quatre disciplines artistiques); la dimension culturelle (qui permet la mise en relation des apprentissages effectués dans les trois compétences avec un patrimoine et des repères culturels significatifs).

Dans la réception des œuvres, donc pour l'élève spectateur ou récepteur, la médiation culturelle ouvre la porte aux interprétations multiples et personnelles en fournissant aux individus le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer. C'est aussi la piste que la sociologue Heinich (1998) avance en affirmant que les arts offrent un lieu de réflexion et de remise en question idéal. Elle avance que l'artiste et les institutions de l'art sont des lieux où s'affirment des valeurs singulières qui permettent aux récepteurs des œuvres d'observer le monde autrement. Son discours se développe autour des arts visuels, mais cette réflexion s'applique aussi à la création contemporaine en arts de la scène. Le médiateur culturel occupe alors la fonction d'intermédiaire : il provoque la réflexion et permet aux différentes visions de s'entrechoquer en nourrissant la discussion de sa connaissance sur l'œuvre ou le processus de création. Allard (2001) rappelle, en parlant de l'expérience des élèves dans un musée, que le rapport aux arts permet une complémentarité entre l'école et le lieu culturel puisque la sortie contribue à l'éducation culturelle des élèves grâce à une approche diversifiée. En effet, en plus d'acquérir des informations factuelles sur le sujet de l'exposition ou du spectacle, l'élève met en œuvre son imagination et réfléchit autrement : il se questionne, s'ouvre à des visions différentes et développe sa pensée critique. Les auteurs qui abordent le lien entre l'école et le jeune spectateur sont unanimes quant aux effets de l'accompagnement sur la qualité de la réception de ses élèves. Dans leur étude sur la mémoire du jeune spectateur, Deldime et Pigeon (1988) ont constaté que la préparation des élèves par les enseignants « joue un rôle positif sur le souvenir, lorsque la qualité de l'encadrement est réelle et qu'elle s'effectue judicieusement avant et après le spectacle » (p. 99). Leur étude révèle que l'accompagnateur a un impact sur la

réception du spectacle par l'élève. Pour Gosselin (2001), la rencontre entre l'élève et l'œuvre est une occasion pour l'enseignant d'exploiter la pensée expérientielle et de permettre aux enfants de réfléchir sur le sens de la production artistique en faisant des liens avec les émotions qu'ils ont ressenties. Il s'agit d'une expérience qui contribue au développement d'une pensée conjuguant sensibilité et rationalité. Ce travail du spectateur en est un d'engagement à la fois émotif et cognitif. Il est d'autant plus profitable à l'enfance et à l'adolescence, à un moment où le cerveau est en plein développement et l'esprit particulièrement disponible aux propositions artistiques diverses. La rencontre avec des œuvres par l'école permet de rétablir ce droit culturel dont la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle fait mention³⁶. Rappelons aussi que la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, qui mené au dépôt du Rapport Rioux en 1968, a recommandé que « l'éducation artistique soit prolongée par des activités telles que des visites organisées, des concerts, de spectacles, des projections de films, etc. » (Corbo, 2006, p. 326). Le jeune spectateur qui participe à une sortie culturelle dans un cadre pédagogique devrait donc jouir d'une expérience bonifiée, vu le contexte de la sortie. Encore faut-il que les adultes impliqués soient sensibilisés et outillés pour l'accompagner. Les enseignants en arts sont assurément les mieux formés pour ce faire, surtout que les occasions de développer la compétence *Apprécier des œuvres* permet trop peu souvent de le faire au contact d'œuvres professionnelles, malgré ce que le PFEQ indique : « cette formation [artistique] doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes » (2001a, p. 190).

³⁶ « Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité. » (portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

L'élève créateur ou interprète est souvent partie prenante des dispositifs qui impliquent la venue d'artistes ou de médiateurs à l'école. Il est alors au cœur de l'action : « Il ne peut y avoir création artistique ou littéraire sans participation : c'est-à-dire sans expression et sans engagement vis-à-vis d'autrui. En effet, sans participation, pas de création » (Lemonchois, 2011, p. 27). Ce qui rejoint le propos de Gosselin (2001) sur la contribution essentielle des expériences créatives sur le développement des modes de pensées expérientiels de l'enfant. Page (1997) décrit l'apport du jeu dramatique pour l'élève comme étant développementale et permettant de « finaliser les apprentissages que l'école a le devoir de dispenser » (p. 121). Donc, en interprétant un personnage ou en créant une séquence dramatique en contexte ludique, l'élève développe à la fois des compétences disciplinaires en art – ici art dramatique –, mais se développe aussi globalement. À la suite de son étude auprès d'enseignants ayant pris part avec leur classe à des projets impliquant des artistes en France, Ruppin (2014) relève que la collaboration entre les artistes et les élèves dans un processus créatif bouleverse les idées préconçues des élèves et les amène ailleurs, augmentant ainsi leur potentiel artistique. Un enseignant spécialisé en art qui prend part à un tel projet avec ses élèves peut se servir de cette rencontre sensible comme d'un tremplin pour approfondir de nouvelles techniques ou pour appliquer les découvertes lors d'un nouveau projet créatif, tout en encourageant l'expression personnelle de l'élève.

Le PFEQ (2001a, 2003b, 2007a) l'indique clairement : les trois compétences artistiques sont interreliées et s'influencent. Les dispositifs d'intégration de la dimension culturelle axée sur les arts qui sont proposés aux écoles comprennent des activités de médiation culturelle qui favorisent le développement des compétences au programme, selon le traitement que l'enseignant en fera. Une exposition découverte en compagnie d'un médiateur spécialisé peut nourrir la création des élèves, tout comme le travail d'interprétation fait avec un metteur en scène professionnel peut donner aux jeunes des outils pour apprécier la prochaine pièce qu'ils verront. À chacun son rôle : le médiateur apporte son expertise sur *l'objet* (œuvre), l'enseignant sa pédagogie sur le *sujet* (élève)

pour un travail en complémentarité qui permet réellement l'intégration de la culture à l'école. Je rappelle que, même s'il ne s'agit pas d'enseignement des arts, l'apport du médiateur culturel dans le cadre d'un dispositif d'intégration de la dimension culturelle axé sur les arts sera tout aussi bénéfique et son expertise encore plus nécessaire à l'enseignant moins expérimenté avec la pratique artistique concernée. N'oublions pas que la compétence transversale du PFEQ *Exercer sa pensée créatrice* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b et 2007a) devrait concerner tous les enseignants, même si, comme nous le rappellent Raymond et Turcotte (2012), cela reste un défi pour certains individus et dans certaines disciplines.

Pour conclure cette partie consacrée au concept de culture, je résumerais l'essentiel ainsi : la mise en œuvre d'une approche culturelle en enseignement dépend de la conception préalable que l'enseignant se fait de la culture. L'enseignant est d'abord appelé à clarifier sa conception de la culture, de l'approche culturelle et de la discipline à enseigner pour prendre conscience de la complexité de la relation entre ces trois composantes (Côté et Duquette, 2010) et ainsi arriver à jouer son rôle de passeur culturel auprès des élèves. Puisque, comme le rappelle Inchauspé (2007) :

La perspective culturelle n'est pas d'abord dans le programme. Elle est d'abord dans le cœur et l'esprit des enseignants qui partagent cette perspective, la rendent vivante aux yeux de leurs élèves, en montrant comment elle répond à leur attente de sens, à leur besoin de comprendre, comme à ceux de tout homme. Et c'est pourquoi les passeurs culturels sont aussi, toujours, des éveilleurs d'esprit. (p. 70)

Ce rôle peut se déployer dans toute son ampleur quand il s'exerce dans le cadre de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école qui impliquent des actions de médiation culturelle et des rencontres avec des professionnels de la culture ou des objets culturels, bref des repères culturels au potentiel riche. Pour maximiser l'effet positif des activités culturelles en classe, une étude récente de Dezutter *et al.* (2018) révèle qu'il faut respecter certaines conditions :

- importance des phases de préparation et de retour sur les activités;
- intégration des activités dans les séquences didactiques;
- rôle actif des élèves durant les activités;
- infrastructures adaptées;
- collaboration étroite entre les personnes enseignantes et les intervenants du milieu culturel [...]. (p. 9)

Depuis le début de ce chapitre, l'influence du rapport personnel à la culture de l'enseignant sur ses pratiques en classe est constamment rappelée. Ce rapport est nourri par ses expériences, mais aussi par ses conceptions sur la culture et par le rôle de passeur culturel qu'il peut jouer en classe. Si les conceptions nourrissent les pratiques, est-il possible d'intervenir sur celles-ci pour sensibiliser l'enseignant à son rôle de passeur culturel ?

2.2 Conceptions des enseignants

Cette étude s'intéresse aux conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel et aux effets des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle sur celles-ci. La littérature scientifique identifie différents termes pour nommer ce que nous avons choisi d'appeler les conceptions. Je commencerai cette section en justifiant mon choix terminologique et je présenterai ensuite les facteurs favorisant le changement conceptuel chez les enseignants.

2.2.1 Clarification terminologique sur les conceptions

Tout d'abord, des précisions terminologiques s'imposent. Pajares (1992), dans une revue exhaustive de la littérature à ce sujet, considère que les termes croyances, conceptions, représentations et perceptions sont interchangeables puisque, bien qu'ils « aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables » (Crahay *et al.*, 2010, p. 86). Une conclusion à laquelle arrive aussi Grandtner (2007) : « Certains écrits

proposent indistinctement l'utilisation des termes conceptions, croyances, perceptions ou représentations ou, même, connaissances, alors qu'il est question de présupposés personnels qui influencent les pratiques » (p. 22). Plus particulièrement, les termes *conceptions* et *représentations* sont souvent utilisés comme des synonymes. Comme la plupart des auteurs consultés pour cette recherche utilisent le terme *conceptions*, je ferai de même. Charlier (1998) définit les conceptions comme étant des constructions mentales qui se développent chez l'individu lors de ses interactions avec son environnement. Les conceptions (tout comme les représentations) comprennent les valeurs, les croyances, les connaissances, les intentions ou les stratégies de l'enseignant, mais Charlier (*ibid*) précise que les représentations sont liées à une situation particulière. Le terme conceptions est aussi privilégié parce qu'il renvoie à celui de changement conceptuel, un domaine de recherche documenté qui sera utile à ma thèse (Deaudelin, Dussault et Richer, 2005).

Selon Pratt (1992), les conceptions des enseignants sont culturellement, socialement, historiquement et personnellement ancrées : « Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena »³⁷ (p. 204). Ce sont les lunettes par lesquelles nous voyons et interprétons le monde. Elles influencent nos perceptions et nos croyances, celles-ci étant plus affectives que cognitives (Bélanger et Tremblay, 2012). Selon Pajares (1992), les croyances des enseignants influencent leurs conceptions et, par conséquent, affectent leurs pratiques en classe. Il est donc essentiel de les comprendre pour générer un changement. Une piste qu'approuve Langevin (2007) : « les conceptions de

³⁷ Traduction libre : Les conceptions se définissent comme les sens que l'on donne aux phénomènes qui nous entourent et nous permettent d'interpréter et de réagir à ceux-ci.

l'enseignement influencent directement les pratiques, et toute formation doit en tenir compte pour qu'un changement dans ce domaine puisse se produire » (p. 7).

Puisque les conceptions comprennent des valeurs, des croyances et des connaissances, elles sont influencées par l'*habitus* de la personne. Ce concept sociologique principalement porté par Bourdieu (1980) est défini par Charlot (1997) comme un « ensemble de dispositions psychiques transposables et durables : principes de classement, de vision, de division, de goûts, etc. – bref, principes de perception et de mise en ordre du monde » (p. 37). L'*habitus* peut être considéré comme la base de ce qui régit les conceptions et les comportements des individus. En ce sens, il partage plusieurs points communs avec ce qui a été défini plus tôt comme étant la culture première (Dumont, 1987/1995), puisqu'il donne un cadre de référence à chacun, qu'il influence sa vision du monde et de son rôle dans ce monde. Toutefois, là où la culture première s'en distingue, c'est que l'*habitus* ne relève pas d'un processus d'apprentissage : « Il s'appuie sur la transmission d'une forme spécifique de capital — le capital culturel —, beaucoup plus que sur son accumulation » (Coulangeon, 2004, p. 61), alors que la culture première est en constante évolution chez une personne; elle se nourrit de ce que la personne conserve de la culture seconde transmise. L'*habitus* suppose également « une adéquation très forte entre identité culturelle et statut social » (Bellavance, Valex et Ratté, 2004, p. 28).

Les conceptions d'une personne sont influencées par son *habitus* et principalement formées par ses connaissances et les interactions concrètes de celles-ci, ce qui les rend socialement construites (Charlot, 1997). Le savoir porté par chacun serait éminemment culturel puisqu'il est construit dans une histoire collective et qu'il « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (p. 74). La question du savoir est également identitaire : « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle

qu'il veut donner aux autres » (p. 84-85). Les conceptions sont profondément ancrées dans la personne comme elles s'imprègnent de ses valeurs, de ses expériences, de son savoir et de sa culture. Chercher à les faire évoluer représente donc un défi.

2.2.2 Favoriser un changement de conceptions chez les enseignants

Le changement conceptuel est un concept familier en sciences de l'éducation. Rappelons que Deaudelin, Dussault et Richer (2005) le définissent comme « une modification des représentations mentales d'une personne » (p. 171). Pour provoquer un changement conceptuel, il faut susciter une forme de conflit cognitif, donc privilégier des situations qui amènent le sujet à être actif dans « la structuration du sens qu'il donne à ses apprentissages et dans la remise en question de ses conceptions » (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2002, p. 51). La psychologie du développement, particulièrement dans les travaux de Piaget (1970), définit le conflit cognitif surtout comme un déséquilibre occasionnant une transformation de la pensée en opposition aux savoirs établis. Un phénomène vécu régulièrement par l'enfant et l'adolescent en cours de développement. Les théories socioconstructivistes, en premier lieu chez Vygotsky (1978), considèrent qu'il y a une relation de dépendance entre l'apprentissage et son contexte et que le conflit cognitif ne se situe pas exclusivement entre les structures mentales de la personne et l'extérieur, mais bien aussi dans la confrontation des conceptions de l'individu avec celles d'autres personnes, et que c'est ainsi qu'il change et apprend. En résumé, quand un individu vit un conflit cognitif, « il est placé en situation de déséquilibre et de remise en question de ses représentations » (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2002, p. 51) et le changement conceptuel peut alors s'opérer. Le socioconstructivisme, au cœur de la réforme des programmes d'études au Québec, est vulgarisé par Lafortune (2011) comme « une théorie de l'apprentissage qui considère qu'il n'est pas possible d'entrer les connaissances dans la tête des élèves, ou de toute autre personne, comme on voudrait qu'elles soient appropriées » (p. 79-80).

Comme mentionné dans le chapitre précédent, il apparaît que les conceptions des individus changent peu (Pajares, 1992) et que cela est particulièrement vrai pour les futurs enseignants en cours de formation. Après un travail exhaustif de recension des écrits sur le sujet, Crahay *et al.* (2010) émettent l'hypothèse que les « étudiants n'ont pas suffisamment bénéficié d'opportunités de réflexion quant à la façon dont les concepts enseignés sont liés aux réalités des classes. Dès lors, ils n'ont pas pu procéder à une articulation en profondeur de leurs théories et de leurs expériences de stage » (p. 102). Le changement est plus susceptible de se produire chez les enseignants expérimentés, puisque ceux-ci sont dans une démarche active constante (Richardson, 1996). Pour qu'un changement de pratique puisse se produire, il serait donc favorable d'intervenir sur les conceptions des enseignants en exercice.

Plusieurs recherches ont documenté la relation entre les changements de conceptions et les changements dans la pratique chez les enseignants. Celles-ci confirment qu'elles sont liées, mais ne s'entendent pas nécessairement sur comment elles le sont. Kember et Kwan (2000) considèrent que la modification des conceptions est préalable à celle des pratiques et que le contexte dans lequel œuvre l'enseignant joue un rôle important dans l'évolution des conceptions et des pratiques, car si le contexte n'est pas favorable au changement, la formation ou l'encadrement offerts n'auront peut-être l'effet attendu sur les conceptions et les pratiques. Même si Guskey (2002b) affirme que c'est la réussite d'une pratique expérimentée en classe qui modifie les conceptions, la majorité des chercheurs consultés maintiennent que pour provoquer un changement quand on forme des enseignants, « il faut partir de leurs conceptions et tenter de les questionner » (Grandtner, 2007, p. 20).

Le changement conceptuel peut se situer à divers degrés, mais Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault, Richer et Mercier (2005) en distinguent deux principaux : 1) l'addition et 2) la révision – ou restructuration – des structures mentales. En ce sens :

[...] la personne qui exprime, dans un premier temps, une conception où l'enseignant est vu comme un guide et ensuite comme un accompagnateur procède par simple addition. Une forte restructuration, elle, conduit le plus souvent à des changements relatifs aux paradigmes mêmes sur lesquels s'appuient les personnes qui expriment leurs conceptions. (*ibid*, p. 586-587)

Il faut également prendre en compte que les changements se produisent lorsque les enseignants « en comprennent les finalités et adhèrent à ses orientations » (Caron et Portelance, 2011, p. 4). Un élément qui fait partie des quatre conditions identifiées par Tyson, Venville, Harrison et Treagust (1997) pour que le changement conceptuel se produise. Selon ces chercheurs, il faudrait que les nouvelles conceptions soient intelligibles, plausibles et productives et que les conceptions actuelles de la personne lui semblent peu efficaces pour qu'elle arrive à les transformer.

Au regard de la littérature scientifique, je considère que la formation continue, la pratique réflexive et l'accompagnement représentent trois voies potentielles pour favoriser le changement de conception chez les enseignants, surtout si elles sont combinées.

2.2.2.1 Formation continue

En 1999, le ministère de l'Éducation publie un document sur les *Orientations pour la formation continue* dans lequel il invite le monde scolaire « à l'établissement de stratégies de développement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des établissements d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 3). Au Québec, la formation continue relève de l'enseignant et constitue l'un de ses devoirs : c'est à lui de « prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Loi sur l'instruction publique, 2018, art. 22, alinéa 6).

Rappelons la définition de la formation continue :

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 11)

Présentée de cette façon, la formation continue est située « à l'intérieur de cadres de formation aussi bien formels que non formels. Elle s'articule, de plus, autour de besoins autant individuels que collectifs et vise l'amélioration de la pratique » (Savoie-Zajc et Dionne, 2002, p. 143). Même s'il existe peu de données probantes sur l'efficacité du développement professionnel et qu'il n'est pas possible d'établir l'efficacité d'un modèle particulier de formation continue des enseignants (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2015), on dénote tout de même des caractéristiques communes aux activités de développement professionnel efficaces. Ces derniers auteurs, après une analyse exhaustive de la littérature sur le sujet, en retiennent cinq :

- le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration des apprentissages des élèves et être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus;
- les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue;
- le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif;
- le développement professionnel devrait être distribué dans le temps (au moins vingt heures sur au moins une année scolaire);
- le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique. (p. 16-19)

Les auteurs concluent qu'il reste difficile d'appliquer tous ces principes en formation continue puisque « le développement professionnel des enseignants consiste en un processus incrémental, non linéaire et itératif, qui se déroule à travers des cycles récursifs d'investigation à l'extérieur de la classe, et d'expérimentation dans la classe »

(p. 19). Ils observent que les formations continues ponctuelles, offertes sans suivi ni accompagnement, ne favorisent pas l'amélioration des pratiques. Le développement professionnel devrait plutôt reposer sur le « développement d'une expertise collaborative au sein de l'école » (p. 20) et être alimenté par des ressources extérieures.

Je retiens également que les activités de formation appréciées par les enseignants sont surtout celles qui se déroulent en petits groupes, sous forme de projets ou de communautés de pratique ou communautés d'apprentissage³⁸ (Ramzy et Karsenti, 2008). Les facteurs permettant d'expliquer l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel restent peu connus. Il semble tout de même que « la motivation occupe une part importante dans les conceptions actuelles de l'apprentissage professionnel des enseignants » (*ibid.*, p. 41). Comme la formation continue n'est pas imposée et que les enseignants peuvent choisir de se former en fonction de ce qu'ils souhaitent, leur motivation intrinsèque peut contribuer au changement de conceptions, et éventuellement de pratiques, que la formation peut provoquer.

La formation continue implique un formateur ou un chercheur qui transmet, mais peut aussi accompagner les enseignants en classe ou dans un processus de réflexion, de planification, de collaboration, etc. Dans ces cas, il a été observé que :

Ce regard externe est de nature à favoriser également l'adoption d'une posture métacognitive chez l'enseignant. La médiation engendrée par la participation du chercheur à la dynamique de la collaboration vient de corroborer la dimension dialectique d'une culture de formation continue. (Savoie-Zajc et Dionne, 2002, p. 161)

³⁸ « [...] la communauté d'apprentissage est vue comme mode de développement professionnel, mené par de petits groupes de pairs qui s'engagent pour prendre en main leur apprentissage et la construction de leur savoir-enseigner » (Ramzy et Karsenti, 2008, p. 38).

Le passage à l'action ainsi qu'une réflexion sur celle-ci auraient aussi un impact positif. En effet, il a été démontré que les occasions de réflexion offertes au cours des formations destinées aux enseignants en exercice sont des facteurs essentiels au développement professionnel (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43).

2.2.2.2 Accompagnement

La pédagogue et chercheuse Maela Paul (2012) rappelle que le verbe accompagner se compose de trois éléments : « Se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui » (p. 14). Le concept implique donc une relation humaine, un mouvement vers l'autre et un accord entre l'accompagnateur et la personne accompagnée. La notion même d'*accompagnement* est clairement socioconstructiviste puisqu'elle implique un apprentissage mutuel entre l'accompagnateur et le sujet, mais aussi entre les différents sujets.

L'accompagnement socioconstructiviste en éducation renvoie plus spécifiquement « au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances [...]. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 27). Ce type d'accompagnement « se réalise dans le projet d'autonomisation de son porteur et s'apprécie comme enrichissement. De *porteur*, celui-ci devient *acteur* » (Paul, 2012, p. 15). L'accompagnateur doit alors axer sa démarche sur la qualité du processus. Une notion cohérente avec le PFEQ qui, par le développement des compétences transversales, valorise le processus plutôt que le résultat et révèle l'importance de développer des habiletés métacognitives chez l'élève. Lafortune et Lepage (2007) ont également relevé chez de nombreux auteurs la possibilité d'accompagner plusieurs personnes dans un processus de changement en tant que groupe, et non seulement sous forme de rencontres individuelles. Cet accompagnement permet alors la coconstruction de connaissances et le développement

de compétences dans l'interaction avec les pairs et les accompagnateurs. Les auteures soulignent que, dans le cadre de l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation, « il est nécessaire que les personnes accompagnatrices soient elles-mêmes ouvertes au changement de leurs pratiques et qu'elles démontrent un engagement dans une démarche de pratique réflexive » (p. 37). La pratique réflexive est d'ailleurs un élément clé de l'accompagnement socioconstructiviste, autant pour les participants que pour l'accompagnateur. Son développement fait de chacun d'eux un *praticien réflexif*, c'est-à-dire un individu « capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43).

2.2.2.3 Pratique réflexive

La pratique réflexive est un concept développé d'abord par Schön (1994) et, en particulier, dans le champ de l'éducation, par Perrenoud (1996, 2001). Selon Schön (1994), une bonne partie du savoir-faire des professionnels, groupe dont font partie les enseignants, est contenu dans l'action. Leur travail implique des situations répétitives sur lesquelles ils ne s'arrêtent plus pour se questionner avec le temps. Ils deviennent moins surpris, leurs savoirs professionnels deviennent plus tacites, plus automatiques. La réflexion sert alors à faire la critique de ce qui a été compris implicitement et à donner un nouveau sens aux incertitudes : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique [...] il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (p. 97). Schön ne sépare pas la réflexion de l'action. Il classe la réflexion en cours d'action en sept étapes :

- 1) essayer de résoudre le problème tel qu'il se pose;
- 2) lui imposer une structuration;
- 3) se soumettre aux implications de la discipline;

- 4) être à l'écoute de la situation;
- 5) réfléchir aux conséquences inattendues;
- 6) se poser de nouvelles questions;
- 7) envisager d'autres objectifs.

L'action et la pensée sont complémentaires, l'une nourrit l'autre et chacune impose ses limites à l'autre. Il ne faut pas craindre que la réflexion paralyse l'action. Les expériences que relate Schön avec des enseignants montrent que ceux-ci, dans un processus de réflexion en cours d'action, ont peur de se rendre vulnérables. La description de la compréhension de leurs tâches peut permettre aux enseignants de la restructurer.

La pratique réflexive chez l'enseignant se définit comme suit :

[...] ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes. Cette réflexion est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention. (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43)

Une démarche de pratique réflexive comporte deux volets : « 1) analyser sa pratique et 2) adapter ou créer son propre modèle » (Lafortune, 2005, p. 7). Analyser sa pratique implique d'abord de réfléchir aux actions posées (interventions, approches, stratégies, etc.), aux compétences et habiletés développées, aux connaissances construites et aux attitudes adoptées, mais aussi de pouvoir faire des liens entre ces composantes. « Le praticien réflexif est en fait celui qui est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profits des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) fin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2002, p. 60). L'accompagnement dans une démarche réflexive exige un partenariat entre l'accompagnateur et le praticien ainsi que l'établissement d'un climat

de confiance pour lui permettre d'apprendre par et dans l'action, donc de se former en analysant sa propre pratique.

Une recherche menée aux Pays-Bas par De Vries et Beijaard (1999) révèle que les conceptions des enseignants sont influencées principalement par le portrait de leurs élèves, l'école où ils enseignent, la matière qu'ils enseignent et le contexte social dans lequel ils évoluent (les changements sociaux en général ou plus directement liés à l'éducation). Leurs savoirs pratiques seraient donc en constant développement dans l'action. Selon les auteurs consultés, la pratique réflexive offrirait la possibilité de combler efficacement le vide entre la théorie et la pratique professionnelle.

À la suite de la présentation de ces trois moyens pour susciter un changement de conceptions chez l'enseignant, soit la formation, l'accompagnement et la pratique réflexive, je constate que ceux-ci sont étroitement liés. En effet, l'accompagnement pédagogique renvoie systématiquement à la métacognition et à la réflexion sur l'action; la pratique réflexive est favorisée par un accompagnement personnalisé; toute formation continue jugée pertinente devrait impliquer des occasions de pratiques réflexives.

2.3 Objectifs de la recherche

Cette thèse de doctorat prend la forme d'une recherche qualitative qui poursuit deux objectifs :

- 1) Décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel;

2) Comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel.

Les assises conceptuelles présentées dans ce chapitre sont concentrées autour des concepts de *culture* et de *conceptions*. Pour résumer, je rappelle que la culture, telle que définie dans le cadre scolaire, est polysémique. L'intégration de la dimension culturelle à l'école n'est pas prescriptive et prend des orientations différentes selon le document consulté, ce qui peut provoquer de la confusion chez les enseignants. Dans les encadrements ministériels, on insiste pour dire que l'enseignant doit agir comme passeur culturel auprès de ses élèves en favorisant un rehaussement culturel des apprentissages qui dépasse les contenus prescrits, ouvre des portes aux élèves et donne du sens et de la saveur aux savoirs. Pour ce faire, il doit interpeler l'élève dans sa culture première et lui permettre d'être l'acteur de ses apprentissages. Il met alors en œuvre une approche culturelle de l'enseignement cohérente avec l'approche par compétences du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a). Le rapport que chaque enseignant entretient avec la culture le rend susceptible d'adopter ou non cette posture de passeur culturel. Maintenant, comment favoriser un rapport positif entre l'individu-enseignant et la culture ? En s'intéressant, entre autres, à ses conceptions, celles-ci guidant ses pratiques. Bien que les conceptions évoluent difficilement, puisqu'elles sont ancrées profondément chez chacun, il semble possible de favoriser un changement conceptuel chez les enseignants en exercice en leur offrant de la formation et de l'accompagnement, ainsi qu'en développant leur pratique réflexive.

Le prochain chapitre présente les choix méthodologiques qui ont guidé ma recherche de terrain qualitative, avec des enseignantes du primaire ayant pris part à des dispositifs qui intègrent la dimension culturelle à l'école.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, je présente ma posture épistémologique et mes choix méthodologiques. Ayant fait toute ma scolarité en arts et me percevant comme une praticienne, principalement comme une médiatrice culturelle, j'ai d'abord exploré des méthodes de recherche actives ou hybrides pour documenter mon projet. J'ai commencé par souhaiter mener une recherche-intervention pour explorer des façons concrètes d'accompagner les enseignants dans la transformation de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel. Mais après avoir étudié ce qui se passait sur le terrain, j'ai plutôt choisi de m'intéresser à des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école déjà en place. En effet, il me semblait trop ambitieux dans le cadre de cette thèse de créer un nouveau dispositif alors que certains sont déjà implantés et éprouvés par des enseignants.

Dans la première section de ce chapitre, je présente ma posture épistémologique, de nature interprétative, qui s'inscrit en recherche qualitative. La deuxième section me permet d'exposer la méthode de production des données. Je commence par y préciser les choix effectués pour déterminer le terrain d'étude, puis je décris les deux dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école grâce auxquels j'ai pu rencontrer les

enseignantes ³⁹ volontaires qui ont pris part à ma recherche. Leur milieu d'enseignement y est aussi dépeint. Troisièmement, j'aborde les considérations éthiques prises en compte dans ma recherche et décris les détails du recrutement des participantes pour les deux dispositifs. Dans la quatrième section, les méthodes de production des données sont expliquées. Pour arriver à décrire les conceptions des enseignantes et comprendre les effets du dispositif dans lequel elles ont évolué, j'ai utilisé trois méthodes : l'entretien individuel, le groupe de discussion et la tenue d'un journal de bord par chaque participante. Dans la cinquième section, je présente la méthode d'analyse thématique mise à profit pour traiter les données produites. C'est grâce aux thèmes et sous-thèmes identifiés dans le corpus que l'arborescence des conceptions et des effets se précise. Je conclus cette section avec les limites de mes choix méthodologiques avant d'exposer les retombées potentielles de la thèse.

3.1 Posture épistémologique et méthodologique de la recherche

La recherche menée est empirique puisqu'elle comprend une collecte de données dans le monde concret, en l'occurrence le milieu scolaire, pour décrire et comprendre des phénomènes à partir du point de vue des personnes impliquées (Gaudreau, 2011; Van der Maren, 2004). Me situant dans une méthodologie qualitative, je suis un raisonnement inductif et m'intéresse aux données récoltées en considérant la subjectivité des participants ainsi que la mienne, à titre de chercheuse déjà impliquée dans le contexte scolaire. Comme le décrit Van der Maren, la recherche qualitative tente de se rapprocher « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité

³⁹ Je privilégie le féminin pluriel, *enseignantes*, pour parler des participantes à la recherche. Comme le groupe est composé d'un homme et de sept femmes, je fais le choix de laisser la majorité l'emporter dans l'accord du nom, sans discrimination. Privilégier un genre dans l'accord des noms et adjectifs permet aussi d'alléger la lecture.

des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (2004, p. 103).

3.1.1 Recherche qualitative interprétative

Conséquemment à ce qui précède, ma posture épistémologique est interprétative, puisqu'elle a pour finalité de comprendre le phénomène étudié grâce à la rencontre de la chercheuse avec l'expérience d'une autre personne (Gohier, 2004; Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). La recherche qualitative interprétative vise à « comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 421). Elle ne sera jugée valide que si les participants s'y reconnaissent. Pour répondre à mes objectifs de recherche, je décris, interprète, identifie et cherche à comprendre quelles sont les conceptions que se fait le personnel enseignant face à son rôle de passeur culturel et comment ces conceptions évoluent dans le contexte du dispositif vécu par les participantes. Il est indubitable que mes propres référents interprétatifs interviendront dans l'analyse :

L'analyse qualitative n'est pas un acte de divination. Un matériau ne parle jamais de lui-même, il doit être interrogé. À la base de cette interrogation, il y a toujours un projet, un angle d'approche, au minimum une sensibilité aiguisée par des référents interprétatifs. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 122)

Ma posture épistémologique est aussi influencée par le paradigme socioconstructiviste. Il a été présenté dans le chapitre sur les assises conceptuelles que la médiation culturelle exploite une démarche de coconstruction des savoirs et des visions autour d'une œuvre,

donc une démarche en phase avec le socioconstructivisme⁴⁰. La médiation culturelle est au cœur des dispositifs vécus par les participantes. Par ailleurs, en plus de la structure et la dynamique des groupes de discussion, les interactions entre les participantes d'une même école ou entre elles et moi m'ont amenée à documenter les résultats en tenant compte des échanges et de l'évolution des conceptions, basée sur une coconstruction des concepts étudiés (Anadon, 2006; Morrissette, 2011a et 2011b). Pour cette recherche, ma perspective tient compte du paradigme socioconstructiviste en éducation en plus du paradigme interprétatif en recherche, deux dimensions qui deviennent complémentaires pour décrire et comprendre les conceptions des participantes et les effets des dispositifs expérimentés par celles-ci.

Un processus de recherche qualitative interprétative débute par la formulation d'une question de recherche. La mienne se formule ainsi : Quelles conceptions se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel ? Une sous-question s'ajoute : Quels sont les effets sur l'évolution de ces conceptions d'une participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école ? Le chercheur doit ensuite procéder en trois temps : faire un échantillonnage théorique, réaliser la collecte des données et analyser ses données de façon inductive (Savoie-Zajc, 2018). C'est dans ce processus que je me suis engagée pour la présente recherche.

⁴⁰ Rappelons que dans une démarche d'apprentissage constructiviste « le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance » (Lafortune et Daudelin, 2001, p. 23). Le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) s'appuie sur une approche socioconstructiviste, puisque l'enseignant doit axer sa démarche sur le processus plutôt que sur le résultat et permettre aux élèves de confronter leurs visions pour coconstruire leurs apprentissages, entre autres grâce aux compétences transversales et aux différents modes de rétroaction et d'autoévaluation.

3.2 Choix des participants et des dispositifs

L'échantillonnage des participants a été réalisé en suivant des balises bien déterminées. Les premières contraintes provenaient du terrain à choisir. La sélection s'est arrêtée sur des enseignantes titulaires évoluant dans une école primaire qui prenait part à un projet d'intégration de la dimension culturelle à l'école pendant l'année scolaire 2017-2018. Je décrirai dans la présente section comment j'ai identifié et choisi les dispositifs et les enseignantes pour ma recherche.

3.2.1 Choix préliminaires à l'étude sur le terrain

Pour me permettre d'avoir des caractéristiques de participants comparables, j'ai d'abord dû préciser plusieurs critères pour sélectionner les personnes participantes selon leur contexte d'enseignement, puis décider de ce qui serait considéré comme un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école.

3.2.1.1 École primaire

L'école primaire a été priorisée pour deux raisons principales. Tout d'abord, l'un des dispositifs envisagés, soit Une école montréalaise pour tous (UEMPT), concerne uniquement les écoles primaires. Ensuite, compte tenu de mon expérience professionnelle, j'ai choisi le niveau d'enseignement que je connais le mieux. Ayant, sur de nombreuses années, fréquenté près d'une centaine d'établissements primaires comme médiatrice culturelle ou à titre de spécialiste en art dramatique et évoluant actuellement en formation des futurs enseignants du primaire à l'université, je connais bien les contraintes structurelles du milieu, le programme de formation et la réalité du quotidien des enseignants qui évoluent dans ces écoles. C'est donc aussi ma connaissance du milieu qui oriente mon choix de terrain.

3.2.1.2 Enseignants titulaires généralistes

Dans les écoles primaires, on trouve des enseignants généralistes (titulaires des groupes-classes) et des enseignants spécialistes (pour certaines disciplines ciblées). Les titulaires ont la responsabilité d'une classe d'un même niveau⁴¹ pendant toute l'année. Ils sont des généralistes, puisqu'ils sont formés pour enseigner plusieurs disciplines : mathématiques, français langue maternelle⁴², sciences, univers social, etc. L'enseignement de l'éducation physique et de la langue seconde est sous la responsabilité d'un enseignant spécialiste, dont la formation a été, comme pour les enseignants du secondaire, orientée autour d'un seul domaine d'apprentissage. Pour l'enseignement des arts, il y a aussi un ou plusieurs enseignants spécialistes dans les écoles primaires du Québec. Ceux-ci sont également formés de façon très spécifique pour enseigner une ou deux disciplines artistiques, au primaire ou au secondaire. Par contre, l'enseignement des arts ne se fait pas uniquement par leur entremise, contrairement à l'enseignement de l'éducation physique et de la langue seconde. En effet, pour différentes raisons, telles des ententes syndicales, des choix du conseil d'établissement de l'école dans l'aménagement du temps réservé aux spécialistes (arts, éducation physique et langue seconde) dans la grille horaire des élèves, des priorités d'écoles ou des vocations particulières, les arts sont parfois aussi enseignés par l'enseignant titulaire. Il existe donc, d'une école à l'autre, de grandes différences contextuelles dans l'enseignement des arts au primaire. Précisons qu'il est prévu au Régime pédagogique que les élèves du primaire suivent chaque année deux cours d'art parmi les quatre disciplines offertes, soit art dramatique, danse, arts plastiques et

⁴¹ Il arrive également que, pour des raisons pédagogiques ou logistiques, des classes accueillent des enfants de plus d'un niveau, généralement d'un même cycle. On les appelle des classes multiniveaux.

⁴² Ou *anglais langue maternelle* dans les commissions scolaires et écoles anglophones.

musique, et que l'une d'entre elles doit être offerte en continu de la 1^{re} à la 6^e année, tandis que l'autre peut changer selon les cycles.

Ce portrait maintenant établi, je précise que mon choix s'est porté sur l'enseignant titulaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il a un nombre restreint d'élèves sous sa responsabilité, entre 16 et 26 selon le cycle d'enseignement et l'indice de défavorisation de l'école⁴³, et qu'il intervient auprès d'eux de façon quotidienne sur toute une année. Il se trouve donc dans un contexte qui favorise le développement d'une relation humaine de proximité avec les élèves. Deuxièmement, parce qu'il a la responsabilité d'une seule classe et que la structure de l'école primaire donne à l'enseignant titulaire la possibilité d'organiser des sorties et de prendre part à des projets culturels. Ces initiatives sont plus complexes pour le spécialiste qui enseigne à des centaines d'élèves. Ensuite, comme le concept de culture en milieu scolaire est transversal et puisqu'il concerne tous les domaines d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001a), il était préférable de recruter chez les généralistes du primaire qui enseignent dans un contexte favorable à l'interdisciplinarité. Précisons que, selon Lenoir (2015), l'interdisciplinarité se définit comme une :

[...] mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous

⁴³ L'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) sont utilisés pour calculer l'indice de défavorisation des écoles. Les écoles identifiées comme défavorisées sont celles qui ont un indice de 8, 9 ou 10 sur 10. Ces écoles ont des ratios enseignant/élèves plus bas que les autres écoles. Les indices de défavorisation des écoles publiques sont publiés sur le site du ministère de l'Éducation du Québec. Les ratios élèves/groupe sont aussi disponibles dans le site du Ministère : 3.education.gouv.qc.ca/dgfe/Parametre_asp/Application/Formulaires/AjE/Doc/Capacite_accueil_primaire-secondaire_reference.pdf.

divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques). (p. 8)

Finalement, les enseignants qui prennent part aux dispositifs d'intégration de la dimension culturelle envisagés pour l'étude sont, au primaire, très majoritairement des titulaires. Terminons en mentionnant que les enseignants spécialistes en arts sont particulièrement susceptibles d'être des passeurs culturels actifs dans leur milieu, d'une part à cause de la portée hautement culturelle des repères⁴⁴ qu'ils exploitent en classe et d'autre part à cause de la nature du travail de création, d'interprétation et d'appréciation propre aux arts. Pour toutes les raisons évoquées, j'ai choisi uniquement des enseignants titulaires pour ma recherche.

3.2.2 Dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école

Parmi ceux proposés aux enseignants du primaire, j'ai décidé de chercher des dispositifs qui favorisaient particulièrement le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant en offrant de la formation professionnelle, de l'accompagnement, des sorties pour les groupes scolaires et la visite d'artistes en classe.

Les deux dispositifs choisis présentent toutes ces caractéristiques. D'abord, j'ai approché les responsables du programme avec lequel j'avais déjà amorcé une entente au moment où j'envisageais de faire une intervention et que je connais pour y être déjà intervenue comme formatrice dans le passé : Une école montréalaise pour tous (UEMPT) du ministère de l'Éducation du Québec. Le deuxième dispositif étudié, le projet pilote Hémisphères, consiste au regroupement d'une dizaine d'écoles du Québec

⁴⁴ Je rappelle la définition de repères culturels : « Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (Gouvernement du Québec, 2003, p.9)

par l'organisme Culture pour tous qui, grâce au financement du ministère de la Culture et des Communications, les accompagne dans le développement d'une façon nouvelle de concevoir l'école comme lieu de culture. À sa première année d'implantation en 2017-2018, et lors de l'année de mise en place qui l'a précédée, j'ai agi comme consultante puis comme responsable de la formation pour l'organisme. Je pouvais donc confirmer que le projet pilote répondait parfaitement à mes critères de sélection et correspondait à un dispositif favorisant l'intégration de la dimension culturelle à l'école, comme défini précédemment.

3.2.2.1 Dispositif 1 : *Les allumeurs d'étoiles* d'UÉMPT

En 1997, le Programme de soutien à l'école montréalaise, maintenant appelé Une école montréalaise pour tous (UEMPT), a été créé par le ministère de l'Éducation du Québec en réponse aux constats du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission des États généraux sur l'éducation, qui ont démontré le caractère singulier de l'école montréalaise, plus particulièrement en milieu socioéconomique faible (Gouvernement du Québec, 2009). Le programme cible près de 150 écoles publiques sur l'île de Montréal et leur offre les services d'une équipe de professionnels spécialisés en intervention en milieu défavorisé provenant des cinq commissions scolaires du territoire. Les données sur la défavorisation en milieu scolaire se calculent à partir de différents indicateurs sociaux et économiques et s'expriment en déciles, le décile 10 représentant le niveau de défavorisation le plus élevé. Le programme UEMPT appuie ses actions sur cette définition de la défavorisation : « état de désavantage relatif d'individus, de familles ou de groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation » (Direction de santé publique, 2008, p. 4, traduisant Townsend, 1987). Le caractère relatif de cette acception du concept de défavorisation suppose que l'on est toujours défavorisé par rapport à un contexte.

La mission d'UEMPT est de « contribuer à la réussite éducative de tous les élèves issus des milieux défavorisés pluriethniques montréalais en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources » (ecolemontrealaise.info/apropos). Valorisant l'égalité des chances, l'égalité de succès, l'équité et la justice sociale, le programme affirme que : « Le défi pour l'école n'est pas de changer la culture de l'élève afin qu'elle se conforme davantage à la culture souhaitée à l'école, mais de considérer la culture de l'élève et de la prendre en compte pour mieux le guider vers la culture souhaitée » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 12). Il s'agit d'une conception en phase avec celle présentée dans le document sur *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a), qui demande aux enseignants d'agir comme des passeurs culturels.

Les ressources professionnelles qui travaillent à UEMPT sont des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles, des intervenants spécialisés, etc. Le programme met en place des pratiques équitables « pour diminuer l'écart de réussite et de persévérance scolaire entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux de milieux plus favorisés » (ecolemontrealaise.info/apropos). Ces pratiques équitables sont :

- Pédagogiques et éducatives;
- Organisationnelles et de gestion;
- Artistiques et culturelles;
- De collaboration avec la famille;
- De collaboration avec la communauté et les partenaires institutionnels.

Les pratiques artistiques et culturelles efficaces sont donc identifiées par le ministère de l'Éducation et l'équipe d'UEMPT comme pouvant contribuer à la réussite des élèves issus des milieux défavorisés et pluriethniques. Dans le cadre du programme, ces

pratiques prennent deux formes. La première, appelée l'*Allocation jeune public*⁴⁵, permet aux enseignants des écoles ciblées de faire des choix de sorties culturelles pour leurs élèves grâce à une somme d'argent exclusivement destinée à cette fin. La seconde, nommée *Projets artistiques et culturels*, représente une offre de projets de médiation culturelle permettant aux enseignants et aux élèves de vivre des rencontres avec des artistes ou des médiateurs autour d'une sortie culturelle, et ce, pour à la fois contribuer à la formation continue des pédagogues et nourrir le potentiel créatif des enfants. Ces projets visent à « enrichir l'acte pédagogique en établissant une complémentarité entre l'enseignement donné en classe, les objets de culture et les spécialistes des domaines artistiques et scientifiques » (Dupont, 2001, p. 118) ainsi qu'à enrichir les expériences culturelles des élèves, à reconnaître et à légitimer leur bagage culturel. Une quarantaine de *Projets artistiques et culturels* sont développés chaque année avec la collaboration d'artistes, de compagnies de créations ou de lieux de diffusion. Le parcours proposé inclut, pour l'enseignant, une journée de préparation avec la ressource professionnelle et les intervenants (artistes, scientifiques, historiens, etc.) associés au projet. Cette journée permet aux enseignants participants de rencontrer divers professionnels, de s'appropriier le projet, de vivre certaines étapes avant les élèves et de réfléchir sur l'intégration de la dimension culturelle dans leur pratique. En plus de favoriser l'intégration des arts et de la culture dans le quotidien des élèves, la médiation culturelle pratiquée dans le cadre de ces projets peut également contribuer, selon les enseignants participants, à leur réussite et à leur persévérance scolaires (Karsenti et Tardif, 2003).

⁴⁵ Les écoles ciblées par UEMPT reçoivent annuellement une allocation de 20 \$ par enfant, de la maternelle à la 6^e année. Ce financement doit obligatoirement être utilisé pour sortir dans un lieu culturel reconnu et peut servir à payer la billetterie et le transport. On s'assure ainsi que chaque enfant fréquente au moins un lieu culturel chaque année.

Pour les fins de ma recherche, l'équipe d'UEMPT m'a proposé le projet *Les allumeurs d'étoiles*, offert en 2017-2018.

Comme tous les autres projets artistiques et culturels offerts par Une École Montréalaise pour tous, le projet *Les allumeurs d'étoiles* a été proposé aux écoles par le biais du site internet du programme quelques semaines avant le début des inscriptions. Destiné aux classes du 2^e cycle et pouvant accueillir des élèves de neuf écoles (à raison de deux ou trois classes par école), il a été présenté comme suit :

Le projet vise à faire découvrir l'univers de la marionnette et celui de la création numérique. Les enfants fabriqueront et manipuleront une marionnette en compagnie d'une spécialiste de cet art et ils s'inspireront de l'allumeur d'étoiles pour créer une œuvre avec leur marionnette, accompagnés par une artiste numérique. Leurs créations seront ensuite présentées à la Maison Théâtre parallèlement aux représentations du spectacle *Le porteur*, du Théâtre de l'Œil, qu'ils auront l'occasion de voir.⁴⁶

Salle de spectacle montréalaise accueillant exclusivement des spectacles de théâtre pour le jeune public, la Maison Théâtre est partenaire de ce projet. Les intervenants culturels sont deux marionnettistes, une artiste en art numérique et une médiatrice culturelle associée à la Maison Théâtre. Une conseillère pédagogique agissant comme ressource professionnelle pour UEMPT pilote le projet et la journée de formation avec la collaboration de la responsable de la médiation théâtrale de la Maison Théâtre. Cette ressource professionnelle développe, toujours en collaboration avec le milieu culturel, les projets artistiques et culturels offerts aux écoles ciblées et qui sont liés au théâtre, au cirque et à la littérature. Le tableau suivant présente les grandes étapes du projet.

⁴⁶ La fiche d'inscription est présentée à l'annexe C.

Tableau 3.1 Description des étapes du projet *Les allumeurs d'étoiles*

Étapes	Descriptions	Périodes
Inscriptions	- Se font par courriel, par les enseignants intéressés à vivre le projet.	2 au 11 octobre 2017
Journée de préparation pour les enseignants	- Mise en contexte du projet; - Atelier sur l'appréciation du théâtre; - Fabrication et manipulation de marionnettes; - Expérimentation numérique.	30 novembre 2017
En classe, atelier de fabrication de la marionnette	- Fabrication, avec l'artiste, des parties du corps d'une créature imaginaire, à l'aide de papier journal et de ruban gommé; - En groupe, manipulation des différentes parties pour faire vivre le personnage.	Décembre 2017 à janvier 2018
En classe, création de capsules numériques en utilisant la marionnette	- Enregistrement (audio) des réponses des élèves aux questions posées par l'enseignant en lien avec l'espace et le spectacle avec l'enseignant. (Exemples : Pour toi, c'est quoi, le ciel ? C'est où, l'infini ?); - Création de chorégraphies avec les parties du corps de la marionnette en mouvement, puis captation vidéo; - Photographie des élèves qui manipulent des lumières de couleurs (chronophotographie ou <i>light painting</i>) pour montage image par image (<i>stop-motion</i>); - Réalisation par l'artiste d'un 1 ^{er} montage, dans lequel elle superpose les réponses aux questions des élèves sur les images de chronophotographie; - Réalisation d'un 2 ^e montage. L'artiste choisit des extraits de la manipulation des marionnettes sur lesquels elle superposera des sons enregistrés par les élèves (bruitage).	Janvier et février 2018
En classe, atelier de sensibilisation au spectacle	- Se préparer à la sortie au théâtre avec une médiatrice de la Maison Théâtre; - Apprendre sur le rôle de spectateur et sur l'œuvre, <i>Le Porteur</i> , une création du Théâtre de l'Œil.	Février et mars 2018
Sortie à la Maison Théâtre : <i>Le porteur</i> Visite de l'exposition des marionnettes et de l'œuvre numérique créées par les élèves	- Assister à la pièce <i>Le Porteur</i> avec les élèves; - Visiter l'exposition des travaux des élèves tels qu'édités par les artistes impliqués (montage images et son, exposition des parties de marionnettes).	Mars 2018
En classe, retour sur l'expérience de création et sur le spectacle	- Faire un retour réflexif sur la pièce vue avec la médiatrice; - Faire des liens entre les différentes étapes du projet.	Avril 2018

Les médiateurs et artistes qui sont venus en classe ont animé les ateliers avec les élèves en engageant la participation des enseignants présents. Le travail collectif a mené à plusieurs réalisations artistiques par les élèves. Les artistes ont réalisé le montage des images et des sons captés pour permettre un rendu professionnel et exposer les œuvres à la Maison Théâtre. Cette exposition pouvait être admirée par le public avant et après les représentations du spectacle.

Les allumeurs d'étoiles est considéré comme représentatif des projets artistiques et culturels offerts par UEMPT puisqu'il implique du temps de préparation pour les enseignants, des ateliers en classe animés par des professionnels, l'engagement des élèves dans le processus et la visite d'un lieu culturel. Son déroulement de novembre 2017 à avril 2018 était favorable pour la collecte de données, puisqu'il s'échelonnait sur plusieurs mois, laissant ainsi le temps aux enseignants de tenir un journal de bord, faisant partie de leur participation à ma recherche, entre chacune des étapes.

3.2.2.2 Dispositif 2 : projet pilote Hémisphères

Né du désir de concevoir un réseau d'écoles culturelles au Québec, Hémisphères tire son nom à la fois des hémisphères terrestres et des deux hémisphères du cerveau. Souhaitant évoquer la combinaison nécessaire d'éléments différents et complémentaires pour former un tout complet (rationnel/émotif; arts/sciences; savoir/inné, etc.), ce réseau rassemble une dizaine d'établissements qui ont décidé d'inscrire la culture comme le fil d'Ariane qui guide les choix et actions de leur équipe-école. Hémisphères a été développé par Culture pour tous, un organisme à but non lucratif dont la mission est de « contribuer à faire reconnaître les arts et la culture comme dimensions essentielles du développement individuel et collectif en favorisant la participation des citoyens à la vie culturelle » (culturepourtous.ca). En collaboration avec des enseignants et des directeurs d'école, l'équipe de Culture pour tous a défini les paramètres organisationnels et les orientations philosophiques du

réseau en 2016-2017 avant de lancer le projet pilote l'année scolaire suivante. Avec six écoles primaires et quatre écoles secondaires, des coordonnatrices et conceptrices gravitant autour de l'équipe de Culture pour tous et des experts universitaires, le projet a pu se développer grâce à la contribution du ministère de la Culture et des Communications.

En préparation de l'année d'implantation, un enseignant par école et le directeur ou la directrice de chaque établissement se sont rencontrés à quelques reprises, entourés par les collaborateurs du projet. Ils ont reçu de la formation, ont partagé leurs souhaits et leurs craintes et ont élaboré les critères d'admissibilité au réseau. Cette année de préparation a mené à la conception d'un document maître qui présente les définitions et valeurs qui guident le réseau d'écoles culturelles Hémisphères. Pour les aider à intégrer les arts et la culture au quotidien lors du projet pilote en 2017-2018, les responsables, dans chacune des écoles, ont été appuyés de différentes façons. D'abord, les coordonnatrices du projet leur ont offert un soutien à la logistique et à la mobilisation des équipes-écoles. Ensuite, de la formation et de l'accompagnement leur ont été proposés. Engagée comme consultante par Culture pour tous, j'étais la personne responsable de ce chantier. La formation a été donnée sur demande et toujours adaptée aux besoins des écoles. L'accompagnement s'est fait en présence, par téléphone ou par vidéoconférence. Il a surtout servi à outiller le comité de chaque école à développer la couleur culturelle propre à son milieu, puis à concevoir et présenter des projets. Finalement, chaque école a reçu un financement spécial devant servir à organiser des sorties culturelles et à inviter des artistes ou des écrivains en classe en suivant les balises du programme *La culture à l'école* et en sélectionnant des individus, des collectifs ou des lieux qui figuraient au *Répertoire culture-éducation*. Le montant de base alloué était le même pour chaque école, puis on y a ajouté une somme par élève, ce qui fait que les budgets s'échelonnaient de 5 740 \$ à 15 900 \$, selon la population scolaire. Le document de présentation du réseau explique que :

Ces écoles permettent aux élèves de s'ouvrir sur le monde en forgeant leur créativité, leur capacité réflexive et leurs compétences citoyennes et en favorisant leur participation à des projets culturels. Surtout, elles conduisent les élèves à donner sens à leurs apprentissages en plaçant la culture au cœur de l'enseignement. (Culture pour tous, 2016, p. 4)

En début d'année, les écoles ont dû mettre en place un comité culturel interne formé d'un représentant de la direction de l'école, d'enseignants et d'un élève ou un membre de la communauté. Chacun des comités a présenté les projets admissibles à l'aide financière spéciale au jury composé des coordonnatrices d'Hémisphères ainsi que de représentantes de l'Équipe culture-éducation attachée au protocole d'entente qui lie le ministère de l'Éducation avec celui de la Culture et des Communications. Ce jury déterminait si le projet présenté respectait les balises du programme *La culture à l'école* et s'il était cohérent avec la philosophie du réseau. Une fois entérinés, les projets pouvaient être financés, en tout ou en partie, par le budget Hémisphères alloué à l'école. Chaque école du réseau met donc en place une programmation culturelle unique, adaptée à ses élèves. Le seul point commun entre toutes les programmations des dix écoles est la participation à l'activité scolaire des Journées de la culture, en septembre. Le tableau synthèse des projets culturels vécus dans le cadre d'Hémisphères à l'école des Montagnes⁴⁷ en 2017-2018 est présenté à l'annexe D.

Pendant l'année d'implantation, soit 2017-2018, Hémisphères a permis à plusieurs enseignants de réfléchir sur le lien entre la culture et l'enseignement, de jouer leur rôle de passeur culturel dans un contexte favorable (temps dégagé pour la conception de projets, formation, budget alloué à la culture) et de vivre des expériences culturelles variées. Comme le dispositif associé à UEMPT, il comprend de la formation et de l'accompagnement pour les enseignants, des sorties pour les groupes scolaires et la

⁴⁷ Il s'agit d'un nom fictif pour l'école.

visite d'artistes en classe. En ce sens, il représentait un dispositif d'intégration de la dimension culturelle adapté à mon étude.

3.3 Éthique et recrutement

Comme ma recherche impliquait des sujets humains, des considérations éthiques s'imposaient. Ayant obtenu un certificat d'approbation éthique de l'Université du Québec à Montréal en mai 2017 (annexe E), je devais ensuite entreprendre des démarches auprès de commissions scolaires pour faire accepter ma recherche dans l'une ou plusieurs de leurs écoles. Pour faciliter cette logistique, j'ai laissé les responsables d'Une école montréalaise pour tous choisir la commission scolaire à solliciter parmi celles desservies pour le projet *Les allumeurs d'étoiles*. C'est par l'entremise du programme que j'ai pu contacter le directeur de la commission scolaire et obtenir l'autorisation de mener ma recherche dans ses écoles. Dans le cadre du projet pilote Hémisphères, j'ai obtenu l'approbation de la commission scolaire grâce à l'intervention du directeur de l'école ciblée, qui a signifié son intérêt et celui des enseignantes à participer à mon projet de recherche. Dans les deux cas, la direction de la commission scolaire m'a fait parvenir son accord par courriel⁴⁸.

3.3.1 Considérations éthiques et rapport participantes/chercheuse

Une fois accordé par l'UQAM, le formulaire de consentement pour ma recherche (annexe F) a été présenté aux organismes responsables des dispositifs étudiés, soit UEMPT et Culture pour tous. Les individus intéressés à participer à la recherche en ont

⁴⁸ Pour éviter l'identification des écoles, les courriels de confirmations ne sont pas présentés en annexes.

reçu une version par courriel avant notre première rencontre et l'ont signée avant le premier entretien individuel. Personne n'a eu de question sur les enjeux éthiques et la confidentialité associés à la recherche. À la demande de toutes les participantes, il a été convenu de ne pas utiliser la plateforme en ligne pour tenir le journal de bord, parce que, bien que jugée sécuritaire pour échanger des informations par écrit de façon interactive, le fonctionnement de cette plateforme leur était inconnu et elles ne souhaitaient pas l'apprendre, ce qu'elles percevaient comme une surcharge dans leur implication. Elles ont proposé que le journal de bord soit tenu par courriel, à partir de leur adresse professionnelle. Elles ont accepté de signer un formulaire distinct me donnant droit de communiquer avec elles par courriel et d'utiliser les informations envoyées par ce médium comme étant leur contenu de journal de bord. Les ententes pour l'archivage et la destruction des données après l'analyse, comme annoncées au formulaire de consentement, ont été respectées.

J'avais prévu, lors de la certification éthique, d'identifier les enseignantes par un pseudonyme alphanumérique (ex. : P02). Par contre, au fil de mon analyse, j'ai considéré que cette nomenclature alourdissait la lecture. Avec leur accord, je leur ai plutôt assigné un pseudonyme, mais sans leur faire connaître. Les extraits de témoignages sont donc associés à une participante avec une référence qui inclut le pseudonyme, la lettre du dispositif, l'outil et la date de collecte : par exemple MathildeU_E1_27.11.17 pour l'enseignante au pseudonyme Mathilde, qui adhère au projet d'UEMPT (U), lors de l'entretien individuel 1 (E1), le 27 novembre 2017.

Dans le cas des participantes de l'école des Montagnes, associée au dispositif Hémisphères, il faut mentionner que j'étais connue de l'enseignante responsable avant la recherche. Comme elle avait collaboré à l'année d'élaboration du projet avec son directeur, nous nous étions côtoyées professionnellement lors de quelques rencontres. Dans le cadre de mon mandat comme responsable de la formation pour Hémisphères, j'ai également rencontré l'équipe-école en décembre 2017 pour expliquer la teneur du

projet pilote en compagnie d'une coordonnatrice de l'organisme Culture pour tous. J'ai aussi pris part à une journée de formation pour cette école en avril 2018. Lors de cette journée, à laquelle les trois enseignantes engagées dans ma recherche ont participé, j'ai soutenu l'enseignante responsable dans la communication des informations à ses collègues, assisté à la formation donnée par une auteure sur l'exploitation de la littérature jeunesse en classe, discuté avec le groupe de l'intégration de repères significatifs dans l'enseignement et, finalement, offert mon soutien pendant le temps alloué à leur planification pédagogique. J'ai donc contribué à leur formation sur le concept de repères culturels, comme je l'ai fait dans plusieurs autres écoles du réseau pendant le projet pilote. Il s'agit donc d'une activité typique du dispositif. Cette rencontre peut avoir eu comme effet de me positionner davantage comme experte des concepts étudiés, mais comme les étapes de collecte ne me plaçaient pas en position d'approuver ou de juger des conceptions des participantes, elle n'a pas entravé la qualité de nos échanges, bien au contraire. Les enseignantes semblaient heureuses de se référer à cette journée en sachant que nous en avions une expérience commune. Notons que cette période de formation est comparable à la préparation relative au démarrage du projet *Les allumeurs d'étoiles* par UEMPT, à laquelle j'ai assisté comme observatrice pour bien saisir les étapes du projet

3.3.2 Recrutement des enseignantes issues du dispositif d'UEMPT

Dans ma collaboration avec UEMPT, il a été convenu que le recrutement se ferait par le biais du formulaire d'inscription au projet ciblé (revoir ici l'annexe C). Les enseignants intéressés à participer à ma recherche devaient cocher une case dans leur formulaire. La ressource professionnelle responsable a d'abord sélectionné les écoles qui allaient prendre part au projet *Les allumeurs d'étoiles* selon des critères de représentativité (nombres d'enseignants et d'écoles par commission scolaire) sur lesquels je n'avais pas droit de regard. Parmi les écoles choisies, cette même ressource professionnelle a identifié les fiches qui correspondaient à ces critères :

- Les deux enseignants d'une même école ont signifié leur intérêt;
- Leur école fait partie de la commission scolaire ciblée.

Seules deux écoles remplissaient ces exigences. Comme il s'agissait de groupes d'adaptation scolaire, formés de moins d'élèves, l'une des écoles comptait trois classes, plutôt que deux pour les tous autres établissements choisis pour le projet. J'espérais un total de quatre participants par dispositif, mais j'ai volontiers accepté d'en avoir cinq. Une fois que la responsable du projet a obtenu l'accord des enseignantes pour me transmettre leurs coordonnées, je les ai contactées individuellement par courriel. J'ai ensuite envoyé le formulaire de consentement à la recherche et prévu un rendez-vous pour le premier entretien avant la date de la journée de préparation pour *Les allumeurs d'étoiles*. Toutes les cinq ont répondu avec enthousiasme à chaque étape du projet et ont contribué de façon significative au journal de bord en répondant à presque toutes les questions.

3.3.2.1 Conditions d'implication

Pour le projet *Les allumeurs d'étoiles*, les participantes provenaient de deux écoles de la même commission scolaire montréalaise. UEMPT a proposé de compenser leur contribution à la recherche en leur octroyant une journée de congé à la fin des étapes de collecte. Il s'agit d'une pratique courante pour ce programme qui tient à rémunérer les enseignants pour toute implication qui dépasse leur temps de travail. Il faut mentionner que cette particularité implique que la ressource professionnelle responsable du projet connaisse le nom des enseignantes engagées dans ma recherche, sans les connaître personnellement. Toutefois, elle ne connaît pas leur pseudonyme et ne sera pas en mesure de les identifier dans la lecture des résultats. Pour assurer la confidentialité des participantes à la recherche, les écoles ont aussi reçu un nom fictif. Les prochaines sections présentent, pour chaque école, la description que j'ai préparée et qui a été validée par les enseignantes qui y travaillent.

3.3.2.2 Description du terrain : l'école du Soleil

Située à Montréal et ciblée par le programme UEMPT depuis 2008-2009, l'école du Soleil présente un indice de défavorisation de 8 sur 10 et compte environ 950 élèves. La population du quartier qu'elle dessert est quasi homogène. On y retrouve de nouveaux arrivants provenant majoritairement des pays du Maghreb, des parents instruits, qui avaient de bons revenus dans leur pays d'origine et qui parlent généralement bien le français comme deuxième langue. Leur défavorisation est temporaire et surtout monétaire. Les enseignantes observent que ces familles ne sont que de passage dans le quartier, les enfants changent souvent d'école avant la fin de leur primaire. Après quelques années, les parents trouvent de bons emplois, les familles quittent le quartier et s'achètent une maison en banlieue. Chaque année depuis 2008, les deux enseignantes volontaires participent à au moins un projet offert par UEMPT.

3.3.2.3 Description du terrain : l'école du Monde

Soutenue par UEMPT depuis 2006-2007, l'école du Monde est située dans un secteur très défavorisé de Montréal (cote de 10/10) et accueille plus de 800 élèves du primaire et du préscolaire. Les enseignantes disent que leur école mériterait une cote encore plus élevée, si c'était possible, tellement les besoins des élèves sont grands. La population de l'école est très hétérogène, les enfants étant originaires de tous les coins du monde, y compris du Québec. Les langues parlées sont aussi très variées et il est parfois ardu de communiquer avec les parents, parce que plusieurs ne parlent pas français et utilisent leur enfant comme interprète, mais aussi à cause de la défavorisation sociale : perception négative de l'école, isolement des familles, analphabétisme, etc. Les trois enseignantes rencontrées ont des classes accueillant des élèves qui présentent des troubles de langage (dysphasie sévère) avec troubles associés (déficit de l'attention, dyslexie, dysorthographe, etc.) et elles ont peu d'expérience avec les projets culturels offerts par UEMPT.

3.3.3 Recrutement des enseignantes issues du dispositif Hémisphères

Après avoir discuté de ma recherche avec la directrice et les coordonnatrices du projet pilote Hémisphères et reçu leur accord pour solliciter les personnes responsables dans une école, j'ai cherché un milieu qui pouvait répondre à certaines caractéristiques :

- que l'école soit située près d'un pôle culturel important (pour que les ressources culturelles disponibles pour les enseignantes d'Hémisphères puissent être comparables avec celles des enseignantes d'UEMPT), et à moins de 3 heures de voiture de Montréal, pour faciliter la collecte des données;
- que la direction de l'école et l'enseignant-ressource acceptent de contribuer au recrutement des participants;
- que l'école accueille des élèves de niveau primaire.

J'ai profité d'une rencontre avec toutes les écoles du projet pilote Hémisphères, en mai 2017, pour présenter ma recherche et en discuter avec les quatre responsables des écoles qui répondaient à mes critères. Le duo formé par le directeur et l'enseignante-ressource de l'une de ces écoles s'est immédiatement proposé pour m'accueillir et faciliter mon recrutement chez eux, offre que j'ai acceptée. J'ai fait parvenir par courriel un court texte de présentation et le formulaire de consentement à l'enseignante-ressource qui les a ensuite transférés à ses collègues. Deux personnes, en plus de la responsable, souhaitaient s'engager bénévolement dans la recherche. Toutes trois faisaient aussi partie du comité culturel de l'école et, par conséquent, avaient une excellente connaissance des projets culturels prévus dans l'année, en plus de prendre part à presque chacun d'entre eux. Je me retrouvais donc avec trois candidats pour ce dispositif. Tous ont participé aux entretiens individuels. Une personne n'a pas rejoint le groupe de discussion et n'a pas été en mesure de contribuer à son journal de bord. Les deux autres ont écrit spontanément, tout au long de l'année scolaire.

3.3.3.1 Condition de participation à la recherche

Les trois enseignantes de l'école des Montagnes ont participé de façon volontaire au projet de recherche, sans aucune forme de compensation. Elles ont été rencontrées pendant leurs périodes libres ou à l'heure du dîner. Pour les motiver à participer au groupe de discussion et pour gagner du temps, et comme cette rencontre se tenait le midi, je leur ai offert un repas à partager sur place.

3.3.3.2 Description du terrain : l'école des Montagnes

L'école des Montagnes est une école primaire dont les infrastructures sont récentes et qui compte un peu plus de 300 élèves. Elle est située en banlieue, à 15 minutes d'un grand centre. Il s'agit d'un milieu francophone assez homogène et favorisé (indice de défavorisation de 3 sur 10). Seuls quelques élèves, moins de dix, sont issus d'une immigration récente (1^{re} ou 2^e génération). Les enseignantes rencontrées mentionnent que les parents travaillent de longues heures et que les élèves passent beaucoup de temps au service de garde ou devant des écrans quand ils sont à la maison. Il s'agit d'un milieu où le sport est valorisé et où les enfants sont inscrits à plusieurs activités à l'extérieur de l'école (hockey, soccer, danse compétitive, etc.).

Le comité culturel de l'école est composé de cinq enseignants et du directeur de l'école. Avec un accent mis sur la lecture, ce comité a cherché à bonifier des activités récurrentes pour les ancrer culturellement (Noël d'antan, Journées de la culture, sorties culturelles) et à en créer de nouvelles pour unir l'équipe-école autour de la culture et des lettres (visites d'une écrivaine, activités de lecture et d'écriture). Pendant l'année du projet pilote, en 2017-2018, l'école a vécu des projets qui réunissaient plusieurs groupes ainsi que des activités particulières à une seule classe. Le désir de chaque enseignant de s'engager ou non a été respecté, mais le comité avait le souhait

d'influencer positivement toute l'équipe-école pour créer une plus grande adhésion au projet l'année suivante.

Voilà ce qui complète la description du terrain de recherche. La prochaine section permet de présenter les méthodes de collecte des données et leur complémentarité pour produire un corpus riche et rigoureux dans le but de répondre aux objectifs fixés.

3.4 Méthode de production des données

Je rappelle que cette recherche tente de répondre aux objectifs : 1) Décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel; 2) Comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel. Le choix des méthodes dans une recherche empirique nécessite une cohérence entre les données récoltées et la problématique développée (Gaudreau, 2011).

Pour débiter, voici un tableau qui présente, pour chaque objectif de ma recherche, les outils de production des données qualitatives utilisés, la nature de ces données et la méthode d'analyse préconisée.

Tableau 3.2 Objectifs de la recherche et méthodes de collecte et d'analyse

Objectifs de recherche	Méthodes de production des données qualitatives	Natures des données	Méthodes d'analyse
1) Décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel.	- Entretien individuel 1 avant le début du projet culturel et entretien individuel 2 après le projet; - Journal de bord tenu par chaque participant; - Un groupe de discussion par dispositif, à la fin du projet.	- Données discursives (verbatim et textes du journal); - Création par les participants d'une carte conceptuelle sur le thème du passeur culturel.	Journal de bord et entretiens individuels : - Analyse thématique : créer des rubriques et des thèmes, décrire, organiser, classer, interpréter (Paillé et Mucchielli, 2016; Blanchet et Gotman, 2011); Groupe de discussion : - Présentation des résultats par narration, tableaux et schémas (Baribeau, 2009).
2) Comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel.	- Entretien individuel 2 après le projet; - Journal de bord tenu par chaque participant; - Un groupe de discussion par dispositif, à la fin du projet.	- Données discursives (verbatim) pour les entretiens individuels; - Données discursives (compte-rendu) issues d'un enregistrement et d'une prise de notes des propos tenus lors du groupe de discussion.	Entretiens individuels 1 et 2 et journal de bord : - Analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016; Blanchet et Gotman, 2011); - Présentation des résultats par narration, tableaux et schémas (Baribeau, 2009); Groupe de discussion : - Validation des notes d'observation et classement des réflexions qui unissent ou divisent les participants (Morrissette et Guignon, 2016).

Pour construire un corpus dense et détaillé, les données qualitatives ont été produites au moyen de trois méthodes. Deux entretiens individuels ont été menés auprès de chacune des participantes, avant le démarrage des activités prévues au dispositif et à la fin de celui-ci. Ensuite, au fil de l'année scolaire, elles ont été invitées à partager leurs réflexions sur leur rôle de passeur culturel dans le contexte du dispositif à l'aide d'un journal de bord. Finalement, un groupe de discussion⁴⁹ a été organisé pour chacun des dispositifs et constituait la conclusion de la collecte de données. Voici les dates de réalisation de ces étapes de collecte des données sur le terrain pour chaque école.

Tableau 3.3 Calendrier de la collecte de données qualitatives

Dispositifs	Écoles	Entretien 1	Entretien 2	Groupe de discussion	Journal de bord
UEMPT	École du Soleil	24 novembre 2017	13 avril 2018	5 mai 2018	Entre nov. 2017 et avril 2018
UEMPT	École du Monde	27 novembre 2017	17 avril 2018	5 mai 2018	Entre nov. 2017 et avril 2018
Hémisphères	École des Montagnes	27 septembre 2017	19 juin 2018	19 juin 2018	Entre sept. 2017 et juin 2018

En recherche qualitative, il est suggéré de privilégier des stratégies souples pour préserver l'interaction avec les participants (Savoie-Zajc, 2018), comme le permettent les entretiens semi-dirigés, la tenue d'un journal de bord et l'organisation d'un groupe

⁴⁹ *Groupe de discussion* est le terme retenu par l'Office québécois de la langue française comme équivalent de *focus group*.

de discussion. Je présenterai le détail de chacune des étapes dans les sections qui suivent en précisant comment elles permettent de répondre aux objectifs définis précédemment.

3.4.1 Entretiens individuels semi-dirigés

L'entretien individuel a été favorisé pour développer un lien de confiance avec chaque participante. Un entretien semi-dirigé permet une situation d'échange contrôlé où une discussion a lieu autour des thèmes issus du cadre théorique de la recherche et des concepts à étudier (Savoie-Zajc, 2018). Bien qu'un guide organisé par thèmes balise les entretiens semi-dirigés, il est possible que l'intervieweuse modifie l'ordre des questions ou que la dynamique soit variable selon la participante (Blanchet et Gotman, 2011). Cette formule à la fois souple et bien cadrée convenait pour répondre à mes objectifs. Prévus en début et en fin de parcours, les deux entretiens individuels ont permis d'identifier la conception que chaque enseignante participante se faisait de son rôle comme passeur culturel et sa compréhension des enjeux liés à l'approche culturelle de l'enseignement. Certaines questions ont été les mêmes lors des deux rencontres pour prendre en compte l'évolution des conceptions au terme de l'expérimentation du dispositif. L'entretien individuel semi-dirigé est reconnu pour favoriser la description et l'induction de la réalité d'un phénomène (Gaudreau, 2011; Savoie-Zajc, 2018).

Tenu à l'école, le premier entretien a permis une prise de contact personnelle avec chaque enseignante avant le début de sa participation au dispositif. D'une durée totale variant entre 28 et 40 minutes selon les réponses des participantes, cet entretien semi-dirigé comptait trois sections : le contexte scolaire, les conceptions de l'enseignante et les anticipations face au dispositif à expérimenter. Le guide de cet entretien se trouve à l'annexe H. La rencontre a été enregistrée au moyen d'un enregistreur numérique, puis j'ai procédé à la transcription intégrale des propos des participantes, qui ont ainsi pris la forme de verbatim. J'avais en mains les huit verbatim et j'en avais déjà fait

l'analyse thématique avant de finaliser le guide pour le deuxième entretien. Cette analyse concomitante des transcriptions des premiers entretiens m'a permis d'ajuster le guide (annexe I) en vue du deuxième entretien, mené à la fin de leur participation au dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école. Cette dernière rencontre individuelle a eu lieu au même endroit, au terme de l'expérimentation du dispositif par chaque enseignante et après la réception des journaux de bord. D'une durée plus variable selon les participantes, entre 16 et 45 minutes, ce deuxième entretien débutait par une question invitant l'enseignante à se remémorer les étapes du projet vécu. Il comportait ensuite trois sections : 1) les traces laissées par le projet vécu, 2) les conceptions de l'enseignante et 3) les effets de sa participation à la recherche. Cette dernière section s'est ajoutée à la lumière de l'analyse des premiers entretiens et des journaux de bord.

3.4.2 Journal de bord

Tel que vu dans le chapitre précédent, la pratique réflexive est un élément clé de l'accompagnement socioconstructiviste, autant pour les participants que pour l'accompagnateur. Son développement fait de chacun d'eux un praticien réflexif, c'est-à-dire un individu « capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Selon Schön (1994), une bonne partie du savoir-faire des professionnels, groupe auquel appartiennent les enseignants, est contenu dans l'action. Leur travail quotidien implique des situations répétitives sur lesquelles ils ne s'arrêtent plus pour se questionner. Avec le temps, ils deviennent moins surpris, leurs savoirs professionnels deviennent plus tacites, plus automatiques. La réflexion sert alors à faire la critique de ce qui a été compris implicitement et à donner un nouveau sens aux incertitudes. Schön ne sépare pas la réflexion de l'action; l'action et la pensée deviennent complémentaires, chacune nourrissant et imposant ses limites à l'autre. Il ne faut pas craindre que la

réflexion paralyse l'action. La description de la compréhension de leurs tâches peut permettre aux enseignants de les restructurer. Le journal de bord devient donc un outil servant à nommer, décrire et réfléchir (Savoie-Zajc, 2018), mais il peut aussi contribuer à faire évoluer les conceptions.

Dans le cadre de ma recherche, le journal de bord a pris des formes différentes selon les dispositifs. Pour le projet pilote Hémisphères, j'ai invité les enseignantes à tenir leur journal de bord dès septembre en leur demandant de réagir spontanément aux activités vécues en classe. Voyant qu'elles ne répondaient pas ou que les réponses allaient dans des directions parfois éloignées des enjeux de ma recherche, j'ai dirigé les échanges. Je me suis mise à les questionner sur les actions qu'elles avaient posées lors d'une activité ciblée pour les amener à faire une introspection sur leur rôle de passeur culturel dans un cadre précis, c'est-à-dire lors d'une étape prévue au dispositif. Une participante a répondu chaque fois à mes questions, les deux autres ne m'ont pas du tout écrit pendant l'année scolaire. Quand je les ai revues à l'occasion d'une formation, en avril 2018, l'une m'a expliqué qu'elle manquait de temps pour écrire et l'autre qu'elle tenait régulièrement son journal de façon manuscrite et qu'elle souhaitait me le faire parvenir en juin seulement, ce qu'elle a fait. Pour les enseignantes prenant part au projet *Les allumeurs d'étoiles* d'UEMPT, ce groupe ne démarrant qu'en novembre 2017 et à la lumière de l'expérience vécue avec l'autre dispositif, j'ai tout de suite adopté ce type d'accompagnement à l'écriture. J'ai noté les dates des étapes (formation, ateliers, sortie) et systématiquement envoyé une question après chacune d'elles, en m'inspirant de la méthode de la réflexion sur l'action développée par Schön (1994), mais dans une formule abrégée pour ne pas augmenter les exigences de la participation à la recherche. La participation au journal de bord a été très régulière chez les participantes de ce dispositif. Je rappelle qu'une compensation financière était associée à leur engagement dans ma recherche. Un courriel envoyé était donc suivi d'une réponse dans les jours suivants, sauf quelques exceptions.

Je n'ai pas conçu de guide pour les journaux de bord, préférant formuler les questions au fil des retours de textes par les enseignantes, tout en suivant leur calendrier d'activités. Voici deux exemples de questions posées visant à accompagner leur pratique réflexive à l'écrit :

- Comment avez-vous préparé la venue de l'artiste ? Pendant l'animation, à quoi étiez-vous particulièrement présente, attentive ? Pourquoi ?
- Qu'avez-vous fait quand l'artiste était en interaction avec les élèves ? Comment avez-vous joué votre rôle de passeur culturel à ce moment ?

Les journaux de bord apportent donc un complément d'information aux entretiens en permettant à la personne de s'exprimer à l'écrit, en prenant, seule, le temps qu'elle souhaite pour répondre aux questions posées. L'écrit permet d'allier les activités avec la compréhension des processus vécus par les enseignants (Savoie-Zajc, 2018). Les journaux ont été analysés à la fin du processus, une fois toutes les entrées consignées par chacune des enseignantes.

3.4.3 Groupe de discussion

L'entretien en groupe est utilisé en éducation et en formation « lorsque l'on souhaite construire une culture commune ou un projet commun par la confrontation des membres d'une organisation à un problème complexe » (Van der Maren, 2010, p. 130). Dans ma recherche, qui se situe dans un paradigme socioconstructiviste, le groupe de discussion se présentait comme le moyen à privilégier pour faire évoluer les conceptions des enseignants grâce à un moment de réflexion collective. Comme le souligne Joëlle Morrissette : « [...] les entretiens de groupe sont souvent les lieux privilégiés de cette réflexion partagée, permettant aux praticiennes et praticiens de rendre discursif un savoir-faire tenu pour tacite, et de négocier le sens de leur pratique » (2011a, p. 9). En effet, les interactions, la rencontre des points de vue multiples et les

médiations des unes sur le discours des autres ont permis d'explorer l'objet d'étude plus en profondeur et de profiter de l'expérience de toutes pour construire de nouveaux modèles. Dans un paradigme socioconstructiviste, le groupe de discussion est donc considéré comme :

[...] un événement interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. Dans cette optique, l'entretien n'est pas un « prélèvement d'informations » dans le cadre duquel l'implication de la chercheuse ou du chercheur serait vue comme un biais; au contraire, son implication est conçue comme favorisant les échanges. (Morrisette, 2011a, p. 17)

Il a été déterminé qu'un nombre de trois à cinq participants constituerait un idéal pour un entretien de groupe (Morrisette, 2011a) : suffisant pour générer des discussions productives tout en évitant une gestion qu'exigerait un groupe plus grand. J'ai réuni les participantes autour des dispositifs, ce qui donnait cinq personnes pour UEMPT et trois pour Hémisphères, mais un désistement de dernière minute m'a obligée à tenir le groupe de discussion d'Hémisphères avec seulement deux participantes. Dans ce type de discussion, l'animateur doit toujours être en position d'écoute et de rebond, c'est-à-dire favoriser un questionnement ouvert. Il cherche à découvrir les idées des participants pour obtenir des informations sur les sujets ciblés. Il peut pour ce faire utiliser la méthode du *pas japonais* qui consiste à « ... ne pas chercher à prévoir toutes les questions à l'avance, mais plutôt à les imaginer durant le parcours, à partir de directions générales » (Leclerc et Bourassa, 2013, p. 42). Il doit permettre à chacun de s'exprimer, activer les interactions, empêcher les biais liés aux leaders d'opinion et ne pas influencer le débat ni freiner l'expression spontanée du groupe.

La qualité des données recueillies dépend donc du travail d'animation et de l'engagement conversationnel des participants, chacun devant contribuer à la coconstruction du sens généré par la discussion de groupe. Pour favoriser cet

engagement, Morrissette (2011a) suggère l'élaboration d'un contrat collaboratif avec les participants pour spécifier les attentes et rôles de chacun. Van der Maren (2010) ajoute même qu'il est utile « d'informer les personnes de ce qui les attend et de leur transmettre à l'avance la maquette de l'entretien incluant [...] la liste et la séquence des grands thèmes qui seront abordés durant la rencontre » (p. 152).

Une maquette de l'entretien de groupe, telle que proposée par Van der Maren (2010), a été conçue avant la rencontre et est présentée à l'annexe J. Les thèmes abordés ont été annoncés aux participantes à l'avance, ainsi que la formule, c'est-à-dire que les participants savaient que la rencontre de 75 minutes allait comporter trois questions sur leur conception de leur rôle de passeur culturel et que l'une d'elles serait traitée grâce à une activité de collaboration. Ces informations ont été données oralement, à la suite du deuxième entretien. Une confirmation du rendez-vous a été envoyée par courriel le vendredi précédant le groupe de discussion, avec un rappel de la structure de la rencontre. Lors de l'accueil de chacun des groupes, j'ai précisé l'importance pour moi d'entendre chacune s'exprimer et d'entretenir un climat de discussion respectueux. Mon rôle a consisté, d'une part, à gérer les interactions de manière générale, c'est-à-dire à tenir les balises du temps, distribuer les tours de parole, recadrer le propos au besoin, arrêter une narration pour solliciter plus de détails et relever les aspects imprévus pour les soumettre au regard des pairs. Je n'ai pas hésité à recentrer les groupes sur le sujet au besoin pour indiquer que le temps était précieux et que je souhaitais bien comprendre toutes les dimensions de la question posée (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011).

Dans le contexte de la présente recherche, le groupe de discussion devait me permettre de répondre aux deux objectifs. D'abord, en nourrissant le corpus pour mieux décrire les conceptions des enseignantes rencontrées sur leur rôle de passeur culturel et en cernant directement les effets du dispositif expérimenté. Nous verrons en détail la conduite de ces entretiens.

Le groupe de discussion comportait trois étapes. La première, très courte, a permis de découvrir les thèmes liés aux conceptions du rôle de passeur culturel qui avaient émergé des entretiens individuels. La liste a été remise en version imprimée à toutes les personnes présentes. J'ai demandé à chacune de choisir deux mots dans l'inventaire pour se présenter comme passeur culturel. Pour les aider à faire leur sélection, je leur demandais de se poser la question : Qu'est-ce qui me définit le mieux comme passeur culturel auprès de mes élèves ? L'exercice a permis à toutes les participantes de se positionner par rapport à la question principale de la recherche et a servi de présentation aux enseignantes de Montréal, qui ne connaissaient pas celles de l'autre école. Deuxièmement, j'ai demandé aux enseignantes de concevoir collectivement une carte conceptuelle pour illustrer ce que signifie être un enseignant passeur culturel⁵⁰. Pour mener cet exercice collaboratif, je me suis inspirée de la démarche expérientielle développée par Kolb (1984)⁵¹. Cette démarche en quatre étapes amène les participantes à vivre une expérience sensible (créer un schéma pour illustrer un concept), réfléchir et réagir en observant leur processus (comment avez-vous procédé ? qu'est-ce qui a été facile ? difficile ?), établir une théorie à partir de l'expérience vécue (expliquer la carte et les raisons qui ont motivé leurs choix) et faire un retour sur l'expérience en se demandant ce qui pourrait être fait autrement (modifier la carte une dernière fois). La méthode a donc été légèrement adaptée pour servir mes objectifs et permettre de créer une carte conceptuelle dans le temps alloué. Munies de cartons, de crayons-feutres et de feuilles autocollantes (*Post-it*), elles ont mis environ 30 minutes pour concevoir leur

⁵⁰ Les cartes conceptuelles permettent de représenter graphiquement des concepts qui gravitent autour d'un sujet, de préciser les relations qui les unissent et de les hiérarchiser. Aussi appelée schéma de concepts, carte de connaissances ou réseau sémantique, la carte conceptuelle permet de développer des habiletés de synthèse et (...) d'illustrer visuellement sa compréhension d'une question ou d'un concept. enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/cartes-conceptuelles

⁵¹ Appliquer la démarche de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) : 1) Expérience concrète; 2) Observation réfléchie (axer la discussion autour de l'expérience afin de faire émerger des hypothèses, des émotions); 3) Conceptualisation abstraite (la référence à la théorie ou création de nouvelles théories); 4) Expérimentation active (le réinvestissement – ce que l'on ferait autrement).

carte. Ces cartes ont été photographiées et sont présentées aux annexes K et L. Troisièmement, j'ai lu une mise en situation à chacun des groupes. Cette introduction leur permettait d'imaginer que les responsables du dispositif qu'elles avaient expérimenté leur demandaient leur aide pour concevoir un nouveau projet visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignants titulaires du primaire. Elles devaient réfléchir à différents éléments pour articuler leur proposition : la place du contexte (portrait des élèves, engagement de l'équipe-école, budget, etc.) dans ce projet, l'espace alloué à la réflexion, l'accompagnement et la formation, le type d'activités culturelles, le nombre de sorties ou de visites de médiateurs ou d'artistes en classe à prévoir, etc. Elles ont aussi pris environ 30 minutes pour élaborer leur modèle de projet, en se basant surtout sur l'expérience vécue avec le dispositif expérimenté pendant l'année. Finalement, avant de conclure la rencontre, je leur ai demandé comment elles avaient vécu l'expérience du groupe de discussion et de leur participation à ma recherche en général.

3.4.3.1 Conduite des groupes de discussion

Comme mentionné précédemment, les groupes de discussion ont été tenus par dispositif. Comme le projet *Les allumeurs d'étoiles* se terminait en avril, j'ai planifié la rencontre le 7 mai 2018, après les cours, dans l'une des deux écoles. Les cinq enseignantes étaient présentes et le groupe s'est réuni dans la classe de l'une d'elles. Rappelons que les responsables d'UEMPT avaient offert une compensation (une journée de congé) aux participantes, ce qui a grandement facilité la planification des rencontres.

Le dispositif Hémisphères ayant lieu sur l'ensemble de l'année scolaire, les enseignantes m'avaient demandé de limiter la 2^e phase de collecte de données à une seule journée. Nous avons donc planifié le deuxième entretien individuel et le groupe de discussion la même journée, soit le 19 juin 2018. Il s'agissait d'une journée de classe

et nous avions prévu de dîner toutes ensemble, puisque personne ne souhaitait rester après les heures de cours. Cependant, l'enseignant répondant au pseudonyme de Dominique a dû écourter son entretien individuel et n'a pas pu assister à l'entretien de groupe tenu à l'heure du dîner. Il n'a pas été possible de modifier l'horaire pour bénéficier de la participation des trois personnes. J'ai donc mené le groupe de discussion pendant 90 minutes, avec deux participants.

Les deux entretiens de groupe (UEMPT et Hémisphères) ont été enregistrés au moyen d'un téléphone intelligent (fonction dictaphone) et d'un ordinateur portable (captation vidéo des interactions entre les participants). La prise de notes a été faite par une assistante lors de la rencontre de Montréal. Cette dernière n'est intervenue en aucun cas pendant la discussion. Elle a participé à l'accueil et à la disposition de la salle. Je l'ai présentée aux participantes en leur indiquant qu'elle était une étudiante de maîtrise que j'avais invitée pour s'occuper des enregistrements et de la prise de notes. Toutes ont volontiers accepté sa présence. J'ai fait ce travail seule pour l'école des Montagnes, en notant de façon manuscrite les convergences et les divergences dans les propos des participantes pendant l'entretien de groupe, puis en les validant en appui avec les captations audio et vidéo.

Les enseignantes associées à UEMPT étaient cinq lors du groupe de discussion, ce qui constitue un nombre idéal pour favoriser les échanges et entendre des points de vue diversifiés (Leclerc et Bourassa, 2013; Morrissette, 2011). La mixité des provenances, des expériences et des personnalités a aussi été très riche. Les deux enseignantes du groupe d'Hémisphères se sont investies dans la discussion et ont collaboré de façon dynamique. Toutefois, leurs références étant les mêmes (même école, mêmes élèves, mêmes expériences vécues) et leur portrait se ressemblant, il a souvent fallu leur rappeler de sortir les discussions du contexte de leur école pour ouvrir vers un horizon plus large sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

Les auteurs Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy (2011) déterminent cinq critères pour évaluer si une rencontre en groupe est réussie :

1-) les thèmes prévus ont été couverts et suffisamment approfondis; 2-) on a obtenu des témoignages riches, diversifiés et nuancés; 3-) la participation a été active, spontanée et équilibrée; 4-) il y a eu présence d'interactions et d'influences, mais sans domination abusive de certains membres; 5-) la démarche du groupe a pu contribuer à l'émancipation des personnes et s'inscrire dans une perspective de changement (p. 162).

Ces cinq critères ont été respectés dans chacun des groupes de discussion. Je peux donc affirmer que ces rencontres ont été réussies.

En conclusion sur les méthodes de production des données exploitées dans la recherche, je dirais que la combinaison des entretiens individuels, du recours au journal de bord et des interactions suscitées grâce aux groupes de discussion a permis de constituer un corpus de données qualitatives riche et nuancé. La prochaine section permet de présenter la méthode d'analyse de ces données principalement inspirée de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016).

3.5 Méthode d'analyse qualitative

L'analyse de données qualitatives permet au chercheur de saisir le sens des données recueillies grâce à une démarche inductive qui implique de s'interroger sur le contenu et de faire des allers-retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain pour ajuster la classification des données (Savoie-Zajc, 2018). Cette démarche concorde avec les étapes analytiques suivies dans le cadre de ma recherche. Il s'agit ici d'analyser le sens du discours de chacune des participantes, l'analyse du discours étant « une production et non pas une donnée. C'est une lecture orientée » (Blanchet et Gotman, 2011, p. 90). L'analyse est sélective, elle inclut des hypothèses.

D'abord, je précise que l'analyse thématique a été la principale méthode exploitée et qu'elle sera présentée dans la section suivante. Le choix de recourir à la méthode d'analyse thématique dans ma recherche a impliqué un travail d'analyse et d'interprétation des données de terrain (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour l'analyse des données issues des groupes de discussion, j'ai associé différentes méthodes d'analyse qualitative pour répondre à mes objectifs de recherche. La présentation de cet assemblage méthodologique sera suivie des avantages et les limites de mes choix méthodologiques.

3.5.1 Analyse thématique

L'analyse thématique permet principalement de relever les thèmes présents dans un corpus de données qualitatives et d'en faire la synthèse (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle a deux fonctions principales : le repérage et la documentation pour permettre de tracer des parallèles ou identifier des oppositions. Elle est donc pertinente pour atteindre mes objectifs, soit de *décrire* les conceptions et de *comprendre* les effets des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école expérimentés par les participantes. Elle exige d'analyser plusieurs documents pour voir si des tendances se dégagent, si les informations se recoupent, se contredisent, se répètent, se complètent, etc.

Idéale quand une recherche engage peu de participants – huit dans la présente étude –, l'analyse thématique est définie comme la « transformation d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (problématisation) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Elle permet de poser un diagnostic rapide pour décrire des données de recherches. Les thèmes constituent le cadre stable de l'analyse de tous les entretiens (Blanchet et Gotman, 2011).

J'ai adopté une démarche de thématisation en continu qui consiste en un processus ininterrompu « d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 241), une démarche appropriée pour un corpus de huit participantes qui n'implique qu'une seule chercheuse. J'ai travaillé avec un logiciel de traitement de texte plutôt qu'un logiciel d'analyse qualitative spécialisé, puisque le nombre de participantes était restreint et qu'il me fallait un logiciel souple me permettant de modifier les rubriques, thèmes et sous-thèmes au cours du travail.

Chaque entretien semi-dirigé a été transcrit sous forme de verbatim. Ensuite, les transcriptions ont été organisées dans des tableaux à six colonnes.

Tableau 3.4 Exemple de tableau d'analyse des entretiens individuels

#	Verbatim E1_P3	Réduction des propos	Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes
151	« Bien, en mathématiques, on peut en parler pour, par exemple, la mesure. Pour voir l'évolution de la mesure, ça peut se faire. Il y a Pythagore, puis tout ça. »	En maths, des repères culturels peuvent être intégrés, comme Pythagore ou l'évolution de la mesure.	Conception des repères culturels	Liée à une culture seconde à acquérir	Référence à une culture générale à acquérir

Le même traitement analytique a été appliqué pour les textes des journaux de bord.

Tableau 3.5 Exemple de tableau d'analyse des journaux de bord

#	Verbatim P1	Réduction des propos	Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes
07-12-2017	« La culture joue un rôle capital dans la façon dont les enfants interprètent le monde, alors nous devons agir comme initiateur dans la découverte de toutes formes de culture. »	La culture permet d'interpréter le monde.	Conception de la culture	Permet de s'ouvrir sur le monde et sur les autres.	-

La technique consiste à tirer une ligne entre chaque unité de sens dans le discours de la participante, donc pour chaque idée différente évoquée. Ces unités ont été numérotées pour en faciliter le repérage par la suite. J'ai ensuite procédé à une réduction des données d'entretien et du journal de bord en réalisant un examen phénoménologique, une démarche caractérisée par « le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif, lequel a tendance à réifier les concepts » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 43), et ce, dans le but de cerner la structure fondamentale de l'expérience rapportée. Cette étape facilite la thématisation continue puisqu'elle dégage la trame principale dans le discours et permet de reconstituer l'expérience rapportée.

Une fois le texte subdivisé et la réduction des données d'entretien et des journaux de bord complétée, des thèmes ont été identifiés dans le corpus et répertoriés grâce à un relevé de thèmes. Un thème est validé s'il est considéré comme signifiant dans la recherche, c'est-à-dire s'il est développé par au moins une participante et s'il est en lien avec les concepts étudiés : culture, repères culturels, passeur culturel. Tous les thèmes ont ensuite été regroupés dans des rubriques liées au contexte de la recherche et aux questions posées lors des entretiens.

La rubrique est un outil de classification plus qu'un outil d'analyse. Elle permet de regrouper les thèmes autour d'un axe. Les thèmes recensés ont été répartis dans 15 rubriques différentes :

- 1) Contexte scolaire
- 2) Contexte socioéconomique
- 3) Conception de la culture
- 4) Rapport personnel à la culture
- 5) Conception de la culture des élèves
- 6) Pratiques culturelles des élèves
- 7) Effets de la culture des élèves sur l'enseignement
- 8) Conception de l'enseignement
- 9) Conception des repères culturels
- 10) Intégration de repères culturels
- 11) Types de repères culturels intégrés en classe
- 12) Conception du rôle de passeur culturel
- 13) Importance du rôle de passeur culturel
- 14) Se considère comme un passeur culturel
- 15) Facteurs qui influencent l'enseignant dans son rôle de passeur culturel.

Chaque rubrique a nécessité son propre arbre thématique. Certaines rubriques ont une arborescence complexe (par exemple *Facteurs qui influencent l'enseignant dans son rôle de passeur culturel*, qui inclut plusieurs thèmes et sous-thèmes) et d'autres plus simples (comme *Importance du rôle de passeur culturel*, qui ne comporte que trois thèmes, sans aucun sous-thème). Un exercice d'organisation des thèmes (les regrouper, les fusionner, les renommer, etc.) s'est accompli au fil de l'analyse. J'ai créé des sous-thèmes pour préciser ceux qui se déclinaient avec des nuances. J'ai dû revenir sur les tableaux des entretiens ou des journaux de bord traités au fil de l'analyse, quand les

thèmes et sous-thèmes étaient réorganisés, pour m'assurer de la mise à jour et de la cohérence des résultats.

Dans une démarche de thématisation en continu, les arbres thématiques se développent au fil de l'analyse et ne sont complets que lorsque toutes les données ont été traitées. Cette approche nécessite beaucoup de temps, mais elle a l'avantage de permettre une analyse fine du corpus. Certaines rubriques se sont avérées secondaires (*Contexte scolaire, Contexte socioéconomique, Pratiques culturelles des élèves*) et ont principalement servi à éclairer les thèmes évoqués par les participantes aux rubriques principales. Ce n'est donc qu'à la toute fin de l'analyse que chaque arbre thématique a été ordonné pour présenter les thèmes selon une hiérarchie prédéfinie. J'ai choisi de privilégier la récurrence d'un même thème pour les présenter dans chaque rubrique. Bien que, comme le spécifient Paillé et Mucchielli (2016), « le nombre de répétitions ne défini[sse] pas à lui seul l'importance d'un thème » (p. 270), la récurrence permet d'illustrer clairement les conceptions communes et les idées divergentes chez les participantes. Après avoir terminé l'analyse, il m'est apparu évident que les thèmes les plus récurrents étaient également des thèmes centraux dans l'expérience des personnes rencontrées. Il était donc pertinent de prioriser la récurrence dans l'organisation des thèmes. C'est dans la discussion autour des thèmes que sera approfondie la nature des liens de chacun avec les enjeux de la recherche.

Le premier entretien a été traité dans les semaines qui ont suivi sa tenue, j'avais donc ces premières analyses en main avant de mener le deuxième entretien individuel. Le journal de bord et le deuxième entretien ont été traités à la fin du processus de collecte de données. Mon analyse a été concomitante puisque j'ai pu étudier avec attention mes données de l'entretien 1 pendant l'année et planifier les relances du journal de bord, le contenu de l'entretien 2 et celui du groupe de discussion en fonction des premiers résultats.

3.5.2 Analyse spécifique aux groupes de discussion

Je rappelle d'abord que la maquette de la conduite du groupe de discussion comportait trois sections (voir annexe J). La première demandait à chaque participante de se présenter au groupe à partir de deux caractéristiques associées à un enseignant passeur culturel. La deuxième exigeait un travail de collaboration entre les enseignantes pour créer une carte conceptuelle sur le passeur culturel. La troisième présentait une mise en situation et les participantes devaient élaborer un projet de formation visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignantes.

Pour analyser les données des deux dernières sections des groupes de discussions⁵², j'ai suivi la méthode proposée par Baribeau (2009), dont la phase de préparation à l'analyse comporte quatre étapes :

- 1) S'appropriier le contenu
- 2) Transcrire
- 3) Choisir l'unité d'analyse
- 4) Préparer les outils pour le codage

L'étape 1 a été réalisée en écoutant à trois reprises l'enregistrement de chacun des groupes de discussion. À l'étape 2, Baribeau mentionne qu'il revient au chercheur de décider s'il convient de transcrire ou de faire une synthèse des échanges tenus dans le groupe. Comme je ne souhaitais pas obtenir des données par participante mais bien avoir une vision globale par dispositif de la conception du passeur culturel et du modèle de formation idéale, j'ai privilégié la synthèse. J'ai aussi utilisé mes notes et celles de

⁵² Rappelons que la question 1 a été posée individuellement et traitée dans l'analyse thématique, rubrique *Conception du rôle de passeur culturel*.

l'assistante pour le groupe lié à UEMPT. Pour choisir l'unité d'analyse, donc l'étape 3, j'ai utilisé le résultat final de chaque étape, soit la carte conceptuelle et la description du modèle de formation, tout en notant la dynamique des échanges pour arriver à la coconstruction de ces outils (notes prises pendant les rencontres et précisées lors de l'écoute des captations). Finalement, pour faciliter le repérage des données, j'ai d'abord fait appel à la thématization, puis j'ai intégré un nouvel outil, le classement par zones d'échanges, pour organiser mes notes sur la dynamique de discussion. La thématization (Paillé et Mucchielli, 2016) s'est avérée utile pour analyser les cartes conceptuelles qui, dans les deux cas, comportaient beaucoup de thèmes et sous-thèmes déjà présents dans l'arborescence de la rubrique *Conception du rôle de passeur culturel*. Chacune des cartes conceptuelles représente en soi une synthèse de la coconstruction des conceptions des participantes sur cet élément. Pour la question 3 de la maquette de conduite, qui portait sur la création d'un nouveau projet visant à développer le rôle de passeur culturel, j'ai utilisé la synthèse de la discussion pour créer de nouveaux thèmes liés spécifiquement à cette question. J'ai ensuite choisi de faire appel à une classification développée par Joëlle Morrissette et Sylvie Guignon (2016) pour classer mes notes sur les réflexions qui unissent ou divisent les participants. Leur modèle d'analyse, inspiré des travaux de Morrissette (2011b), permet de recenser et de classer trois zones de coconstruction des savoirs lors de groupes de discussion :

- une *zone partagée*, dégagée des manières de faire ayant suscité dans les échanges des processus de reconnaissance mutuelle;
- une *zone admise*, dégagée des manières de faire ayant fait l'objet d'une explicitation par une enseignante, reconnues comme légitimes, mais sans être partagées par les pairs;
- une *zone contestée*, dégagée des manières de faire ayant soulevé des désaccords entre les enseignantes. (Morrissette et Guignon, 2016, p. 123)

Le respect de l'étape 4, soit la préparation des outils de codage, ne nécessite pas un codage rigide, mais peut simplement inclure la description d'un phénomène observé et

une analyse descriptive des échanges. J'ai donc préparé une grille d'analyse des échanges en adaptant le cadre d'analyse de Morrissette et Guignon (2016) à ma recherche :

Tableau 3.6 Grille d'analyse des échanges dans les groupes de discussion

Zone partagée :	Zone admise :	Zone contestée :
Rassemble les conventions partagées, les aspects typiques d'une culture de travail; On nomme la même réalité, on s'accorde.	Pointe les manières de faire originales, qui se distinguent tout en restant en cohérence avec la culture de travail. C'est la marge d'innovation; On respecte et accepte les différences.	Suscite un questionnement, met en lumière des points de tension, engage les membres dans la recherche de manières de faire alternatives; On affirme des visions différentes et on débat des points de vue.

Ensuite, j'ai explicité le contenu de chacune des cartes conceptuelles et décrit le modèle de projet développé par chaque groupe. J'ai aussi revu « les cadres de référence, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses (qui ont souvent émergé lors de la collecte) » (Baribeau, 2009, p. 140). En faisant cet exercice, il s'est avéré que la carte conceptuelle permettait de coconstruire la définition du concept de passeur culturel alors que le modèle de formation au rôle de passeur culturel développé par chaque groupe contribuait à identifier ce qui, dans le dispositif, favorisait un changement de conception. J'ai constaté que cette dernière partie ouvrait également sur des pistes de réflexion pour concevoir d'éventuels projets visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignants du primaire. Les idées qui en ressortent seront présentées dans le chapitre portant sur les résultats, puis développées dans la discussion.

En somme, pour l'analyse des groupes de discussion, le recours aux thèmes s'est poursuivi, en plus de l'utilisation d'une grille d'analyse des échanges entre les

participantes. L'élaboration d'un projet-modèle de formation, tel que proposé par la dernière section de la discussion de groupe, a fait émerger une nouvelle rubrique : *Dispositif idéal*. Cette rubrique n'était pas apparue dans les entretiens individuels et a donné lieu à la création de nouveaux thèmes :

- Activités pour les enseignants;
- Activités pour les élèves;
- Thème ou fil conducteur;
- Formation et réflexion;
- Accompagnement;
- Participation des élèves et de l'équipe-école;
- Budget et temps alloués.

La rubrique *Dispositif idéal* a donc généré six nouveaux thèmes découlant des idées proposées par les enseignantes dans chacun des groupes de discussion.

3.5.3 Avantages et limites des choix méthodologiques

Pour conclure cette section sur la méthodologie de ma recherche, je souhaite préciser les avantages, puis les limites de mes choix. D'abord, il s'agit d'une recherche valide puisqu'elle prend en compte la littérature scientifique liée à la question de recherche : Quelles conceptions se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel ? Ensuite, cette étude met en place une démarche empirique qui exploite différentes méthodes pour produire un corpus de données riche et dense. En plus de permettre de développer un lien de confiance entre les participantes et la chercheuse, les deux entretiens individuels et l'échange par écrit réalisé grâce au journal de bord représentent des méthodes adaptées pour décrire leurs conceptions et comprendre les effets potentiels des dispositifs expérimentés par les enseignantes participantes. Dès la première prise de contact, celles-ci ont communiqué leur intérêt pour les enjeux de ma

recherche et ont manifesté de la curiosité et de l'enthousiasme, et ce, tout au long de la production des données. Pendant le groupe de discussion, plusieurs ont mentionné que cet exercice collectif leur permettait de développer leur pensée sur le concept de passeur culturel. En conclusion du deuxième entretien, certaines m'ont remercié de leur avoir offert un espace de réflexion.

Cette recherche ne prétend pas pouvoir dresser un portrait étendu des conceptions que se font tous les enseignants du primaire au Québec de leur rôle de passeur culturel, considérant le nombre de participantes et la complexité de la construction des conceptions chez la personne. Le fait de ne pas pouvoir compenser le temps des enseignantes du dispositif Hémisphères m'a amenée à ne recruter que des enseignantes engagées et informées, donc concernées par la culture et son intégration en classe. Les enseignantes issues du dispositif UEMPT sont, quant à elles, plus représentatives de l'ensemble de la population enseignante ciblée par le programme. En effet, comme elles ont été recrutées à même la fiche d'inscription au projet *Les allumeurs d'étoiles* et qu'elles savaient qu'elles seraient compensées pour leur temps de participation à la présente recherche, leur connaissance des concepts étudiés et leur motivation face à ces questions étaient plus variées. Ainsi, je ne comptais pas uniquement sur leur motivation intrinsèque.

Il n'est pas possible de comparer les résultats des deux dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école sans considérer le contexte : tissu social, structure du dispositif, portrait des enseignantes, etc. Il faut également rappeler ma proximité avec le dispositif Hémisphères dans le cadre duquel j'agis à titre de responsable de la formation, ce qui aurait pu nourrir un éventuel effet de désirabilité sociale lors des entretiens, les menant possiblement à contrôler davantage leur discours. Toutefois, le climat de confiance instauré et le souci de ne pas valider ni juger les réponses des enseignantes ont contribué à amenuiser cet effet de désirabilité sociale. Comme chaque groupe de discussion rassemblait quelques personnes qui travaillent et collaborent

ensemble depuis parfois plusieurs années, je peux considérer que leur contribution à ce dernier a été authentique. Bien entendu, certaines participantes se sont montrées plus à l'aise que d'autres à s'exprimer devant un groupe, mais mon rôle d'animatrice a permis d'assurer une équité dans le temps de parole. J'ai l'assurance que chacune a pu s'exprimer librement et que tous les points de vue ont été entendus et pris en compte. Finalement, la rigueur de mon processus de recherche qualitative me permet d'affirmer la valeur scientifique des résultats que je présenterai dans le prochain chapitre de cette thèse.

3.6 Retombées de la thèse sur les milieux culturel et scolaire

Ma première motivation à mener une recherche empirique qui interpelle à la fois le milieu culturel et le milieu scolaire était de me rendre utile à ces deux domaines dans lesquels j'évolue comme praticienne depuis plus de quinze ans et également comme chercheuse depuis les dernières années. Avec le souhait que la recherche universitaire puisse éclairer les réflexions des responsables d'organismes culturels et de diverses structures liées au monde scolaire, je considère que les retombées potentielles de cette thèse sont les suivantes.

D'abord, d'un point de vue scientifique, cette recherche actualisera les savoirs sur les conceptions des enseignants liées au rôle du passeur culturel, puisque les dernières études recensées remontent à 2007. Elle permettra de constater comment l'approche culturelle de l'enseignement est considérée sur le terrain de l'école primaire.

De plus, elle fournira des résultats sur les effets de deux dispositifs, 1) Une école montréalaise pour tous et ses projets culturels et artistiques et 2) le projet pilote Hémisphères dirigé par Culture pour tous, sur les conceptions des enseignants en lien avec leur rôle de passeur culturel. Mon étude offre également des pistes pour améliorer

ou modifier ce type de projets destinés aux enseignants. Elle pourra contribuer au développement de nouvelles formations continues pour les enseignants en exercice et de cours spécifiques pour les futurs maîtres en lien avec la première compétence professionnelle du référentiel *La formation à l'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001b) : *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (p. 61).

D'un point de vue sociétal, le milieu scolaire pourra profiter de cette étude qui nous éclaire sur l'évolution des conceptions des enseignants comme passeurs culturels pour leur permettre de mieux intégrer cette dimension inhérente au *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) dans leur travail au quotidien. Elle contribue aussi à mettre en évidence que la fréquentation de spectacles et la médiation culturelle en classe avec les élèves ont des effets sur le travail quotidien des enseignants. Cette recherche est attendue par le milieu culturel qui souhaite se rapprocher du milieu scolaire et mettre en place des projets de médiation culturelle qui répondent aux besoins des enseignants. De nouveaux partenariats entre l'école et la culture pourraient se développer à la lumière des résultats présentés dans cette thèse.

En conclusion, ce chapitre a permis de présenter ma posture épistémologique et les choix méthodologiques de ma recherche. Ayant comme double objectif de : 1) Décrire les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel dans le cadre de leur participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école et de 2) Comprendre les effets de ces dispositifs sur le changement des conceptions des enseignants en lien avec leur rôle de passeur culturel, mon étude résulte de la combinaison de méthodes de collecte de données qualitatives (entretiens individuels, journal de bord et groupe de discussion) pour produire un corpus dense ainsi que des résultats valides et valables. L'analyse thématique a été privilégiée pour analyser le discours des participantes lors des échanges individuels et la création d'une grille de classification de la coconstruction des savoirs s'est ajoutée pour analyser les données

issues du groupe de discussion. Le chapitre suivant est consacré à la présentation des résultats de la présente thèse.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DES ANALYSES

Pour débiter ce chapitre, j'expose les portraits sommaires des individus impliqués dans ma recherche, soit huit enseignantes titulaires au primaire. Je présente ensuite leurs conceptions identifiées à partir des réponses recueillies lors des deux entretiens semi-dirigés et dans le journal de bord, deux méthodes qui visaient à interroger leur rapport à la culture dans leur pratique enseignante. S'ajoute à ces données la première question posée lors du groupe de discussion qui demandait aux enseignantes de choisir deux caractéristiques du passeur culturel qui les représentaient personnellement et de justifier leur choix. Comme elle ne nécessitait pas de consensus et qu'elle était personnelle à chacune, j'ai choisi de rapporter cette réponse dans le portrait de chaque individu.

Il s'est avéré essentiel de tenir compte de l'incidence de la présente recherche (entretiens, journal de bord et groupes de discussions) sur l'évolution des conceptions des enseignantes. En effet, il semble que les moments de discussions les ont amenées à faire évoluer leur pensée et les ont rendues curieuses au regard des concepts de culture, de repères culturels et de passeur culturel. Le deuxième entretien a permis de préciser de quelle manière le processus de collecte de données a pu influencer l'évolution de leurs conceptions, ce que la troisième section du présent chapitre explicite.

Finalement, grâce aux données issues des groupes de discussion, je présente la synthèse de ce sur quoi les enseignants fondent leurs conceptions du rôle de passeur culturel

ainsi que les éléments essentiels à considérer pour les former à agir en tant que tel. Tenues dans chacun de dispositifs, ces rencontres comportaient trois parties : la première était une question individuelle permettant de se présenter, incluse dans la section sur les conceptions. La deuxième représentait un travail de collaboration et de discussion entre les participantes pour créer une carte conceptuelle sur le passeur culturel, donc une nouvelle construction commune, bâtie à partir du consensus des membres du groupe. La dernière consistait en une discussion libre à partir d'une mise en situation qui demandait aux participantes d'imaginer un dispositif idéal permettant aux enseignants de développer leur rôle de passeur culturel. La collaboration et la confrontation autour des questions posées les ont amenées à coconstruire une vision commune du rôle de passeur culturel chez l'enseignant.

4.1 Portrait des participantes

Après les premiers entretiens individuels, j'ai rédigé des portraits pour chaque participante, présentés ici par école.

Tableau 4.1 Portrait des participantes – UEMPT – école du Soleil

Prénom	Portrait
Brigitte	Brigitte cumule plus de 20 ans d'expérience dans son école. Elle remarque que la clientèle a beaucoup changé depuis 10 ans : auparavant plus métissée, elle est maintenant majoritairement arabophone. Cette enseignante valorise la pratique des arts et croit que l'art peut permettre de motiver des élèves qui sont moins performants dans le modèle scolaire conventionnel. Dans sa vie personnelle, elle prend part à plusieurs événements culturels et visite régulièrement des lieux de culture, surtout en famille. Les arts et la culture sont très importants pour son conjoint, ses enfants et elle-même. Participante régulière des projets d'UEMPT, elle a une grande reconnaissance envers le programme.
Nancy	Nancy enseigne également au 2 ^e cycle et a 17 ans d'expérience, presque entièrement dans cette école. Elle a aussi enseigné un an au Moyen-Orient, une expérience familiale hautement culturelle qui l'a marquée. Son conjoint étant issu de l'immigration et ses enfants métissés, elle connaît bien la réalité des élèves et partage des références communes avec eux. Elle fait souvent des liens en classe entre leur culture de référence et le Québec. Son rôle de mère l'occupe beaucoup, elle fait surtout des activités culturelles avec ses enfants et, comme elle habite le même quartier que ses élèves, elle les croise parfois dans les lieux publics et les événements gratuits.

Tableau 4.2 Portrait des participantes – UEMPT – école du Monde

Prénom	Portrait
Isabelle	Isabelle enseigne en 4 ^e année dans une classe spécialisée pour les élèves ayant des troubles de langage. Passionnée de lecture et très intéressée par l'univers social, elle transmet ses intérêts aux élèves. Ayant un groupe-classe d'une dizaine d'élèves, elle prend le temps de parler avec chacun pour mieux les connaître et faire des liens avec leur quotidien. Bien qu'elle provienne d'une région éloignée de Montréal, elle a toujours travaillé dans ce type de milieu socioculturel, soit depuis 11 ans. Mère de jeunes enfants, ses pratiques culturelles sont en évolution avec son contexte de vie personnelle.
Julie	Julie en est à sa troisième année d'expérience comme enseignante et à son deuxième projet avec UEMPT. Formée en adaptation scolaire, elle enseigne dans une classe spéciale (langage) au 2 ^e cycle (classe cycle, 3 ^e et 4 ^e années). C'est la première fois qu'elle est confrontée à un milieu aussi mixte quant aux origines ethniques des élèves. Elle apprend chaque jour dans sa classe, en parlant avec eux. Elle aime voyager et se considère comme une personne ouverte d'esprit. Elle souhaite que ses élèves échangent entre eux et avec elle pour se poser des questions et se forger des opinions.
Mathilde	Mathilde enseigne en 3 ^e année dans une classe spéciale (langage) de 11 élèves. Elle en est à sa cinquième année d'enseignement. Ces élèves font peu d'activités culturelles à l'extérieur de l'école. Elle considère donc que le milieu scolaire a un rôle important à jouer pour leur faire découvrir les possibilités et les aider à savoir ce qu'ils aiment. Elle-même intéressée par l'actualité, elle remarque que les enseignants sont souvent plus à l'aise de transmettre ce qui les passionne personnellement. Elle dit partir de là où les élèves se situent, de ce qu'ils connaissent, pour les amener plus loin.

Tableau 4.3 Portrait des participantes – Hémisphères– école des Montagnes

Prénom	Portrait
Estelle	Estelle est une enseignante de plus de 20 ans d'expérience. Elle est responsable, avec le concours du directeur, de l'implantation d'Hémisphères dans son école. Cette année, elle a une tâche d'enseignement de deux jours par semaine, au 2 ^e cycle. Comme elle est aussi la personne-ressource pour le comité culturel de la commission scolaire, elle est libérée pour s'occuper de ces dossiers. Elle a soif d'apprendre, autant avec le projet pilote Hémisphères qu'en participant à la présente recherche. Elle partage volontiers ses réflexions et a une vie culturelle bien remplie. Elle aimerait que les familles profitent davantage des ressources culturelles disponibles dans leur secteur, mais les élèves sont plus axés sur les sports et les jeux vidéo. Passionnée de culture, elle fait tout ce qui est en son pouvoir pour contaminer ses collègues. Elle a le souci d'améliorer sans cesse ses propres pratiques.
Dominique	Ancien éducateur en CPE, Dominique enseigne depuis 2 ans dans cette école et possède un bagage de 7 ans d'expérience en enseignement. Passionné de musique, sa pratique culturelle est importante et il en témoigne régulièrement en classe. Il exploite des repères culturels de façon quotidienne, avec comme objectif de donner le goût de l'école à ses élèves. Il participe activement au projet pilote Hémisphères par conviction personnelle et parce que cela n'occasionne pas de grands changements dans sa pratique enseignante, puisqu'il faisait déjà ce type d'activités avec ses élèves. Il considère Hémisphères comme une opportunité d'en faire encore plus et, peut-être, de donner envie aux collègues de s'engager à intégrer la culture au quotidien.
Michelle	Michelle possède 15 ans d'expérience comme enseignante au primaire. Elle enseigne au 3 ^e cycle, dans une classe multiniveaux. Elle travaille principalement par projets et valorise l'interdisciplinarité. Bien qu'elle planifie son travail, elle aime faire preuve de souplesse, profitant ainsi des sujets d'actualité ou des intérêts des élèves pour être spontanée et modifier son plan de travail. Elle regrette que les élèves soient peu curieux de ce qui se passe dans le monde et veut contribuer à les y intéresser. Comme mère, elle valorise la transmission du patrimoine culturel identitaire. Elle participe volontairement et activement au projet pilote Hémisphères pour faire évoluer sa pratique et travailler en collaboration avec ses collègues.

Les enseignantes ont lu et approuvé ces descriptions pour valider l'exactitude des informations et pour confirmer qu'elles s'y reconnaissaient bien.

4.2 Conceptions des enseignantes

Nous avons vu précédemment que les conceptions des enseignants influencent leur pratique (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010; Grandtner, 2007; Langevin, 2007; Pajares, 1992) et qu'il existe peu d'écrits sur les conceptions des enseignants face à leur rôle de passeur culturel. Il a aussi été mentionné que les concepts de *culture*, *repères culturels* et *passeurs culturels* sont présents dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) et dans le document *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a). J'ai donc questionné les enseignantes participant à la recherche sur ces trois concepts, ce qui m'a permis de dégager des thèmes et sous-thèmes pour organiser les explications et visions partagées. Bien que leur conception de l'enseignement ne soit pas directement abordée, les enseignantes ont senti le besoin de me présenter une vision globale de leur travail avant de plonger dans les concepts à l'étude. J'inclus donc les conceptions déclarées des participantes sur l'enseignement pour amorcer cette section puisque, pour parler de culture, elles ont eu besoin d'ancrer leur réflexion dans ce que représente leur pratique quotidienne : enseigner.

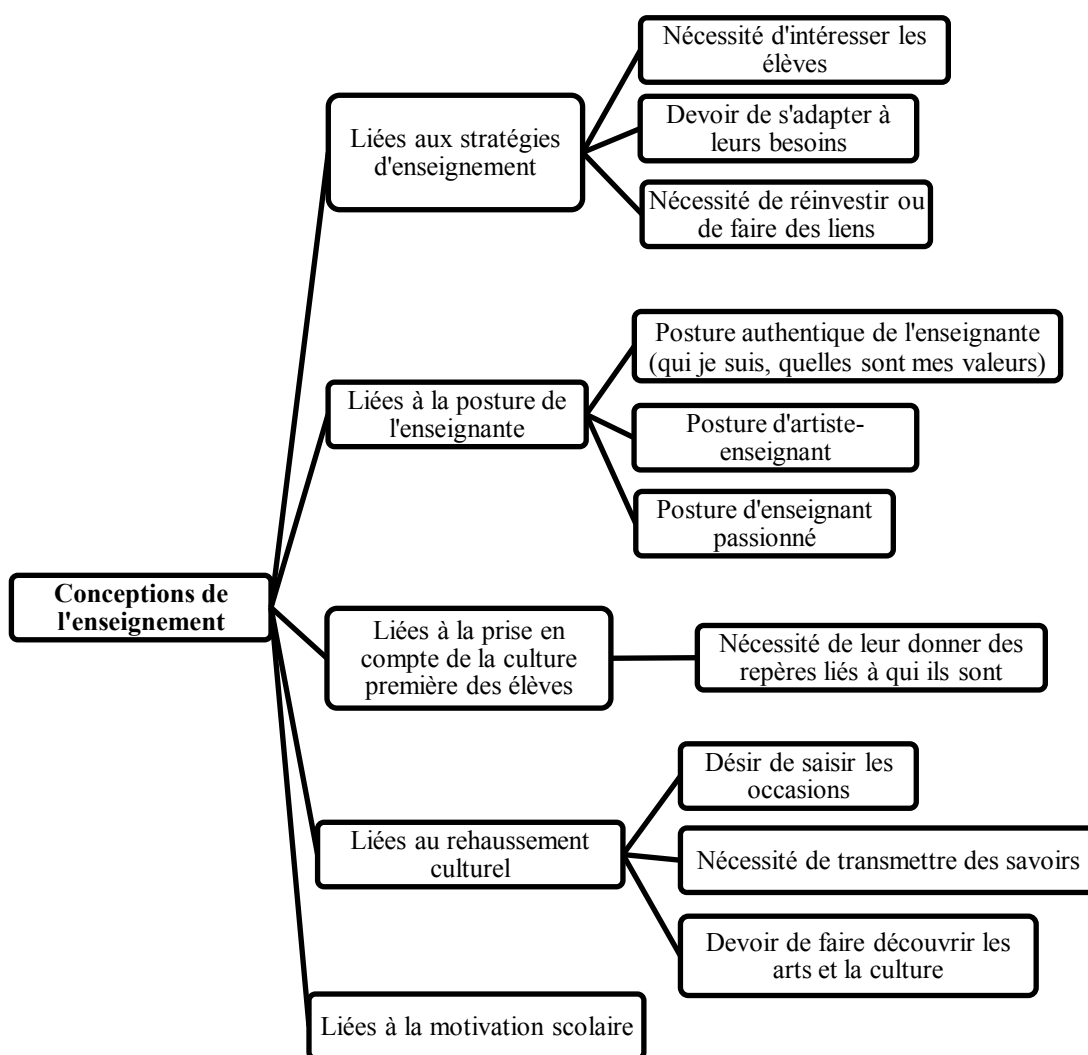
4.2.1 Conceptions de l'enseignement

Les conceptions de l'enseignement ne font pas partie des objets d'étude de cette recherche, mais sept des huit enseignantes interrogées les ont évoquées spontanément lors des entretiens. Les participantes sont d'abord des enseignantes et les concepts de culture, de repères culturels et de passeur culturel sont intimement liés à leur pratique pédagogique et didactique. J'ai donc décidé d'en rendre compte brièvement dans ce chapitre.

Ces conceptions déclarées sur l'enseignement ont été regroupées en cinq thèmes qui se précisent ensuite grâce à des sous-thèmes permettant de les décrire. Ils sont ordonnés

dans l'arborescence selon leur récurrence dans le discours des enseignantes participantes.

Figure 4.1 Conceptions de l'enseignement



Souvent relevées dans des phrases qui commencent par « Mon travail comme enseignante est de... » ou une expression équivalente, ces conceptions abordent l'importance de faire des liens avec la culture première de l'élève et d'enrichir sa culture seconde. Elles traitent aussi de sujets plus naturellement liés à l'enseignement, soit l'utilisation de stratégies et la motivation des élèves. Par ailleurs, certaines qualifient leur posture d'enseignante (être une artiste, être authentique, être passionnée) pour exprimer le rôle qu'elles jouent au quotidien auprès des élèves. Voici un extrait du journal de bord de Michelle qui exprime une réflexion sur ses conceptions par rapport à son rôle d'enseignante, dans le contexte général de son introspection sur son rôle de passeur culturel. Elle y décrit la nécessité de rehausser culturellement les savoirs à transmettre et parle de sa posture d'enseignante :

En prendre conscience, cette année, m'a fait me rendre compte que je transmettais des connaissances culturelles teintées de mes savoirs personnels. Que mes projets sont empreints de cultures riches de mon histoire personnelle [...]. Dans mes réflexions, je me rends compte que nous sommes non seulement des passeurs de connaissances, mais aussi des passeurs de culture. Depuis toujours, les enseignants ont, de façon peut-être inconsciente, passé des savoirs, des connaissances à leurs élèves. Vraisemblablement, notre métier nous expose à transmettre plusieurs types de savoirs aux enfants. (MichelleH_JdB_06.18)

Avant de pouvoir décrire l'enseignant passeur culturel, les enseignantes ont éprouvé le besoin d'identifier les bases de leur rôle de pédagogues. Elles ont souvent parlé du rôle de passeur culturel comme d'un approfondissement de leur rôle d'enseignante, comme si être un passeur culturel équivalait à être une « enseignante bonifiée ». Ces nuances seront clarifiées dans la section portant sur les conceptions du rôle de passeur culturel.

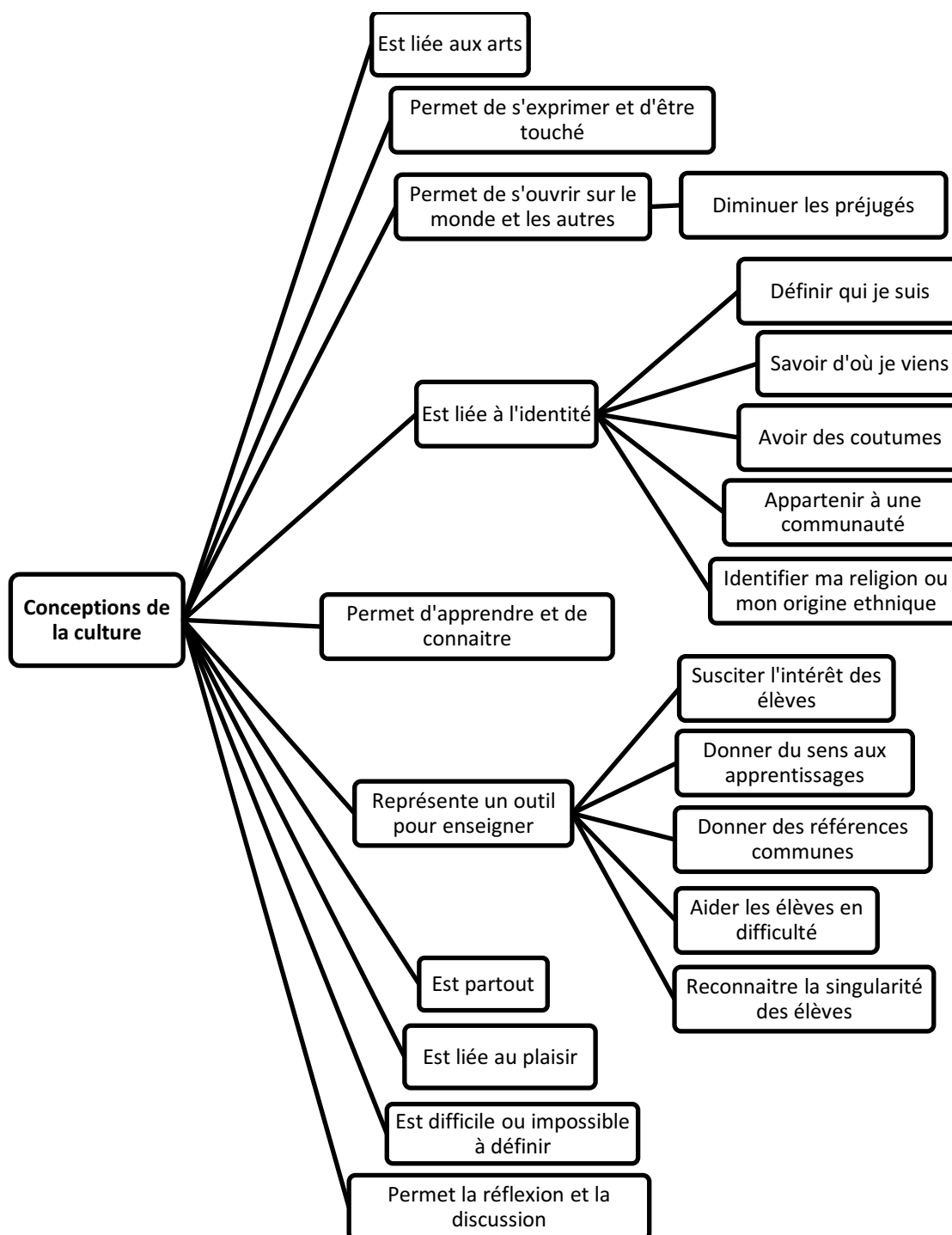
4.2.2 Conceptions de la culture

Les enseignantes ont été questionnées directement sur leurs conceptions de la culture lors des deux entretiens individuels. Elles devaient d'abord nommer une image ou une

idée qui représentait pour elles le concept de culture, puis tenter de le définir. Selon la dynamique d'entretien, j'ai parfois utilisé une relance facilitatrice en leur demandant de compléter la phrase « Pour moi, la culture c'est... ». Certaines y ont aussi fait référence dans leurs communications écrites au journal de bord. Notons que les questions du groupe de discussion ne traitaient pas directement de leurs conceptions de la culture en lien avec leur pratique enseignante.

Dans le chapitre qui présente les assises conceptuelles, j'ai déjà traité de l'aspect polysémique du concept de culture. Ces multiples définitions se reflètent aussi dans les réponses des enseignantes. Plusieurs vont d'ailleurs en faire mention dès la première tentative de définition : « Donc c'est... la culture, c'est vraiment large. C'est gros là. » (MichelleH_E1_27.09.17_13); « ... je n'ai pas de phrase claire. Je vais penser à ça pour la prochaine fois » (IsabelleU_E1_27.11.17_62). Présentés dans l'ordre des récurrences, voici, à la page suivante, l'arbre des thèmes et sous-thèmes répertoriés pour la rubrique *Conceptions de la culture*.

Figure 4.2 Conceptions de la culture



Plus on dénote un nombre élevé de sous-thèmes, plus cela indique la complexité du thème soulevé et le temps accordé à développer la conception de la culture autour de ce thème.

Pour les huit enseignantes interrogées, la culture *Est liée aux arts*. Pour une majorité de participantes, le concept de culture rejoint les quatre premiers thèmes. Six personnes mentionnent que la culture *Permet de s'exprimer et d'être touché, Permet de s'ouvrir sur le monde et les autres* ou *Est liée à l'identité*. Cinq enseignantes évoquent que la culture *Permet d'apprendre et de connaître*. Les autres thèmes sont ressortis chez trois personnes ou moins : *Représente un outil pour enseigner, Est liée au plaisir, Est partout, Est difficile ou impossible à définir, Permet la discussion et la réflexion*.

À partir des résultats, il faut souligner la grande franchise des enseignantes, qui posent un regard humble et sincère sur leur rapport personnel à la culture. Plusieurs nomment leur désir d'en faire plus :

Oui. Je dirais que depuis que je suis maman, ça a beaucoup changé. C'est beaucoup moins pour moi, personnel. C'est beaucoup plus pour mes enfants, pour les éveiller à toutes sortes de choses, pour leur faire découvrir des choses qu'on fait peut-être pas à la maison, beaucoup plus que pour moi, personnellement. Je vais avoir un gros travail à faire là-dessus. (NancyU_E1_24.11.17_40;46)

Je dis ça, puis je me dis : c'est vrai, dans mon pays à moi, je ne vais pas tant voir ce qui m'entoure, mais ailleurs, oui. (JulieU_E1_27.11.17_59)

Chacune a utilisé plusieurs thèmes différents – entre trois et six en compilant les outils de collecte –, pour exprimer sa conception de la culture. Je vous présente à la suite l'articulation de ces thèmes chez les participantes.

4.2.2.1 La culture est liée aux arts

Comme mentionné précédemment, toutes les enseignantes ont fait un lien entre les arts et le concept de culture dans l'un ou l'autre des entretiens individuels ou dans le journal de bord.

À la question : *Quelle est la première image ou le premier mot qui vous vient en tête quand je dis le mot culture ?*, certaines réponses amènent spontanément des mots liés aux arts :

Poésie, théâtre, marionnettes, couleurs. Je vois beaucoup de choses.
Théâtre, musique. (EstelleH_E1_29.09.17_14)

Bien, moi, je pense à la lecture, je pense à la culture littéraire, parce que c'est un dada que j'ai, que j'aime beaucoup. Donc c'est à ça que je pense en premier. (IsabelleU_E1_27.11.17_54)

C'est tous les arts, là. Que ce soit théâtre, cinéma. (MathildeU_E1_27.11.17_40)

Là, je vois des notes de musique dans ma tête. (DominiqueH_E2_19.06.18_53)

Théâtre. Sortir. (NancyU_E2_13.04.18_103)

D'autres mentionnent les arts en complément d'une autre réponse ou au fil de leur réflexion écrite, comme un élément à ne pas oublier :

Ça peut être aussi tout ce qui est artistique. Tout ce qui vient toucher à l'art, je le rallierais à ça. Donc, ce qui peut être visuel, ou tous les types d'arts. (NancyU_E1_24.11.17_33)

Je me rends compte que la culture peut être exploitée de mille et une façons. Que ce soit à travers la création artistique, la danse, le théâtre, il est possible d'initier nos élèves à la culture. (JulieU_JdB_13.12.17)

Des commentaires présupposent de cette association évidente entre les arts et la culture, et les participantes souhaitent spécifier que le concept de culture dépasse les arts :

Je pense que la culture, ce n'est pas juste la culture artistique, là, c'est la culture de tout. (MichelleH_E2_19.06.18_109)

La culture, je pense que c'est tous... tous nos intérêts... remarque que ce n'est pas nécessairement artistique, là, mais tu sais, qui sort un peu la créativité. (MathildeU_E2_17.04.18_66)

Lors du premier entretien, alors que les concepts sont abordés pour la première fois avec les enseignantes et que le projet auquel elles vont prendre part n'est pas encore commencé, la mention des arts dans les questions liées la culture (la leur et celle des élèves, les pratiques culturelles, l'importance de la culture dans leur vie et dans leurs choix pédagogiques) est très présente. Pour une enseignante, art et culture sont presque synonymes lors du premier entretien.

Si on parle de culture, moi je dirais... s'exprimer. C'est une façon de s'exprimer pour moi. Une façon d'apprendre aussi. De voir le monde à travers des... différents concepts. Moins pédagogique. (BrigitteU_E1_24.11.17_19)

Moi, j'y accorde beaucoup d'importance à la culture. En plus, mes enfants sont très artistes. Mon mari est musicien. C'est important. (BrigitteU_E1_24.11.17_23)

Y a autre chose que le pédagogique, y a aussi entre autres la culture et le sport. (BrigitteU_E1_24.11.17_31.2)

Dans les réponses suivantes, elle confirme cette vision en parlant de l'intégration de la culture et des repères culturels dans sa pratique enseignante :

Quand on enseigne un concept ou quelque chose du genre, après ça, on va faire... je dirais pas un retour, mais une application. Les enfants vont l'appliquer de différentes façons. Ça peut être papier crayon, par des

saynètes, par des dessins, donc y a toujours un petit peu place à la culture dans la façon de présenter les apprentissages. (BrigitteU_E1_24.11.17_58)

On remarque donc l'omniprésence des arts quand on demande aux enseignantes de parler de culture et même, parfois, une certaine confusion entre les deux terme.

4.2.2.2 La culture est liée à l'identité

L'identité est le thème qui obtient le plus de récurrences chez les six participantes qui en ont fait mention. Elles développent leur pensée sur ce thème si précisément, que j'ai dû ajouter cinq sous-thèmes pour rendre justice à leurs propos : *Définir qui je suis, Savoir d'où je viens, Appartenir à une communauté, Avoir des coutumes, Identifier ma religion ou mon origine ethnique.*

Les deux premiers sous-thèmes sont très présents. Les six enseignantes qui ont parlé de la culture en lien avec l'identité ont précisé que la culture nous permet de nous définir et de rendre compte de nos racines :

Je pense que la culture, ça nous habille. Ça fait qui on est comme personne, comme peuple. (MichelleH_E1_27.09.2017_17)

Mais la culture québécoise, pour moi, est très importante. Ça biaise un peu ma réponse. Je vais répondre en fonction de la culture québécoise. Parce que la culture, ce n'est pas juste artistique. Ça va être aussi culturel, qu'est-ce qu'on rapporte de la maison ? C'est l'identité. Moi, je reviens à l'identité. (IsabelleU_E1_24.11.17_60)

Tout ce que j'ai appris, qui m'aide à choisir présentement, à faire des choix. C'est tellement vaste. Tellement de choses qui me viennent, qui touchent la culture. C'est mon histoire, mes ancêtres. Comment ils cousaient, ils cultivaient. Ce qu'ils nous ont légué. Comment on a pris cette connaissance et on a évolué. (DominiqueH_E1_27.09.17_15)

Une enseignante, lors du premier entretien, associait directement la culture avec les valeurs et les croyances religieuses : « Pour moi, la culture, c'est un mode de vie puis des croyances » (JulieU_E1_27.11.17_41). Quand je la questionne sur l'importance qu'elle accorde à la culture dans sa vie personnelle et que je lui demande de se donner une note sur 5, elle répond :

[...] dans ma vie personnelle à moi, je ne suis pas tellement pratiquante, je ne crois pas en énormément de trucs non plus. Je n'ai pas été exposée à ça quand j'étais plus jeune. Je donne 2 parce que je trouve ça... je trouve ça bien de... d'avoir une culture, d'avoir des choses propres à nous, dans notre mode de vie, tout ça. Sauf que ce n'est pas... ce n'est pas quelque chose qui est primordial dans ma vie à moi. (JulieU_E1_27.11.17_49)

Ce qui explique sa vision de ce qui représente une pratique culturelle dans sa vie :

Bien, *pratiques culturelles*, ça... C'est vague, là. Je ne sais pas si mon exemple est bon, mais tu sais, oui, moi, on fête Noël à la maison, puis on se rassemble tout le monde ensemble. (JulieU_E1_27.11.17_54)

Pour cette enseignante, la discussion avec ses collègues sur la culture va faire cheminer sa réflexion et elle abordera d'autres aspects lors de l'entretien suivant. Certaines mentionnent également l'aspect collectif lié à l'appartenance à une communauté :

Je pense que la culture, c'est ce qui rallie un groupe de gens. (BrigitteU_E1_24.11.17_32)

C'est plus notre culture d'appartenance, de notre origine qui me vient en premier quand je parle de culture... Je pense que la culture, c'est ce qui rallie un groupe de gens. Ça peut être au niveau des origines justement. (NancyU_E1_24.11.17_30-32)

J'observe que même si l'aspect identitaire est nommé chez des enseignantes des deux dispositifs (Estelle, Dominique et Michelle d'Hémisphères ainsi que Nancy, Isabelle et Julie d'UEMPT), elle prend une forme différente selon le contexte

sociodémographique de leur milieu de pratique. En effet, chez les enseignantes de l'école des Montagnes, située en banlieue, dans un milieu peu touché par l'immigration et complètement francophone, l'aspect identitaire concerne la connaissance du patrimoine, on évoque des courtepointes tissées en famille (Michelle) ou l'importance de jouer et de discuter avec ses grands-parents (Dominique). Dans les cas des écoles montréalaises, les deux sont situées dans des milieux pluriethniques : mixte et très défavorisé pour l'école du Monde; plutôt homogène pour l'école du Soleil qui accueille principalement des nouveaux arrivants dont les parents sont très éduqués et dans un état de défavorisation temporaire. Les enseignantes de ces écoles précisent que le contexte dans lequel les élèves vivent est bien différent du leur, de par leur origine ethnique, leurs valeurs, leur organisation familiale, leurs limites financières, etc. Le partage entre les élèves et avec l'enseignant devient alors important, voire essentiel pour certaines, pour se connaître et se comprendre, puisque plusieurs élèves se définissent surtout par le pays d'où ils viennent.

Ils ont une identité forte, je crois, mes élèves. À plein de niveaux. À leur identité, à leur culture de jeunes enfants de 4^e année qui ont des intérêts. Puis aussi, par rapport à leur pays d'origine, aussitôt qu'ils le voient ou qu'ils voient le continent : « Ça, c'est mon pays ». Puis ils vont en reparler. Puis ils vont parler de leurs mets, de ce qu'ils mangent. (IsabelleU_E1_27.11.17_109)

La composition de la classe influence beaucoup la vision que les enseignantes se font de leur rôle de passeur culturel, encore plus que leur conception de la culture, comme le rôle de passeur culturel se joue auprès des élèves, dans une relation dynamique.

Je remarque finalement que les enjeux liés à l'identité sont davantage développés dans le premier entretien. Il est possible que ce soit parce que celui-ci comprenait un préambule sur le contexte des écoles et des classes concernées qui demandait aux enseignantes de parler du contexte économique du quartier, des origines ethnoculturelles des élèves, de leur relation avec les parents, etc. Elles étaient donc

peut-être plus conscientes de ces éléments lorsque la question sur la définition de la culture a été posée. De plus, le deuxième entretien suivait la fin d'un dispositif axé sur des expériences artistiques et son préambule portait sur la description d'un moment marquant pour elles de ce dispositif. Pour toutes les enseignantes, ce moment était lié à une expérience artistique vécue avec les élèves. Dans les deux cas, le préambule a pu influencer la définition de la culture.

4.2.2.3 La culture permet de s'exprimer et d'être touché

Présent chez six des huit enseignantes rencontrées, le thème de l'*expression* pour définir la culture est très présent : « Pour moi, la culture, c'est une évolution intellectuelle dans laquelle on peut vivre toute sorte d'émotions et d'apprentissages » (BrigitteU_E2_13.04.18_77). Il est toutefois évoqué rapidement, comme une évidence, beaucoup moins développé que les deux thèmes précédents. Isabelle et Michelle en parlent comme d'un facteur clé pour apprendre : il faut vivre des émotions et la culture est un outil pour cela. Sur ce thème, Estelle se distingue. Elle place l'expression au cœur de sa conception de la culture et elle en parle dans ses deux entretiens ainsi que dans son journal de bord :

C'est ce qui nous définit, nous touche, nous transforme, nous émeut.
(EstelleH_E1_19.09.17_19)

Écoute, ça fait tout, de la culture. Ça fait tout. Ça peut te toucher. Puis là, c'est la sensibilité. Ça peut te nourrir, puis là, tu as un savoir nouveau. Ça peut faire des... tu peux créer des liens, donc comprendre, mieux comprendre. (EstelleH_E2_19.06.18_75)

Toutes les activités culturelles en classe ou pour l'ensemble de l'école permettent aux élèves de développer leur créativité, leur confiance et de s'exprimer. S'exprimer pour s'affirmer. S'exprimer pour développer sa personnalité, ses forces, ses talents. S'exprimer pour augmenter son estime de soi. S'exprimer pour être heureux à l'école. (EstelleH_JdB_07.11.18)

Chez la majorité des enseignantes qui l'aborde, le thème *La culture permet de s'exprimer et d'être touché* est peu décrit. Il semble implicite que la culture implique un engagement émotif, dans la réception d'une œuvre ou d'une information sensible ou encore dans l'expression de sa personnalité et de sa créativité, un peu comme pour le thème *La culture est liée aux arts*.

4.2.2.4 La culture permet de s'ouvrir sur le monde et les autres

Les enseignantes considèrent que la culture permet de s'ouvrir sur le monde; six en ont fait mention. On mentionne que c'est « Une façon de connaître les gens. De connaître le monde » (BrigitteU_E1_24.11.17_19), que « C'est aussi ce qui nous permet de nous ouvrir sur autre chose » (NancyU_E1_24.11.17_35) et qu'« Il y a l'ouverture aussi, qui vient avec la culture » (IsabelleU_E1_27.11.17_66).

Dans leur pratique enseignante, certaines décrivent des projets qui ont pour objectif de découvrir comment d'autres élèves vivent, ailleurs, par exemple grâce à un projet de correspondance. Elles observent que la culture des élèves influence leur ouverture à découvrir de nouvelles possibilités ou les rend frileux à vivre de nouvelles expériences :

Ça teinte vraiment nos choix. Ça teinte vraiment nos intérêts, je pense, la culture. Il y a des élèves, à la maison, justement, au niveau culturel, qui vont vivre plusieurs choses. Puis ça va les amener à être plus ouverts, à en vivre encore plus, alors que d'autres, c'est nouveau, puis ils doivent être... ils veulent essayer des... ou ils ne veulent pas. J'en ai un moi, par exemple, depuis le début de l'année, qui n'est pas venu à chaque fois qu'on allait au théâtre. Donc les deux fois. Puis il me le disait clairement : « Je n'ai aucun intérêt à y aller. » Donc il restait à la maison, cette journée-là. (IsabelleU_E1_24.11.17_64)

Quand je leur demande quel effet la culture a dans leur vie, elles réfèrent parfois au contact avec les lieux culturels pour s'ouvrir sur les autres et sur le monde. Plusieurs ont dit fréquenter des musées, des salles de spectacles ou des festivals, justement pour

que leurs propres enfants voient de nouvelles choses et vivent des expériences riches qui les rendent sensibles à de nouvelles réalités. Cette citation résume plusieurs réponses reçues :

Quand tu fréquentes plus de lieux culturels, je pense que tu es plus ouvert à voir les choses autrement. Peut-être à ouvrir les œillères un peu. À essayer de comprendre plus les autres. Y a pas toujours juste une bonne conception. Ça nous apprend à peut-être voir ailleurs pour s'ouvrir aux décisions, aux conceptions des gens. C'est difficile de répondre à ça. Ça t'aide à apprécier davantage le monde, à apprendre, à connaître aussi. (BrigitteU_E1_24.11.17_29)

Un seul sous-thème a été répertorié, soit *Diminuer les préjugés*, développé par une seule personne. On peut conclure que l'ouverture sur le monde et sur les autres représente un thème important dans la conception de la culture que se font les enseignantes rencontrées. Quand elles ont abordé ce thème, elles ont presque toujours employé le terme *s'ouvrir* et développé une vision similaire du concept.

4.2.2.5 La culture permet d'apprendre et de connaître

Cinq des enseignantes ont mentionné que la culture permet d'apprendre de nouvelles choses. Elles ont parlé de disponibilité à l'apprentissage, de curiosité et d'échange : « Tout ce qui nous permet d'apprendre » (MathildeU_E1_27.11.17_42). On constate que les réponses classées dans ce thème ratissent large, interpellent aussi l'ouverture au monde ou les conceptions de l'enseignement que se forment les enseignantes. Voici des exemples :

Je suis, comme un grand parapluie et chaque gouttelette que je reçois touche la toile de ma culture, qui déteint sur l'ensemble de mon enseignement. Je suis donc, comme enseignante, le petit nuage de mes élèves et chacun reçoit les gouttelettes de pluie sur la toile de leur parapluie. (MichelleH_JdB_06.18)

Bien, pour moi, la culture, c'est le partage de connaissances entre, bien... entre moi et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes avec d'autres amis, entre une petite communauté, là. Moi, des fois, j'appelle ma classe « une petite famille ». Ça fait que oui. Entre nous. (JulieU_E2_17.04.18_73)

Ce thème est sans doute à lier avec les réponses qui ont été répertoriées dans le thème *Outil pour enseigner*, mais celles classées ici sont plutôt philosophiques, alors que les autres sont très spécifiques elles abordent des choix didactiques par exemple.

4.2.2.6 Autres conceptions de la culture

Trois personnes ont parlé de la culture comme d'un *outil pour enseigner*. À partir de ce thème, cinq sous-thèmes ont été développés : *Susciter l'intérêt des élèves*, *Donner du sens aux apprentissages*, *Reconnaître la singularité des élèves*, *Donner des références communes*, *Aider les élèves en difficulté*. On retrouve ces réponses surtout dans le premier entretien. Dans le second, seule Estelle, qui en avait aussi fait mention la première fois, en reparle :

Y a des élèves qui sont plus académiques, mais y en a d'autres qui le sont moins. Par la culture, ils vont apprendre des choses et développer des méthodes de travail qui vont les aider à progresser. (BrigitteU_E1_24.11.17_31.1)

Je me suis toujours posé la question : comment je peux intéresser les enfants à apprendre les fractions, qu'un adjectif s'accorde. Toujours avoir dans sa main gauche la culture. Il me semble que ça devrait toujours en faire partie. C'est un outil indispensable pour les enseignants, que tu dois avoir avec toi. (DominiqueH_E1_29.09.17_64)

Un repère. Des liens. Qu'il y ait du sens. (EstelleH_E2_19.06.18_73)

Dans les réponses moins fréquentes, on retrouve chez deux individus le rapport de la culture avec le *plaisir* : « Je le vois comme un plaisir, je le vois comme un

divertissement aussi » (NancyU_E1_24.11.17_36); « Le divertissement, mais il n'est pas en premier, le divertissement » (IsabelleU_E2_17.04.18_102).

Deux autres personnes mentionnent que la culture est *omniprésente* :

Je me rends compte que plusieurs sujets touchent à la culture, chose qui n'était pas vraiment évidente pour moi à priori. (JulieU_JdB_12.12.17)

Il y en a partout, c'est pratiquement dans notre génétique. Au début de l'implantation d'Hémisphères, on associait surtout la culture aux arts, mais c'est plus large que ça. (MichelleH_E1_29.09.17_13)

Il faut aussi mentionner que deux personnes ont d'abord répondu que la culture était *difficile ou impossible à définir*, avant de tenter une réponse.

Chez une enseignante, Mathilde, la culture est perçue comme *permettant la discussion et la réflexion*. Comme elle en a parlé lors de ces deux entretiens, j'ai conservé ce sous-thème à part plutôt que de le fondre dans un autre, bien que sa réflexion semble aussi impliquer une conception de la culture qui inclut les arts. Elle la définit comme « ce qu'on vit [et] qui nous apporte des réflexions sur des domaines comme la musique, la littérature, l'actualité » (MathildeU_E2_27.04.2018_69). Dans la section sur les conceptions du rôle de passeur culturel, ce thème est abordé par beaucoup plus d'enseignantes.

Finalement, quand elles répondent à la question sur l'importance de leur propre rapport à la culture, la majorité détermine ce rapport comme étant important et y accorde le niveau 4/5 ou 5/5. Une personne le qualifie de moyennement important (3/5) et une autre comme peu important (2/5).

4.2.2.7 Synthèse des conceptions sur la culture

Les résultats présentés sur les conceptions que se font les enseignants de la culture nous démontrent que les deux thèmes les plus importants sont en lien avec les arts et l'identité. Ils sont abordés fréquemment et développés de façon concrète et complexe. Un tableau synthèse présentant les thèmes de la rubrique *Conceptions de la culture* répertoriés par enseignante est présenté en annexe M.

La nature du dispositif et le temps écoulé entre le début et la fin du projet influencent peu leur conception de la culture. La seule observation notable sur ces éléments est que l'aspect réflexif provoqué par les entretiens et le journal de bord permet aux enseignantes de définir plus directement le concept de culture lors du deuxième entretien. Les réponses sont alors plus courtes et plus précises. Les enseignantes de l'école du Monde (Isabelle, Julie et Mathilde) ont même rapporté avoir beaucoup échangé entre elles sur leurs conceptions à la suite de notre première rencontre.

On peut donc conclure, en observant les réponses aux deux entretiens, qu'il est difficile de noter une cohérence et une évolution évidente entre les réponses du début et de la fin pour chaque participante. Parfois, même si la définition de la culture est axée sur un seul thème, les exemples d'intégration de la culture peuvent toucher exclusivement un nouveau thème. Prenons l'exemple de Dominique, qui définit de façon très articulée la culture comme étant l'expression de qui nous sommes et d'où nous venons, puis qui explique que la place que la culture prend dans sa vie personnelle et scolaire est liée à la musique, sans ouvrir sur l'aspect identitaire précédemment développé. Les réponses sont variées, mais on ne peut pas identifier de tendances vers une évolution des conceptions.

4.2.3 Conceptions des repères culturels

Pour clarifier la question sur la conception des repères culturels posée lors du premier entretien, j'avais extrait cette définition du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* :

Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel dont l'exploitation en classe permet d'enrichir le rapport à soi, aux autres et au monde. (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 9)

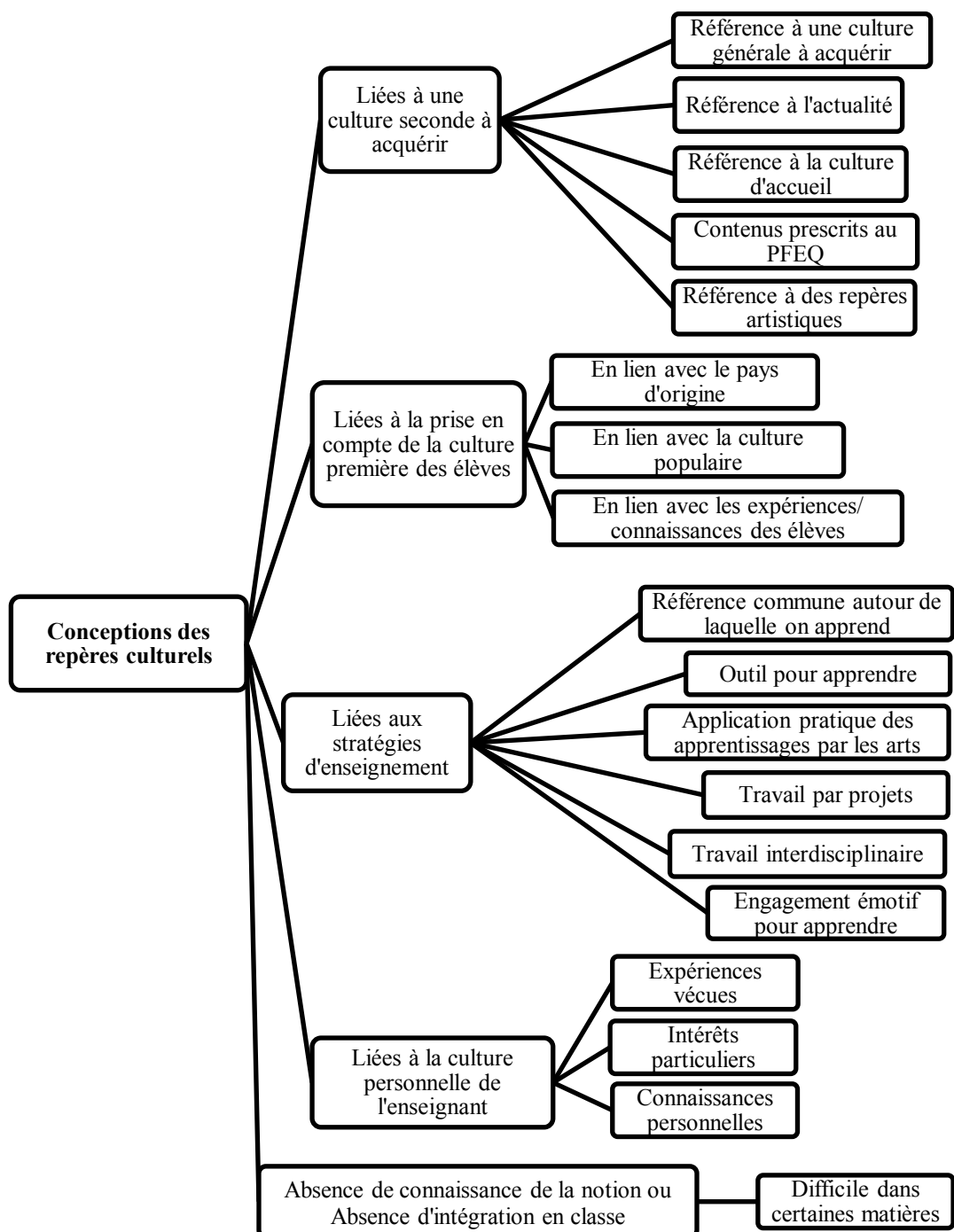
Je comptais m'en servir sur demande. J'ai finalement dû la lire lors de chacun des premiers entretiens avec les enseignantes de Montréal. En effet, devant une hésitation ou parce que la personne disait ne pas savoir de quoi il était question, j'ai dû définir le concept à chaque fois. Certaines m'ont même redemandé de la lire ou de donner des exemples lors du deuxième entretien. Il faut donc considérer la définition donnée dans la lecture des réponses répertoriées. À l'école des Montagnes, avec les enseignantes prenant part au dispositif Hémisphères, chacune a formulé sa réponse sans me questionner sur la nature du concept.

Au départ, deux rubriques avaient été créées autour des repères culturels, soit *Conceptions des repères culturels* et *Types de repères culturels intégrés en classe*. Quatre thèmes ont été identifiés dans les réponses données pour exprimer la conception déclarée des repères culturels : *Liées aux stratégies d'enseignement*, *Liées à la prise en compte de la culture première de l'élève*, *Liées à une culture seconde à acquérir* et *Absence de connaissance sur la notion*. Les trois premiers se déclinent en sous-thèmes.

La rubrique *Types de repères culturels intégrés en classe* s'est aussi développée en lien avec la précédente et contient cinq thèmes. Les trois premiers sont identiques à ceux identifiés pour les conceptions *Liés aux stratégies d'enseignement*, *Liés à la prise en compte de la culture première de l'élève*, *Liés à une culture seconde à acquérir*. On

ajoute le thème *N'en intègre pas*, puisque certains enseignants ont hésité avant d'en trouver. Finalement, un nouveau thème a émergé, soit : *Liés à la culture personnelle de l'enseignant (ses expériences, ses intérêts, ses connaissances)*. Bien que les pratiques des enseignants ne soient pas étudiées spécifiquement dans cette thèse, le discours sur le type de repères culturels intégrés en classe nous informe sur la conception qu'elles s'en font et donnent un complément d'information pour l'analyse. J'ai donc décidé de fusionner les deux arbres thématiques, ce qui donne les thèmes et sous-thèmes présentés dans le schéma qui suit.

Figure 4.3 Conceptions des repères culturels



4.2.3.1 Les repères culturels et la culture seconde

Toutes les enseignantes ont abordé le rehaussement culturel en lien avec leur conception des repères culturels. Elles considèrent que le repère culturel peut être lié aux contenus prescrits à transmettre (*Contenus prescrits au PFEQ*), mais aussi à d'autres éléments pour mettre en contexte ces savoirs, comme l'actualité ou les arts (*Référence à l'actualité, Référence à des repères artistiques*). Plusieurs parlent de l'importance d'avoir une culture générale riche, constituée de repères culturels significatifs pour les élèves, leur permettant de se lier avec d'autres personnes (*Référence à une culture générale à acquérir*). Quand on demande des exemples, certains dressent facilement une liste : « Auteurs, styles de lecture, artistes visuels, personnages historiques, villes et pays, cartes, typographie, arbre généalogique. Il y en a plein... » (EstelleH_E1_27.09.17_58), alors que deux participantes ne réussiront pas à donner un seul exemple lors de la première rencontre, malgré les perches tendues. On évoque aussi que l'école pallie ce que la famille ne transmet pas : « Tous les jours, il y a des repères culturels [intégrés en classe], parce que je vois de plus en plus qu'ils en ont de moins en moins. Donc j'en utilise de plus en plus » (DominiqueH_E1_27.09.17_51) ou simplement que c'est le rôle de l'école de transmettre des savoirs : « Ça ne viendra pas de la maison » (IsabelleU_E1_27.11.17_125). Dans les milieux pluriethniques, enrichir la culture seconde des élèves suppose implicitement de nourrir les élèves de connaissances communes sur la terre d'accueil (*Référence à la culture d'accueil*). Ce sous-thème est très présent dans le discours des enseignantes montréalaises :

Bien, repère culturel... Comme on est dans un... un milieu plus « nouvel arrivant », on parle beaucoup du Québec dans la classe. Donc tout ce qui est lié au Québec, aux premiers habitants du territoire, en Univers social. On peut parler aussi, dans nos textes en lecture, des choses qui se sont produites au Québec, comme des inventions qui viennent d'ici, des coins du pays, etc. (BrigitteU_E2_13.04.18_81)

Sur ce thème, le dispositif fait sentir son influence sur deux aspects. D’abord, quant au type de repères culturels nommés. En effet, comme les expériences culturelles vécues dans le cadre des deux dispositifs impliquaient des artistes et des contacts avec les arts, les enseignantes ont nommé davantage de repères culturels artistiques lors du deuxième entretien et dans leur journal de bord. Quand on leur demande quels sont les repères culturels exploités dans le cadre du dispositif, ceux liés aux arts ressortent en premier : marionnette, salle de spectacle, métier d’illustratrice, chant, etc. Ensuite, l’initiateur du repère culturel est différent selon le dispositif. Pour les enseignantes d’Hémisphères, qui ont elles-mêmes développé et coordonné leurs projets, les repères culturels issus de la culture seconde proviennent autant d’elles-mêmes (liens avec des contenus prescrits, recherche inspirée par un artiste, réinvestissement de nouvelles connaissances, etc.) que des intervenants extérieurs ou des sorties (médiateur culturel en classe, lieu culturel, écrivaine). Pour les enseignantes impliquées dans *Les allumeurs d’étoiles* d’UEMPT, les repères issus du projet proviennent presque exclusivement des artistes et médiateurs culturels. Certaines nomment des pistes pour réinvestir ultérieurement certains repères amenés par les intervenants, mais ne l’ont pas encore fait. Ces repères sont directement liés aux médiums associés au projet : la marionnette, le multimédia, le théâtre. « Par exemple, dans le projet, le repère culturel, mettons, c’était les marionnettes. Bien là... c’est alentour de ça qu’on a navigué. » (JulieU_E2_ 17.04.18_87)

Le dispositif leur donne accès à des repères culturels riches, auxquels les élèves n’auraient pas accès sans sa présence, surtout dans le cas des écoles bénéficiant du soutien d’UEMPT. Dans l’extrait qui suit, on remarque que les repères culturels proposés par le dispositif ajoutent à la culture seconde des élèves, mais aussi à celle de l’enseignante :

Mais je dirais que depuis qu’on a beaucoup de projets qui nous sont offerts par l’École montréalaise, ça ouvre beaucoup d’horizons. La danse, j’aurais jamais pensé faire ça avec mes élèves, pourtant j’ai commencé à en faire

avec le projet *Casse-Noisettes* et ça nous ouvre vraiment des portes.
(BrigitteU_E1_24.11.17_62.1)

Les « portes » dont il est question ici sont liées à la rencontre avec une nouvelle forme artistique, mais ne touchent pas un réinvestissement. Les repères culturels proposés offrent principalement une occasion de découverte dans les témoignages des enseignantes associées à UEMPT.

Pour les enseignantes liées à Hémisphères, l'impact du dispositif se fait sentir de deux façons pour ce qui a trait aux repères culturels issus d'une culture seconde à acquérir. D'abord, financièrement : elles ont maintenant accès à des ressources financières pour des projets réalisés en collaboration avec des lieux culturels ou des artistes. Elles considèrent que cet élément est crucial pour enrichir les projets culturels qu'elles auraient menés de toute façon, et pour les inspirer à en concevoir de nouveaux.

[...] il y a eu des visites d'auteurs à notre école. Une auteure de notre région, je ne savais pas qu'elle existait. Puis je l'ai rencontrée, puis wow ! Donc je vais exploiter ça dans les prochaines années, tu sais.
(DominiqueH_E2_19.06.17_38)

Deuxièmement, Hémisphères les a mises en contact avec des formateurs et leur a donné une occasion de réfléchir sur le concept de repère culturel : « J'ai pu ajouter ces termes-là sur ce que je fais déjà » (DominiqueH_E2_19.06.17_22).

On remarque donc que le concept de repère culturel est implicitement lié au rehaussement culturel et que le dispositif auquel chaque enseignante a pris part semble avoir un effet sur l'exploitation des repères de culture seconde en classe. Ces repères sont parfois amenés exclusivement par des intervenants externes (UEMPT) ou conjointement par les enseignantes et les invités (Hémisphères).

4.2.3.2 Les repères culturels et la culture première de l'élève

Toutes les enseignantes sauf une associent le concept de repères culturels à la nécessité d'interpeler l'élève dans sa culture première. L'exception, soit l'enseignante identifiée comme Brigitte, associe essentiellement les concepts de culture et de repères culturels aux arts, ce qui peut contribuer à expliquer l'absence d'une dimension plus personnelle dans sa conception des repères culturels.

Les autres exploitent la culture première de l'élève de différentes façons. On parle surtout de l'importance de faire référence à ce que les élèves connaissent (*En lien avec les expériences/connaissances des élèves*) pour les motiver à apprendre et de rappeler les apprentissages acquis avant de construire de nouvelles connaissances. Elles parlent de s'intéresser à ce qui les passionne, en incluant des références qu'ils ont en commun (*Lien avec la culture populaire*). Ces réflexions sont présentes chez les enseignantes des deux dispositifs :

Bien, ça serait que les élèves, ils puissent s'identifier à quelque chose.
(JulieU_E1_27.11.17_102)

[...] dans le fond, c'est ce qu'ils connaissent, puis on part de ça pour aller plus loin. (MathildeU_E1_27.11.17_121)

Pour moi, c'est ça, un repère culturel, c'est quelque chose de familier, dans mon passé, dans ma vie quotidienne, dans mon vécu, qui m'aide à comprendre ce que [l'enseignant] veut m'enseigner aujourd'hui.
(DominiqueH_E2_19.06.18_12)

Certains l'intègrent consciemment, de façon planifiée, mais d'autres le font simplement parce que cela correspond à leur conception de l'enseignement, plus instinctivement ou en lien avec leur expérience :

Je n'ai pas le choix d'aller les chercher avec leurs intérêts. C'est sûr qu'on va faire référence à leur quotidien parce que c'est payant. C'est payant pour moi. Ils sont beaucoup plus attentifs, ils sont beaucoup plus concentrés puis investis quand on va les chercher, eux. Mais je ne l'ai jamais en tête, que c'est pour avoir leurs repères culturels. Ce n'est pas comme ça que je le vois. (IsabelleU_E1_27.11.17_169)

Cet aspect est présent particulièrement chez les trois enseignantes qui ont une classe d'adaptation scolaire (classes pour élèves avec des troubles de langage, à l'école du Monde). Elles mentionnent toutes la nécessité d'échanger avec les élèves sur leurs références personnelles pour les rendre disponibles aux apprentissages et l'importance de prendre le temps de les écouter parler d'eux pour tisser des liens.

Je dirais que c'est plus proche de l'élève. C'est parce que c'est dur, juste de comprendre où on est aujourd'hui, juste le temps, c'est difficile. Je dirais que c'est plus proche de l'élève, d'où il part puis [de] ce qu'il nous dit. Puis on en rajoute. (MathildeU_E1_27.11.17_139)

Les informations échangées peuvent ensuite être exploitées dans une activité pédagogique, par exemple en demandant aux élèves d'écrire une lettre à un ami habitant toujours son pays d'origine pour lui parler de son école (JulieU_E1_27.11.17).

Une préoccupation supplémentaire liée au contexte se présente chez la moitié des enseignantes de Montréal. Pour elles, l'intégration de repères culturels doit permettre aux élèves de faire des liens avec leur identité culturelle, identité surtout associée à l'origine ethnique (elles enseignent en milieu pluriethnique), à la religion pratiquée et à leur mode de vie (*En lien avec le pays d'origine*). Il s'agit d'une forme de reconnaissance de qui ils sont, pour créer un lien positif et les rendre disponibles à l'apprentissage.

[...] je vais essayer, des fois, d'aller trouver des textes qui vont les intéresser, qui vont les interpeler. Admettons que c'est une histoire, une sortie à la mosquée. Bon, bien là, oui, j'ai trois ou quatre élèves qui vont à

la mosquée. Eux vont être super intéressés. Ils vont en parler. Puis là, après ça, bien, ça va appeler mes autres élèves : « Ah ! Mais moi, je ne vais pas à la mosquée, mais je fais ça par exemple, avec ma famille. » Puis là, ils vont m'en parler : « Moi, je fais ça, ça, ça... » ils aiment ça. (JulieU_E1_27.11.17_88)

Sur ce même aspect, voici la réflexion d'une enseignante qui partage certains repères avec ses élèves :

Souvent je vais utiliser le soccer parce que c'est dans leur sang, le soccer, au Maghreb. Chez moi, c'est la même affaire, dans ma famille. Souvent, je vais utiliser ça comme déclencheur. Par exemple, juste en mathématiques. On voyait la valeur de position et c'était très difficile pour les enfants de comprendre la valeur de position, mais aussi de comprendre y a combien de dizaines dans un nombre, OK ? J'ai utilisé des joueurs de soccer avec leur position dans un terrain et leur numéro... Pour faire la différence entre la valeur du nombre et la position... [Quand j'enseignais le programme d'éthique et culture religieuse], je faisais souvent des parallèles avec leur religion pour comparer avec quelque chose dont on parlait dans une autre religion. Parce que je la connais bien. (NancyU_E1_24.11.17_73)

Finalement, que ce soit par l'exploitation d'une forme de culture populaire, en lien avec les expériences des élèves ou en évoquant leur pays d'origine, l'intégration de repères issus de la culture première des élèves est très présente dans le discours des enseignantes quand elles expliquent leur conception des repères culturels. Ceux-ci sont surtout utilisés pour capter l'attention des élèves, pour les intéresser à un nouvel apprentissage et pour créer un lien affectif avec eux.

4.2.3.3 Les repères culturels et les stratégies d'enseignement

Six enseignantes ont parlé des repères culturels de façon plus générale, sans nécessairement en spécifier la nature, mais en les mettant en lien avec des stratégies

utilisées en classe. Les deux seules personnes qui ne l'ont pas fait sont celles qui ont le moins d'expérience en enseignement – cinq ans ou moins – et qui ont moins développé de thèmes et de sous-thèmes dans l'explication de leur conception (Julie et Mathilde).

Dans ce thème, on retrouve six sous-thèmes. D'abord, certaines ont identifié le repère culturel à une *Référence commune autour de laquelle on apprend*, donc de la nécessité de donner des bases communes à la classe pour ensuite aller plus loin. Ce qui commence souvent par le type d'exemple choisi : « Partir de quelque chose que tout le monde connaît et s'ajuster tout autour. Si on parle des Iroquoïens, je parle d'un capteur de rêves » (EstelleH_E1_29.09.17_51;53) ou par le choix de donner des bases communes « des bases sur lesquelles je peux m'appuyer pour pouvoir faire des liens entre les différentes informations que les enfants vont recevoir » (MichelleH_E2_19.06.18_111).

De façon plus générale, plusieurs ont comparé le repère culturel à un *Outil pour apprendre*, pour les intéresser aux nouvelles connaissances, pour :

[...] rendre la notion plus familière. (DominiqueH_E2_19.06.18_59)

Donner du sens. (EstelleH_E2_19.06.18_79)

[Susciter] leur attention et leur intérêt. (IsabelleU_E1_27.11.17_173)

Il a aussi été question du repère culturel comme d'un élément artistique (*Application pratique des apprentissages par les arts*). Dans ce cas, on parle de l'apprentissage d'une notion par une transposition expressive en classe, comme dans ces exemples :

À un moment donné, j'enseigne pis j'ai comme un flash. « OK les amis, on va se lever debout pis on va le mimer ou le chanter ou faire une petite saynète. (BrigitteU_E1_24.11.17_78)

Juste utiliser la chanson et utiliser des chansons que les élèves connaissent déjà... tu sais, pour apprendre les tables ou apprendre une règle de grammaire [...] Ça devenait un outil donc j'ajoutais une mélodie dans ce que je disais. Puis là, je le répétais, je répétais, répétais, puis ça devenait une chanson. Puis c'était plus facile à retenir. (DominiqueH_E2_19.06.18_24;26)

Pour certains, le repère culturel s'inscrit naturellement dans une dynamique de travail par projets qui fait appel ou non à l'interdisciplinarité (*Travail par projets; Travail interdisciplinaire*). On l'appelle repère culturel ou thème, selon les enseignantes. Dans ce type de pédagogie, on tricote autour d'un univers ou d'une notion pour approfondir des notions prescrites.

[...] je me suis rendu compte que dans *Les Débrouillards*, y avait un article sur les [papillons] monarques en voie de disparition [...] Il y a ensuite des questions, mais on en a parlé toute la semaine. On a aussi vu les parties de l'insecte. Le repère était le monarque. J'ai pu l'évaluer en français [lecture], même en partie au niveau de la communication orale, ils devaient donner leur opinion. C'est large. Et en science aussi. À partir du même ancrage. (MichelleH_E1_29.09.17_60)

Quand elles développent un projet pédagogique, surtout s'il est interdisciplinaire, autour d'un même repère culturel, les enseignantes relèvent que les apprentissages sont plus significatifs chez les élèves (EstelleH_E2_19.06.18; MichelleH_E2_19.06.18; IsabelleU_E2_17.04.18).

Finalement, un sous-thème est apparu dans le discours de presque toutes celles qui conçoivent le repère culturel comme faisant partie de leurs stratégies d'enseignement, il s'agit d'utiliser des repères culturels pour susciter l'*Engagement émotif pour apprendre* :

[...] si on veut qu'il y ait une certaine rétention, même culturelle, ou que tu veux que ça ait un sens pour l'enfant, il faut qu'il y ait une émotion associée à ça. (MichelleH_E2_19.06.18_73)

C'est l'émotion qui fait apprendre. (IsabelleU_E1_27.11.17_187)

L'école serait donc aussi un lieu pour vivre des émotions et être à leur écoute, en plus d'un lieu de transmission de connaissances. Cet élément sera abondamment abordé entre les enseignantes lors des deux groupes de discussions. Nous le verrons plus tard.

4.2.3.4 Les repères culturels et la culture de l'enseignante

Lorsque questionnées sur leur conception du repère culturel, toutes les enseignantes ont souligné le lien nécessaire entre l'élève et le repère choisi. Toutefois, quand je leur ai demandé des exemples de repères culturels utilisés dans leur classe, trois participantes ont réalisé que leurs intérêts et expériences influençaient leurs choix. D'abord, elles choisissent des repères avec lesquels elles se sentent confortables, pour pouvoir répondre aux questions et approfondir ceux-ci : « C'est sûr que je vais plus utiliser des repères que moi je connais. Moi, je suis plus habilitée avec ça. » (BrigitteU_E1_24.11.17_62)

Sinon, il peut simplement s'agir de repères qui ont un sens pour elles, par rapport à leurs valeurs ou leurs goûts :

Dans ma façon de faire, d'enseigner, d'être avec les enfants, oui, mon bagage va influencer beaucoup. Juste la façon dont je vais choisir les projets que je vais faire. Ça va être influencé par ce que moi je trouve important à transmettre au niveau de la culture. (MichelleH_E1_27.09.2017_24)

[...] mon petit chouchou, mon Fred Pellerin que j'aime beaucoup, ça c'est comme vraiment mon repère culturel, de ma culture à moi. (NancyU_E1_24.11.17_86;88)

Les trois sous-thèmes exploités en lien avec la culture personnelle de l'enseignant sont donc : *Expériences vécues*, *Intérêts particuliers* et *Connaissances personnelles*. Ces éléments contribuent au choix des repères culturels exploités en classe.

4.2.3.5 Les repères culturels : un concept flou

Finalement, bien que les cinq enseignantes de Montréal aient demandé une définition ou des exemples avant de donner leur vision des repères culturels, trois d'entre elles ont spécifiquement déclaré ne pas être en mesure de la définir ou de donner des exemples.

Je te dirais que je ne pense pas que j'en intègre. Ou si j'en intègre, je le fais sans m'en rendre compte. Maths, je te dirais moins. Sciences, oui. Je pense qu'en sciences, là, comme on a parlé... Je ne sais pas si c'est en lien, là. Tu me diras. En sciences, on a parlé de la Terre, de la Lune, de l'univers en entier. Bien là, il y a plein de choses qui ressortaient. Il y en a qui ont quatre lunes, là, dans leur truc. Il y en a qui ont une Lune. Ça fait que tu sais, ça, [c'est] peut être un repère culturel. (JulieU_E1_24.11.17_115)

Malgré cela, elles ont finalement toutes offert une définition et confirmé intégrer des repères culturels dans leur enseignement. Nous en verrons le détail dans la prochaine section. Par contre, quand je leur ai demandé de me donner des exemples de repères intégrés récemment, certaines en ont été incapables et d'autres ont donné des exemples généraux, pas des faits ayant eu lieu dans leur classe, puisqu'elles n'en trouvaient pas, surtout lors du premier entretien. Lors du deuxième entretien, avec le dispositif et les discussions précédentes bien en tête, elles ont toutes trouvé un exemple de repère, mais pas toujours intégré par elles, souvent plutôt initié par un artiste ou faisant partie du projet.

Certaines ont des énoncés classés dans ce sous-thème parce qu'elles ont avoué ne pas en intégrer dans certaines matières (*Difficile dans certaines matières*), l'exemple

classique ici étant les mathématiques, parce que ça leur semble plus difficile ou encore qu'elles ne savent pas où les trouver. « Mais c'est où, dans le programme ?... Ce n'est dans les compétences, ce n'est pas dans la *Progression des apprentissages*. Ça va être où ? » (IsabelleU_E1_27.11.17_143)

Le concept de repère culturel représente donc un élément un peu théorique lors de la première approche, mais au fil des discussions, elles réalisent que les repères font partie de leur quotidien en classe. Par contre, la façon de les exploiter demeure pour certaines difficile à expliquer.

4.2.3.6 Exploitation des repères culturels en classe

Lors du premier entretien, j'ai demandé à quelle fréquence les enseignantes pensaient intégrer des repères culturels et si c'était plutôt planifié ou spontané. Au deuxième entretien, elles ont décrit comment elles avaient intégré des repères liés au dispositif vécu. Le tableau qui suit présente une synthèse de l'analyse de leurs réponses.

Tableau 4.4 Exploitation de repères culturels

Enseignantes	Fréquence d'exploitation	Type d'exploitation
BRIGITTE	Tous les jours	Planifiée et spontanée
NANCY	Tous les mois	Spontanée
ISABELLE	Tous les jours	Spontanée
JULIE	Toutes les semaines	Spontanée
MATHILDE	Tous les mois	Spontanée
ESTELLE	Tous les jours	Planifiée et spontanée
DOMINIQUE	Tous les jours	Planifiée et spontanée
MICHELLE	Tous les jours	Planifiée et spontanée

Les enseignantes qui intègrent les repères de façon spontanée le font surtout avec des repères liés à la culture première des élèves :

Heu, je ne peux pas dire chaque jour. Je peux pas dire chaque semaine, mais y a des moments dans l'année où ça peut être quatre fois dans la même semaine [...]. Dans le temps de Noël, j'en fais beaucoup. Dans le temps du Ramadan, j'en fais beaucoup. Dans le temps de la Coupe du monde, j'en fais beaucoup. (NancyU_E1_24.11.17_104)

Tu sais, on dirait que ça se fait vraiment sur le moment. Puis des fois, avec comment ça se présente, qu'est-ce qu'ils me disent. (JulieU_E1_24.11.17_106)

En plus d'intégrer des repères culturels issus de la culture première des élèves, celles qui planifient leur intégration mentionnent des repères liés au rehaussement culturel, à la découverte de lieux culturels ou de nouveaux savoirs pour enrichir la culture générale des jeunes :

Des fois, c'est préparé. J'ai des références [...] quand j'enseigne les arts, j'ai des références à certains artistes pour certaines notions. (BrigitteU_E1_24.11.17_84)

[...] la deuxième fois qu'on est retournés à la bibliothèque du quartier, je suis allée expressément parce que tous les étés, dès le 9 juin, ils lancent un club de lecture pour l'été. Je me suis organisée avec la bibliothécaire [...]. J'ai 24 élèves. Je veux avoir 24 petits livrets. On est allés. J'ai donné une intention. (EstelleH_E2_19.06.18_55)

Les trois enseignantes d'Hémisphères présentent un portrait similaire dans leurs réponses aux questions sur les repères culturels : elles en intègrent tous les jours, de façon spontanée et planifiée, et utilisent des repères de culture première et seconde,

souvent consciemment exploités dans une stratégie pédagogique pour amener les élèves à apprendre⁵³.

⁵³ Dans les tableaux qui suivent, le thème *Absence de connaissance sur la notion ou Absence d'intégration en classe* ne compte pas dans le cumulatif du nombre de thèmes exploités dans la conception de chaque individu, puisqu'il n'apporte pas de contenu à sa réponse. Le nombre maximal de thèmes exploités est donc de quatre.

Tableau 4.5 Synthèse des conceptions sur les repères culturels – Hémisphères

Enseignantes	Entretien 1	Entretien 2 et journal de bord
Estelle Trois thèmes différents	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir (2). Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend (2)	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Contenus prescrits au PFEQ, Référence à des repères artistiques. Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (2). Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend, Outil pour apprendre, Travail interdisciplinaire.
Dominique Quatre thèmes différents	Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves. Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend, Application pratique des apprentissages par les arts (2).	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir (2), Référence à des repères artistiques. Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (4). Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend, Outil pour apprendre (5), Application pratique des apprentissages par les arts (4). Liées à la culture personnelle de l'enseignant : Expériences vécues, Intérêts particuliers.
Michelle Trois thèmes différents	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Référence à l'actualité, Contenus prescrits au PFEQ. Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (3). Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend (3), Outil pour apprendre, Travail par projet, Travail interdisciplinaire, Engagement émotif pour apprendre.	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Contenus prescrits au PFEQ, Référence à des repères artistiques. Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (3). Liées à des stratégies d'enseignement : Référence commune autour de laquelle on apprend, Travail par projet, Travail interdisciplinaire, Engagement émotif pour apprendre. Liées à la culture personnelle de l'enseignant : Connaissances personnelles.

Pour les cinq enseignantes liées à UEMPT, les portraits diffèrent. Seule une personne en a parlé dans son journal de bord (Isabelle), j'ai donc rapporté le thème soulevé parmi les thèmes de l'entretien 2 car cette entrée au journal a eu lieu après la fin du dispositif.

Tableau 4.6 Synthèse des conceptions sur les repères culturels – UEMPT – école du Soleil

Enseignantes	Entretien 1	Entretien 2 et journal de bord
Brigitte Trois thèmes différents	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à des repères artistiques (3). Liées à des stratégies d'enseignement : Application pratique des apprentissages par les arts (4). Liées à la culture personnelle de l'enseignant : Expériences vécues. Absence de connaissance sur la notion ou Absence d'intégration en classe : Ne connaît pas (2).	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Référence à la culture d'accueil, Référence à des repères artistiques. Liées à des stratégies d'enseignement : Outil pour apprendre. Absence de connaissance sur la notion ou Absence d'intégration en classe : Ne connaît pas.
Nancy Quatre thèmes différents	Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec le pays d'origine (3), En lien avec la culture populaire. Liées à la culture personnelle de l'enseignant : Expériences vécues (2). Liées à des stratégies d'enseignement : Outil pour apprendre.	Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (2). Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à des repères artistiques. Liées à des stratégies d'enseignement : Outil pour apprendre.

Tableau 4.7 Synthèse des conceptions sur les repères culturels – UEMPT – école du Monde

Enseignantes	Entretien 1	Entretien 2 et journal de bord
Isabelle Quatre thèmes différents	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Contenus prescrits au PFEQ (2). Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec la culture populaire (2), En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves. Liées à des stratégies d’enseignement : Outil pour apprendre. Absence de connaissance sur la notion ou Absence d’intégration en classe : Ne connaît pas.	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Référence à des repères artistiques. Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves. Liées à la culture personnelle de l’enseignant : Intérêts particuliers.
Julie Deux thèmes différents	Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec le pays d’origine, En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves. Absence de connaissance sur la notion ou Absence d’intégration en classe : Ne connaît pas.	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à une culture générale à acquérir, Référence à des repères artistiques (2). Absence de connaissance sur la notion ou Absence d’intégration en classe : Ne connaît pas.
Mathilde Deux thèmes différents	Liées à une culture seconde à acquérir : Référence à des repères artistiques (3). Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (2), Distanciation pour mieux réfléchir sur celle-ci.	Liées à une culture seconde à acquérir : Outil pour apprendre Référence à des repères artistiques (2). Liées à la prise en compte de la culture première : En lien avec les expériences ou les connaissances des élèves (2).

Ces tableaux nous disent que le dispositif Hémisphères a fait évoluer les conceptions des enseignantes impliquées en ce qui a trait aux repères culturels. Leurs propos sont plus détaillés, couvrent plus de sous-thèmes et sont plus variées lors du deuxième entretien, ce qui n’est pas le cas de celles engagées dans le projet *Les allumeurs d’étoiles* d’UEMPT. Il faut se rappeler que les enseignantes d’Hémisphères sont

particulièrement engagées dans le projet pilote, plus que leurs collègues, alors que les enseignantes d'UEMPT présentent des portraits plus variés. Il faut aussi prendre en compte la nature du dispositif, qui laisse aux enseignantes la liberté, mais aussi la charge, de concevoir leurs propres projets intégrant les repères culturels de leur choix.

4.2.4 Conceptions du rôle de passeur culturel

Les conceptions sur le rôle de l'enseignant comme passeur culturel ont été abordées dans toutes les étapes de la collecte de données. Lors des deux entretiens individuels, des questions spécifiques leur étaient posées sur leur définition personnelle relatives à ce rôle. À la seconde rencontre, il leur a aussi été demandé d'identifier et de décrire un moment où elles ont agi comme passeur au cours du projet vécu. Une autre question a été posée dans le journal de bord pour identifier comment elles ont joué ce rôle lors d'étapes précises. Enfin, le groupe de discussion s'ouvrait sur une présentation personnelle de chacune qui, comme passeur culturel, choisissait dans la liste deux thèmes qui la représentaient.

Précisions d'abord que toutes les enseignantes se considèrent comme des passeurs culturels. Certaines précisent qu'elles pourraient jouer ce rôle davantage ou qu'elles l'adoptent inconsciemment, spontanément. Lors du premier entretien, quand on leur demande quelle est, sur une échelle de 0 à 5, l'importance du rôle de passeur culturel pour un enseignant, la majorité, soit cinq personnes, le qualifie d'important (4/5 ou 5/5) et les trois autres de moyennement important (2,5/5 à 3/5). Soulignons que les trois enseignantes associées à Hémisphères lui ont donné une importance de 5/5.

Voici la liste des thèmes abordés par les huit enseignantes. Ils sont ici présentés sous forme de tableau et non d'arbre thématique de manière à inclure les récurrences de chaque sous-thème.

Tableau 4.8 Conceptions du rôle de passeur culturel

Thèmes	Sous-thèmes	Réurrences du sous-thème
Attitudes de l'enseignant	S'investir personnellement	12
	Être ouvert	8
	Avoir un intérêt pour les arts et la culture	7
	Respecter les opinions des élèves	4
	Être passionné	3
	Être authentique	2
	Être curieux	1
Actions pédagogiques	Échanger avec les élèves	17
	Amener les élèves à se poser des questions	16
	Transmettre le goût pour la culture	10
	Profiter des occasions	9
	Ouvrir des portes aux élèves	8
	Prendre en compte ce que les élèves connaissent	8
	Intégrer les repères culturels – Donner du sens	8
	Faire vivre des émotions	7
	Enseigner des savoirs	5
	Intégrer les arts	4
	Varier ses stratégies d'enseignement, travailler par projets	4
	Créer des liens positifs avec les élèves	3
	Enseigner des savoir-être	2
Buts à atteindre	Enrichir la culture générale des élèves	6
	Donner le goût de l'école	3
	Faire une différence	2
	Agir pour que l'élève devienne un passeur culturel pour ses parents	2
	Amener les élèves à développer leurs goûts et leurs passions	1

4.2.4.1 Être un passeur culturel : les attitudes de l'enseignant

Conçu comme une manière d'être, le thème *Attitude* a été abordé par toutes les participantes dans la description de leur conception du rôle de passeur culturel chez l'enseignant. Le sous-thème le plus récurrent est *S'investir personnellement* comme enseignante, donc de partager ses expériences et idées avec les élèves, d'être engagée, de se préparer adéquatement pour les nourrir sur le plan de la culture et d'être des modèles pour les élèves. Souvent, ce sous-thème recoupe les autres, associés aux attitudes à adopter (*Être ouvert, Être passionné, Être authentique, Être curieux, Respecter les opinions des élèves*). Voici quelques exemples qui touchent ces six sous-thèmes :

[...] je pense que si on était resté les bras croisés à ne rien faire, bien, les élèves seraient restés aussi les bras croisés à rien faire [...]. C'est de s'impliquer avec eux puis de participer avec eux. Puis de les amener à faire des réflexions, de les amener à participer, là. Je pense que c'est ça qui fait qu'on peut passer la culture. (MathildeU_E2_17.04.2018_60)

C'est difficile de partager qu'est-ce qu'on n'a pas. Mais peu importe la largeur de notre culture, si on n'est pas passionné en le transmettant, si on n'a pas d'intérêt, on ne transmettra cet intérêt-là de toute façon. C'est certain que chaque prof partage sa culture personnelle, d'une certaine façon. On les teinte, veut, veut pas. Et vice versa, là [...]. On n'a pas le choix de tout donner. Moi, je la trouve vraiment importante, ma job, sérieux. (IsabelleU_E1_27.11.17_185; 191; 194)

Ça fait partie de moi, donc ça ne devient pas comme une obligation de le faire. Je ne le rajoute pas, c'est ma façon de le faire, c'est sûr que c'est facilement conciliable. (BrigitteU_E1_24.11.17_100)

Dans la réflexion sur l'importance de l'engagement personnel de l'enseignant qui souhaite être un passeur culturel pour ses élèves, un enseignant précise que c'est lui qui a construit sa propre vision de ce qu'il souhaitait être, en se basant sur ses valeurs et sa vision de son rôle :

C'est quelque chose qu'on n'a pas appris à l'université, mais qui fait partie de l'enseignant. Pour moi, un passeur culturel c'est quelqu'un qui intéresse les élèves, qui donne le goût de l'école. (DominiqueH_E1_27.09.17_53-54)

Une autre m'informe que bien qu'elle souhaite respecter les opinions de ses élèves, être ouverte et accueillir les différents points de vue, certaines idées peuvent parfois choquer ses propres valeurs et sa vision du monde : « C'est sûr qu'il y a des choses qui me titillent l'oreille. Parce que moi aussi, j'en ai une, culture » (JulieU_E1_27.11.18_147).

Dans le thème des attitudes de l'enseignante, j'ai aussi inclus le sous-thème *Avoir un intérêt pour les arts et la culture*, qui n'est pas une attitude, mais bien une disposition particulière de l'enseignante. Bien que ce sous-thème soit revenu à sept reprises, il n'a été mentionné que chez trois personnes. Pour elles, c'est une question de logique : pour donner le goût des arts et de la culture, il faut l'avoir soi-même. Il faut « Être ouvert à la culture, aimer la culture » (EstelleH_E1_27.09.17_70). Il s'agirait d'un goût qui se développe et se cultive :

C'est sûr que c'est à nous d'ouvrir les portes de la culture à nos élèves et plus on est ouvert à ça [...] plus on va leur donner le goût. Il faut qu'on ait le goût pour donner le goût. C'est la même chose pour la lecture. Donc, plus t'es ouvert à la culture, plus t'en fais des références, plus les enfants vont avoir le goût d'aller voir et d'essayer aussi. (BrigitteU_E1_24.11.17_86)

En bref, ce thème sur les attitudes de l'enseignant comme passeur culturel pourrait se résumer par l'importance d'être authentique, ouvert et généreux avec les élèves pour les encourager à faire de même.

4.2.4.2 Être un passeur culturel : les actions pédagogiques

Quand on les questionne sur leur conception du rôle de passeur culturel, les enseignantes répondent principalement en matière d'actions pédagogiques à poser. Toutes les participantes ont, en axant sur différents sous-thèmes, abordé cet aspect. C'est le thème le plus récurrent. Il se décline en treize sous-thèmes, que je réorganise ici en trois grands ensembles sémantiques.

D'abord, on remarque cinq sous-thèmes liés à des actions pédagogiques : *Intégrer des repères culturels – donner du sens*, *Enseigner des savoirs*, *Enseigner des savoir-être*, *Varier ses stratégies d'enseignement – travailler par projets* et *Intégrer les arts*. Elles commencent par nommer ce qui semble être une évidence : « On leur transmet des connaissances » (JulieU_E1_27.11.18_136). Puis, elles précisent que l'enseignant passeur culturel est quelqu'un qui ajoute de la saveur aux savoirs, pour reprendre l'expression de Zakhartchouk (2006) : « C'est comme ça qu'on devient passeur, avec toutes les connaissances qu'on donne et ce qu'on va chercher autour pour donner du sens aux connaissances » (MichelleH_E1_27.09.17_69). Cette réflexion peut aussi s'ouvrir dans un souci de cohérence entre plusieurs actions : « Que l'activité soit et reste signifiante semble très important pour moi. Qu'elle s'harmonise avec d'autres activités intégrées en classe ou à l'école aussi » (EstelleH_JdB_28.02.18). Enfin, plusieurs développent autour de l'effet des choix didactiques sur l'intérêt qu'auront les élèves à apprendre :

Le choix que tu fais comme pédagogue, ton choix de didactique, comment tu vas enseigner, tes choix peuvent influencer, être favorable ou pas le fait que tu sois passeur culturel ou moins. (MichelleH_E1_27.09.17_85)

Tu sais, je repense à des profs, moi, au secondaire, qui avaient une chance énorme de nous enseigner l'histoire. C'est super intéressant la Révolution tranquille. Je m'y suis intéressée vraiment plus tard parce qu'il était bien trop plate mon enseignant, celui qui en parlait. Je trouve que c'est une chance qu'on a, au quotidien, de côtoyer ces enfants-là. (IsabelleU_E1_27.11.17_179)

Deuxièmement, on retrouve des sous-thèmes qui interpellent l'enseignante dans son rôle d'ouverture vers des nouveaux possibles pour les élèves : *Transmettre le goût pour les arts et la culture*, *Profiter des occasions* et *Ouvrir des portes aux élèves*. Les enseignantes se conçoivent alors comme des entremetteuses. Elles souhaitent : « leur donner l'inventaire de qu'est-ce qui existe dans le culturel. Puis qu'après ça, eux, ils fassent un choix éclairé » (MathildeU_E1_27.11.17_144). Elles veulent leur faire vivre des expériences, leur faire découvrir des lieux : « de les amener là-bas, dans une belle salle de spectacle comme ça pour voir quelque chose de grandiose, c'est important » (NancyU_E1_24.11.17_22).

Finalement, on retrouve les cinq sous-thèmes en lien avec la dynamique de classe et les valeurs pédagogiques des enseignantes : *Échanger avec les élèves*, *Amener les élèves à se poser des questions*, *Prendre en compte ce que les élèves connaissent*, *Faire vivre des émotions* et *Créer des liens positifs avec les élèves*. Elles valorisent la discussion, autant pour l'expression libre que pour la découverte, le respect et le développement de l'esprit critique chez leurs élèves, même si cela implique de changer un peu la planification initiale : « permettre la discussion, puis même, des fois, si on sort un petit peu du cadre, puis on revient, bien, c'est ma façon aussi d'agir en tant que passeur culturel » (JulieU_E2_17.04.18_87).

Elles croient que « C'est comme ça qu'on devient passeur, avec toutes les connaissances qu'on donne et ce qu'on va chercher autour pour donner du sens [...] puis [les amener à] se créer leurs propres repères à eux après ça » (MichelleH_E2_19.06.18_69;115).

L'importance pour le passeur culturel de donner du sens aux apprentissages est capitale pour plusieurs : plus on cherche à créer du sens pour l'élève, plus celui-ci va retenir les apprentissages. Ce lien entre apprentissages, sens et émotions sera davantage développé lors de chacun des groupes de discussion. Voici une dernière citation qui en résume l'importance :

Je pense que c'est aussi ça, être une ambassadrice de la culture, c'est diriger les élèves et les amener à faire des liens avec ce qui fait émotionnellement du sens à leurs yeux. C'est bien connu, l'émotion apporte une rétention plus importante par son fondement signifiant. (MichelleH_JdB_01.18)

4.2.4.3 Être un passeur culturel : les buts à atteindre

On retrouve ensuite le thème *Buts à atteindre*, qui regroupe les conceptions des sept enseignantes qui ont abordé le concept de passeur culturel comme une mission confiée à l'enseignante. Celles-ci ont surtout parlé de la nécessité d'*Enrichir la culture générale des enfants*, mais aussi de leur *Donner le goût d'aller à l'école*, de les amener à devenir à leur tour des modèles dans leur milieu familial (*Agir pour que l'élève devienne un passeur culturel pour ses parents*) et de *Développer leurs goûts et leurs passions*. Finalement, certaines enseignantes ont abordé leur désir de *Faire une différence*, comme passeur culturel, dans la vie de leurs élèves :

J'ai l'impression que l'école leur donne accès à la culture, à la connaissance, à l'éveil, à la communication entre les autres. Ça fait que c'est sûr qu'il y a un rôle culturel au travers de ça. (IsabelleU_E1_27.11.17_179)

Bien qu'abordés par la majorité, ces sous-thèmes sont moins récurrents et moins développés que ceux liés aux *Actions pédagogiques* et aux *Attitudes de l'enseignant*.

4.2.4.4 Effets du milieu sur la conception du rôle de l'enseignant

Toutes les enseignantes ont fait référence au milieu dans lequel elles enseignent quand elles ont eu à expliciter leur conception de leur rôle comme passeur culturel. Je vous présente ici les exemples les plus significatifs.

Les défis des classes de langage amènent les enseignantes de l'école du Monde à valoriser l'expression et l'échange :

Je pense que c'est important [...] de leur donner une espèce de culture commune pour pouvoir entrer en relation avec les autres, puis ne pas être dépourvu dans plusieurs situations de communication, entre autres, ou de relation avec d'autres personnes. (IsabelleU_E2_17.04.18_117)

L'omniprésence des écrans dans le quotidien des élèves de l'école des Montagnes donne envie aux enseignantes de leur faire découvrir la richesse des livres, de la musique et la rencontre avec des artistes : « C'est difficile d'accrocher les enfants, qui sont dans leur monde technologique. [Utiliser la musique] c'est un moyen pour les intéresser. » (DominiqueH_E1_27.09.18_24)

Pour les deux écoles montréalaises, la réalité pluriethnique de la clientèle scolaire influence la conception du rôle de passeur culturel que se donnent les enseignantes et amène une responsabilité supplémentaire. À l'école du Soleil, qui, bien que faisant partie des écoles défavorisées de Montréal avec une cote de 8 sur 10, comporte des parents éduqués et francophones nouvellement arrivés au Québec, les enseignantes sont particulièrement interpellées par cet aspect :

Ils n'ont pas énormément accès à la culture, mais non, c'est pas vrai. Ils ont accès, mais ils n'y vont pas beaucoup. C'est pas très développé, du fait que ce sont de nouveaux arrivants, puis je pense qu'ils ont autre chose à penser que de sortir dans des lieux culturels. Ils ne sont pas toujours au courant de ce qu'il y a non plus. Je vous dirais que dans le quartier où on

est, y a beaucoup de choses que les enfants pourraient visiter, puis ils n'y vont pas. (BrigitteU_E1_24.11.17_33)

Rappelons que les familles dont les enfants fréquentent cette école ne restent pas longtemps dans le quartier. Ils partent rapidement s'installer en banlieue dès qu'ils ont les moyens financiers de s'y acheter une maison. L'école du Soleil est l'un des premiers endroits où les parents et les enfants ont des rapports avec l'organisation de la société québécoise, et les enseignantes ressentent l'importance de développer le sentiment d'appartenance à la culture d'accueil chez leurs élèves avant de les voir partir pour une autre école dans un milieu fort différent. Le rôle de passeur culturel de l'enseignante se jouerait donc en tenant compte des caractéristiques des élèves de la classe.

4.2.4.5 Actions du passeur culturel

Lors du deuxième entretien, les enseignantes ont eu à nommer des actions qu'elles ont posées dans le cadre du dispositif vécu et qu'elles peuvent relier à leur conception de leur rôle de passeur culturel. Certaines ont aussi cité ce type de pratiques dans leur journal de bord. Je vous présente en deux tableaux les initiatives qu'elles disent avoir prises en lien avec leur conception de leur rôle de passeur culturel dans le cadre du dispositif expérimenté.

Tableau 4.9 Actions, thèmes et sous-thèmes liés au passeur culturel – Hémisphères

Enseignantes	Actions du PC extraites de l'entretien 2	Actions du PC extraites du journal de bord	Thèmes et sous-thèmes exploités
Estelle	Inviter des artistes et écrivains à l'école Amener les élèves à fréquenter des lieux culturels Les inciter à y retourner. Profiter des ressources et activités offertes Inciter les élèves à être curieux sur ce qui les entoure	Se préparer et s'inspirer Préparer les élèves et leur donner envie de sortir Planifier un réinvestissement pédagogique en français Donner une intention au projet Être attentive aux valeurs à transmettre Faire des liens avec les compétences	<u>Attitudes de l'enseignante :</u> S'investir personnellement, Avoir un intérêt pour les arts et la culture. <u>Actions pédagogiques :</u> Intégrer les arts, Ouvrir des portes aux élèves, Intégrer des repères culturels, Profiter des occasions, Amener les élèves à se poser des questions, Transmettre le goût pour la culture, Enseigner des savoirs.
Dominique	Apporter un artéfact pour concrétiser un nouveau savoir à transmettre Donner des exemples. Faire des liens avec sa vie, la vie en société Faire des liens avec le PFEQ Enrichir leur culture générale		<u>Attitudes de l'enseignante :</u> S'investir personnellement. <u>Actions pédagogiques :</u> Intégrer des repères culturels, Prendre en compte ce que les élèves connaissent, Enseigner des savoirs. <u>But à atteindre :</u> Enrichir la culture générale des élèves.
Michelle	Faire des liens Donner des repères de culture générale Les intéresser à l'histoire de leur région en partant d'un texte imposé Les rendre curieux Amener les élèves à partager les informations avec leurs parents Les inciter à partir de ce qu'ils aiment pour s'intéresser à de nouvelles choses	Expliquer un mot, une règle, etc. Lire l'actualité et en parler Découvrir le métier de journaliste Diriger les élèves Les amener à faire des liens avec ce qui a du sens pour eux Susciter leurs émotions pour les faire réfléchir Amener les élèves à rencontrer des professionnels et échanger avec eux	<u>Attitudes de l'enseignante :</u> S'investir personnellement. <u>Actions pédagogiques :</u> Prendre en compte ce que les élèves connaissent, Intégrer des repères culturels, Enseigner des savoirs, Amener les élèves à se poser des questions, Faire vivre des émotions, Profiter des occasions, Échanger avec les élèves. <u>But à atteindre :</u> Enrichir la culture générale des élèves, Agir pour que l'élève devienne un passeur culturel pour ses parents, Amener les élèves à développer leurs goûts et leurs passions.

Tableau 4.10 Actions, thèmes et sous-thèmes liés au passeur culturel – UEMPT

Enseignantes	Actions du PC extraites de l'entretien 2	Actions du PC extraites du journal de bord	Thèmes et sous-thèmes exploités
Brigitte	Donner la parole aux élèves Permettre à tous de s'exprimer S'ouvrir au point de vue des autres Laisser les élèves parler et donner ensuite son avis		<u>Attitudes de l'enseignante :</u> Respecter les opinions des élèves. <u>Actions pédagogiques :</u> Échanger avec les élèves.
Nancy	Demander aux élèves ce qu'ils ont aimé Les inviter à partager ce qu'ils ont vu Démarrer la discussion Favoriser l'échange Donner ses références personnelles pour les aider à faire des liens		<u>Attitudes de l'enseignante :</u> Respecter les opinions des élèves, S'investir personnellement. <u>Actions pédagogiques :</u> Échanger avec les élèves.
Isabelle	Modéliser l'attitude à avoir Favoriser la discussion Animer une appréciation de la pièce Permettre à chacun de s'exprimer Prendre du temps pour chercher des réponses aux questions des élèves avec eux Accompagner sans guider		<u>Attitudes de l'enseignante :</u> Respecter les opinions des élèves, S'investir personnellement. <u>Actions pédagogiques :</u> Échanger avec les élèves, Intégrer les arts, Amener les élèves à se poser des questions.
Julie	Échanger avec les élèves sur leurs goûts Les questionner Les encourager à refaire des marionnettes et les apporter ensuite à la maison		<u>Attitudes de l'enseignante :</u> Respecter les opinions des élèves. <u>Actions pédagogiques :</u> Échanger avec les élèves, Amener les élèves à se poser des questions, Intégrer les arts.
Mathilde	Questionner les élèves sur leur interprétation des œuvres des autres Les accompagner dans leurs découvertes S'impliquer Montrer l'exemple	Accompagner les élèves dans leur découverte Échanger sur leurs observations	<u>Attitudes de l'enseignante :</u> Respecter les opinions des élèves. <u>Actions pédagogiques :</u> Échanger avec les élèves, Amener les élèves à se poser des questions, Intégrer les arts.

Rappelons que le premier objectif de l'étude est d'obtenir des informations sur les conceptions des enseignantes participantes à propos de leur rôle de passeur culturel. En analysant les actions qu'elles disent avoir posées, des constats se dégagent pour nous renseigner sur ce point quant à l'effet des dispositifs sur l'évolution de leurs conceptions sur leur rôle de passeur culturel.

Le premier concerne le rôle de l'enseignant dans le dispositif vécu. Les enseignantes engagées dans le projet pilote Hémisphères ont eu à créer et à mettre en place elles-mêmes des activités culturelles. Les actions qu'elles identifient sont diversifiées, nombreuses et engagent l'enseignante dans différentes fonctions : animatrice, organisatrice, entremetteuse, accompagnatrice, pédagogue, etc. Les enseignantes impliquées dans le dispositif d'UEMPT ont vécu des étapes mises en place et pilotées par d'autres intervenants. Elles ont perçu leur rôle comme celui d'accompagnatrices et elles se sont laissées guider par les ressources professionnelles associées au projet *Les allumeurs d'étoiles*. Elles ont surtout questionné les élèves et échangé avec eux. Les sous-thèmes relevés sont donc peu variés et les mêmes reviennent chez les cinq enseignantes. Quand Isabelle décrit de quelle façon elle pense avoir joué son rôle de passeur culture, elle précise : « Je dirais au même titre que les élèves. Pas en expert. Donc c'était plus une discussion qu'on avait ensemble » (IsabelleU_E2_17.04.18_92). Un propos qui résume ceux rapportés par les autres enseignantes de ce dispositif.

Deuxièmement, je constate l'omniprésence des actions en lien avec des sorties culturelles ou des ateliers avec des artistes, médiateurs culturels ou écrivains. Rappelons que les deux dispositifs en incluaient. Pour *Les allumeurs d'étoiles* d'UEMPT, des ateliers artistiques, une sortie au théâtre et une exposition des créations des élèves étaient incluses. Pour Hémisphères, le budget alloué à l'école devait être dépensé suivant les balises du programme *La culture à l'école* et donc engager des artistes, des écrivains ou des organismes culturels du *Répertoire culture-éducation*.

Finalement, les actions identifiées par les enseignantes sont liées aux thèmes et sous-thèmes servant à décrire leurs conceptions du rôle de passeur culturel. On remarque également que le dispositif vécu a un effet sur le type d'actions rapportées.

4.2.4.6 Facteurs qui influencent le rôle de passeur culturel

Lors du premier entretien, j'ai demandé aux enseignantes de quelle façon le rôle de passeur culturel peut être compatible avec celui de l'enseignante. Elles ont été loquaces sur le sujet et leurs réponses sont variées. J'ai donc décidé de les présenter en précisant si les sous-thèmes relevés sont favorables ou non au développement de ce rôle chez les enseignantes.

Tableau 4.11 Facteurs qui influencent la façon de jouer son rôle de passeur culturel

Thèmes	Sous-thèmes qui aident l'enseignant PC	Sous-thèmes qui peuvent être un moteur ou un frein	Sous-thèmes qui freinent l'enseignant PC
Rapport pédagogique à la culture de l'enseignant	Vivre des expériences culturelles riches avec les élèves Savoir profiter des occasions		Ne pas être contraint d'agir comme passeur culturel Se sentir incapable de combiner la culture et le PFEQ
Rapport personnel à la culture de l'enseignant	Pratiquer des arts soi-même ou fréquenter des lieux culturels régulièrement Valoriser la culture Avoir soi-même des élèves		Prioriser d'autres intérêts
Expérience de l'enseignant	Avoir de l'expérience comme enseignant Maîtriser le PFEQ Avoir déjà vécu des expériences culturelles positives avec des élèves		
Facteurs personnels et personnalité de l'enseignant	Aimer échanger avec les élèves, être curieux	Type de personnalité	Avoir une vie personnelle trop chargée
Fonctionnement à l'école	Travailler par projets	Être influencé par ses collègues Être influencé par le portrait des élèves Être influencé par le climat de classe	Ne pas avoir de temps à consacrer à ce rôle, être surchargé Utiliser des cahiers d'exercices en classe
Accessibilité des ressources culturelles			Procédures longues et complexes
Présence du dispositif à l'école	Être accompagné Être formé Avoir des occasions de sorties culturelles ou d'ateliers culturels avec les élèves Avoir du temps reconnu		

On remarque trois grands ensembles de facteurs qui ont une influence sur la manière dont l'enseignant va jouer ou non son rôle de passeur culturel. Ils sont reliés à l'individu lui-même, au contexte de l'école ou à la présence du dispositif.

Notons d'abord qu'il y a eu un grand respect dans les propos des enseignantes sur les facteurs qui les concernent personnellement, ainsi que leurs collègues. Plusieurs croient que c'est l'intérêt de l'individu et une prise de conscience sur sa responsabilité face à la culture qui l'amènera à agir comme passeur culturel. Il existe donc des collègues qui y accordent une grande importance et l'intègrent à leur planification. Pour d'autres, ce n'est pas important. Dans ce cas, l'enseignant serait tout de même un passeur culturel, seulement en transmettant des savoirs, mais il serait moins engagé. Un élément important serait lié à l'expérience de l'enseignant. Si celui-ci se sent confiant à l'égard du programme, s'il a déjà vécu des expériences culturelles positives avec les élèves ou, tout simplement, s'il est expérimenté en enseignement, il serait plus enclin à jouer son rôle de passeur culturel. Pour sensibiliser les collègues à adopter ce rôle, on peut difficilement agir sur les éléments personnels (intérêts, pratique culturelle personnelle, temps disponible), mais on peut favoriser des expériences positives à l'école. Sur cet aspect, Dominique développe sa pensée :

On ne peut pas l'enseigner, mais on peut beaucoup en parler. On devrait en parler, donner des exemples, pour aider les enseignants à le développer, pour les autres enseignants, qui montrent la matière, qui évaluent. Peut-être montrer des exemples, des vidéos d'enseignants qui sont allumés, qui intéressent, qui utilisent des repères culturels dans leurs mises en situation, etc. (DominiqueH_E1_27.09.17_71)

Ensuite, la structure de l'école et le type de pédagogie utilisée peuvent nuire ou aider l'enseignant qui souhaite agir comme passeur culturel. Le travail par projets ou en interdisciplinarité semble plus favorable à l'intégration de repères culturels et amène une souplesse que les cahiers d'exercices n'ont pas. Les enseignants travaillant de cette façon seraient plus à l'aise de marier différents éléments, de profiter des occasions qui

se présentent et de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. Le rapport avec les collègues (entre autres, les avantages et inconvénients du travail d'équipe), le portrait des élèves (leurs besoins, le milieu socio-économique) et le climat de la classe peuvent aussi encourager ou décourager l'enseignant dans ses initiatives pour adopter une approche culturelle de l'enseignement. Entre aussi dans ce thème le précieux temps de l'enseignant. Jouer son rôle de passeur culturel impliquerait une planification qui demande du temps. Dans un contexte de surcharge des enseignants, cela pourrait en décourager certains. Il en va de même pour le temps à investir dans les procédures nécessaires à l'organisation d'une activité culturelle. Les démarches parfois longues et complexes rebutent même les plus convaincus.

Finalement, l'accès à des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle, comme le sont Hémisphères et UEMPT avec ses projets artistiques et culturels, représente un facteur positif qui aide l'enseignant souhaitant être un passeur culturel pour ses élèves. On souligne l'importance de l'accompagnement, de la formation, des offres d'activités ou du financement pour pouvoir en profiter et aussi la possibilité de se faire reconnaître du temps pour préparer et mener des activités culturelles.

Les sous-thèmes identifiés sont revenus de façon récurrente chez les participantes. Il y a une forme de consensus autour de ceux-ci, peu importe le dispositif. Cette liste de facteurs nous informe donc des éléments dont il faut tenir compte quand on souhaite former les enseignants à agir comme passeurs culturels auprès de leurs élèves.

4.2.5 Synthèse des effets des dispositifs sur l'évolution des conceptions

À la lumière de ces résultats sur les conceptions que se font les enseignantes de leur rôle de passeur culturel, je constate que le simple fait de prendre part avec ses élèves à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école a peu fait évoluer les conceptions des participantes à cette étude.

Lors du deuxième entretien, elles ont continué d'éprouver des difficultés à expliquer les concepts évoqués :

Ça, c'est la question à mille dollars. On en avait parlé. Je n'avais pas de réponse. Je n'en ai toujours pas, mais j'y ai réfléchi beaucoup [...]. On partage des connaissances. On essaie de leur faire comprendre des choses [...] avoir une ouverture puis un intérêt, puis de piquer la curiosité, je pense que ça serait ça. Aller piquer la curiosité des élèves sur plein de sujets. Je pense que ça serait ça, mon plus grand rôle de passeur culturel. (IsabelleU_E2_17.04.18_112)

[...] je n'ai pas de facilité à l'expliquer. C'est encore difficile de l'expliquer... je ne peux pas mettre mon doigt dessus encore, dans ce que je fais. [Dire :] « Ça, c'est un repère culturel. Ça, c'est être un passeur culturel. » Je ne peux pas mettre le doigt dessus, même pour moi, ce n'est pas clair. (DominiqueH_E2_19.06.18_106)

Les effets sont différents selon le dispositif, et ce qui semble avoir le plus d'effet sur les enseignantes provient de ce qui provoque le plus de réflexion chez elles : pouvoir observer des intervenants dans leur classe (artistes, écrivains ou médiateurs culturels), recevoir de la formation ou de l'accompagnement.

4.2.5.1 Attentes et appréciations

Les enseignantes ont verbalisé leurs attentes et fait un retour sur le dispositif vécu en relatant ce qu'elles en retiennent, pour elles-mêmes et pour les élèves.

Chez les enseignantes liées à UEMPT, la perception du dispositif en général est très positive, elles relèvent la qualité des ressources associées au programme et se sentent choyées de travailler dans une école ciblée par celui-ci, parce qu'elles ont accès à de la formation et à des services, en plus de pouvoir sortir avec leurs élèves dans des lieux culturels.

Mais c'est dommage que tout le monde ne puisse pas avoir ça, parce que c'est très, très, très enrichissant, pour les enfants, pour les enseignants aussi. Pas juste le côté *sortie culturelle* ou *projet culturel*. Il y a les formations aussi. Puis il y a tous les ateliers qui sont montés pour les enseignants. Après plusieurs années, c'est fou, ce que ça fait. Moi, je suis vendue. (BrigitteU_E2_13.04.18_117)

Leurs attentes face au projet *Les allumeurs d'étoiles* sont liées à l'intérêt des élèves et à la découverte de nouveaux médiums d'expression. Elles souhaitent leur faire vivre une expérience riche. Elles n'ont pas d'attentes pour elles-mêmes.

Après le projet, l'appréciation des enseignantes touche surtout les effets sur les élèves. Elles parlent toutes de la fierté des élèves de voir leurs œuvres exposées, du plaisir qu'ils ont éprouvé et de la chance qu'ils ont eu de sortir au théâtre et de travailler avec des artistes. Les deux éléments qu'elles identifient comme étant marquants pour elles-mêmes sont la qualité des intervenants en classe et l'importance de la journée de formation entre enseignantes. D'abord, sur la formation, elles en précisent l'effet :

Pour moi, c'est le moment le plus fort. Pour les adultes, de nous mettre dans le bain comme ça, on ne pouvait pas avoir une autre attitude qu'être super positif puis enthousiaste à faire ce projet-là après avoir vécu ça. (IsabelleU_E2_17.04.18_14)

Les formatrices étaient vraiment passionnées et cela nous donnait le goût d'en faire plus dans nos classes ! [...] Puisque nous avons vécu tous les ateliers, il était plus facile et plus motivant d'en parler avant. (MathildeU_JdeB_21.12.17; 02.03.18)

Plusieurs ont aussi mentionné que l'observation des façons de faire des intervenants les a inspirées et même amenées à réfléchir sur leur pratique :

[...] quand on fait des arts plastiques, parce que je veux donc que ce soit beau, je veux donc que ce soit parfait... je ne les laisse peut-être pas aller pleinement dans leur créativité. Puis là, je me suis dit : « Ah ! Bien, tu sais, dans le fond, ce n'est pas grave, quand même que sa marionnette, elle ne soit pas parfaite. Regarde [le médiateur], lui, il réussissait à faire quelque chose de beau quand même avec ça. » (JulieU_E2_17.04.18_10)

Elles ont relevé la qualité des intervenants et de l'organisation. Elles ont apprécié de pouvoir participer avec les élèves :

Ce projet-là était préparé, était bâti parfaitement pour que les élèves embarquent, qu'ils soient actifs, que tout soit prêt. Et je n'ai rien eu à préparer, outre que d'être engagée, d'être enthousiaste. Puis ça m'a libéré une énergie, ça m'a libéré le cerveau pour mettre plus de temps sur d'autres projets. Donc les élèves ont été gagnants [...] je ne me suis pas sentie tant nécessaire que ça, pendant le projet. Je sentais que la mobilisation des élèves, leur intérêt était intrinsèque. J'étais juste un bonus quand je participais. (IsabelleU_E2_17.04.18_23; 88)

Le projet pilote Hémisphères en était à sa première année, donc les participantes de l'école des Montagnes n'avaient pas d'opinion sur le dispositif lorsqu'elles ont été rencontrées en début d'année. Elles ont toutes nommé leur souhait de faire rayonner la culture dans l'école et de mobiliser leur équipe autour de cet enjeu. En juin, elles pouvaient identifier des effets d'Hémisphères sur leurs conceptions, sur leurs pratiques et sur la vie scolaire des élèves. Leurs commentaires sont surtout liés à leur développement professionnel et à la difficulté de faire adhérer tous leurs collègues à l'idée d'adopter une approche culturelle de l'enseignement. Ce ne sont pas tant leurs pratiques qui ont changé, mais bien le regard qu'elles posent sur celles-ci et leur désir de se développer professionnellement grâce au dispositif :

J'amène les élèves à la bibliothèque deux fois [par année]. Puis ça, je fais ça à chaque année de toute façon. Mais cette année, je m'auto-observais... pour que ça soit riche culturellement [...] je trouve que je me suis améliorée. Tu sais, j'ai le réflexe puis le souci d'amener des éléments culturels. (EstelleH_E2_19.0.18_20)

Elles parlent toutes des formations reçues comme étant inspirantes et disent avoir déjà intégré des éléments à leur planification pédagogique. Leur rôle de passeur culturel est nommé et assumé. Deux personnes soulignent le fait que, cette année, les élèves ont eu la chance de vivre des activités culturelles. Elles concluent en rappelant leur souhait de mobiliser davantage leurs collègues autour des enjeux culturels.

4.2.5.2 Effets déclarés des dispositifs

Lors de l'entretien 2, j'ai demandé à chaque enseignante de me parler spécifiquement des effets du dispositif expérimenté sur leur évolution professionnelle, sur l'enrichissement de leur culture personnelle et sur leur pratique enseignante. L'analyse de leurs réponses est présentée dans ces tableaux.

Tableau 4.12 Effets déclarés du dispositif sur l'enseignante – Hémisphères

Enseignantes	Évolution professionnelle	Enrichissement de la culture personnelle	Traces laissées dans la pratique enseignante
Estelle	A appris l'importance de structurer une année culturelle en suivant un fil conducteur. A réalisé que de multiplier les expériences ne suffit pas, il faut les rendre significatives, les lier entre elles et avec les valeurs de l'école. A pu mettre des mots précis sur des concepts. A commencé à s'observer comme enseignante pour s'améliorer et intégrer davantage la culture.	A découvert des auteurs et des artistes. A découvert des ressources : la Fabrique culturelle de Télé-Québec.	A été plus alerte pour s'améliorer comme passeur culturel, avec les élèves et avec ses collègues. Est devenue plus critique avec les outils qu'elle utilise. Présente maintenant des ressources vidéos aux élèves. A appris à utiliser des repères culturels comme déclencheurs. Est plus alerte pour repérer les repères culturels.
Dominique	Dit ne pas avoir remarqué d'évolution professionnelle. A mis des mots sur des choses qu'il faisait déjà grâce aux formations. A découvert des ressources. Constate que ce sont les invités (formateurs et écrivains) qui lui ont le plus apporté.		Peu de traces, il le faisait déjà. A commencé à intégrer la littérature jeunesse après la formation reçue, à chercher des livres qui permettent l'intégration de notions.
Michelle	Travaillait déjà par projets. A accentué l'aspect culturel grâce à sa prise de conscience sur son rôle de passeur culturel. Se prépare à enseigner sans cahiers l'an prochain.	A appris sur le processus de création avec la visite d'une écrivaine et illustratrice en classe. S'est, elle aussi, engagée dans le processus de création, comme les élèves. A enrichi sa culture personnelle (méthodes de travail, curiosité).	Fait davantage de liens avec leur quotidien et explique les origines des savoirs qu'elle enseigne. A créé un jeu pour enrichir la culture générale des élèves. A insisté sur l'origine des mots en français. A pris conscience de l'intégration de la culture.

Tableau 4.13 Effets déclarés du dispositif sur l'enseignante – UEMPT

Enseignantes	Évolution professionnelle	Enrichissement de la culture personnelle	Traces laissées dans la pratique enseignante
Brigitte	Non, comme elle a fait beaucoup de projets déjà. <i>C'est un rafraîchissement.</i>	A appris sur le multimédia. A aimé le spectacle.	
Nancy	Oui. A observé les médiateurs en classe. A appris sur les étapes nécessaires à la création. A découvert les richesses des exercices plus spontanés avec les élèves, comme celui des questions.	Avait des préjugés sur le spectacle et avait peur que les élèves n'aient pas et qu'ils soient dissipés. A aimé le spectacle, contre toute attente. A développé son intérêt pour la marionnette.	Retient la méthode de travail en équipe proposée par la manipulation de groupe, va faire des liens dans un futur projet.
Isabelle	Non A appris sur la préparation au spectacle avec la médiatrice, mais ça ne fait pas d'elle une meilleure enseignante.	A appris sur la marionnette	Non Est habituée à être dans l'action. Ne voit pas comment réinvestir ce projet dans autre chose.
Julie		A appris des techniques de manipulation de marionnettes. A appris sur les arts.	Pourra réinvestir ce qu'elle a fait dans le projet une autre année et dans l'évaluation de la compétence <i>apprécier</i> en art dramatique.
Mathilde	A vu l'intérêt de bien se préparer avant de sortir au théâtre. A découvert le potentiel de l'enregistrement des voix des élèves. Ne les préparait pas beaucoup à sortir au théâtre, voit l'intérêt de le faire.	A appris sur la marionnette. A vu un spectacle qu'elle n'aurait jamais choisi autrement parce qu'il était sans paroles. A réalisé que c'était intéressant aussi.	Peut réinvestir le travail de manipulation de la marionnette dans ses cours d'art dramatique.

Parmi les effets répertoriés dans l'ensemble des données rapportées et ceux listés dans les précédents tableaux, on remarque une différence selon le dispositif.

Chez les enseignantes qui ont vécu le projet *Les allumeurs d'étoiles* avec UEMPT, on note la notion de découverte comme étant majeure, autant pour les élèves que pour elles. La découverte d'un lieu, d'un spectacle, d'une technique artistique est l'effet majeur du projet vécu en 2017-2018. Certaines avaient des doutes sur l'intérêt de la marionnette pour les élèves ou sur leur capacité à apprécier une pièce de théâtre sans paroles et leurs préjugés ont disparu :

En tout cas, la médiatrice, quand elle est venue pour parler de cette langue inventée, je me disais : « Eh boy ! Les enfants, ils vont être tannants. Ils vont faire du n'importe quoi. » Et pas du tout. Ils ont été beaucoup plus à l'écoute que j'aurais pensé. Ils ont été captivés [...] on avait fait une marionnette en papier journal. Puis j'étais sceptique au début, de ce que ça allait donner. Mais pourtant, j'ai été très, très agréablement surprise. De voir d'autres types de marionnettes qu'ils ont utilisés là-bas, c'était magnifique. Les marionnettes étaient magnifiques. (NancyU_E2_13.04.18_31; 33)

Elles disent maintenant avoir un intérêt nouveau pour les disciplines artistiques incluses au projet. Le réinvestissement possible semble être uniquement lié à l'enseignement des arts. Celles qui en parlent le voient comme une bonne idée, mais personne ne l'a encore expérimenté.

Comme les enseignantes de l'autre dispositif, celles de l'école des Montagnes attachées au projet pilote Hémisphères ont fait des découvertes grâce aux sorties et aux artistes, mais s'ajoute à cela un processus qui s'apparente à celui du praticien réflexif (Schön, 1994; Perrenoud 1996, 2001). On dénote une forme d'autonomisation chez ces trois enseignantes⁵⁴. Le dispositif les a amenées à se questionner : « J'ai fait

⁵⁴ Mentionnons ici que le deuxième entretien avec l'enseignant Dominique a dû être écourté et que les questions sur les effets se trouvaient à la fin du questionnaire. Les données pour cet individu sont donc partielles.

beaucoup de prises de conscience, ne serait-ce qu'en montant mes leçons » (MichelleH_E2_19.06.17_11), puis à modifier leurs pratiques en cours d'année. Elles ont intégré de nouveaux repères culturels ou, de façon générale, une approche culturelle de l'enseignement de manière plus systématique. Rappelons que les trois participantes à la recherche sont plus engagées dans le projet pilote que l'ensemble des collègues de leur école. Elles prenaient part volontairement à mon étude, par intérêt pour le sujet.

En conclusion, le dispositif vécu a eu quelques effets sur l'évolution des conceptions des huit enseignantes participantes concernant les concepts de culture, de repères culturels et de passeur culturel. On dénote que les effets sont plus grands chez les enseignantes ayant pris part à Hémisphères. Ceux-ci sont liés à la formation et à l'accompagnement offerts, mais surtout au fait que ce sont les enseignantes elles-mêmes qui décident des activités culturelles à planifier. Ces éléments seront approfondis dans le chapitre suivant.

4.3 Influence de la recherche sur les conceptions des enseignantes

Il est apparu clairement, et ce, dès le premier entretien, que le processus de recherche lui-même pourrait modifier les conceptions que les participantes se font de leur rôle de passeur culturel. Je les avais questionnées sur leurs motivations à prendre part à la recherche lors de notre première rencontre et j'ai ajouté des questions sur les effets potentiels du processus de recherche sur leurs conceptions lors de l'entretien individuel final.

Tableau 4.14 Synthèse des effets de la participation à la recherche – Hémisphères

Enseignantes	Motivation à participer à la recherche	Effets des entretiens	Effets du journal de bord
Estelle	Est à l'aise avec la chercheuse, c'est facile de communiquer avec elle. Souhaite apprendre.	Ont été des déclencheurs de réflexion ou de recherche d'information.	A manqué de temps pour écrire dans le journal de bord.
Dominique	(La question n'a pas été posée)	Ont amorcé chez lui une réflexion encore en cours. Il n'est pas encore certain de pouvoir identifier ses actions de passeur culturel.	
Michelle	Est curieuse. Aimerait savoir comment ça se vit dans les autres écoles, chez d'autres enseignants. Aimerait s'inspirer et adapter sa pratique.	Se considérerait déjà comme un passeur culturel, mais les échanges lui ont permis de développer sa réflexion.	L'a beaucoup amenée à se questionner sur le rôle des parents comme passeurs culturels.

Tableau 4.15 Synthèse des effets de la participation à la recherche – UEMPT

Enseignantes	Motivation à participer à la recherche	Effets des entretiens	Effets du journal de bord
Brigitte	Valorise la culture et souhaiterait que ce soit davantage valorisé par les gouvernements. Veut contribuer.	Lui ont donné un temps d'arrêt pour réfléchir sur sa pratique. Pas encore vu de changement dans sa pratique, mais pense que ça viendra.	A aimé l'écrire. Croit que se rappeler des événements pour les décrire permet de faire les choses autrement avec les élèves.
Nancy	Est motivée par la compensation financière, vu l'implication. Veut contribuer pour redonner à UEMPT parce qu'elle apprécie le programme. Est curieuse.	L'ont obligée à réfléchir sur ce qu'elle fait et sur l'impact du projet sur les élèves. Ont solidifié ses conceptions sur son rôle. Pas d'impact sur ses pratiques	L'a obligée à s'arrêter pour réfléchir, ce qu'elle n'aurait pas fait autrement.
Isabelle	Était heureuse que des classes d'adaptation scolaire soient sollicitées pour une recherche.	L'ont amenée à concevoir qu'elle a une mission vis-à-vis de la culture. Réflexion en cours; pas encore dans sa pratique. A pris conscience de ce qu'elle fait. A amené les enseignantes de l'école à parler leurs conceptions de la culture.	Moins riche que les entretiens parce que c'était seulement une question. Aurait aimé reparler de notre discussion après l'entretien 1, pas revenir sur les activités.
Julie	Se trouve peu formée dans la compétence 1, surtout comme nouvelle enseignante. Considère important de la développer en milieu pluriethnique. Aime se former.	S'est questionnée sur sa pratique et ses valeurs. Veut s'améliorer.	A fait une rétroaction sur chacune des étapes. A pu relever ce qu'elle avait appris.
Mathilde	Souhaite faire une introspection pour évoluer.	A échangé avec les autres enseignantes. A vu sa pensée évoluer. A réalisé que ses élèves avaient une culture. Pas d'impact sur ses pratiques.	Permet un temps d'arrêt pour réfléchir.

Chez toutes les enseignantes, peu importe le dispositif, le processus de recherche a permis une réflexion sur leur rôle de passeur culturel qui n'était pas inhérente au dispositif expérimenté : « c'est sûr que si tu n'étais pas venue dans la classe, ça ne me serait pas passé par l'esprit, pour être bien franche » (JulieU_E2_17.04.18_93). Bien que les formations incluses dans chacun des dispositifs intègrent des moments de réflexion, les enseignantes ne reviennent pas sur cet élément. Elles identifient que l'introspection est venue par le processus de recherche.

Bien, ça nous demande une réflexion qu'on ne fait pas nécessairement [...] ça te fait plus réfléchir à l'impact que tu as eu ou que l'activité a eu sur ce que les enfants ont vécu. (NancyU_E2_13.04.18_120)

J'ai répondu à tes questions [...] puis je pense que ça va m'amener à me questionner aussi parce qu'en tant qu'enseignante, on se questionne beaucoup, beaucoup, mais on se questionne beaucoup sur les apprentissages des élèves. On se questionne moins sur nous. (JulieU_E1_27.11.17_185)

Certaines mentionnent que la réflexion amorcée lors des entretiens ou dans leur journal de bord pourrait mener à des changements dans leurs pratiques et a déclenché une prise de conscience sur leur rôle de passeur culturel.

Je me rends compte que je suis pas mal plus une passeuse culturelle que je ne le croyais. En fait, je le fais quotidiennement à travers mes enseignements : expliquer un mot, parler de lieux historiques près de nous, parler d'un nom donné à une rue ou un parc de quartier [...] (MichelleH_JdB_09.17)

Chez les enseignantes de l'école du Monde, qui ont discuté entre elles des concepts soulevés lors du premier entretien, il y a eu un processus réflexif plus approfondi. Elles ont confronté leurs visions et amorcé un processus socioconstructiviste dans la même veine que ce qui a été fait ensuite lors du groupe de discussion.

Il faut donc prendre en compte cet élément réflexif inhérent au processus de recherche dans l'analyse des changements de conceptions possibles chez les enseignantes après leur participation aux activités offertes par le dispositif.

4.4 Analyse des groupes de discussion : synthèse et interprétation

Les trois étapes de la discussion de groupe ont été présentées en détail dans le chapitre sur la méthodologie de la recherche. Rappelons que la première partie était très courte et permettait de briser la glace en demandant à chacune de choisir deux mots dans l'inventaire des sous-thèmes pour se présenter comme passeur culturel. Ces réponses ont été classées dans la section individuelle des participantes. Deuxièmement, chaque groupe a conçu une carte conceptuelle pour illustrer ce que signifie être un passeur culturel pour l'enseignant. Finalement, je les ai invitées à réfléchir sur ce qui représenterait le projet idéal pour outiller les enseignants à développer leur rôle de passeur culturel. Cette section présente les résultats de la carte conceptuelle et de la discussion sur la conception d'une formation idéale.

4.4.1 Coconstruction autour du concept de passeur culturel

Après la première question, qui permettait surtout aux participantes de prendre individuellement la parole et d'affirmer devant le groupe leurs priorités comme passeurs culturels, nous sommes passés à la réalisation d'une carte conceptuelle pour coconstruire le portrait de l'enseignant passeur culturel. La liste de tous les sous-thèmes répertoriés pour définir le rôle de l'enseignant passeur culturel leur avait été laissée après la première question et la plupart des participantes y ont référé. On retrouve d'ailleurs beaucoup de ces termes sur les cartes. Leur compréhension des éléments étant parfois différente, elles ont dû s'entraider et communiquer pour composer une vision commune. J'ai gardé le temps et les ai relancées au besoin pendant la discussion

pour qu'elles arrivent à une carte terminée après environ 30 minutes. Je leur ai ensuite demandé de présenter et d'expliquer leur représentation de l'enseignant passeur culturel, puis de modifier leur schéma au besoin avant de remettre la version finale (voir annexes K et L). Dans les sections qui suivent, je transmets l'essentiel de ce qui a été retenu par les deux groupes.

4.4.1.1 Carte conceptuelle des enseignantes associées à Hémisphères

Les deux enseignantes de l'école des Montagnes ont commencé par identifier des critères qui, pour elles, distinguent le passeur culturel : la curiosité et l'ouverture, par exemple. Ici, comme ce fut le cas pour l'autre groupe, elles ont senti le besoin de parler d'abord de leur conception de l'enseignement en général avant de pouvoir définir celle associée au passeur culturel. Elles utilisent l'image du chapeau : l'enseignant passeur culturel est un enseignant qui, lorsqu'il décide de mettre son chapeau de passeur culturel, se bonifie; il transmet alors avec une *intention* : « On est tous des passeurs de connaissances. Maintenant, il faut mixer la culture » (MichelleH_FG_19.06.18). Alors que le groupe associé à UEMPT a donné beaucoup d'importance aux arts, les participantes associées à Hémisphères se distinguent : « Comme passeur culturel, t'es pas obligé d'être passionné d'arts, tu peux être passionné d'histoire. Ça peut prendre différentes facettes » (MichelleH_FG_19.06.18). Elles se questionnent particulièrement sur les intentions du passeur culturel :

Si je mets mon chapeau de passeur culturel, qu'est-ce que je veux ? Moi, je veux que ça fasse du sens. (EstelleH_FG_19.06.18)

Mon intention, c'est que les élèves retiennent [les apprentissages] et aient envie d'aller plus loin. De susciter quelque chose. (MichelleH_FG_19.06.18)

Elles apportent aussi de nouveaux termes, en plus de ceux fournis dans la liste, pour décrire ses caractéristiques. Le passeur culturel est un facilitateur, il met en contact les

élèves avec différents repères culturels, pas seulement liés aux arts ou avec ce qui l'intéresse lui, personnellement. Elles estiment que le passeur culturel présente un éventail de possibilités aux élèves, ouvre ses horizons, pour qu'il puisse ensuite construire ses propres repères. Dans cette dynamique, l'enseignant devient un entremetteur, il crée des occasions : « La culture, c'est transversal, c'est partout. Donc, il faut saisir les occasions. Faire des liens avec les mathématiques, avec la langue, avec l'histoire » (EstelleH_FG_19.06.18). Elles décrivent le travail du passeur culturel comme un processus dynamique, elles vont d'ailleurs le représenter dans une spirale. Cette discussion amène un échange entre les deux enseignantes sur ce qui est prescrit ou pas. Estelle spécifie que plusieurs repères se trouvent déjà dans le *Programme de formation* et que c'est à l'enseignant de les exploiter. Michelle explique que, pour elle, il y a beaucoup d'occasions à saisir qui ne sont pas prescrites, par exemple, lors d'une sortie au musée d'art, si l'on voit des liens historiques à faire sans que ce soit dans le programme pour notre cycle, il serait dommage de ne pas en profiter pour enrichir la culture générale des élèves. Elles concluent toutes deux que le PFEQ reste très bref sur les repères culturels à exploiter : « Le contexte, ce n'est pas uniquement le programme de formation, c'est aussi la spontanéité, les occasions, le quotidien, l'actualité, le vécu des élèves » (EstelleH_FG_19.06.18).

Elles rassemblent leurs idées en quatre catégories, toutes liées entre elles par un fil conducteur, comme un mouvement où l'on passe de l'un à l'autre aléatoirement. C'est un processus évolutif qui peut commencer n'importe où sur la spirale (par le *quoi*, le *comment*, le *pourquoi* ou le *avec quoi*). La spirale se referme sur elle-même. Voici le détail des éléments qu'elles ont retenus dans les grands ensembles.

Tableau 4.16 Éléments retenus pour la carte conceptuelle sur le passeur culturel – Hémisphères

Qualités (C'est qui ?)	Curieux, Ouvert, Respectueux, Facilitateur, Entremetteur.
Intentions (Pourquoi être un PC ?)	Donner du sens, Faire vivre des émotions, Donner le goût, Transmettre, Faire une différence.
Actions (Comment?)	Créer des occasions, Faire des recherches, Sortir les élèves, Guider les élèves, Échanger (avec l'enseignant, entre eux, avec le monde), Les ouvrir sur le monde.
Contextes (Avec quoi?)	PFEQ, Globale, Spontanéité, Le quotidien, Le vécu des élèves.

Elles ajoutent, au centre, la prise de conscience comme un élément essentiel pour le passeur culturel. L'enseignant peut *décider* de mettre son chapeau de passeur : « Il faut en être conscient. Quand on l'est, on peut avoir des objectifs pédagogiques précis » (MichelleH_FG_19.06.18); « On est plus efficace » (EstelleH_FG_19.06.18). Voici la synthèse des zones de coconstruction des savoirs partagés pour ce groupe.

Tableau 4.17 Zones partagées, admises et contestées sur le rôle du passeur culturel – Hémisphères

Zone partagée	Zone admise	Zone contestée
Être un passeur culturel est un choix conscient fait par l'enseignant (il met son chapeau). Elles s'entendent sur chaque élément de la liste de thèmes et sous-thèmes ajoutée sur la carte. Être passeur culturel, c'est un processus dynamique qui implique des qualités, un contexte, des intentions, des actions.		Le PFEQ comporte des pistes de repères culturels, mais pas de façon explicite pour tous les domaines. Après discussion, on conclut que le passeur culturel doit intégrer de nouveaux repères.

En résumé, le passeur culturel est au centre d'un processus qui serait dynamique. C'est une personne qui a des intentions précises et cherche à provoquer différentes choses (réflexions, réactions) chez ses élèves dans un contexte défini. Il cherche à faire une différence pour l'élève.

4.4.1.2 Carte conceptuelle des enseignantes associées à UEMPT

Pour ce groupe, il a été identifié que l'objectif de l'enseignant comme passeur culturel est de rendre l'art accessible en faisant vivre des émotions, en adoptant certaines attitudes et en adaptant sa pédagogie. Pour jouer ce rôle, il doit opter pour certains comportements, mettre en place des actions pédagogiques précises, vivre des émotions et en faire vivre aux élèves.

Dans le processus de discussion, les cinq participantes ont d'abord identifié, puis approfondi ces trois volets : *Pédagogie au quotidien (moyens)*, *Attitudes de l'enseignant* et *Émotions suscitées et vécues (véhicule)*. Des éléments qui s'influencent et s'alimentent pour arriver à l'objectif de rendre l'art accessible.

Tableau 4.18 Éléments retenus pour la carte conceptuelle sur le passeur culturel – UEMPT

Pédagogie au quotidien (moyens)	Savoir profiter des occasions, Enseigner des savoir-être, Amener les élèves à se poser des questions, Savoir profiter des occasions, Respecter les opinions des élèves, Intégrer les arts, Créer des liens positifs avec les élèves, Varier ses stratégies d'enseignement, Ouvrir des portes aux élèves, Enrichir la culture générale des élèves. Enseigner des savoirs. Transmettre le goût pour les arts et la culture.
Émotions suscitées et vécues (véhicule)	Être soi-même, S'investir personnellement, Donner le goût de l'école, Être passionné. Transmettre le goût pour les arts et la culture.
Attitudes de l'enseignant comme passeur culturel	Être curieux, Avoir un intérêt pour les arts et la culture, Vouloir faire une différence, Être ouvert.

Dans les moyens utilisés, donc dans la pédagogie vécue au quotidien, elles ont mis tous les énoncés de la liste se rapprochant des actions qu'elles peuvent mener en classe. Elles ont ajouté le moyen *Enseigner des savoirs* en l'attachant à *Prendre en compte ce que les élèves connaissent* pour *Vivre des émotions*, ces trois énoncés formant une flèche vers le volet *Émotions*. L'élément *Transmettre le goût pour les arts et la culture* se trouve aussi comme un liant entre les moyens (*Pédagogie au quotidien*) et le véhicule (*Émotions*). Le véhicule du passeur culturel est représenté par des émotions. Ce sont des sentiments vécus par l'enseignant, puis transmis à l'élève. Ces émotions sont des véhicules pour permettre aux élèves de s'ouvrir à la culture et d'apprendre.

Cette section représente l'*être* alors que dans la pédagogie au quotidien, c'est plutôt le *faire*. Elles ont beaucoup discuté de l'importance des émotions. Certaines auraient voulu mettre cet élément au centre, puisque le passeur culturel doit nécessairement passer par ce lien émotif avec l'élève, et ce, par la rencontre avec des œuvres ou l'engagement personnel dans une expérience sensible. Le groupe a finalement préféré en faire un volet de même importance que les deux autres. Ensuite, elles se sont penchées sur les attitudes de l'enseignant comme passeur culturel.

Elles remarquent en discutant que leur propre intérêt pour un sujet ou une discipline a un impact sur l'intérêt des élèves : « Moi, l'univers social, j'aime moins ça, je suis moins curieuse, mais j'adore l'écriture, je vais lire plein de choses sur l'écriture » (JulieU_FG_07.05.18); « C'est aussi influencé par notre culture générale à nous » (IsabelleU_FG_07.05.18). Elles identifient la personnalité de l'enseignant comme étant un facteur majeur pour déterminer de quelle façon il jouera son rôle de passeur culturel. Elles nomment ce lien entre sa propre culture, ses goûts personnels et l'influence de ce qui sera transmis aux élèves du point de vue émotif : « Plus tu as de culture, que tu as de l'ouverture, plus t'es curieux, plus tu vas enrichir la culture des élèves » (IsabelleU_FG_07.05.18).

Pour elles, être un passeur culturel « a pour but d'enrichir la culture générale et de donner le goût à l'école » (BrigitteU_FG_07.05.18). Cette affirmation donne lieu à des discussions sur leurs conceptions de l'enseignement. Elles formulent une nuance : le rôle général de l'enseignant c'est de donner le goût de l'école aux élèves. L'enseignant passeur culturel doit faire un peu plus : il doit les ouvrir à la culture, multiplier les occasions de découvertes culturelles, enrichir la culture générale et rendre l'art accessible. En parlant des élèves, elles remarquent que de les aider à développer leur curiosité peut ouvrir de nouveaux horizons pour plusieurs : « Je peux ne pas être performant dans certaines matières, mais si je suis curieux et je m'intéresse à plein de

choses, [la culture devient] un tremplin pour [m]'investir à l'école » (NancyU_FG_07.05.18).

Dans leur travail de collaboration pour concevoir la carte à partir de la question *Que signifie être un enseignant passeur culturel ?*, on ne peut pas dire qu'il y ait eu débat. Quand leur vision d'un élément était différente, les participantes ont fait valoir leur point de vue et ont trouvé un chemin vers le consensus, leurs visions n'étant pas si éloignées. Elles ont discuté de la différence entre le rôle d'enseignant, en général, et celui, plus pointu, d'enseignant passeur culturel, sans s'entendre sur les détails. Elles ont parlé du rapport aux savoirs et aux savoir-être pour finalement conclure que c'est la mission de tous les enseignants. Voici la présentation des éléments partagés selon le type d'accord des participantes⁵⁵.

Tableau 4.19 Zones partagées, admises et contestées sur le rôle du passeur culturel – UEMPT

Zone partagée	Zone admise	Zone contestée
Avoir un intérêt pour les arts et la culture Transmettre le goût pour la culture Savoir profiter des occasions Amener les élèves à se poser des questions Prendre en compte ce que les élèves connaissent Être passionné Être ouvert	Enseigner des savoir-être Enseigner des savoirs Donner le goût de l'école Faire vivre des émotions Distinction entre le rôle pédagogique et celui de passeur.	Discussion sur la place des émotions (vécues et suscitées) dans le rôle du passeur culturel. Importance plus grande pour certaines, mais compromis de le garder comme un des trois volets, et non de le placer au centre.

⁵⁵ Je rappelle que cette classification développée par Morrissette et Guignon (2016) a été présentée en détails dans le chapitre précédent. Elle permet de recenser et de classer trois zones de coconstruction des savoirs lors de groupes de discussion : partagées, admises et contestées.

Être curieux Être soi-même Ouvrir des portes aux élèves Enrichir la culture générale des élèves	Partir de ce que l'élève connaît, mais aussi de ce qu'est l'enseignant, de ce qu'il véhicule, de ce qui l'intéresse.	
--	--	--

Pour ce groupe, on retient l'importance pour le passeur culturel d'engager ses élèves émotivement dans les expériences vécues afin de les faire apprendre. Il y a aussi l'importance reconnue de la personnalité de l'enseignant dans sa façon de jouer son rôle. Le passeur culturel est un enseignant qui en fait un peu plus pour permettre à ses élèves de se développer culturellement.

4.4.1.3 Faits saillants sur les conceptions du rôle de passeur culturel

Pour les deux groupes, le passeur culturel est un individu (Qui ?) qui pose des actions pédagogiques et suscite des émotions (Comment ?) dans un contexte prédéfini (Avec qui ? Où ?). Son intention principale (Dans quel but ?) reste un peu floue : développer la culture générale des élèves, les rendre curieux, favoriser les apprentissages, rendre l'art accessible, etc. Il représente définitivement une version bonifiée de l'enseignant traditionnel, qui, dans une démarche consciente, dépasse son mandat de transmission des savoirs prescrits. Être un passeur culturel, c'est une démarche dynamique, sans mode d'emploi, qui peut être planifiée ou spontanée, mais qui prend en compte les occasions qui passent et provoquent des rencontres, des expériences. Finalement, on dénote que la personnalité de l'enseignant influe sur l'approche que l'enseignant passeur culturel aura avec ses élèves, ainsi que le contexte de l'école et le portrait des élèves. Il remplit son mandat pédagogique en incluant le plus possible la culture pour aider les élèves à apprendre en suscitant leurs intérêts, en faisant appel à leurs aptitudes, en stimulant leur curiosité et en tenant compte de leurs propres repères.

4.4.2 Dispositif idéal pour former des passeurs culturels

Dans chacun des deux groupes, les enseignantes rencontrées ont discuté à partir d'une mise en situation :

- Imaginons qu'UEMPT/Hémisphères nous donne carte blanche (temps, argent, ressources) pour concevoir un projet qui vise à développer le rôle de passeur culturel chez les titulaires du primaire. Quel serait ce modèle ? (Sous-question : Quelle serait la place du contexte dans ce projet, de la réflexion, de l'accompagnement, de la formation, des activités culturelles, des sorties, des médiateurs ou artistes en classe ?)

Environ 30 minutes y ont été consacrées. Les enseignantes n'avaient pas à présenter de plan ou de description finale, mais devaient discuter des différents éléments à inclure cette formation idéale. Dans le cas des deux enseignantes associées à Hémisphères, le contexte n'était pas favorable : elles sont de la même école et sont très rapidement entrées dans des questions très spécifiques à leur contexte. De plus, leur nombre réduit a nuí aux débats d'idées. La discussion des cinq enseignantes de Montréal a été beaucoup plus dense et leurs idées plus facilement applicables dans différents milieux. Malgré tout, des éléments communs sont ressortis. Le détail de chaque proposition sera d'abord présenté; les idées principales seront ensuite regroupées.

4.4.2.1 Formation idéale avec Hémisphères

Dès que la mise en situation est exposée, les enseignantes sont unanimes sur la priorité : « Définitivement, on sort ! Tous les enseignants, en autobus [...] dans un organisme culturel, pour vivre quelque chose » (EstelleH_FG_19.06.18). Elles discutent de cette première idée. Il faudrait une sortie significative, qui soit proche du projet éducatif de l'école ou encore en lien avec une intention spécifique. Les enseignants vivraient une

phase de préparation, puis feraient la sortie et, finalement, auraient une phase de réinvestissement, incluant peut-être une période de planification pédagogique. Bref, on respecterait les trois phases de l'action en classe, comme on le fait dans la conception des situations d'apprentissages pour les élèves.

Cette sortie serait le déclencheur d'un grand projet collectif qui pourrait débuter en août et se terminerait en avril. La formation idéale serait en fait un grand projet mis en place dans l'école, avec un accompagnement pour les enseignants. Dans le cadre d'Hémisphères, ce projet se collerait avec la programmation culturelle. Elles insistent sur le lien à tisser entre les activités culturelles de l'école et le projet des enseignants. Cette année, elles ont été sensibilisées à chercher la « couleur culturelle » de leur école, à développer une vision de ce qui est important pour leur école, ce qui la distingue. Cet objectif n'a pas été atteint, à leur avis, pour la première année d'implantation, mais elles en sentent l'importance. Il faut une cohérence dans les choix d'activités culturelles, un fil conducteur, pas simplement multiplier les activités. Il faut dégager de cette couleur culturelle un thème qui soit un cadre, représente des valeurs, une vision. Ce thème peut changer chaque année, mais la couleur culturelle doit rester la même, un peu comme le projet pédagogique d'une école.

Les participantes se questionnent sur l'importance de créer une adhésion de chaque enseignant à un projet collectif. Comment éliminer la résistance que certains peuvent avoir pour ce type de projet ? « Je ne pense pas qu'on peut l'imposer » (EstelleH_FG_19.06.18). Là-dessus, compte tenu de la participation inégale de certains enseignants de leur école au projet pilote Hémisphères cette année, elles se posent des questions. Comment susciter un mouvement général sans imposer quoi que ce soit ? « C'est un peu triste pour les élèves qui voient que les autres vont vivre des choses autour de ça, mais pas eux » (MichelleH_FG_19.06.18). Elles croient qu'il faut charmer les collègues, les contaminer positivement. « Ça rayonne, ça stimule, ça suscite la curiosité autour » (EstelleH_FG_19.06.18). Il faut alors que ce soit un projet

pour toute l'école, dans lequel tout le monde s'implique : « on ferait un projet tous les enseignants ensemble. Tout le monde prendrait sa place à sa façon. En ayant ses couleurs, sa personnalité » (MichelleH_FG_19.06.18). Elles donnent ici l'exemple d'*Une chanson à l'école*, activité organisée pour le primaire dans le cadre des Journées de la culture. Le même jour, partout au Québec, les classes sont invitées à s'approprier une chanson rassembleuse, composée expressément par un artiste connu du grand public. Chaque enseignant participant à cette activité reçoit un guide de propositions pédagogiques pour ancrer l'expérience et la faire durer plus d'une journée. L'équipe de l'école des Montagnes a vécu de façon positive cette expérience cette année et tout le monde y a pris part à sa façon.

Elles réfléchissent donc à concevoir un projet collectif dans lequel chaque enseignant peut mettre sa couleur. Il faudrait commencer par une expérience déstabilisante, vivante. Il faut que la sortie ait, avec le fil conducteur, un lien qui ne soit pas nécessairement artistique. La discussion bifurque vers le projet qu'elles aimeraient vraiment faire dans leur école, l'an prochain, autour de la lecture. Michelle insiste sur l'importance de faire vivre des émotions aux enseignants. Elles se ramènent à leur objectif : « Le but, c'est de faire comprendre aux enseignants qu'ils sont des passeurs culturels » (MichelleH_FG_19.06.18).

Elles dressent un échéancier fictif. En juin, le comité culturel de l'école pourrait suggérer le fil conducteur de l'année suivante. Au retour du congé estival, lors d'une journée pédagogique du mois d'août, une journée de sortie attend les enseignants, en lien avec le fil thématique choisi. Cette journée représente l'élément déclencheur de l'année culturelle et du projet collectif. En cours d'année, il y aurait de la formation, de la création, des sorties pour assister à des manifestations artistiques, etc.

Le projet nécessiterait un accompagnateur, qui proposerait des moyens et serait présent lors des activités. Une personne-ressource qui vient soutenir l'équipe-école, donner des

conseils, aider l'intégration pédagogique. Pour la formation, il faudrait que ce soit autour du fil conducteur. Cette année, elles ont vécu une formule qui leur semble gagnante. Les enseignants volontaires (le comité plus une personne) ont été libérés aux frais du projet pour une formation en deux temps : d'abord avec une auteure jeunesse, pour être formés à l'intégration de la littérature et des albums en classe, puis avec moi comme personne-ressource en culture, pour démystifier le terme *repère culturel* et pour les accompagner dans leur planification pédagogique. Une telle forme, incluant un accompagnateur, un invité spécialisé et du temps de planification, semble idéale. Une formation de tronc commun pourrait aussi être offerte à tous pour expliquer les concepts de bases, comme celui du passeur culturel. « Il faut leur dire qu'ils le font déjà sans forcer. Il faut juste en prendre conscience » (MichelleH_FG_19.06.18).

Il faut aussi prévoir du temps pour les enseignants. Ceux qui ont des résistances sont ceux qui pensent que ça va leur prendre trop de temps. Après leur expérience de cette année, elles concluent que « Les gens ont besoin de clés en main » (MichelleH_FG_19.06.18). Les membres du comité culturel sont aussi des passeurs culturels pour leurs collègues. On pourrait les libérer pour qu'ils planifient, tous les cinq, et puissent transmettre aux autres. Elles vont même dans une idéation concrète en pensant qu'il faudrait un représentant par cycle pour concevoir et adapter les activités significatives. Par exemple, Michelle a animé une activité de lecture dans la classe d'un collègue cette année, pour alléger la préparation de celui-ci. L'ayant déjà vécu dans sa classe, c'était simple pour elle. Elle a partagé son expertise et considère que le rôle des pairs peut être précieux et accru.

On a besoin d'un budget pour faire des projets avec les élèves, mais aussi pour le projet développé par les enseignants. Elles ont apprécié la structure financière de cette année. Elles savaient combien d'argent le projet pilote Hémisphères avait alloué à leur école et devaient justifier leurs dépenses en décrivant leur projet dans un formulaire à compléter. Maintenant qu'elles connaissent les balises, elles se sentent plus confiantes

pour présenter les projets. Il faut de l'argent pour payer du temps aux enseignants, mais aussi pour leur permettre de vivre des activités artistiques avec des professionnels.

C'est exigeant de s'engager dans une activité. C'est rare comme adulte qu'on me demande de le faire. On n'en a pas assez d'activités comme ça. Faites-[nous] vivre autre chose [que des réunions de planification et de gestion], on n'est pas des machines ! (EstelleH_FG_19.06.18)

Elles souhaitent qu'Hémisphères se poursuive, et comme elles n'ont eu qu'une année pour mettre en place la structure dans l'école, elles aimeraient avoir du budget et du support pour que ça continue. Une capsule vidéo, comme celles produites par La Fabrique culturelle de Télé-Québec, serait un outil instructif. On pourrait, par exemple, filmer un enseignant dans sa classe alors qu'il agit comme passeur culturel pour démystifier le concept. Elles soulignent en conclusion que leur participation à la présente recherche est une forme d'accompagnement à la réflexion qu'elles ont beaucoup appréciée. Voici le bilan de leurs échanges.

Tableau 4.20 Zones partagées, admises et contestées sur le dispositif idéal – Hémisphères

Zone partagée	Zone admise	Zone contestée
Il faut provoquer des émotions chez les enseignants pour qu'ils s'engagent et aient envie d'être des passeurs culturels.		On souhaite un engagement de tous, mais on ne peut pas les obliger. La façon de faire proposée est de monter le plus de projets clés en main possible, de susciter un enthousiasme autour des projets pour contaminer les autres. On laisse ensuite à chaque enseignant la possibilité d'adapter la proposition.

4.4.2.2 Formation idéale avec *Les allumeurs d'étoiles* d'UEMPT

Le démarrage de la discussion s'est fait à partir des éléments du projet *Les allumeurs d'étoiles*, fort appréciés par les participantes, comme un point de départ pour imaginer un nouveau projet. Elles ont d'abord souligné l'importance de la journée de préparation offerte aux enseignants : « une journée comme on a vécu, sans les enfants, c'est essentiel » (IsabelleU_FG_07.05.18). Elles précisent que ce type de journée développe à la fois le côté pédagogique et émotif chez les enseignants qui y prennent part. Elles font des liens avec leur carte conceptuelle, nomment des points forts pour elles : s'amuser, se motiver, comprendre ce que les élèves vont vivre. Elles soulignent qu'elles ont beaucoup appris et qu'elles étaient comme les enfants, crédules et impressionnées devant les artistes.

Ensuite, elles parlent de l'importance de l'accompagnement par des gens compétents et organisés. Le choix des personnes-ressources semble vraiment important. Elles leur font davantage confiance avec les élèves quand elles ont vécu le même processus, en accéléré, avec ces mêmes personnes. Grâce à la journée de préparation, elles sont rassurées et motivées à l'idée d'accueillir les artistes et médiateurs en classe.

À chaque étape, je me sentais en sécurité d'*offrir* mes élèves à ces personnes qui venaient nous voir à l'école. Ils arrivaient prêts [...] ils savaient où ils s'en allaient et moi, je savais aussi où ils s'en allaient parce que je l'avais vécu lors de la formation. (IsabelleU_FG_07.05.18)

Je leur rappelle que lors du premier entretien, quand je leur ai demandé quelle était leur motivation à vivre le projet *Les allumeurs d'étoiles*, leurs raisons étaient exclusivement liées aux élèves : leur donner une occasion de voir un spectacle de marionnette, de créer, etc. Je dois leur préciser que cette fois, on doit penser un projet qui s'adresse aux

enseignants, et qui peut impliquer les élèves ou non. Des réflexions sur leurs besoins sont partagées :

Pour développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant, il faut que l'art lui soit accessible à lui-même. Si on veut être un élément déclencheur au niveau de l'art chez l'enfant, il faut que l'on soit compétent dans ce domaine-là. D'où le lien avec les artistes. Ils nous allument et on allume les enfants. Si t'es pas allumée, t'allumeras pas tes élèves. C'est sûr. (BrigitteU_FG_07.05.18)

Ce serait plus facile pour moi de te répondre si tu nous demandais de pondre un projet pour les élèves [...] peu importe le projet pour les élèves, l'enseignant, il va y trouver son compte. (IsabelleU_FG_07.05.18)

Dans le démarrage de la conception d'un projet destiné aux enseignants, deux groupes se forment. Celles qui aimeraient un projet qui les forment d'un point de vue didactique en arts, Julie et Mathilde : « Une fois que tu as la banque d'activités, que tu les as vécues, tu sais comment ça marche » (MathildeU_FG_07.05.18) et celles qui souhaitent vivre pour elles-mêmes une rencontre stimulante avec différentes formes artistiques (Brigitte, Nancy, Isabelle) :

Je verrais plus l'accès à l'art lui-même qu'à une activité. Me faire découvrir différentes formes d'arts [...] pour que j'ai le goût après de dire à mes élèves : « On va faire un projet sur les marionnettes parce que j'ai côtoyé des marionnettistes et j'ai le goût de vivre ça avec vous autres. » (BrigitteU_FG_07.05.18)

Un consensus se crée autour de l'idée de concevoir un parcours culturel pour les enseignants, avec des visites de lieux culturels variés, des expériences créatives et un accès privilégié aux œuvres et aux artistes, le tout balisé par un accompagnement axé sur le développement du sentiment de compétence, la sensibilisation artistique et le plaisir. Un tel parcours permettrait d'enrichir la culture générale des enseignants et de leur faire découvrir d'autres possibilités de lieux ou de propositions à faire découvrir aux élèves. Ça nourrirait leur intérêt pour des propositions variées et leur

compréhension du processus créatif et des techniques disciplinaires. Elles insistent sur l'importance de ne pas avoir de *devoirs* à faire autour de ce parcours, l'engagement personnel devrait suffire : « Quand un travail personnel est attendu de notre part, ça gâche le plaisir, ça nous garde dans notre tête » (NancyU_FG_07.05.18).

Ce parcours comporterait des expériences pour le public adulte et le jeune public. « Ce n'est pas le spectacle qui est important, c'est l'expérience, ce qui se fait autour, les émotions qu'on vit » (BrigitteU_FG_07.05.18). Elles imaginent avoir des coupons pour choisir des sorties dans les lieux de leur choix, une forme d'*Allocation jeune public*⁵⁶ pour adultes. Elles sont unanimes sur le fait que, comme passeur culturel, c'est payant de vivre les expériences soi-même. Cela permet d'apprendre sans que ce ne soit trop encadré, pour laisser place à la folie. Elles précisent que plus elles vivent d'expériences variées, plus l'éventail des choix à faire avec leurs élèves s'agrandit. « La preuve : les musées qu'on n'a pas visités, on n'y va pas avec nos élèves. On va plutôt dans les endroits qu'on a vus et qu'on a aimés » (BrigitteU_FG_07.05.18).

Certaines tiennent à exprimer leur besoin d'apprendre à transposer les expériences vécues par les enseignants en expériences pédagogiques avec les élèves :

Si j'avais simplement assisté à la pièce [...], oui, j'aurais découvert la marionnette, mais ça ne m'aurait pas nécessairement donné le goût ni les ressources pour le faire vivre en classe. (MathildeU_FG_07.05.18)

Moi, je suis moins une *fan* des musées, j'aurais moins le goût d'y aller. Mais si après on me dit : « Regarde, tu pourrais faire ça avec les élèves,

⁵⁶ À titre de rappel, l'*Allocation jeune public* est une allocation offerte à chaque école ciblée pour permettre aux élèves de sortir dans des lieux culturels. Avec un budget de 20 \$ par élève, l'enseignant est assuré de pouvoir sortir avec son groupe un ou deux fois par année, transport inclus.

adapter ça comme ça... » peut-être que ça me motiverait plus à vouloir le faire. (JulieU_FG_07.05.18)

Alors que d'autres ne croient pas que ce soit nécessaire : « Moi, je pense que ça va automatiquement se répercuter sur les enfants » (BrigitteU_FG_07.05.18). Selon leur expérience, leur sentiment de confiance et leur compétence en arts, leurs besoins sont différents. Il y a véritablement deux groupes qui se forment sur cet enjeu : celles qui souhaitent être accompagnées dans une forme de transposition didactique et celles qui veulent imaginer leurs propres réinvestissements après avoir vécu des expériences culturelles pour elles-mêmes.

Elles ont aimé observer les élèves en actions avec les artistes et médiateurs du projet *Les allumeurs d'étoiles*. Le compromis entre les deux visions se fait grâce à l'intervention du médiateur culturel en classe. Les deux enseignantes qui souhaitent des modèles pour réinvestir les contenus artistiques pourraient observer le modèle offert par la personne-ressource tandis que celles qui veulent surtout accompagner leurs élèves dans la découverte d'une pratique artistique pourraient participer et revivre le plaisir de créer.

On veut leur donner « le *plus* que ça a d'être fait par des vrais artistes [...]. C'est pas pareil si c'est moi qui l'anime » (IsabelleU_FG_07.05.18). L'objectif n'est pas de maîtriser une technique ou d'apprendre des savoirs essentiels au programme en art, mais bien d'être sensibilisé. Là-dessus, elles s'entendent : « De le vivre, ça nous rend pas compétents. De le vivre, ça nous rend ouverts » (BrigitteU_FG_07.05.18).

Elles reviennent sur l'importance de l'accompagnement de gens compétents comme facteur aidant les enseignants à voir les choses autrement, à s'ouvrir à des formes artistiques nouvelles et même à adopter une nouvelle attitude face à des lieux ou des formes artistiques avec lesquels ils sont moins à l'aise. Personne n'utilise le mot médiateur culturel, mais il semble bien que ce soit de ce rôle dont on parle ici, que le

médiateur soit un artiste ou un autre spécialiste de la discipline artistique impliquée. Les artistes et médiateurs sont considérés par les enseignantes comme des accompagnateurs pour les élèves, mais aussi pour elles-mêmes.

En tant qu'enseignantes, on est assez critiques envers les gens qui viennent dans nos classes [...]. J'aime ça quand quelqu'un vient dans ma classe et que je me dis : « Ah mon Dieu, je n'aurais jamais fait mieux que lui. » (JulieU_FG_07.05.18)

Elles précisent tout de même qu'il s'agit davantage d'une modélisation pour les enseignants qui les observent avec leurs élèves que d'un accompagnement pédagogique : « Chacun son rôle » (BrigitteU_FG_07.05.18); « Je ne suis pas très artistique [...] moi, ça m'aide » (NancyU_FG_07.05.18).

À la question posée sur leur intérêt à suivre une formation didactique qui serait offerte par la conseillère pédagogique en arts de la commission scolaire à la suite d'une expérience positive avec des artistes, alors qu'elles se sentent plus à l'aise avec un médium ou une discipline, leur réponse est catégorique : elles n'en veulent pas.

On l'a fait notre bac. On veut apprendre pour le plaisir. (NancyU_FG_07.05.18)

Ce n'est pas de la paresse, ça rejoint ce que l'on a écrit là [sur la carte conceptuelle]. On veut vivre des émotions. (IsabelleU_FG_07.05.18)

On a vécu plein de formations qu'on n'a pas réinvesties après parce que trop théoriques. (BrigitteU_FG_07.05.18)

Elles donnent l'exemple positif d'un fournisseur de matériel d'arts qui offre des formations axées sur l'expérimentation pratique des possibilités de son matériel et qui affichent toujours complet. Ce type d'expériences leur donne envie de refaire de la création artistique avec leurs élèves.

Elles ne croient pas que, lorsque les projets sont organisés et pris en charge par d'autres intervenants, il y ait un risque de désengagement des enseignants. Puis certaines avancent que oui, il y aura toujours des enseignants peu ou pas impliqués. On retient par contre que la majorité des enseignants en profite.

Moi, je trouve ça vraiment motivant quand c'est pris en charge. Je me dis « *Yes!*, je vais avoir du plaisir avec les élèves ! » Sinon, il faut que tu gères, tu ne vois pas l'activité passer. (JulieU_FG_07.05.18)

Cet accompagnement donne l'occasion à l'enseignante de prendre plus de temps avec les élèves qui ont des besoins particuliers. Les enseignants veulent que tout se passe bien, que les élèves se comportent bien, que ce soit bien organisé. Tout cela est stressant et prend du temps. Elles bénéficient davantage des projets quand les aspects techniques sont pris en charge.

On mentionne aussi que si les projets leur étaient présentés par quelqu'un de passionné, les enseignants seraient plus tentés d'essayer de nouvelles expériences. « Le beau danger avec l'École montréalaise, c'est qu'on s'inscrit à trop d'affaires ! » (NancyU_FG_07.05.18).

Elles ont apprécié l'aspect réflexif des entretiens que nous avons eus ensemble pour cette recherche. Lorsqu'une enseignante précise qu'ils lui ont permis de se questionner sur des enjeux auxquels elle n'avait jamais réfléchi avant, les autres acquiescent. Elles se demandent comment l'intégrer à leur formation idéale. Il est essentiel pour elles que cette réflexion soit libre, sans compte-rendu obligatoire, avec du temps pour que la pensée chemine. Elles n'apprécient pas les comptes-rendus formels demandés par les formatrices. « On le sait quoi répondre et on écrit ce qu'elles veulent entendre » (NancyU_FG_07.05.18). Voici la synthèse des savoirs partagés dans ce groupe.

Tableau 4.21 Zones partagées, admises et contestées sur le dispositif idéal – UEMPT

Zone partagée	Zone admise	Zone contestée
Vivre l'expérience de l'art Connaître, découvrir, vivre. L'avoir vécue soi-même pour être plus curieuse et intéressée et mieux transmettre l'intérêt aux élèves. Vouloir aller plus loin que ce qu'elles connaissent, mais souhaiter aussi être charmées. S'ouvrir à de nouvelles propositions. Accueillir des artistes et des médiateurs en classe.	Certaines sont très à l'aise avec les arts, d'autres pas. Il y aura toujours des collègues qui ne s'investiront pas, mais il faut mettre en place des projets clés en main quand même, en faisant confiance à l'engagement de la majorité des enseignantes.	Vivre un projet pour soi, expérience sensible pour être nourries vs ajouter un aspect didactique pour aider la transposition en classe. Compromis : accueillir un médiateur culturel compétent pour faire vivre des expériences aux élèves. On aime l'intégration de la réflexion sur le rôle de passeur culturel dans un projet de formation, mais on cherche comment le rendre souple et informel.

Finalement, elles mentionnent leur intérêt à prendre part à un tel projet pilote, s'il était proposé.

4.4.2.3 Faits saillants sur la création d'un dispositif idéal

Bien que la description d'un nouveau dispositif idéal pour former les enseignants à leur rôle de passeur culturel ait pris une tangente plus spécifique dans le groupe de deux, il est tout de même possible de faire la synthèse des deux discussions en faisant ressortir les thèmes communs et en les explicitant. Je choisis de le faire sous forme de tableau pour en faciliter la compréhension.

Tableau 4.22 Synthèse des thèmes de la rubrique *Dispositif idéal*

Thèmes à inclure	Description
Activités pour les enseignants	Faire des sorties culturelles variées, sans <i>devoirs</i>, pour vivre des émotions, faire des découvertes, apprendre et être sensibilisés. Un parcours culturel auquel ils sont conviés. Bénéficier, dans leurs découvertes, de l'accompagnement de médiateurs culturels. Vivre des expériences créatives.
Activités pour les élèves	Vivre des activités en classe animées par des professionnels (artistes et auteurs, mais aussi scientifiques, historiens, etc.) Vivre des projets initiés par les enseignants, adaptés à la classe et inspirés par ce que l'enseignant a vécu.
Thème ou fil conducteur	Rendre les activités significatives en réfléchissant à un fil conducteur qui les unisse plus qu'un thème : ce fil est lié à des valeurs, à une philosophie, et facilite le réinvestissement.
Formation et réflexion	Débuter l'année ou le projet par une journée culturelle pour les enseignants, qui les engage émotionnellement. Prévoir des journées de formation incluant l'expérimentation préalable par les enseignants des activités proposées aux élèves. Créer des formations autour des projets tenus en classe pour outiller les enseignants à réinvestir les expériences culturelles vécues (incluant la transposition didactique). Intégrer des moments de réflexion pour les enseignants, sans que ceux-ci nécessitent la remise obligatoire d'un rapport (peut-être à lier avec l'accompagnement).
Accompagnement	Être accompagnés de médiateurs culturels ou d'artistes en classe (les mêmes qui auront fait vivre des ateliers aux enseignants auparavant). Les observer pour s'en inspirer. Être accompagné d'un spécialiste avec qui partager ses idées, valider ses initiatives culturelles. Pouvoir être observé au besoin et obtenir un retour constructif.
Participation des élèves et de l'équipe-école	Respecter le désir d'engagement de chacun. Provoquer des expériences positives pour charmer les plus résistants. Favoriser la participation de tous les élèves en incluant des projets d'école. Proposer des activités clés en main pour convaincre ceux qui se sentent moins interpellés ou moins à l'aise. Laisser de l'espace pour l'affirmation individuelle, la couleur personnelle de chaque enseignant. Favoriser la collaboration et les échanges entre les collègues.
Budget et temps alloués	Prévoir du temps pour les enseignants : planification, réflexion, formation. Prévoir un budget pour sortir, et inviter des artistes choisis en lien avec le fil conducteur du projet culturel. Minimiser les contraintes administratives, mais s'assurer de l'ancrage culturel et pédagogique du projet (par un formulaire ou un rapport final simple).

Voilà donc les éléments considérés comme essentiels dans la conception d'un projet de formation destiné aux enseignants généralistes du primaire, pour les sensibiliser à jouer leur rôle de passeur culturel. Si on les conserve tous, il faut alors imaginer un grand projet, voire une orientation d'école, plutôt engageante pour le personnel, les élèves et la direction. Il est aussi possible d'en extraire des éléments, comme l'idée d'un parcours culturel pour les enseignants, avec un accompagnement réflexif, par exemple. La liste des thèmes représente donc un inventaire parmi lequel choisir des éléments, selon l'objectif spécifique visé par la formation continue.

J'ai présenté dans ce chapitre les conceptions des enseignantes participantes à ma recherche sur les trois concepts centraux de celle-ci, soit *culture*, *repères culturels* et *passeur culturel*, en ajoutant leurs conceptions sur l'enseignement. Ces conceptions ont été partiellement nourries par leur participation au projet *Les allumeurs d'étoiles* ou au projet pilote Hémisphères, mais pas de façon significative. Toutefois, le processus de recherche doctorale a eu des effets plus directs sur leur réflexion autour de ces concepts et sur l'évolution de leurs conceptions. Il a finalement été possible de guider les enseignantes dans la coconception d'un dispositif idéal pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel. Les données analysées sont suffisantes pour répondre aux deux objectifs de la recherche⁵⁷ et nous mener vers le chapitre de discussion qui suit.

⁵⁷ 1) Décrire les conceptions que se font les enseignants titulaire du primaire et 2) Comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions face à leur rôle de passeur culturel.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La discussion qui suit présente les faits saillants de la thèse au regard des objectifs fixés. Elle s'appuie sur les assises conceptuelles précédemment présentées ainsi que sur mes observations du milieu scolaire et de l'offre culturelle qui lui est proposée. Autour du premier objectif de ma recherche, soit de décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel, je constate d'abord la confusion qui demeure à propos de certains concepts liés à la culture. Ensuite, je relève que certains enseignants sont plus à même de jouer leur rôle de passeur culturel puisqu'ils ont développé un rapport à la culture plus complexe. Troisièmement, je présente les effets que le milieu socioéconomique de l'école a sur les conceptions que se font les enseignants de leur rôle, puis je discute de ce qui influence la façon dont les enseignants choisissent et exploitent des repères culturels en classe. Finalement, je fais la synthèse des différents éléments qui encouragent les enseignants à agir comme passeurs culturels.

À partir du deuxième objectif, qui consiste à comprendre les effets de la participation des enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur les conceptions qu'ils se font de leur rôle de passeur culturel, je commence en présentant spécifiquement les effets des activités de médiation culturelle sur les enseignantes participantes. Je propose ensuite des éléments à prendre en compte pour former des enseignants passeurs culturels. Je conclus cette section en rappelant les caractéristiques à considérer dans la création d'éventuels dispositifs d'intégration de la dimension

culturelle à l'école, dispositifs qui auraient pour objectif de permettre aux enseignants du primaire de développer le rôle de passeur culturel.

5.1 Décrire les conceptions des enseignants titulaires du primaire

En croisant les données recueillies sur le terrain avec les éléments théoriques exposés dans le chapitre 2, je dégage ce qui émerge de l'analyse des conceptions des enseignants concernant les trois éléments étudiés : culture, repères culturels et passeur culturel.

Je dénote d'abord une certaine confusion terminologique quand les participantes parlent de la culture au sens large, confusion moins présente quand elles abordent les concepts plus directement reliés au travail pédagogique. Alors que les textes scientifiques (Côté, 2008; Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002; Simard, 2000) nous disent que la compréhension du concept de culture influence la compréhension de ceux qui en découlent (approche culturelle de l'enseignement, repères culturels, passeur culturel), cela ne semble pas être le cas chez les enseignantes rencontrées. Par exemple, il n'y a pas nécessairement de lien entre la définition de la culture proposée par une participante et la vision qu'elle a de son rôle de passeur culturel. Ensuite, deux facteurs semblent influencer les conceptions que se font les enseignantes de leur rôle de passeur culturel : le rapport individuel à la culture et le milieu socioéconomique dans lequel elles travaillent. En ce qui concerne les conceptions qu'ont les enseignants des repères culturels et les raisons qui influencent le choix de ceux-ci, l'étude démontre que les participantes ne s'appuient pas sur la connaissance de ce qui peut constituer un repère culturel signifiant, mais bien sur des intuitions liées à la motivation des élèves ainsi que sur leurs propres valeurs de ce qui représente un bagage culturel pertinent à transmettre. Pour revenir et conclure avec les conceptions que se font les enseignants

de leur rôle de passeur culturel, les réponses des participantes sont près de la théorie sur le sujet, s'accordant avec Zakhartchouk (1999, 2006) sur la plupart des attitudes à adopter, mais moins sur les buts à atteindre. Elles démontrent une grande considération pour ce rôle, mais le trouvent peu valorisé à l'école.

5.1.1 Conceptions diversifiées de la culture

Des textes scientifiques soutiennent que la présentation du concept de culture dans les documents officiels mène à des interprétations diversifiées, voire confuses (Caron et Portelance, 2011; Côté, 2008; Lemonchois, 2011; Simard 2005, 2010, 2017; Saint-Jacques, 2001a; Saint-Jacques, Chené, Lessard, et Riopel, 2002). Les enseignantes qui ont partagé leur conception de la culture dans le cadre de cette étude mettent en évidence certains éléments de cette confusion terminologique.

J'ai découvert en cours de recherche que les cinq types de conceptions relevés par Côté et Duquette (2010), soit la conception patrimoniale, instrumentaliste, comme objet et rapport, anthropologique et esthétique, cohabitent dans le discours des enseignantes⁵⁸.

D'abord, les dispositifs auxquels les enseignantes engagées dans ma recherche ont pris part impliquaient des artistes, des écrivains ou des sorties dans des lieux artistiques. Cela semble avoir mené à une association entre arts et culture et donc, à la prédominance d'une conception esthétique de la culture chez les participantes. Elles ont beaucoup insisté sur l'importance de s'engager émotionnellement pour apprendre. La culture ainsi comprise générant des émotions, elles perçoivent le contact avec les œuvres ou les artistes comme des occasions de les éprouver, de s'engager dans le projet

⁵⁸ Pour faciliter la lecture de ces éléments, j'invite le lecteur à consulter le tableau 2.1 sur les cinq conceptions de la culture, conçu à partir de la classification de Côté et Duquette (2010).

et, éventuellement, dans les apprentissages. Se trouvant dans un rapport différent avec les élèves, égaux devant l'œuvre ou dans le processus de création, leur relation avec eux se transforme par les projets culturels favorisant le partage et l'échange.

Ensuite, lorsque la culture conçue comme objet et comme rapport est présente, les participantes la relient avec des enjeux de motivation pour apprendre (interpeler les élèves dans ce qu'ils aiment) ou de vulgarisation pour faire apprendre (donner un exemple de la vie courante pour que les élèves s'approprient une nouvelle notion). Je remarque que lorsqu'elles abordent la culture première des élèves, les enseignantes confondent les connaissances antérieures enseignées et le bagage personnel de l'élève. Faire référence à une connaissance antérieure pour donner un sentiment de compétence à l'élève n'est pas équivalent à l'interpeler dans ses valeurs ou dans son quotidien. En ce sens, leurs conceptions touchent davantage la dimension instrumentaliste de la culture. Elles associent surtout la culture seconde aux savoirs prescrits et, dans une moindre proportion, aux savoirs savants associés à une culture générale plus étoffée. Il s'agit de l'une des très rares références à une conception patrimoniale de la culture dans leurs réponses.

Finalement, j'observe une confusion importante entre les concepts de *culture* et d'*origine ethnoculturelle* dans les réponses des enseignantes. Plusieurs enseignantes ont parlé de leur conception personnelle de la culture en termes qui en rejoignent une conception anthropologique : identité, patrimoine social, héritage familial. Elles en parlent aussi quand elles abordent le type de repères culturels exploités en classe : les repères issus de la culture première des élèves touchent principalement la notion identitaire en contexte pluriethnique, donc en particulier pour les enseignantes associées à UEMPT. Dans leur discours, il semble parfois que la culture première des élèves se réduise à leur appartenance ethnoculturelle. Dans les deux écoles montréalaises, les termes *culture* et *origine ethnoculturelle* sont utilisés comme des synonymes, comme cela s'est aussi présenté avec les mots *art* et *culture*. À l'école des

Montagnes, les références à une conception anthropologique de la culture avec les élèves sont plus complexes et élaborées : les enseignantes abordent l'importance de savoir d'où on vient, de connaître son patrimoine, de s'engager dans la communauté, d'être curieux face aux éléments de l'histoire qui nous influencent au quotidien et contribuent à nous définir.

En plus de l'effet important du contexte sur les conceptions de la culture, je remarque que la réflexion qu'elles ont eue sur le sujet les influence. J'ai observé beaucoup plus de nuances entre le premier et le second entretien dans leur définition. Celles qui avaient une vision restreinte du concept de culture – par exemple Brigitte, qui l'associait uniquement aux arts, ou Julie à la religion – ont développé une pensée plus complexe sur le sujet, principalement à cause du processus de recherche. Je constate donc que l'accompagnement et la réflexion liés au processus de ma recherche ont fait évoluer leurs conceptions. Je reviendrai plus tard sur des pistes pour exploiter ces deux stratégies dans une démarche qui viserait à favoriser le développement du rôle de passeur culturel chez les enseignants.

5.1.2 Effet du rapport pédagogique à la culture

J'ai présenté précédemment les quatre types de rapports à la culture des enseignants tels que définis par Falardeau et Simard (2007a) ⁵⁹ : *désimpliqué*, *scolaire*, *instrumentaliste* et *intégratif-évolutif*. Dans leur étude, les chercheurs distinguent le rapport individuel et le rapport pédagogique des enseignants à la culture (ou futurs enseignants dans leur cas). Bien que chaque individu entretienne un rapport personnel à la culture, peu importe son métier, l'enseignant développe un deuxième rapport à la

⁵⁹ Revoir le tableau 2.3 qui les résume les quatre types de rapports à la culture.

culture dans le cadre de son intervention éducative auprès des élèves, puisqu'il a le mandat de faire d'eux des sujets de culture. Le rapport pédagogique à la culture désigne alors « le rapport qu'entretient l'enseignant avec la culture, dans la mesure où il doit jouer le rôle du passeur culturel [...] et pas seulement du transmetteur de contenus institués, figés » (Falardeau et Simard, 2007a, p. 7).

En utilisant les critères élaborés par Falardeau et Simard, j'ai analysé les réponses des participantes pour les classer selon les quatre types de rapport à la culture. Pour ce faire, j'ai pris en compte l'ensemble des réponses, puisque leurs conceptions sur l'utilisation des repères culturels et sur leur rôle de passeur culturel viennent nuancer l'interprétation que l'on peut faire de leur rapport pédagogique à la culture. Les exemples fournis par Falardeau et Simard m'ont permis d'interpréter les données recueillies lors des deux entretiens et transmises dans les journaux de bord pour déterminer le rapport des participantes à la culture aux plans individuel et pédagogique. Je présente donc cette classification pour les huit enseignantes consultées, à partir de leurs conceptions et pratiques déclarées.

Tableau 5.1 Rapports à la culture des enseignantes participantes

Participant	Rapport individuel à la culture	Rapport pédagogique à la culture
EstelleH	Intégratif-évolutif	Intégratif-évolutif
DominiqueH	Intégratif-évolutif	Instrumentaliste
MichelleH	Intégratif-évolutif	Intégratif-évolutif
BrigitteU	Instrumentaliste	Instrumentaliste
NancyU	Instrumentaliste	Instrumentaliste
IsabelleU	Instrumentaliste	Instrumentaliste +
JulieU	Scolaire	Scolaire
MathildeU	Scolaire	Scolaire

Pour la majorité des cas, le type de rapport est de même catégorie sur le plan individuel et pédagogique. Cette concordance entre les deux dimensions s'est aussi souvent présentée dans l'étude de Falardeau et Simard (2007a, 2007b).

Pour deux cas, Dominique et Isabelle, il existe une différence entre les types de rapport. Dominique entretient un rapport intégratif-évolutif sur le plan personnel, mais en classe, il utilise l'expression artistique comme un outil. Il transmet sa passion et exploite des repères culturels pour intéresser les élèves aux apprentissages, mais il reste dans un rapport instrumentaliste.

Bien, ça devient un outil. C'est quelque chose qu'on a déjà utilisé aussi dans le passé pour... tu sais, quand les premiers colons étaient ici, pour se divertir, ils apprenaient des chansons. On apprend des chansons dans les traditions amérindiennes pour transmettre des connaissances puis des traditions par la chanson. Donc la chanson, pour moi, c'est quelque chose de culturel. Ils savent, quand je commence une mélodie : « Ah, O.K., c'est parce qu'il veut m'apprendre ça. » (DominiqueH_E2_19.06.18_28-30)

Cette différence de rapport chez Dominique est aussi présente chez certains participants de l'étude de Falardeau et Simard (2007b) qui entretenaient un rapport individuel intégratif-évolutif avec la culture, mais se trouvaient incapables d'agir autrement que comme des agents transmetteurs de savoirs en classe. Ils n'ont toutefois pas trouvé de cas inverse : « soit un étudiant qui entretiendrait un rapport à la culture de type intégratif-évolutif sur le plan pédagogique, mais pas sur le plan individuel » (p. 148). Voilà pourquoi le cas d'Isabelle est intéressant ! Son rapport pédagogique à la culture a évolué pendant la recherche et le dispositif vécu. En effet, elle se questionne, considère ses élèves comme des sujets de culture, cherche le dialogue et la réflexion, pose un regard critique sur ses pratiques, etc. Toutefois, sa relation personnelle avec la culture reste surtout liée à l'apprentissage et à sa conviction que cette ouverture est bénéfique pour elle et sa famille. Son discours sur sa vision de son rôle en classe m'amène à l'associer à un rapport *instrumentaliste*+ en ce sens où elle tend vers

l'intégratif-évolutif en provoquant les échanges en classe, en mettant les enfants dans un mode de recherche active et de développement de leur esprit critique. Elle considère qu'il fait partie de son rôle d'enseignante de rendre les élèves curieux, critiques et, elle insiste beaucoup sur ce point, de les engager émotionnellement pour rendre les apprentissages significatifs.

On a jéré [de] ce qu'on avait le plus aimé, puis on a reparlé des personnages. Qu'est-ce qu'on avait compris, chacun, de la pièce. Puis que ce n'était pas important qu'on comprenne la même chose. Tu sais, on a vraiment refait une discussion là-dessus. On a dessiné aussi nos moments préférés. On est allé observer à nouveau l'affiche. Donc on a regardé : « Est-ce qu'on se rappelle c'est quoi, ces personnages-là ? » On est retourné sur le site Internet. (IsabelleU_E2_17.04.18_92)

Voilà qui permet de considérer que le processus vécu par Isabelle, soit la combinaison du dispositif d'intégration de la dimension culturelle et de sa participation à ma recherche, a contribué à la faire évoluer dans son rapport pédagogique à la culture. Cela confirme l'hypothèse que les expériences sensibles, la collaboration avec des médiateurs culturels inspirants et l'accompagnement à la réflexion peuvent contribuer à faire évoluer les conceptions. Dans ce cas précis, l'ouverture était là. Le premier entretien a ouvert une brèche. La réflexion s'est poursuivie au fil des expériences vécues. Comme le dispositif et la recherche s'intéressaient davantage aux participantes comme *enseignantes* et moins comme *individus*, la réflexion d'Isabelle s'est concentrée sur son rapport pédagogique à la culture. Elle est en évolution :

Tu sais, je vais plus être consciente de ce que je fais déjà. Je ne suis pas rendue à changer mes pratiques. J'en suis à la prise de conscience. Puis je suis en train de prendre des décisions sur ce que je dois faire. Ça a été très très payant comme réflexion, oui. (IsabelleU_E2_17.04.18_122; 126)

Force est de constater qu'un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école offert aux enseignants devrait inclure un accompagnement dans une démarche réflexive et des expériences culturelles avec les élèves, pour nourrir leur rapport

pédagogique à la culture de manière à le voir évoluer. Si, comme l'ont proposé les enseignantes lors des groupes de discussion, des occasions sont offertes pour nourrir leur rapport personnel à la culture, par des sorties culturelles entre adultes, des ateliers de médiation culturelle, des moments de discussion, etc., ce rapport pourrait progressivement s'enrichir et tendre à devenir *intégratif-évolutif*. Dans le cadre scolaire, les formations offertes s'adressent à l'enseignant comme pédagogue (formations sur des contenus disciplinaires, la gestion de classe, l'évaluation, les approches pédagogiques, etc.). Je constate qu'il est possible de former et d'accompagner ces enseignants en prenant en compte les enjeux liés à leur travail, mais en espérant aussi atteindre aussi l'individu dans une dimension plus personnelle. Pour ce faire, il faut intervenir à la fois sur le sensible et le rationnel, un point de vue aussi partagé par Gohier (2002) :

[...] le rapport à la culture ne peut se construire exclusivement dans l'ordre du cognitif [...] pour lier la personne à la culture et par là, aux autres hommes, la sphère du senti doit croiser celle du sensé, par le langage symbolique autant que par l'usage des sens. (p. 233)

Les expériences culturelles représentent une occasion idéale pour créer cette ouverture, cette possibilité de faire des liens entre le senti et le sensé, autant pour des enseignants en train de définir leur rôle culturel en classe que pour des élèves engagés dans un processus d'apprentissage scolaire. Dans les deux cas, élèves et enseignants sont dans une démarche d'apprentissage et se développent. La rencontre avec l'art peut engager l'être tout entier, lier la culture et la sensibilité, « elle fait de l'expérience esthétique le fondement de l'éducation artistique, et même l'une des bases de l'éducation. Le rôle de l'éducateur n'est-il pas précisément là ? » (Kerlan, 2013, p. 30).

Rappelons que les conclusions de l'étude menée par Falardeau et Simard indiquent que le développement d'un rapport à la culture *intégratif-évolutif* sur le plan individuel

représente un préalable à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement :

En d'autres mots, on peut difficilement espérer former des pédagogues de culture si on ne forme pas aussi des sujets de culture; inversement, il nous apparaît vain de former des enseignants cultivés si on ne les amène pas, de façon explicite et réflexive, à penser également l'élève comme un sujet de culture, qui doit lui aussi développer un rapport réflexif à la culture. (2007a, p. 21)

Intervenir sur le rapport individuel que les enseignants entretiennent avec la culture n'est pas chose facile. Le cas d'Isabelle m'amène à penser que des projets qui s'intéressent à l'enseignant comme passeur culturel peuvent faire évoluer son rapport pédagogique à la culture et que, éventuellement, ce rapport pédagogique complexifié et approfondi à la culture contaminera positivement le rapport individuel entretenu par cette même personne avec la culture. Le chemin à privilégier est sans doute de favoriser la formation de pédagogues cultivés en s'adressant directement à l'enseignant, plutôt qu'au citoyen, au lecteur, à l'artiste ou au parent en lui, pour le former à l'approche culturelle de l'enseignement. Comme le ferait le passeur culturel de Zakhartchouk, j'utiliserais de stratégies, en leur faisant vivre des expériences sensibles, en tenant compte de leurs conceptions et intérêts, tout en tentant de les amener plus loin et en les guidant pour les mettre en confiance et les amener à développer un rapport pédagogique de type *intégratif-évolutif* avec la culture. Je présenterai plus loin des pistes en ce sens pour la formation initiale et la formation continue.

5.1.3 Importance du milieu socioéconomique de l'école

Il a été mentionné précédemment que les conceptions des enseignants sont influencées principalement par leurs élèves, l'école où ils œuvrent, la matière qu'ils enseignent et le contexte social dans lequel ils évoluent (De Vries et Beijgaard, 1999). Toutes les participantes à la recherche ont confirmé que leur milieu de travail a un effet direct sur

leurs conceptions de leur rôle de passeur culturel. Que ce soit les difficultés scolaires des élèves, la défavorisation des familles, la diversité ethnoculturelle dans la classe, ce qu'elles connaissent de la vie des élèves à l'extérieur de l'école, etc., tous ces éléments influencent leur façon de choisir les repères culturels à exploiter en classe et de mettre les jeunes en contact avec une culture à découvrir. En bref, l'enseignant passeur culturel oriente ses choix en fonction de ce qu'il identifie être un besoin à combler chez l'élève, selon ses propres valeurs et sa vision de l'enseignement.

Par exemple, à l'école du Monde, où leurs élèves sont très défavorisés, d'origines ethnoculturelles variées et éprouvant des difficultés langagières, les participantes à l'étude disent agir comme passeur culturel quand elles priorisent des actions qui touchent l'ouverture à la culture première des élèves pour faciliter l'adhésion à l'école et au groupe. La création de liens significatifs entre elles et les élèves leur semble essentielle pour faciliter les apprentissages, ce qu'elles font en interpellant leur culture première.

Pour cette école, comme pour celle du Soleil, l'enseignant passeur culturel se sent investi d'un rôle particulier pour faciliter la création d'un lien affectif avec la culture d'accueil. Une réalité qui se vit au quotidien, comme dans ces deux exemples :

Puis j'amène mes deux petits Québécois à échanger avec nous, parce que je ne veux pas non plus qu'ils se sentent à part. Tu sais, je ne veux pas qu'ils se disent : « Ah ! Moi, je ne suis pas spécial parce que mes parents ne viennent pas d'un autre pays. » Tu sais, ça fait qu'on échange tout le monde ensemble [...] ils vont dire : « Moi, mon pays, c'est la Turquie. » Mais tu sais, toi, ton pays, ce n'est pas la Turquie. Ton pays, c'est le Canada. Mais tu pratiques la culture de la Turquie. Tu as des croyances, tu sais, des gens qui vivent en Turquie. Puis c'est parfait. C'est ta maman puis ton papa qui te parlent de ça. Mais toi, ton pays, c'est le Canada. Puis nous, on est à l'école au Québec. (JulieU_E1_24.11.17_68)

Parce que les élèves, tu sais, ils vont vraiment nommer : « C'est mon pays. » Bien, je leur dis, je leur rappelle : « Tu as deux pays. Tu as celui-là, qui t'est cher, mais tu as aussi celui-ci. C'est le tien aussi. » (IsabelleU_E1_24.11.17_101)

Pour les enseignantes de l'école du Soleil, dont les élèves sont de nouveaux arrivants, souvent dans une situation de défavorisation temporaire, avec des parents francophones et éduqués, la préoccupation des enseignantes comme passeur culturel est surtout d'ouvrir des portes aux élèves, de leur faire découvrir de nouveaux possibles avec l'espoir que cela rejaillisse sur la famille et que les élèves qui vivent en milieu assez homogène, puissent voir autre chose que ce que leur communauté propose. Les enseignantes de ces deux écoles sont en décalage culturel avec les familles qui les fréquentent. Elles sentent le besoin d'informer, de partager et de faire découvrir de nouvelles ressources. Elles se définissent comme passeur culturel quand elles le font.

À l'école des Montagnes, le portrait est tout autre. Les élèves qui la fréquentent vivent dans un milieu socioéconomique tout à fait comparable à celui dans lequel leurs enseignantes évoluent. Le regard que celles-ci portent sur leurs élèves est le même que celui qu'elles portent sur la société. Elles sont préoccupées par l'omniprésence des écrans dans le quotidien des élèves et souhaitent les intéresser à la lecture et aux arts. Elles souhaitent leur faire découvrir d'autres réalités pour les rendre sensibles, les aider à développer une culture générale riche et les ouvrir sur le monde. Elles sont plus près de l'idéal de Zakhartchouk (1999, 2006), mais aussi de ce que le document *L'intégration de la dimension culturelle* (Gouvernement du Québec, 2003a) propose. Elles favorisent le rehaussement culturel des apprentissages en tenant compte de la culture première de leurs élèves. Elles ont de l'ambition quant à leur contribution au développement de la culture générale des élèves, même si elles sont parfois découragées devant le défi que cela exige. Elles ont des points communs avec leurs élèves et leurs parents, sans pour autant partager la même culture première, propre à chacun. J'é mets tout de même l'hypothèse que ces références communes (mode de vie,

contexte socioéconomique, degré d’instruction, etc.) les aident à identifier les chemins à prendre pour rehausser culturellement les apprentissages et jouer leur rôle de passeur culturel.

Il existe donc peut-être des contextes plus favorables pour exercer son rôle d’enseignant passeur culturel. Les milieux défavorisés et pluriethniques comportent-ils tellement de défis qu’agir comme passeur culturel représenterait une tâche de plus, non prioritaire, parmi tous les autres rôles à jouer pour favoriser la réussite de tous les élèves ? Certains enseignants le croient sans doute puisque, en effet, les besoins sont grands. Les défis, pour ceux qui travaillent dans ces écoles et souhaitent agir comme passeurs culturels, sont de franchir la distance culturelle qui les sépare de leurs élèves, de s’intéresser à qui ils sont, d’être prêts à apprendre d’eux encore plus que dans un contexte où ils ont davantage de références communes avec ces enfants, capables des mêmes apprentissages et tout aussi curieux. Ils ont besoin d’un enseignant passeur culturel qui saura leur donner confiance dans leur capacité de se dépasser et d’entrer en contact avec de nouvelles découvertes qui incluent une certaine culture savante. Pour y arriver, il est indubitable que les enseignants ont besoin de moyens adaptés à la situation, je pense ici à la difficulté de maîtriser la langue commune ou à la défavorisation sociale et financière chez les élèves, et de programmes de soutien adaptés à leur réalité, comme ceux offerts par Une école montréalaise pour tous.

5.1.4 Capacité d’intégrer des repères culturels

Les participantes à la recherche ont éprouvé des difficultés à définir le concept de repère culturel, mais toutes ont affirmé en intégrer dans leur enseignement. D’abord, je remarque qu’elles exploitent toutes des repères issus de la culture première des élèves (Dumont, 1968/2014; Simard, 1999, 2001, 2002a), avec l’objectif de les motiver ou de les interpeler pour les rendre curieux dans leurs apprentissages, par exemple en leur demandant de faire des liens avec leur mode de vie. Par contre, elles ne font pas

mention d'une dimension critique face à ces repères; il est très rare qu'elles amènent les élèves à réfléchir et à se questionner sur leur mode de vie, leurs valeurs, leurs références. Peut-être par pudeur ou par peur de toucher un sujet sensible, elles restent davantage dans l'écoute et le partage pour les ouvrir à la découverte. Les repères issus de la culture seconde sont surtout liés aux savoirs prescrits dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a), il va donc de soi pour les enseignantes d'en exploiter en classe. Sinon, elles parlent aussi d'éléments d'une culture générale à développer. Leur vision de la culture générale n'est pas exactement équivalente à celle proposée dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* :

La culture générale permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs (donc à des réalités du passé). Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde. Elle comprend, entre autres choses, ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances générales. (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 10)

Elles veulent nourrir la culture générale des élèves principalement pour les amener à acquérir des outils sociaux ou pour mieux se débrouiller. Il s'agit d'une vision instrumentaliste de la fonction des repères culturels. Je reconnais cette conception surtout chez les enseignantes des deux milieux défavorisés et pluriethniques étudiés.

En effet, les enseignantes associées au projet *Les allumeurs d'étoiles* d'UEMPT ont éprouvé de la difficulté à donner des exemples d'intégration de repères culturels dans leurs pratiques d'enseignement. Les repères culturels exploités dans la cadre du projet vécu ont tous été amenés par les médiateurs culturels et les artistes associés au projet. Les entretiens révèlent qu'aucune des enseignantes n'a saisi un de ces repères pour le lier à des savoirs prescrits : il n'y a pas eu de réinvestissement dans les apprentissages des élèves en classe à partir d'un repère culturel exploité par un médiateur culturel ou un artiste, ou présent dans le spectacle.

Nous avons vu précédemment que dans le cadre du projet pilote Hémisphères, les repères culturels sont amenés autant par les enseignantes que par les intervenants (médiateurs culturels, écrivains, artistes). Deux raisons expliquent cette orientation. La première concerne le type de rapport à la culture des enseignantes (autant individuel que pédagogique), comme présenté précédemment. Selon les résultats de la recherche, les trois enseignantes associées à Hémisphères entretiennent un rapport *intégratif-évolutif* à la culture et sont plus enclines à intégrer et à transposer les expériences et les repères culturels. La deuxième explication vient de la nature du dispositif. Hémisphères suscite un engagement plus important chez l'enseignante qui y prend part que *Les allumeurs d'étoiles*. C'est l'enseignante qui entreprend le projet dans le cadre d'Hémisphères. Elle le conçoit en tenant compte de ses objectifs, de ses intérêts et de ceux de ses élèves. Elle doit le planifier et chercher à l'optimiser pédagogiquement. Par exemple, quand Estelle invite une écrivaine en classe, elle planifie cette visite dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation complexe, dans laquelle cette professionnelle et son répertoire d'œuvres représentent des repères culturels parmi d'autres qui émergent en cours de processus ou qui sont prévus : capsules vidéos, visites à la bibliothèque, etc. Le degré d'engagement de cette enseignante et son sentiment de responsabilité face au projet sont importants.

Vécu de la même façon par toutes les classes, le projet *Les allumeurs d'étoiles* permet aux élèves et aux enseignants de faire de riches découvertes. Pour s'approprier le modèle, l'enseignante devrait prendre l'initiative de se renseigner, de bien comprendre les étapes impliquées pour ensuite voir comment le projet peut lui permettre de faire des liens avec la progression des apprentissages dans certaines disciplines ou avec des connaissances antérieures des élèves. Malgré leur conviction de l'importance de tels projets et leur grande satisfaction après leur expérience avec *Les allumeurs d'étoiles*, les cinq participantes associées à ce dispositif n'ont pas cherché à profiter du projet pour intégrer du contenu prescrit et gagner du temps. En discutant avec elles, j'ai bien senti que c'était un aspect auquel elles n'avaient pas songé. Le cadre imposé par le

dispositif est l'une des causes de leur inaction dans l'intégration de repères culturels dans les apprentissages des élèves. Elles se laissent porter par ce projet bien ficelé et mené par d'autres. Et elles semblent apprécier que ce soit comme cela, surtout compte tenu des grands défis que posent leurs élèves sur les plans scolaires et socioéconomiques.

Une autre raison semble venir du lien entre le type de rapport individuel à la culture des enseignants et leur façon d'intégrer des repères culturels dans leur enseignement. En voici l'illustration.

Tableau 5.2 Mise en relation entre les types de rapports à la culture et l'exploitation de repères culturels en classe

Participant·es	Rapport individuel à la culture	Fréquence d'exploitation de repères culturels	Types d'exploitation de repères culturels
EstelleH	Intégratif-évolutif	Tous les jours	Planifiée et spontanée
DominiqueH	Intégratif-évolutif	Tous les jours	Planifiée et spontanée
MichelleH	Intégratif-évolutif	Tous les jours	Planifiée et spontanée
BrigitteU	Instrumentaliste	Tous les jours	Planifiée et spontanée
NancyU	Instrumentaliste	Tous les mois	Spontanée
IsabelleU	Instrumentaliste	Tous les jours	Spontanée
JulieU	Scolaire	Toutes les semaines	Spontanée
MathildeU	Scolaire	Tous les mois	Spontanée

Quatre personnes intègrent des repères culturels tous les jours. Elles affirment à la fois en planifier l'exploitation et en intégrer spontanément dans les situations d'apprentissage. Le fait de planifier l'exploitation de repères contribue assurément au fait d'en incorporer quotidiennement dans leur enseignement. Je remarque aussi que les trois premières enseignantes présentées au tableau 5.2 entretiennent un rapport individuel *intégratif-évolutif* à la culture et que la quatrième entretient un rapport

instrumentaliste. Il s'agit de quatre enseignantes qui valorisent la culture dans leur vie personnelle et professionnelle.

Finalement, ma recherche a révélé que les conceptions que se font les enseignantes des repères culturels ont évolué chez toutes les participantes, mais plus particulièrement chez celles associées au dispositif Hémisphères. Le premier facteur expliquant cette évolution chez les huit individus est celui de la pratique réflexive (Perrenoud, 1996, 2001; Schön, 1994) associée à la recherche, dans leur participation aux entretiens, la tenue du journal de bord et les discussions entre elles qui ont suivi. L'importance d'accompagner les enseignants dans la démarche réflexive pour favoriser un changement dans leurs pratiques pédagogiques a aussi été constaté par Richard (2018) dans sa recherche-action menée au Nouveau-Brunswick et visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignants en contexte de minorité linguistique et culturelle. Pour les enseignantes d'Hémisphères, d'autres facteurs ont agi sur l'évolution de leurs conceptions, soit la formation offerte sur les repères culturels et l'obligation de planifier des activités pédagogiques autour des projets culturels organisés dans le cadre d'Hémisphères pour obtenir le financement de ceux-ci. Je constate chez ces enseignantes une conception étoffée du concept de repères culturels et la capacité de les intégrer à tout moment dans une situation d'apprentissage, plutôt que seulement comme déclencheur ou source d'inspiration de celle-ci.

5.1.5 Développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant

Dans l'analyse des réponses sur les conceptions que les enseignantes participantes se font de leur rôle de passeur culturel, je remarque d'abord une cohérence générale entre les réponses des huit personnes. En effet, elles relèvent globalement les mêmes attitudes et actions pédagogiques quand elles parlent de leur rôle de passeur culturel : ouverture, respect, passion, curiosité, échange, etc. Des caractéristiques près de celles décrites par Zakhartchouk (1999, 2006). Elles ont, dans l'ensemble, une vision de leur

rôle qui ressemble à celle de l'auteur : « ... partir de l'intérêt de l'élève – enfant ou adolescent – et de son questionnement, non pour complaisamment s'y arrêter, mais pour l'amener, pas à pas, ailleurs » (Gohier, 2005, p. 28).

Leurs réponses sur les buts poursuivis par le passeur culturel ne correspondent pas aussi parfaitement à ceux du pédagogue ayant défini le concept : l'importance du rehaussement culturel des apprentissages, objet central du discours de Zakhartchouk et du rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997a) est peu présent chez les participantes. Zakhartchouk (1999, 2006) insiste sur l'importance pour l'enseignant passeur culturel d'amener l'élève à enrichir sa culture générale, à s'intéresser aux grands auteurs, à l'histoire, aux œuvres classiques, et ce, dans le respect de l'élève, de ses intérêts et capacités. Pourtant, alors que toutes les enseignantes participantes soulignent l'importance pour l'enseignant passeur culturel de prendre en compte l'élève, de créer des ouvertures vers de nouveaux possibles et d'endosser sa responsabilité pédagogique, les seules qui parlent de rehaussement culturel, relié à une conception patrimoniale de la culture, sont celles qui enseignent à l'école des Montagnes, dans un milieu favorisé, francophone et peu pluriethnique. Les autres en parlent rarement (dans ce contexte, elles parlent plutôt de donner des repères culturels communs) ou pas du tout. Ce qui renforce l'idée que le milieu socioéconomique et la composition de la classe (intérêts, valeurs, difficultés scolaires des élèves, etc.) des élèves influencent grandement les choix que font les enseignants (De Vries et Beijgaard, 1999). Dans le contexte des écoles ciblées par UEMPT, le rehaussement culturel des apprentissages au sens patrimonial n'est pas perçu comme prioritaire.

Quant aux facteurs influençant la façon de jouer son rôle de passeur culturel⁶⁰, ils sont instructifs sur les possibles leviers pour encourager les enseignants à adopter ce rôle. Je remarque tout de suite l'enjeu de l'individualité, de l'importance pour chaque enseignant d'être libre de choisir ses priorités, ses approches et ses stratégies. Autant cela leur semble essentiel, autant les participantes indiquent que c'est un frein à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement chez leurs collègues. Je rappelle que, selon les participantes, les facteurs qui influencent la façon dont l'enseignant va endosser ou non son rôle de passeur culturel sont reliés : 1) à l'individu lui-même, 2) au contexte de l'école ou 3) à la participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école. L'enseignant passeur culturel est donc perçu, nous l'avons vu précédemment, comme un enseignant bonifié qui, en plus de transmettre des savoirs, donne accès à la culture.

Finalement, les enjeux relevés dans cette section nous ramènent à deux éléments majeurs qui définissent comment l'enseignant va jouer son rôle passeur culturel : le contexte dans lequel il enseigne et le rapport individuel et pédagogique qu'il entretient avec la culture. Au-delà d'une possible intervention sur ces deux facteurs, des opérations structurelles pourraient être effectuées pour encourager le développement de ce rôle chez les enseignants généralistes du primaire. À la lumière de mes analyses et de ma pratique professionnelle, je considère qu'il faudrait :

- sensibiliser les futurs enseignants à l'approche culturelle de l'enseignement dans toutes les disciplines;
- changer l'horaire des enseignants pour leur donner du temps de concertation, comme cela se fait déjà dans certaines écoles du Québec et plus

⁶⁰ En référence au tableau 4.14.

systématiquement dans des pays comme la Suisse. Par exemple, en allongeant légèrement les heures de cours et en diminuant le congé estival pour obtenir une journée pédagogique par semaine pendant laquelle les élèves font des activités sportives et culturelles et les enseignants collaborent sur des projets, se forment et planifient des situations d'apprentissages;

- modifier, pour certaines disciplines, l'évaluation pour la rendre qualitative⁶¹. Une façon de faire particulièrement cohérente pour juger des compétences dans le domaine des arts et du développement de la personne, dans une perspective d'approche culturelle de l'enseignement;
- offrir aux enseignants des occasions de nourrir leur propre vie culturelle par la mise en place d'un programme de sorties et de médiation culturelle qui leur serait destiné;
- donner accès, pour toutes les écoles primaires du Québec⁶², à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école qui inclut de la formation pour les enseignants, des sorties culturelles avec les élèves et des activités de médiation culturelle en classe.

Sur ce dernier point, les participantes à la recherche ont proposé, lors des groupes de discussion, des caractéristiques à prendre en compte pour la création d'un tel dispositif pour les classes du primaire. Dans la section qui suit, je me penche sur les éléments provenant des dispositifs vécus qui ont influencé les enseignantes dans leur façon de

⁶¹ Alors que je rédige ces lignes, le Conseil supérieur de l'éducation dépose son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018* (www.cse.gouv.qc.ca/lp/rebe/evaluer-compte-vraiment/index.php) et propose une évaluation critériée. Ce dossier sera donc à suivre.

⁶² Je ne souhaite pas soustraire les écoles secondaires d'une telle mesure, mais comme cette recherche porte sur les écoles primaires et que les données analysées concernent des enseignants du primaire, je considère ne pouvoir faire cette proposition que pour le milieu que j'ai étudié.

percevoir leur rôle de passeur culturel et j'é mets quelques propositions supplémentaires pour en favoriser le développement.

5.2 Comprendre les effets d'un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution des conceptions

Je rappelle qu'en aucun cas cette recherche ne fait une critique des dispositifs étudiés et vécus par les enseignantes et leur classe. D'ailleurs, leurs réflexions sur la création d'un dispositif idéal pour développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant titulaire du primaire, réflexions déjà émises lors des groupes de discussion, sont assez proches des dispositifs qu'elles ont expérimentés. Je me permets de penser que ceux-ci répondent en grande partie à leurs besoins et aspirations.

Toutefois, les résultats présentés au chapitre précédent confirment que la participation des enseignantes à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école avec leurs élèves ne suffit pas pour faire évoluer leurs conceptions quant à leur rôle de passeur culturel. Rappelons tout de même que parmi les étapes des dispositifs expérimentés, certaines ont eu un effet plus important. D'abord, la collaboration avec des médiateurs culturels a été identifiée par plusieurs comme une forme d'accompagnement ayant un effet très positif et inspirant. Ensuite, le type de formation offert aux enseignants et le processus réflexif engendré par le processus de recherche ont contribué à l'évolution des conceptions.

Je terminerai cette section en présentant des éléments à considérer si on souhaite concevoir un dispositif destiné à former des enseignants passeurs culturels en prenant appui sur les deux dispositifs étudiés et sur les réponses des enseignantes participantes à la recherche.

5.2.1 Effets positifs de la médiation culturelle sur les enseignants

La qualité de la médiation culturelle menée dans chacune des classes a été soulignée par toutes les participantes comme un facteur majeur pour que l'expérience culturelle vécue soit positive pour elles et pour les élèves. J'ai précédemment exposé, dans les assises conceptuelles, la différence entre les rôles de passeur et de médiateur culturels, le second étant un expert d'une pratique artistique, d'une œuvre, etc. Pour le reste, leurs fonctions sont proches : émancipateurs, vulgarisateurs, éveilleurs de consciences ou guides vers de nouveaux possibles.

À partir de l'analyse des résultats obtenus et de mon expérience professionnelle, je relève certains éléments à prendre en compte pour que la contribution de la médiation culturelle permette à l'enseignant de jouer pleinement son rôle de passeur culturel. Je les présente à la suite, sous forme de tableau.

Tableau 5.3 Facteurs contribuant à optimiser l'apport de la médiation culturelle auprès de l'enseignant passeur culturel

Facteurs	Descriptions
Prévoir du temps	Reconnaître le temps de l'enseignant qui organise et coordonne le projet.
	Inclure une rencontre de démarrage entre le médiateur et l'enseignant pour définir les rôles et tâches de chacun, avant, pendant et après la phase de réalisation en classe avec les élèves.
	Inclure une rencontre synthèse sur les traces laissées par le dispositif vécu, autant chez les élèves que chez l'enseignant et le médiateur.
Respecter les expertises et rôles de chacun	Reconnaître l'expertise du médiateur pour transmettre ses connaissances et sa pratique. Ne pas lui attribuer des tâches qui sont celles de l'enseignant : liens à tisser avec le PFEQ, établissement de critères d'évaluation, etc.
	Permettre à l'enseignant de participer activement aux ateliers de médiation culturelle, d'explorer au même titre que les élèves, tout en jouant un rôle d'agent facilitateur pour la logistique et la gestion en classe.
Planifier et intégrer la médiation culturelle	Offrir aux enseignants la possibilité de vivre eux-mêmes les expériences culturelles avec le médiateur avant les élèves et ainsi mieux les préparer à intervenir lors des activités en classe.
	Inscrire le dispositif dans la planification pédagogique de l'enseignant afin qu'il s'en serve pour faire réaliser de nouveaux apprentissages ou réinvestir des connaissances antérieures des élèves.
	Inclure l'intervention du médiateur culturel sans chercher à la modifier ou la travestir. Considérer un objectif plus large qui permet le développement de compétences disciplinaires ou transversales.
Adopter des attitudes favorables	Que le médiateur culturel soit passionné et qu'il possède des qualités de communicateur. Qu'il soit bien préparé et à l'écoute des élèves et de l'enseignant.
	Que l'enseignant soit curieux, ouvert et prêt à prendre des risques. Qu'il valorise le partage et l'expérimentation.

Il a été évoqué à de nombreuses reprises que les ateliers donnés par les médiateurs culturels dans le cadre des deux dispositifs étudiés ont inspiré les enseignantes et même que certaines techniques ou façons de faire observées chez eux leur ont donné envie de changer leur approche des arts ou de la littérature. La médiation culturelle contribue en ce sens à nourrir l'enseignant, à lui offrir un ressourcement, une inspiration. Certaines l'ont aussi identifiée comme étant une forme d'accompagnement, autant pour les enseignantes que pour les élèves, dans la rencontre avec les arts et les lettres.

Je me permets de croire qu'en mettant en place les facteurs contribuant à optimiser l'apport de la médiation culturelle auprès de l'enseignant passeur culturel, le médiateur culturel est en mesure d'agir comme un accompagnateur, dans le respect de son mandat et de ses compétences.

5.2.2 Types de formation à proposer aux enseignants

Tout comme les enseignantes qui ont pris part à cette étude, je considère que la formation peut soutenir le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant. Comme elles, et comme plusieurs auteurs consultés, je crois que cette formation doit inclure de la pratique réflexive (Lafortune, 2005; Lafortune et Deaudelin, 2001) et un accompagnement spécifique (Lafortune et Lepage, 2007; Savoie-Zajc et Dionne, 2002).

5.2.2.1 Suggestions pour la formation initiale des enseignants

D'abord, il semble essentiel d'agir en formation initiale pour nous assurer de rejoindre tous les futurs enseignants, comme l'affirme aussi Zakhartchouk (1999) :

Il nous paraît indispensable qu'un enseignant en formation ait des occasions de réfléchir à cette relation, d'échanger avec d'autres sur son appréhension de la culture, à la fois pour incarner davantage son enseignement dans un substrat personnel, puisque l'enseignant est bien une personne, mais aussi pour prendre du recul, condition première pour aider efficacement l'élève à prendre, lui aussi, du recul. (Zakhartchouk, 1999, p. 113)

À l'université, il est possible de repenser le cursus imposé à tous les futurs enseignants pour s'assurer d'une formation plus complète sur l'approche culturelle de l'enseignement. On peut aussi favoriser l'intégration d'expériences culturelles, de la pratique réflexive et un accompagnement vers la transposition des traces de cette expérience sensible en classe. Le défi est ici de convaincre le corps professoral et les comités de programmes de formation initiale à l'enseignement de l'importance de la

culture. Falardeau et Simard (2007b) précisent que le développement de la compétence culturelle chez les futurs enseignants doit être explicite :

[...] l'université doit les entraîner sur le terrain de la réflexion théorique, afin de tracer clairement la bidimensionnalité du rapport à la culture qu'il s'agit de développer pour devenir des passeurs culturels, soit des êtres de culture capables d'accompagner les élèves dans l'élargissement de leurs cercles de culture première, vers des horizons qui leur permettent de jeter un regard neuf, interrogateur et critique sur les objets et les pratiques qui constituent leurs références culturelles spontanées. (p. 149)

Pour l'avoir moi-même expérimenté à titre de personne chargée de cours dans la conception et l'enseignement du cours *Projets pédagogiques et ressources du milieu en arts* à l'Université du Québec à Montréal, l'apport d'un tel contenu à la formation initiale est positif. Les étudiants y arrivent un peu craintifs, voire résistants, mais en sortent outillés et ouverts. L'approche expérientielle (Kolb, 1984) qui y est adoptée compte pour beaucoup dans l'adhésion des étudiants au cours, puisqu'elle combine expérience sensible, réflexion, théorie et transposition. Des éléments également relevés comme essentiels par les participantes à ma recherche. D'ailleurs, Dezutter *et al.* (2018) émettent cette recommandation à la fin de leur étude :

[...] s'assurer que les étudiantes et étudiants [...] soient amenés à vivre eux-mêmes une série d'activités culturelles significatives (voir, par exemple, le programme des *Passeurs culturels* mis en œuvre avec la collaboration du ministère de la Culture à l'Université de Sherbrooke) et formés à leur rôle dans le cadre d'activités de formations spécifiques les amenant aussi à interagir avec différents intervenants des milieux culturels [...]. (p. 9)

Je propose donc de considérer les éléments suivants pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement :

- sensibiliser les enseignants universitaires à l'approche culturelle de l'enseignement dans toutes les disciplines scolaires;
- faire vivre à tous les futurs enseignants des expériences pratiques où l'approche culturelle de l'enseignement permet de lier les apprentissages et donc de gagner du temps;
- augmenter la formation initiale dans les disciplines pour lesquelles les enseignants généralistes du primaire se sentent moins outillés et ainsi leur donner confiance : sciences et technologies, éthique et culture religieuse, domaine de l'univers social et à une formation spécifique sur le développement de compétences en arts;
- inclure dans la formation didactique⁶³ un *entraînement* à l'intégration de la culture dans la planification de situation d'apprentissage;
- mettre en place pour les finissants un cours synthèse dans lequel ils ont l'occasion de faire appel à leur propre bagage culturel et à leurs compétences pour créer des projets culturels et pédagogiques modèles et réalistes, qu'ils pourraient appliquer dans le cadre de leur stage final.

5.2.2.2 Suggestions pour la formation continue des enseignants

En formation continue, on peut contribuer au développement du rôle de passeur culturel chez les enseignants en exercice par la mise en place de dispositifs semblables

⁶³ Les travaux de Raymond (2014) et Turcotte (2018) en didactique de la danse seraient inspirants, particulièrement quant à l'intégration de l'écriture didactique pour nourrir la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation : « la notion d'écriture didactique désigne l'action de prendre en note des idées et des informations dans le but d'élaborer une SAE cohérente, qui permette le développement des compétences (disciplinaires et transversales) prescrites dans le programme. La prise de notes porte sur des références à des repères de diverses natures (artistiques, esthétiques ou culturels), un agencement de savoirs (contenu à faire apprendre), des pistes d'activités (mises en situation concrètes), des procédures (scénario de création, d'interprétation ou d'appréciation) et des outils (d'observation, de vérification ou d'évaluation) conçus pour les élèves ou l'enseignante » (Raymond, 2014, p. 250).

à ceux évoqués par les enseignantes participantes. Je rappelle qu'elles souhaitent combiner des expériences culturelles pour les enseignants, des sorties culturelles avec les élèves et de la médiation culturelle en classe. La formation prendrait la forme d'un accompagnement dans une démarche réflexive, à la suite d'une expérience culturelle vécue. Cet accompagnement aurait deux objectifs. D'abord de permettre à l'enseignant de s'exprimer et de réfléchir sur cette expérience pour l'ouvrir sur de nouvelles découvertes et l'inspirer. Ensuite, de valoriser son rôle de créateur pédagogique en lui permettant de faire des liens entre ce qu'il a ressenti et ce qu'il connaît, entre le sensible et les savoirs. Ici, l'écriture didactique, un geste comparable à l'écriture artistique selon Raymond (2014) et qui représente l'étape d'inspiration et d'organisation des idées préalables à la conception d'une situation d'apprentissage, pourrait être un outil pour transposer l'expérience culturelle vécue par l'enseignant et inclure des repères culturels qui correspondent aux besoins de son groupe. Le modèle de l'approche expérientielle (Kolb, 1984) est tout à fait approprié pour lier l'expérience culturelle, les émotions, la réflexion, la théorie disciplinaire (savoirs prescrits au PFEQ, théories sur l'apprentissage, informations sur un repère culturel choisi, etc.) et la transposition didactique. En formation continue, cet accompagnement pourrait être mené par un conseiller pédagogique, un enseignant universitaire ou même un médiateur issu du milieu culturel.

La proposition est ambitieuse. Comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres, la liberté de chaque enseignant de choisir la formation continue qui l'intéresse, les grands besoins de formation sur certains enjeux (évaluation, gestion de classe, différenciation pédagogique, etc.) et la pénurie de suppléants dans plusieurs régions du Québec empêchant les enseignants de prendre part à des journées de formation, représentent des défis pour les projets de formation continue qui se déroulent sur le long terme. De plus, la difficulté de rejoindre ceux qui ne se sentent pas interpellés par la question de la culture dans l'enseignement demeure. Je suis tout

de même convaincue qu'un tel dispositif serait favorable au développement du rôle de passeur culturel chez les enseignants intéressés.

De leur côté, le groupe de chercheurs mené par Dezutter (2018) apporte cette proposition pour la formation continue :

[...] en collaboration avec les associations professionnelles, [proposer] des activités de formation continue originales qui permettent : aux personnes enseignantes et aux personnes des milieux culturels de se rencontrer et d'élaborer ensemble des outils et des projets pour améliorer l'impact des activités culturelles offertes aux élèves ; aux personnes enseignantes de développer des pratiques pédagogiques et didactiques en lien avec les activités culturelles. (p. 10)

L'intégration des associations professionnelles est fort pertinente, mais surtout pour les enseignants spécialistes (les quelques-uns qui interviennent au primaire et tous les enseignants réguliers du secondaire). Cela permet à chacun de jouer son rôle : les associations d'enseignants s'occupent des liens pédagogiques et le milieu culturel des ressources qui les préoccupent. J'ai bien senti, autant dans mes entretiens avec les participantes que dans ma pratique professionnelle, que les enseignants se méfient un peu des formations offertes par les commissions scolaires et qu'ils préfèrent celles proposées par leurs pairs, qui leur semblent plus pratiques. Toutefois, les organismes culturels proposent déjà ce type de formations, ainsi qu'une grande quantité de documents, de plateformes en ligne, etc. Le problème en est un de diffusion des outils et d'accompagnement pour les utiliser. Au moment d'écrire ces lignes, un nouveau RECIT⁶⁴ vient de voir le jour et se concentrera sur le lien culture-éducation. Il aura

⁶⁴ Le RECIT est un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information de la communication (TIC). Relevant directement du ministère de l'Éducation, son équipe compte de nombreux conseillers pédagogiques qui offrent de l'accompagnement et de la formation et créent des documents pédagogiques.

pour mandat, entre autres, de regrouper les ressources numériques offertes aux enseignants par les organismes culturels.

En me basant sur mes analyses, mon expérience du terrain et les textes scientifiques dont il a été question dans cette recherche, je considère que former un enseignant en exercice à développer son rôle de passeur culturel devrait impliquer :

- de lui proposer un projet de formation à long terme, sur au moins une année;
- d'y inclure des expériences sensibles;
- de collaborer avec des partenaires culturels pour permettre aux milieux scolaire et culturel de se rencontrer et de mieux comprendre les réalités et besoins de chacun dans une dynamique de *partenariat* et non de *fournisseur de services*;
- de l'amener à distinguer les rôles de passeur culturel, d'enseignant en arts et de médiateur culturel;
- de lui donner un espace pour mettre lui-même en œuvre sa pensée créatrice et critique, en créant des cercles d'appréciation esthétique entre pairs ou en partageant des transpositions didactiques créatives inspirées des expériences vécues;
- de chercher à lui donner confiance en sa capacité de jouer ce rôle en agissant comme modèle et en adoptant des attitudes cohérentes avec celles du passeur culturel.

En complément à la formation, un accompagnement devrait être offert à l'enseignant qui souhaite développer son rôle de passeur culturel. Ce qui signifie de :

- prévoir des activités de médiation culturelle qui lui sont destinées autour des expériences culturelles vécues;

- lui donner des occasions de développer sa pratique réflexive; en ce sens, l'approche expérientielle⁶⁵ (Kolb, 1984) représente un modèle pertinent;
- l'écouter dans ses questionnements, ses affirmations, ses envies.

Tout cela est-il réaliste ? Je crois qu'il faudrait prendre appui sur des modèles existants, comme ceux que les organismes culturels et les commissions scolaires ont expérimenté. Je propose ici de s'inspirer des deux dispositifs dont il a été question dans cette thèse pour découvrir comment les ajuster à l'idéal formulé.

Prenons d'abord l'exemple de ce que met en place Une école montréalaise pour tous. Leur *Allocation jeune public*, cette mesure destinée aux écoles défavorisées et permettant à tous les élèves de sortir dans des lieux culturels, pourrait donner naissance à une version destinée aux enseignants, comme cela a été proposé par les participantes à cette étude. Une forme de laissez-passer pouvant être utilisé chez une liste de partenaires ciblés pour encourager la fréquentation culturelle des enseignants⁶⁶. Les *Projets artistiques et culturels* pourraient d'ailleurs inclure des modèles offerts aux enseignants seulement. La structure est déjà en place et la mission d'UEMPT le permettrait. Ce programme conçu par le ministère de l'Éducation est très apprécié des enseignants qui en profitent et sa gestion est simple pour les directions des écoles. Il

⁶⁵ Je rappelle les étapes de l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984) : 1) Expérience concrète; 2) Observation réfléchie (la discussion autour de l'expérience afin de faire émerger des hypothèses, des émotions); 3) Conceptualisation abstraite (la référence à la théorie ou création de nouvelles théories); 4) Expérimentation active (le réinvestissement – ce que l'on ferait autrement).

⁶⁶ Une mesure qui ressemble à la proposition développée par l'Université de Sherbrooke et le Centre culturel de Sherbrooke avec le projet *Passeurs culturels*, qui s'adresse actuellement aux étudiants en éducation. La formule est d'autant plus intéressante qu'elle amène les futurs enseignants à voir des spectacles ciblés par l'équipe de *Passeurs culturels* pour leur permettre de faire des découvertes et de sortir des sentiers battus, en plus de pouvoir rencontrer des artistes et de discuter avec eux. Une étude est en cours sur les effets de ce projet. Mentionnons qu'à partir de 2019-2020, un nouveau volet de *Passeurs culturels* touchera des enseignants de la Commission scolaire de Sherbrooke.

faudrait que les mesures proposées puissent, une fois expérimentées par les écoles ciblées par UEMPT, être ouvertes à tous les enseignants de toutes les écoles du Québec.

D'autre part, le modèle unique proposé par l'organisme Culture pour tous avec le projet pilote Hémisphères pourrait éventuellement être appliqué à toutes les écoles. Imaginons que chaque établissement scolaire se voit octroyer un montant annuel pour des sorties et des ateliers culturels, une enveloppe récurrente dont l'école peut profiter en respectant des balises prédéterminées (par exemple, faire appel à des professionnels et des organismes inscrits au *Répertoire culture-éducation*) et en justifiant l'intégration pédagogique. Le défi serait alors la gestion des demandes et la validation de la pertinence des projets soumis. Ces tâches pourraient être confiées à un comité interne dans chacune des écoles. Ce comité, formé de quelques enseignants et d'un membre de la direction de l'école, devrait s'engager à suivre un nombre prédéterminé de formations et d'expériences culturelles par année et recevrait une certification faisant de lui un passeur culturel à la fois pour ses pairs et pour ses élèves. Une fois qu'un certain cycle de formation serait complété, chaque enseignant certifié pourrait jouer ce rôle dans n'importe quelle autre école de réseau public. Un rôle qui pourrait comporter une forme de reconnaissance qui le valoriserait au sein du corps enseignant. C'est peut-être aussi une façon de réinventer la gestion actuelle du programme *La culture à l'école* et ainsi la décentraliser.

Bien sûr, de telles mesures ont un coût. Il faut donc que le développement de la compétence culturelle des enseignants soit une priorité pour le ministère de l'Éducation et que des chercheurs démontrent ses retombées effectives sur la réussite des élèves. Pour ce faire, une étude longitudinale serait nécessaire et pourrait documenter les effets à long terme de ces mesures sur les élèves et les enseignants.

5.2.3 Dispositifs qui favorisent le développement du rôle de passeur culturel chez les enseignants

Je conclus cette section avec un résumé de ce qui, selon mon analyse des réponses des participantes, constitue des caractéristiques essentielles à inclure à un dispositif qui viserait à développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant du primaire :

- 1) Inclure une sortie et/ou un atelier de médiation culturelle pour les enseignants.
- 2) Intégrer de la formation et un accompagnement qui engage l'enseignant comme praticien réflexif dans ses pratiques didactico-pédagogiques sur une période prolongée.
- 3) Maximiser l'engagement des enseignants dans le projet en leur donnant des choix et en valorisant leur responsabilité pour faire d'eux davantage que des accompagnateurs d'élèves.
- 4) Favoriser le réinvestissement pédagogique des expériences culturelles vécues.

Pour y arriver, il serait avantageux d'accompagner les organismes culturels dans la conception des dispositifs et la formation des médiateurs culturels. Effectivement, ce n'est pas la responsabilité du milieu culturel de former des enseignants. Il doit être épaulé par des conseillers pédagogiques. Le futur RECIT Culture Éducation pourrait jouer ce rôle.

Il serait aussi nécessaire de prévoir la création d'une mesure financière dédiée à la mise en œuvre de tels dispositifs, par exemple en permettant à toutes les classes d'en profiter une fois par année. La complexité des formulaires et l'incertitude de l'attribution du financement nuisent à la participation des groupes scolaires aux dispositifs d'intégration de la dimension culturelle. Il faut rassembler l'offre de projets culturels destinée aux écoles et bien la communiquer. En centralisant dans chaque école le choix des projets, on s'assure que toutes les classes en profitent et on responsabilise la direction, tout en laissant le choix du dispositif à l'enseignant.

Dans ce chapitre, nous avons vu que faire évoluer les conceptions des enseignants et les motiver à agir comme passeurs culturels exige du temps et des moyens, puisqu'un « tel changement de perspective d'apprentissage représente une forte restructuration des conceptions » (Deaudelin *et al.*, 2005, p. 605). Le temps est une denrée rare dans les écoles et les enseignants sont surchargés. Pour les convaincre de consacrer un peu de leur précieux temps au développement de leur rôle de passeur culturel, il faudrait des arguments sensibles et rationnels. Nous avons vu l'importance de faire vivre des expériences culturelles aux enseignants. À cela j'ajouterais la pertinence de leur présenter des résultats probants quant aux effets de l'intégration de la dimension culturelle à l'école sur la motivation et la réussite des élèves. La présente thèse pourrait contribuer à nourrir ce type d'études longitudinales.

CONCLUSION

Cette recherche s'est d'abord nourrie de mon expérience professionnelle. Moi-même médiatrice culturelle et enseignante, j'ai vécu des situations similaires à celles présentées dans cette thèse, en concevant et en animant des activités de sensibilisation pour des élèves que je ne connaissais pas et en planifiant dans ma propre classe la venue d'artistes en qui je devais avoir confiance pour réussir à lier leur apport spécifique à mon enseignement. J'ai observé les effets de tels projets des deux côtés d'une même réalité. Il me semble essentiel de documenter la collaboration entre les milieux scolaire et culturel pour identifier les pistes à suivre et ainsi mettre en place des dispositifs novateurs, accessibles et inspirants. C'est ce que j'ai tenté de faire avec cette recherche qualitative réalisée sur le terrain, auprès d'enseignantes titulaires du primaire expérimentant des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école avec leurs élèves.

J'ai mené cette thèse avec le double objectif de *décrire* et de *comprendre*. D'abord, décrire les conceptions des enseignants, puisque leur vision de ce que représente leur travail influence directement la façon dont ils vont l'incarner. Les enseignantes rencontrées ont d'ailleurs spontanément évoqué leurs conceptions de l'enseignement en cherchant à m'expliquer leurs conceptions de leur rôle de passeur culturel, les premières justifiant les secondes. Ce passeur culturel, cet enseignant bonifié, représente donc un idéal plus ou moins facile à atteindre selon le type de rapport entretenu par chacun avec la culture et selon les défis du milieu où il enseigne.

La recherche que j'ai effectuée permet de penser qu'il est possible d'agir sur le rapport pédagogique des enseignants à la culture pour les sensibiliser à leur rôle de passeur

culturel et aux effets bénéfiques de l'intégration de la dimension culturelle à l'école. S'il est optimal de le faire systématiquement en formation initiale des enseignants pour rejoindre le plus grand nombre, il est aussi pertinent de l'offrir en formation continue et ainsi favoriser la transposition rapide dans la classe. Dans les deux cas, la formation devrait permettre une collaboration avec le milieu culturel (arts et lettres, mais aussi patrimoine, sciences, etc.).

Ensuite, il est indubitable que le contexte social, culturel et économique dans lequel se situe l'école influence l'enseignant passeur culturel. Sans intervenir directement sur ce contexte, puisque cela dépasse les enjeux de cette thèse, il est évident que le passeur culturel peut jouer un rôle particulièrement important dans les milieux identifiés comme plus difficiles par les participantes. Faciliter l'acquisition d'un bagage culturel commun favorise la justice sociale et la participation citoyenne et, en ce sens, représente un devoir de la collectivité « tout particulièrement envers ceux et celles qui ne disposent pas à la maison d'un accès sans entrave à cette culture... » (Baillargeon, 2011b, p. 76). L'école constitue un lieu de démocratie culturelle et de développement d'une culture commune. C'est justement dans cet effort pour passer d'une rive à l'autre, comme le dit Zakhartchouk (1999), pour créer des ponts entre l'élève et de nouvelles découvertes que l'enseignant favorise le rehaussement culturel des apprentissages et une forme d'équité sociale. Le programme Une école montréalaise pour tous contribue grandement à diminuer l'écart dû à la défavorisation en créant des occasions de rencontre entre la culture (les arts, le patrimoine, la littérature, les sciences, etc.) et les élèves et enseignants des écoles ciblées.

Toutefois, la capacité des enseignants à intégrer ces repères culturels, surtout ceux issus d'une culture patrimoniale, semble limitée. Le temps demeure un élément clé pour remédier à ce problème : temps de formation, mais surtout de sensibilisation et de planification pédagogique pour intégrer les repères proposés de façon significative pour les élèves. Mon étude, comme celle de Richard (2018), souligne à quel point la

surcharge des enseignants nuit à l'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques qui peuvent en découler.

Ce qui nous mène vers mon deuxième objectif, soit celui de comprendre les traces laissées par les dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école, et particulièrement des interventions en médiation culturelle menées en classe, sur les enseignants. Le simple fait de participer à un projet culturel ou de faire une sortie ne suffit pas pour changer les conceptions des enseignants. Les participantes ont été claires sur ce point : pour les amener à transformer leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques, il faut créer une ouverture, les sensibiliser plutôt que les convaincre. Bref, s'adresser au cœur avant de parler à la tête. Comme quoi, pour reprendre les paroles de Leonard Cohen « *There is a crack in everything, that's how the light gets in*⁶⁷ ». Si les enseignants, dont la majorité a fréquenté le système d'éducation québécois, ont vécu peu d'expériences culturelles dans leur parcours scolaire, comment les convaincre de l'importance de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école ? En créant une brèche grâce par l'expérience sensible et l'accompagnement. Il faut provoquer une forme de contamination positive grâce aux expériences culturelles scolaires, de la maternelle à l'université, puis en formation continue. En ce sens, des initiatives prometteuses voient le jour depuis peu, comme celles des *Passeurs culturels* de l'Université de Sherbrooke initiée en 2016 ou de la Commission scolaire de Laval qui propose depuis 2018 des sorties culturelles à ses enseignants en insertion professionnelle. Les résultats de ma recherche démontrent que l'on gagnerait à accompagner ces expériences d'activités de médiation culturelle, un processus grâce

⁶⁷ Traduction libre : En toute chose, il y existe une brèche permettant à la lumière d'entrer. Cohen, L. (1992). *Anthem*. Dans *The Future*. États-Unis : Columbia Records.

auquel les enseignants et les élèves (donc des futurs citoyens et sans doute quelques futurs enseignants) sont amenés à se sentir curieux et compétents devant les manifestations culturelles qui leur sont proposées. Un travail de partenariat entre les milieux culturels et scolaires est à privilégier. Le piège serait ici de faire du milieu culturel un fournisseur de services. Il est nécessaire de travailler en complémentarité et dans le respect des compétences de chacun. En outre, comme il ne se fait pas ou très peu d'accompagnement dans les écoles, pour des raisons financières et de disponibilités des ressources, la médiation offerte par le milieu culturel peut contribuer à rendre les enseignants plus à l'aise avec les arts et la culture et ainsi favoriser le développement de leurs aptitudes de passeurs culturels. Le médiateur est aussi un intervenant outillé pour exploiter le large potentiel d'une œuvre sans la dénaturer ni la réduire à des objectifs pédagogiques. Il peut collaborer au développement des habiletés de haut niveau, comme la pensée critique et créatrice, autant chez les adultes que chez les jeunes. Des compétences qui se développent par la pratique et deviennent ensuite transférables à d'autres sphères, d'autres contextes.

Pour devenir passeur culturel, un enseignant n'a pas à concevoir des projets à grande échelle. Il peut s'inspirer de modèles réalistes au quotidien et intégrer des repères culturels accessibles dans l'environnement immédiat des élèves. Je pense ici à cette enseignante qui démarre spontanément un projet de recherche toponymique en marchant avec ses élèves vers la bibliothèque, ou à cette autre qui incite les élèves à se questionner sur les transformations de la langue française à travers les expressions de leurs grands-parents, parents et copains de leur âge. Agir comme passeur culturel n'exige pas nécessairement un budget. Par contre, un accès aux ressources est assurément un atout pour rehausser culturellement les apprentissages.

Alors que je rédige cette conclusion, le gouvernement québécois vient de faire l'annonce d'un financement spécifique en éducation pour permettre à tous les élèves du Québec de vivre annuellement deux sorties culturelles, et ce, à partir de l'année

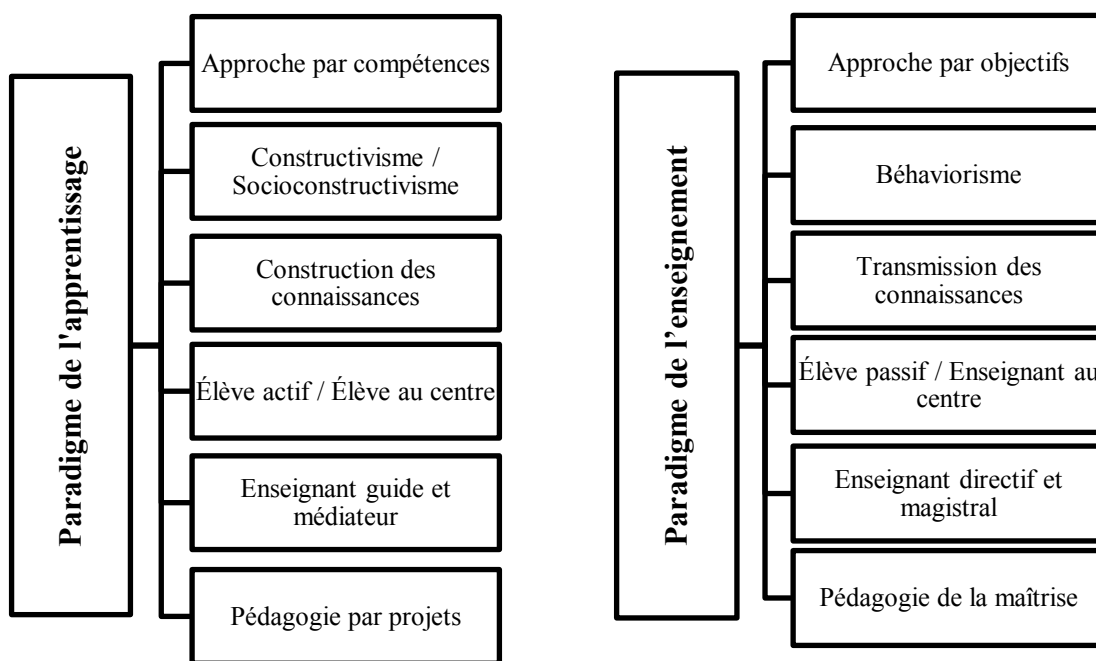
scolaire 2019-2020. Les procédures et conditions de cette future mesure restent à définir⁶⁸. Des représentants du milieu culturel ont salué cette initiative, en insistant sur « l'importance que ces investissements se fassent par une mécanique simple pour les écoles et les enseignants et qu'une reddition de comptes claire soit mise en place. » (associationrideau.ca/fr/actualite/nouvelles/sorties-scolaires-en-milieu-culturel-1)

Il se présente donc une occasion en or pour repenser l'intégration de la dimension culturelle à l'école. D'abord, en favorisant la collaboration entre les milieux culturel et scolaire pour mettre en place l'accompagnement des groupes scolaires et des enseignants par des médiateurs culturels, dans le respect des fonctions de chacun. Dans ce contexte, il faut reconnaître les compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant et sa connaissance des élèves qui lui sont confiés, de leur réalité, leurs intérêts, leurs défis. L'art du pédagogue, c'est justement de trouver et d'ouvrir chez chacun de ses élèves, le chemin vers la découverte et la connaissance. Les conditions optimales ne sont pas encore réunies pour que le rôle du passeur culturel se développe puisque les urgences sont nombreuses dans le milieu de l'éducation. Tout de même, les récentes initiatives et les orientations financières gouvernementales me permettent de penser que des changements positifs en ce sens sont à anticiper. Pour y arriver, il faudra que « la culture, l'éducation, le savoir prennent plus d'importance, soient valorisés et que leur statut d'instruments d'émancipation et de justice sociale soit réaffirmé avec force » (Baillargeon, 2011b, p. 74). À l'école, mais aussi plus globalement dans la société, dont l'école est le reflet.

⁶⁸ La Mesure 15186 rassemble depuis 2018-2019 les mesures associées au lien culture-éducation (dont plusieurs étaient déjà en place). Mesure 15186 — Sorties scolaires en milieu culturel : « Une aide financière est accordée à la commission scolaire dans le but de relancer les sorties scolaires en milieu culturel ». (education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf)

ANNEXE A

PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT ET PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE⁶⁹



⁶⁹ Adapté de Mellouki (2010), p.34.

ANNEXE B

GRILLE D'ÉVALUATION DES REPÈRES CULTURELS⁷⁰

REPÈRES CULTURELS SIGNIFIANTS : répondent à au moins un critère des niveaux 1, 2 et 3 ainsi qu'à tous les énoncés correspondant au niveau 4.
NIVEAU 1
CULTURE IMMÉDIATE : l'univers familial de l'élève. CULTURE GÉNÉRALE : l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs et les manifestations actuelles de la culture à travers le monde.
NIVEAU 2
NATURE DU REPÈRE Les repères : 1. Sont représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de sociétés, etc.; 2. Sont des réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges; 3. Rendent compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.
NIVEAU 3
CONTRIBUTION À LA FORMATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE 1. Ouverture à l'environnement immédiat; 2. Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat; 3. Développement personnel de l'élève.
NIVEAU 4
PORTÉE PÉDAGOGIQUE Les repères : 1. S'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires; 2. Favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du Programme de formation et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement; 3. Offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage).

⁷⁰ Gouvernement du Québec (2003a), p. 17.

ANNEXE C

FORMULAIRE – *LES ALLUMEURS D'ÉTOILES*

Projet artistique et culturel

Domaines culturels : théâtre, marionnette et art numérique

2^e cycle

P01

Les allumeurs d'étoiles



Période d'inscription : du 2 au 11 octobre 2017



Journée de préparation (obligatoire) : 30 novembre 2017

Description du projet

Tout comme Une école montréalaise pour tous, Le porteur a 20 ans! Il nous transporte comme par magie dans le ciel, sur terre et sous la mer. Ce soir-là, Pierrat est loin de se douter qu'une petite maladresse de sa part va déclencher toute une histoire! Alors qu'il accomplit son travail d'allumeur du ciel, une étoile tombe... Heureusement que Pretzel passe par là. Sans lui, il serait impossible de la retrouver et de la remettre à sa place.

Le projet vise à faire découvrir l'univers de la marionnette et celui de la création numérique. Les enfants fabriqueront et manipuleront une marionnette en compagnie d'une spécialiste de cet art et ils s'inspireront de l'allumeur d'étoiles pour créer une œuvre avec leur marionnette, accompagnés par une artiste numérique. Leurs créations seront ensuite présentées à la Maison Théâtre parallèlement aux représentations du spectacle *Le porteur*, du Théâtre de l'œil, qu'ils auront l'occasion de voir.

Déroulement du projet (de février à avril 2018)

1. En classe, atelier de fabrication de la marionnette.
2. En classe, avec l'artiste numérique, création de capsules numériques en utilisant la marionnette.
3. Sensibilisation au spectacle, petit atelier d'expression dramatique et préparation au projet, le tout animé par une médiatrice de la Maison Théâtre (mars 2018).
4. Sortie à la Maison Théâtre : représentation de la pièce *Le porteur* et visite de l'exposition des marionnettes et de l'œuvre numérique (entre le 20 et le 29 mars 2018).
5. En classe, retour sur l'expérience artistique par l'animatrice de la Maison Théâtre (avril 2018).

Organisme responsable du projet : Une école montréalaise pour tous

Ressource professionnelle :

Partenaire : La Maison Théâtre (www.maisontheatre.com)

Avec ce projet, Anne Nadeau, une doctorante de l'UQAM, souhaite vérifier comment la participation des enseignants et enseignantes à des projets culturels influence leurs conceptions de la culture et de leur rôle de passeur culturel. Elle aimerait ainsi rencontrer quatre d'entre vous pour une entrevue individuelle de 45 minutes avant et après le projet (à l'école ou au lieu de votre choix), puis une entrevue de groupe qui aura lieu à la Maison Théâtre en avril 2018. Les enseignants et enseignantes qui prendront part à la recherche verront leur temps reconnu par UEMPT, qui leur accordera une compensation. Pour en savoir plus, s'inscrire ici. La responsable vous contactera par courriel et vous enverra le formulaire de consentement contenant les informations détaillées.

J'aimerais en savoir davantage sur cette recherche : oui ou non

Pour plus d'informations : nadeau.anne@uqam.ca

ANNEXE D

SYNTHÈSE DES PROJETS CULTURELS 2017-2018 HÉMISPHERES - ÉCOLE DES MONTAGNES

Événements	Descriptions	Élèves visés	Périodes
Une chanson à l'école – Journées de la culture	Interprétation de la chanson <i>De la terre jusqu'au courant</i> par les élèves et le personnel de l'école	Tous les élèves	29 septembre 2017
Pièce de théâtre à l'école	Représentation théâtrale à l'école par le Théâtre Parminou et fiche d'appréciation.	Tous les élèves	29 septembre 2017
Sortie à la bibliothèque	Visite de la bibliothèque municipale dans le cadre de la semaine des bibliothèques publiques.	2 ^{ième} cycle	Du 21 au 27 octobre 2017
Sortie au musée	Participation aux programmes scolaires : Tradition des Algonquins et La Nouvelle-France.	2 ^{ième} cycle	Novembre 2017
Rencontre d'information	Animation d'une courte rencontre d'information avec le personnel de l'école, une coordonnatrice d'Hémisphères et la responsable de la formation.	Tout le personnel de l'école	5 décembre 2017
Sortie au concert et atelier	L'histoire de la musique et la découverte de la musique de chambre pour cuivres.	Tous les élèves	6 décembre 2017
Présentation du Noël d'antan à l'école	Présentation de chansons et d'une pièce de théâtre par les élèves pour célébrer la culture canadienne-française traditionnelle.	Tous les élèves Parents	Décembre 2017
Ateliers d'art postal	Réalisation de cartes postales à échanger avec les élèves d'autres écoles. Présentations dans les classes par une éditrice et auteure.	2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles	Février et avril 2018
Festival du film de la commission scolaire	Projection des films <i>Merveilleux</i> et <i>Coco</i> . Préparation avec des albums en classe et retour avec des fiches d'appréciation (liens avec PFEQ).	Tous les élèves	Février 2018

Événements	Descriptions	Élèves visés	Périodes
Tournée jeunesse du Salon du livre régional	Atelier littéraire avec une auteure en classe.	Préscolaire et 1 ^{er} cycle	5 février 2018
Écrivaine à l'école	Ateliers avec une écrivaine à l'école dans le cadre du mois de la lecture.	Tous les élèves	Février 2018
Journée mondiale du livre – création d'un livre	Découverte des métiers liés au livre grâce à la visite d'une illustratrice. Réalisation d'un autoportrait avec l'artiste et d'un texte avec chaque enseignant.e, puis création d'un livre.	3 ^{ème} cycle	23 avril 2018
Formation	Formation <i>Enseigner avec la littérature jeunesse – atelier pratique et réinvestissement en classe</i> donnée par une auteure et avec l'accompagnement de la responsable de la formation pour Hémisphères.	Cinq enseignants volontaires et deux CP de la CS	12 avril 2017
Ateliers de théâtre	Sensibilisation à l'intimidation avec la compagnie Bleu Magiik, théâtre interactif et éducatif.	Tous les élèves	Avril 2018
Participation à un spectacle de chant à la Maison de la culture	Répétition de chants pour joindre la chorale de la classe aux chorales d'autres écoles dans un grand spectacle collectif.	Une classe du 2 ^{ème} cycle	Mai 2018

ANNEXE E

CERTIFICATION ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 884
Certificat émis le: 17-05-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Changement de conceptions du rôle de passeur culturel chez des enseignants du primaire : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise.
Nom de l'étudiant:	Anne NADEAU
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Diane LEDUC
Codirection:	Caroline RAYMOND

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Mouloud Boukala
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur, École des médias

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Changement de conceptions du rôle de passeur culturel chez des enseignants du primaire : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise.

Responsable du projet : Anne Nadeau, doctorante, UQAM (nadeau.anne@uqam.ca)

Direction de recherche : Diane Leduc, département de didactique, UQAM (leduc.diane@uqam.ca) et
Caroline Raymond, département de danse, UQAM (raymond.caroline@uqam.ca)

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de tenir un journal de bord, de participer à deux entrevues individuelles (audio) et de potentiellement prendre part à une entrevue de groupe (*focus group*). Cette étude n'implique aucune forme d'évaluation ou de relation d'autorité. Avant d'accepter, nous vous invitons à lire attentivement les renseignements qui suivent pour bien les comprendre. Ce formulaire de consentement vous explique le but de l'étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Vous êtes convié à participer à un projet de recherche visant à décrire les conceptions que des enseignants¹ du primaire se font de leur rôle de passeur culturel, dans le cadre de votre participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école. La recherche est réalisée dans le cadre du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. La collecte aura lieu pendant l'année scolaire 2017-2018.

Les enseignants invités à prendre part à l'étude sont engagés dans le projet pilote *Hémisphères* initié par le ministère de la Culture et des Communications du Québec ou dans le projet culturel ciblé par *Une école montréalaise pour tous*. Les personnes retenues devront répondre à ces critères : prendre part à l'un de ces deux dispositifs pendant toute sa durée, être enseignant titulaire dans une école primaire de la région de Montréal ou de Québec pendant l'année scolaire 2017-2018, compter parmi les 4 premiers candidats d'un même dispositif à signifier son désir de participer à la recherche (par courriel ou oralement) et faire partie d'une commission scolaire ou d'une école privée qui ont approuvé la participation de ses enseignants à la recherche.

L'hypothèse de l'étude est que les enseignants engagés dans ces deux projets verront leurs conceptions sur leur rôle de passeur culturel changer au fil de l'année scolaire. Un journal de bord personnel et des entretiens individuels nous révéleront la nature et les causes de ces changements. Une entrevue de groupe pourra permettre de valider les thèmes qui ressortent des entrevues et journaux de bord.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette recherche implique que vous acceptiez les conditions suivantes :

1. **Être inscrit, à titre individuel ou grâce à l'engagement de toute votre école, au projet-pilote *Hémisphères* ou dans le projet culturel ciblé et offert par *Une école montréalaise pour tous* pendant l'année scolaire 2017-2018.** Participer aux journées de réflexion, aux sorties culturelles, aux formations et aux différentes activités offertes.
2. **Participer à deux entrevues individuelles.** La chercheuse prendra rendez-vous avec vous pour réaliser les entrevues semi-dirigées, à l'endroit et au moment qui vous conviendront. Lors de la première entrevue d'environ trente minutes, vous serez invité décrire le milieu dans lequel vous enseignez et à partager vos

¹ Le masculin est utilisé pour alléger le texte.

conceptions sur la culture et sur le rôle de l'enseignant comme passeur culturel. Cette rencontre aura lieu au début de l'année scolaire 2017-2018.

Une deuxième entrevue aura lieu vers la fin de cette année scolaire. Elle suivra le même modèle, avec l'ajout de vos réflexions quant aux effets du projet d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur votre pratique professionnelle et vos conceptions.

Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. Chaque entrevue sera enregistrée sur un support audio, dont le fichier sera sécurisé dans l'ordinateur de la chercheuse. Elle sera la seule à y avoir accès. Les entrevues seront ensuite transcrites sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier. Des extraits de ces entrevues pourraient apparaître dans la recherche sans vous être présentés au préalable.

3. **Participer à un groupe de discussion (focus group).** Il est possible que vous soyez invités à prendre part à un entretien de groupe après la deuxième entrevue individuelle. Vous resterez libre d'accepter ou de refuser d'y participer. Cet entretien permettra de valider les résultats préliminaires et de vous consulter sur les thèmes émergeant des données collectées. La rencontre aura lieu dans votre région (Montréal ou Québec). La date et le lieu officiels restent à déterminer. Cet entretien sera d'une durée approximative d'une heure.
4. **Tenir un journal de bord.** Au fil des expériences vécues dans la cadre du dispositif d'intégration de la dimension culturelle dans lequel vous êtes engagé, vous serez invités à inscrire vos réflexions personnelles dans un journal de bord en ligne. Ce journal sera partagé avec la chercheuse et personne d'autre n'y aura accès. Il sera protégé par un code d'accès et créé sur la plateforme Google Docs. La chercheuse vous relancera par des questions, au fil des événements prévus au projet auquel vous prenez part. Les informations qui y seront inscrites permettront de peaufiner le guide d'entrevue pour l'entretien 2 et pour la discussion de groupe (s'il y a lieu). Vous serez libre de cesser d'y participer en tout temps et d'y écrire quand vous le souhaitez.

Avantages et risques liés à la participation

Participer à cette étude vous permettra de bénéficier de moments d'échanges et de réflexions sur l'intégration culturelle à l'école et sur le concept de passeur culturel. Votre engagement est précieux pour la recherche. Elle permettra d'identifier les effets de différents dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école, de formation et d'accompagnement sur les conceptions des enseignants du primaire.

Il y a peu de risques que vous éprouviez des inconforts ou des malaises lors des entrevues. Si cela était le cas, vous restez toujours libre de refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre un terme à l'entrevue si vous en sentez le besoin. Votre décision ne vous portera aucun préjudice. Il est également possible que d'autres participants ou collaborateurs au projet arrivent à déduire votre identité, malgré les précautions prises pour conserver la confidentialité. Il est à considérer que votre implication exigera du temps personnel de votre part pour la rédaction ponctuelle dans le journal de bord et pour les entretiens.

Confidentialité

Les renseignements recueillis sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données collectées. Tout le matériel de recherche sera conservé à la résidence personnelle de la chercheuse ou dans son ordinateur qui est protégé par un mot de passe. Les enregistrements des entrevues et le journal de bord seront conservés sous clé ou mot de passe durant la durée de l'étude. Lors de la diffusion des résultats, l'anonymat des participants sera protégé par un pseudonyme. Les données seront détruites deux ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ou par courriel; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour votre participation à la recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Anne Nadeau, au 514 652-4840 ou par courriel : nadeau.anne@uqam.ca ou ses directrices : Diane Leduc (leduc.diane@uqam.ca) ou Caroline Raymond (raymond.caroline@uqam.ca).

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Geneviève Garneau : garneau.genevieve@uqam.ca ou au téléphone : 514 987-3000, poste 1092.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné-e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné-e certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G

FORMULAIRE POUR COMMUNICATIONS PAR COURRIEL

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE COMMUNICATIONS PAR COURRIEL

Changement de conceptions du rôle de passeur culturel chez des enseignants du primaire : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise.

Responsable du projet : Anne Nadeau, doctorante, UQAM (nadeau.anne@uqam.ca)

Direction de recherche : Diane Leduc, département de didactique, UQAM (leduc.diane@uqam.ca) et
Caroline Raymond, département de danse, UQAM (raymond.caroline@uqam.ca)

Description du projet et de ses objectifs

Vous avez accepté de participer à un projet de recherche visant à décrire les conceptions que des enseignants¹ du primaire se font de leur rôle de passeur culturel, dans le cadre de votre participation à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école. La recherche est réalisée dans le cadre du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. La collecte aura lieu pendant l'année scolaire 2017-2018.

Changement de plateforme d'échange

Vous avez mentionné préférer utiliser une autre plateforme d'échange que Framapad pour tenir votre journal de bord dynamique avec la chercheure. Vous souhaitez que ces échanges se déroulent plutôt par cet autre intermédiaire : courriel professionnel.

En signant ce formulaire, vous assumez que, bien que les échanges soient exclusivement entre la chercheure et vous, que ceux-ci soient protégés par un mot de passe et que la chercheure s'engage à les détruire une fois la recherche terminée, il est cependant impossible de garantir que ceux-ci soient complètement effacés dans la mémoire de la plateforme.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Prénom Nom

Signature

Date

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

¹ Le masculin est utilisé pour alléger le texte.

ANNEXE H

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL 1

GUIDE D'ENTRETIEN 1

1- Contexte scolaire

- Décrivez le contexte dans lequel vous enseignez (niveau scolaire, programme particulier, nombre d'années d'expérience dans cette école, projet éducatif de l'école, contexte socioculturel de l'école et du quartier, etc.).
- Précisez le projet auquel vous prenez part et qui servira de référence pour cet entretien (*Une École montréalaise pour tous* ou *Hémisphères*).

2- Conceptions de la culture

- Quelle est la première image ou le premier mot qui vous vient en tête quand je dis le mot culture ? La culture est un concept qui comporte plusieurs sens. Quelle serait votre définition personnelle de la culture ?

3- Rapport personnel à la culture

- Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très bas et 5 très élevé, quelle importance accordez-vous à la culture dans votre vie personnelle ? Décrivez les pratiques ou activités culturelles que vous privilégiez et le sens qu'elles prennent dans votre vie d'adulte.
- Selon vous, votre rapport personnel à la culture a-t-il un lien avec votre rapport à l'enseignement ? Avec vos pratiques enseignantes ? Expliquez.

4- Conceptions sur la culture des élèves

- Comment décririez-vous les élèves à qui vous enseignez ? Avez-vous quelque chose à ajouter sur la culture de vos élèves ?
- Comment la culture de vos élèves influence-t-elle votre enseignement ?
- Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très bas et 5 très élevé, à quel point la culture de vos élèves influence-t-elle votre planification pédagogique ? (Ex. : leurs références quotidiennes, leur mode de vie familiale, leurs valeurs, etc.)

5- Conceptions sur les repères culturels

- Êtes-vous familier avec le concept de repère culturel⁷¹ ? Qu'est-ce qu'il veut dire pour vous ?
- Quels types de repères culturels trouvez-vous pertinents à intégrer dans votre classe ?
- À quelle fréquence intégrez-vous des repères culturels en classe ? (Plus d'une fois par... jour ? semaine ? mois ? étape ? jamais ?) Donnez un exemple qui a eu lieu dernièrement.

6- Conceptions sur le rôle de passeur culturel

- Quand on dit que l'enseignant peut être un passeur culturel pour ses élèves, qu'est-ce que ça signifie pour vous ? Pouvez-vous nommer des attitudes ou des caractéristiques que vous associez à un enseignant-passeur culturel ?
- Vous considérez-vous comme un passeur culturel pour vos élèves ? Pourquoi ? Si oui, de quelle manière assumez-vous ce rôle auprès de vos élèves ?
- Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le plus élevé), quelle importance accordez-vous à ce rôle ?
- De quelle manière ce rôle peut-il être compatible avec le travail quotidien de l'enseignant ?

⁷¹ Selon le ministère de l'Éducation, les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel dont l'exploitation en classe permet d'enrichir le rapport à soi, aux autres et au monde.

7- Attentes sur le projet

Vous prenez part au projet proposé par *Une École montréalaise pour tous* ou adhérez au projet pilote *Hémisphères*.

- Quelles sont vos motivations à prendre part à ce projet ?
- Quelles sont vos attentes ?
- Avez-vous des appréhensions ou des doutes quant à votre participation à ce projet?

Avez-vous d'autres éléments ou des questions dont vous souhaiteriez nous faire part ?
Merci de votre précieuse collaboration.

Anne Nadeau
Doctorante – UQAM

ANNEXE I

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL 2

GUIDE D'ENTRETIEN 2

1- Introduction

Vous avez pris part au projet Allumeurs d'étoiles avec *Une École montréalaise pour tous* ou vous adhérez au projet pilote *Hémisphères*.

Pour ce deuxième entretien, nous vous inviterons à vous **remémorer** des expériences vécues lors de ce projet, vous pourrez **prendre du temps pour réfléchir** avant de répondre. Certaines questions sont similaires à celles posées la dernière fois, d'autres sont nouvelles.

La première section touche spécifiquement le projet vécu, la deuxième concerne vos conceptions sur les termes étudiés et la dernière interroge les effets de la présente recherche sur vos réflexions.

1- Décrire, se remémorer

- D'abord, je vous invite à décrire sommairement les grandes étapes du projet vécu cette année.
- Quel est, pour vous, le moment le plus marquant de ce projet ? Pouvez-vous le décrire ? En quoi ce moment est important ou révélateur pour vous ?

2- Traces que laisse le projet

- Avez-vous senti, pendant le projet, que vous viviez une **évolution professionnelle** ? (Formation continue, développement de compétences, nouvelles connaissances, etc.). De quelle façon ?
- Comment le projet a-t-il enrichi votre **culture personnelle** ?

- Qu'est-ce qui, dans votre expérience du projet, a laissé des **traces dans votre enseignement auprès des élèves** (des références, des stratégies, des contenus, des façons d'agir avec le groupe, changement de dynamique ou dans votre rôle de passeur culturel) ? Quels ont été les liens entre le projet et votre enseignement ?
- Quels **repères culturels** ont été exploités dans le projet ? Lesquels ont inspiré votre enseignement ? De quelle façon ?
- Je vous invite à décrire un moment en particulier où, pendant le projet ou autour du projet, vous avez pu exercer votre rôle comme **enseignant passeur culturel**. À quoi étiez-vous attentif à ce moment ?

3- Conceptions

- Quelle est la première image qui vous vient en tête quand je dis le mot **culture** ?
- Complétez la phrase suivante : Pour moi, la **culture**, c'est...
- Nous avons déjà parlé de **repères culturels**. Pour vous, à quoi servent les repères culturels que vous intégrez en classe ? Donnez un exemple.
- Globalement, qu'est-ce qui fait de vous un **passeur culturel** pour vos élèves ?

4- La recherche

Votre participation à cette recherche vous a amené à répondre à des questions sur les enjeux liés à la culture, aux repères culturels et au rôle de passeur culturel.

- Comment les **entretiens** ont-ils contribué à transformer vos conceptions sur votre rôle comme passeur culturel ? Sur votre pratique ?
- Et le **journal de bord** ?

Avez-vous d'autres éléments ou des questions dont vous souhaiteriez nous faire part ?

Merci de votre précieuse collaboration.

ANNEXE J

MAQUETTE DU GROUPE DE DISCUSSION

GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE

Méthodologie

Appliquer la démarche de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) :

1. L'expérience concrète;
2. L'observation réfléchie (la discussion autour de l'expérience afin de faire émerger des hypothèses, des émotions);
3. La conceptualisation abstraite (la référence à la théorie ou création de nouvelles théories);
4. L'expérimentation active (le réinvestissement – ce que l'on ferait autrement).

Déroulement

15min - Accueil et présentation de chacune

Contrat collaboratif : objectif, fonctionnement, climat et durée.

Présentation des mots-clés qui sont ressortis des 2 entretiens à la question : comment définir le rôle de l'enseignant-passeur culturel ?

15min - Ouverture : chacune choisi deux mots dans l'inventaire pour se présenter comme passeur culturel. (Sous-question : de quoi je suis fière, comment ça se traduit en classe)

40min - Exercice inspiré de la démarche expérientielle :

- Expérience 10min : à partir de ces mots, faire une carte conceptuelle pour illustrer ce que signifie être un enseignant passeur culturel. (Lire la définition de carte conceptuelle⁷²).
- Observation : est-ce un exercice difficile, pourquoi ?
- Théoriser : expliquer la carte, les choix.
- Retour : faire des modifications au besoin.

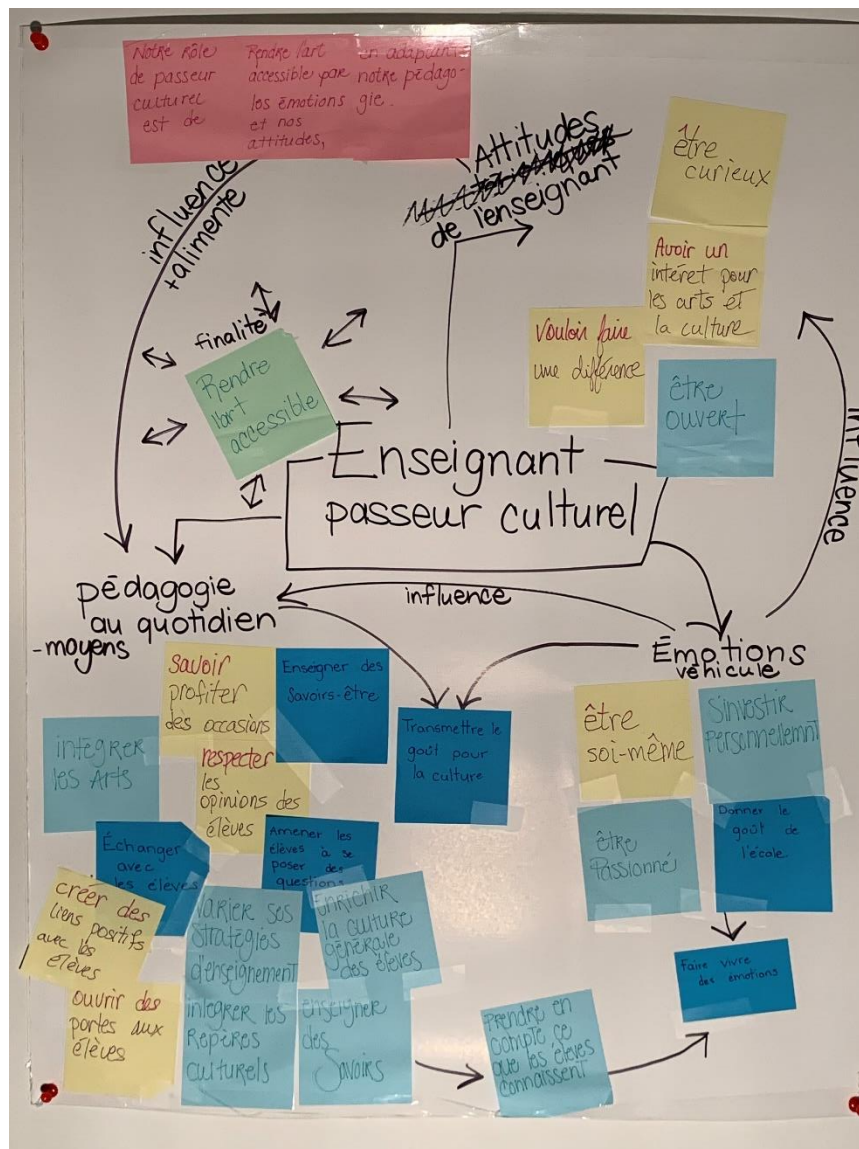
15min - Mise en situation : UÉMPT ou Hémisphères nous donne carte blanche (temps, argent, ressources) pour concevoir un projet qui vise à développer le rôle de passeur culturel chez les titulaires du primaire. Quels serait ce modèle ? (Sous-question : la place du contexte dans ce projet, de la réflexion, de l'accompagnement, de la formation, des activités culturelles, des sorties, des médiateurs ou artistes en classe)

5min – Conclusion : quelque chose à ajouter ou à préciser ? Retour sur l'expérience, remerciements. Précision sur la diffusion de la recherche.

⁷² « Les cartes conceptuelles permettent de représenter graphiquement des concepts qui gravitent autour d'un sujet, de préciser les relations qui les unissent et de les hiérarchiser. Aussi appelée schéma de concepts, carte de connaissances ou réseau sémantique, la carte conceptuelle permet de développer des habiletés de synthèse et permet [...] d'illustrer visuellement sa compréhension d'une question ou d'un concept. » (enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/cartes-conceptuelles)

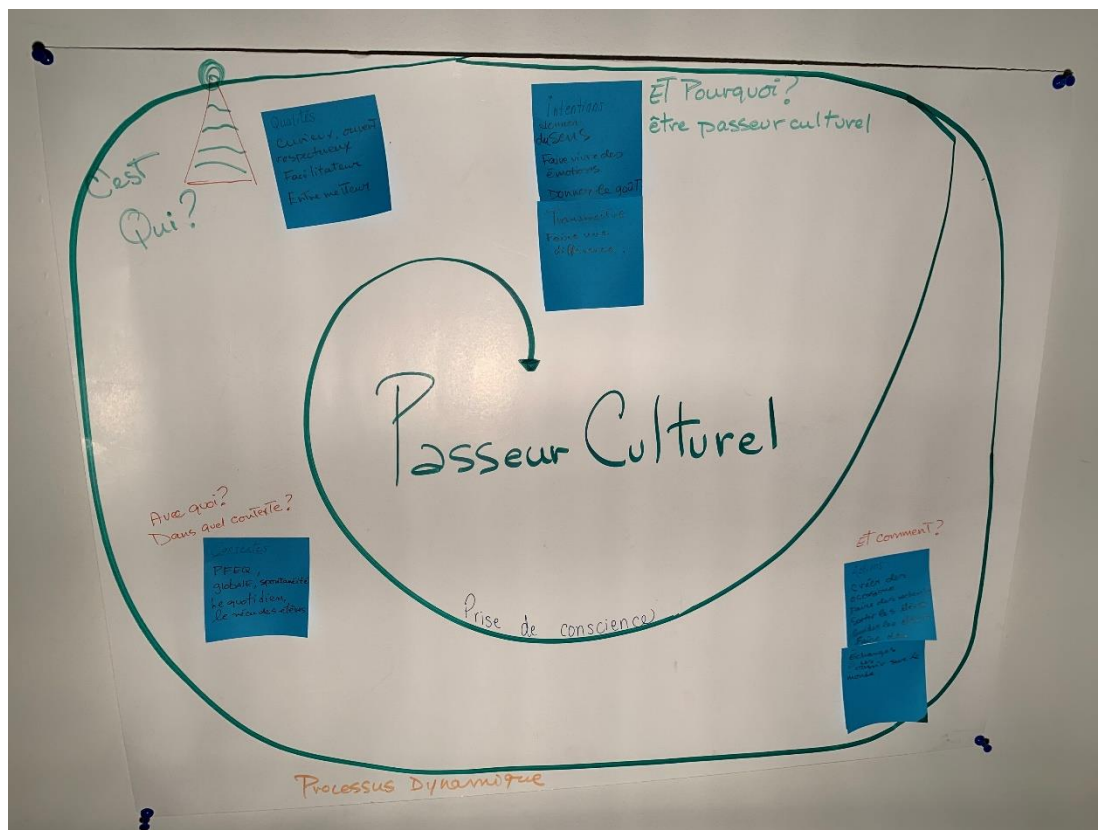
ANNEXE K

CARTE CONCEPTUELLE – UEMPT



ANNEXE L

CARTE CONCEPTUELLE – HÉMISPHERES



ANNEXE M

THÈMES DE LA RUBRIQUE CONCEPTIONS DE LA CULTURE RÉPERTORIÉS PAR ENSEIGNANTE

Enseignantes	Entretien 1	Entretien 2	Journal de bord	Rapport personnel à la culture
BRIGITTE 5 thèmes différents	Permet de s'exprimer et d'être touché Permet de s'ouvrir sur le monde et les autres (3) Permet d'aider les élèves en difficultés Permet d'apprendre et de connaître (2) Représente un outil pour enseigner : Intérêt des élèves, Reconnaissance des élèves dans leur singularité Liée aux arts	<u>Permet d'apprendre et de connaître.</u> <u>Permet de s'exprimer et d'être touché.</u>		Important Sortir dans les lieux culturels (2) Sous-thème : en famille (2)
NANCY 5 thèmes différents	Est liée à l'identité : d'où je viens (2), qui je suis (3) Est liée aux arts Permet de s'ouvrir sur le monde et sur les autres (4)	<u>Est liée aux arts</u> <u>Est liée au plaisir</u>	<u>Est liée à l'identité :</u> Définir qui je suis	Important Important comme parent Fréquente des lieux culturels Peu important : voudrait en faire plus

	Est liée au plaisir			
ISABELLE 5 thèmes différents	Est liée aux arts (3) Est liée à l'identité (4) Est difficile à définir Permet de s'ouvrir sur le monde et les autres	<u>Permet de s'ouvrir sur le monde et les autres</u> <u>Est liée à l'identité</u> Permet de s'exprimer et d'être touché Est liée au plaisir		Important : Est important comme parent (3) Pratique des arts (lecture) Fréquente des lieux culturels (2) Peu important : voudrait en faire plus
JULIE 5 thèmes différents	Est liée à l'identité : Définir qui je suis (4), Savoir d'où je viens, Avoir des coutumes, Est liée à la religion ou l'origine ethnique (7) Permet de s'ouvrir sur les autres et sur le monde (3) : diminuer les préjugés (2)	Permet d'apprendre et de connaître	Est liée aux arts Est partout	Faible Fréquente peu de lieux culturels
MATHILDE 5 thèmes différents	Est liée aux arts Permet d'apprendre et de connaître Permet la réflexion et la discussion	<u>Est liée aux arts (2)</u> Permet de s'exprimer et d'être touché Permet de s'ouvrir sur le monde et sur les autres <u>Permet la réflexion et la discussion</u>		Moyen Pratique des arts (lecture) Suit l'actualité (2) Voit des spectacles de variétés
ESTELLE 6 thèmes différents	Est liée aux arts (2) Est liée à l'identité : qui je suis Permet de s'exprimer et d'être touché	<u>Représente un outil pour enseigner :</u> Donner du sens aux apprentissages (2) <u>Permet de s'exprimer et d'être touché</u>	<u>Permet de s'exprimer et d'être touché</u>	Important Pratique des arts, fréquente des lieux culturels Important comme enseignant (2)

	Est difficile à définir (2) Est liée au rehaussement culturel (2) Représente un outil pour enseigner : Donner des références communes	Permet d'apprendre et de connaître		
DOMINIQUE 3 thèmes différents	Est liée à l'identité : Savoir d'où je viens (2), Définir qui je suis Représente un outil pour enseigner : Susciter l'intérêt des élèves (5)	Est liée aux arts		Important Pratique des arts (2) Est important comme enseignant
MICHELLE 6 thèmes différents	Est partout Permet de s'ouvrir sur le monde et sur les autres (2) Est liée à l'identité : Définir qui je suis, Savoir d'où je viens Permet de s'exprimer	<u>Est liée à l'identité</u> : Définir qui je suis Représenter ma communauté <u>Est partout</u> Est liée aux arts	Permet d'apprendre et de connaître <u>Permet de s'ouvrir sur le monde et sur les autres</u>	Important Est important comme parent (2) Transmet son héritage, ses valeurs (2) S'ouvre sur le monde

* Le chiffre entre parenthèses donne le nombre d'occurrences. Quand il n'y en a pas, cela équivaut à seule mention du thème ou du sous-thème. J'ai souligné les thèmes qui revenaient dans deux outils et j'ai souligné et mis en italique ceux qui étaient mentionnés dans les trois outils de collecte qui abordaient les conceptions de la culture.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie des lettres du Québec. (2010, octobre). *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec. États des lieux. XXVIIIe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 29 octobre 2010*. Récupéré de :
<http://www.academiedeslettresduquebec.ca/colloque/transmettre-la-culture-enjeux-et-contenus-de-l-enseignement-secondaire-au-quebec-etat-des-lieux-1>
- Académie des lettres du Québec. (2011, octobre). *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec. Devoir ou contrainte? XXIXe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 28 octobre 2011*. Récupéré de :
http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/160/synthesecolloqueacademie_hr.pdf?1413305980
- Allard, L. (2001). Les activités culturelles doivent-elles faire partie des programmes d'études? Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal, 16 et 17 mai 2000* (p. 85-94). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31
- Attal-Vidal, C. et Iribarne, P. (2012). *Focus groups : mode d'emploi*. La plaine Saint-Denis Cedex : Afnor éditions
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Association des diffuseurs spécialisés en théâtre (ADST), Conseil québécois du théâtre (CQT), Réseau indépendant des diffuseurs d'événements artistiques unis

(RIDEAU) et Théâtres Unis Enfance Jeunesse (TUEJ). (2013). *Vers une politique du théâtre professionnel pour les jeunes publics*. Récupéré de <http://tuej.org/index.php/documentation>

Auberger, J. (2010). L'histoire, un état des lieux. Dans Académie des lettres du Québec, *Transmettre la culture : enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec, XXIXe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 29 octobre 2010* (p. 15-20). Récupéré de : http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/160/synthesecolloqueacademie_hr.pdf?1413305980

Baby, A. (2007, 7 mars). Lettre à Paul Inchauspé. *Le Devoir*. Récupéré de : www.ledevoir.com/societe/education/133783/les-idees-nuisibles-de-la-reforme

Baillargeon, N. (2011a). *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé?* Paris : Flammarion.

Baillargeon, N. (2011b). Le devoir de transmettre et les responsabilités qu'il nous impose. Dans Académie des lettres du Québec, *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec. Devoir ou contrainte? XXIXe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 28 octobre 2011* (p. 58-76). Récupéré de : http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/160/synthesecolloqueacademie_hr.pdf?1413305980

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-Série(2). Actes du colloque L'Instrumentation dans la collecte des données, tenu à l'UQTR, le 26 novembre 2004. Récupéré de http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf

Beauchamp, H. (1985). *Le théâtre pour enfants au Québec : 1950-1980*. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH.

Bélangier, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Rapport : Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal : Collège Maisonneuve et PERFORMA.

- Bellavance, G., Dansereau, F., Aboubacar, S. et L'Allier, J. (2007). *Accès et médiations culturelles : trois études pour la Maison Théâtre*. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- Bellavance, G., Valex, M. et Ratté, M. (2004). Le goût des autres : une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 27-57.
- Bissonnette, L. (2011). Transmettre la culture : devoir ou contrainte ? Dans Académie des lettres du Québec, *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec. Devoir ou contrainte? XXIXe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 28 octobre 2011* (p. 5-9). Récupéré de : http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/160/syntheseccolloqueacademie_hr.pdf?1413305980
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bordeaux, M.-C. (2003). *La médiation culturelle dans les arts de la scène* (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourgeault, G. (2005). Quels repères pour quelle culture ? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 237-259). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, (119), 37-40.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 2004/1(81), 25-41.

- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Catterall, J. S., Dumais, S.A. et Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from four longitudinal studies*. Washington : National Endowment for the Arts. Récupéré à <https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- Carasso, J.-G. (1988). Pour une politique de l'enfant spectateur, *Théâtre Public*, (82-83), 59-63.
- Carasso, J.-G. (2000). *Théâtre, éducation jeunes publics : un combat...* Belgique : Éditions Lansman.
- Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : Éditions de l'attribut.
- Carasso, J.-G. (2008). *Art, culture et éducation au cœur d'une passion : entretiens avec Émile Lansman*. Belgique : Éditions Lansman.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation - Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Champy, P. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd). Paris : Retz.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, 4^e éd. Paris : Éd. Economica.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 2006/1(10), 37-43.

- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124.
- Chené, A. et Saint-Jacques, D. (2000). La culture à l'école primaire. Les enseignants et le rehaussement des programmes. *Bulletin du CRIFPE*, décembre, 9-12.
- Chené, A. et Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 75-104). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Cieutat, P. et Connac, S. (2017). Constructivisme ou enseignement explicite ? *Cahiers pédagogiques*, 3 mai 2017. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Constructivisme-ou-enseignement-explicite?fbclid=IwAR1ric2zchqaFPGna9oqq0-duUchSEZ3RJckPFm6IaOdUeQoGm0OfowNyL0>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et Fédération autonome de l'enseignement (FAE). 2011. *Entente 2010-2015*.
- Conseil québécois du théâtre. (2007). *La fréquentation du théâtre par la jeunesse*. Récupéré de http://www.cqt.ca/documentation/theatre_jeunes_publics
- Conseil québécois du théâtre. (2009). *Portrait général de la fréquentation du théâtre par les élèves du primaire et du secondaire au Québec dans le cadre des sorties scolaires*. Récupéré de http://www.cqt.ca/documentation/theatre_jeunes_publics
- Conseil québécois du théâtre. (2012). *Étude de quatre modèles de réussite en fréquentation des arts de la scène par les élèves du primaire et du secondaire dans le cadre de sorties scolaires*. Récupéré de http://www.cqt.ca/documentation/theatre_jeunes_publics
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise, Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec.

- Corbo, C. (dir.) (2006). *Art, éducation et société postindustrielle. Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec 1966-1968*. Québec : Septentrion.
- Côté, H. (2007). La culture à l'école : quels projets les enseignants et les artistes élaborent-ils? *Vie pédagogique*, 144. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp?page=laculture>.
- Côté, H. (2008). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : du discours officiel à celui des acteurs* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval.
- Côté, H. (2010). École et culture : une analyse des justifications des partenariats éducatifs à caractère culturel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 493–514.
- Côté, H. et Duquette, C. (2010). Comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire ? Dans J.-F. Cardin, M-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 117-138). Québec : Multimondes.
- Côté, H. et Simard, D. (2009). Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Côté, H., Simard, D., Falardeau, É., Emery-Bruneau, J., Carrier, L.-P. et Gagné, J.-C. (2008). Comment intégrer la culture dans la classe de français? *Vie pédagogique*, 149, 76-80. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1870443>
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59-85. Récupéré de <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/socsoc/2004/v36/n1/009582ar.html>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85-129.

- Creative trust and Professional Arts Organizations Network for Education. (2011). *Performing arts education overview*. Récupéré de <http://www.creativetrust.ca/2011/12/performing-arts-education-overview-released-today>
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Culture pour tous. (2014). *La médiation culturelle en questions*. Récupéré de www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Guide_mediationCPT_couleur.pdf
- Culture pour tous. (2017). *Hémisphères, culture-éducation. La culture au cœur de l'enseignement*. Montréal : auteurs. Repéré à : www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/projet-pilote-hemispheres
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34–50.
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (81), 169–185. Récupéré de <http://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n1-n1/1018164ar/>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Dussault, M., Richer, J. et Mercier, J. (2005). Évolution des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 583-614.
- Deldime, R. (2004). *Manifeste pour une éducation au théâtre*. Bruxelles: Lansman.
- Deldime, R. (2006). *Les jeunes au pays du théâtre*. Bruxelles : Lansman.
- Deldime, R. et Pigeon, J. (1988). La mémoire du jeune spectateur de théâtre. *Jeu : Revue de théâtre*, (46), 88-100.
- De Vries, Y. et Beijaard, D. (1999). Teacher's Conceptions of Education: A Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.

- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Rapport de recherche. Québec : FRQSC.
- Direction de santé publique. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *Regard sur la défavorisation à Montréal – Série 1*. Montréal : Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Dolbec, A. et Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, 5e éd.* (p. 551- 569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. et O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Melbourne : Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria. Récupéré de https://creative.vic.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/56716/Arts_partnerships_Paper_No_19-2.pdf
- Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage formateur. *Recherches Qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Dumont, F. (1968/2014). *Le lieu de l'homme*. Montréal : L'Hexagone.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : L'Hexagone.
- Dupont, R. (2001). L'accès aux ressources culturelles : un rêve réalisé! Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal, 16 et 17 mai 2000* (p. 117-133). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007a). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.

- Falardeau, É. et Simard, D. (2007b). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-150.
- Faure, N. (2009). *Le théâtre jeune public : un nouveau répertoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gaudreault, G. et Lebeau, S. (2006). Devoir de transcendance. *Les cahiers de théâtre JEU*, 118(1), 83-85.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, (118), 23-25.
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Education Canada*, (mars), 46-48.
- 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.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (2005). Quand cultiver signifie relier pour faire sens. *Vie pédagogique*, 137, 26-28.

- Gosselin, P. (2001). La pratique des arts et ses effets sur le développement de la pensée. Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal, les 16 et 17 mai 2000* (p. 75-83). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques d'éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.
- Gouvernement du Québec. (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Rapport Parent, du nom son président*. Québec : Éditeur officiel du Québec
- Gouvernement du Québec. (1969). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Rapport Rioux, du nom son président*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1988). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- Gouvernement du Québec. (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1994a). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Rapport Corbo, du nom de son président*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1994b). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- Gouvernement du Québec. (1996). *Politique de diffusion des arts de la scène*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications. Récupéré de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politique-diffusion-arts-scene.pdf>

- Gouvernement du Québec. (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Rapport Inchauspé, du nom de son président*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997b). *Énoncé de politique éducative. L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignants. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant. La culture toute une école !* Québec : Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Évaluation du programme : La culture à école*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Culture et des Communications.

- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Gouvernement du Québec (2013-2014). *Dépliant – La culture, toute une école !* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/culture_ecole_depliant_2014_FR.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Partout la culture*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications. Récupéré de partoutlaculture.gouv.qc.ca/politique/
- Gouvernement du Québec. (2019). *Répertoire de ressources culture-éducation*. Québec : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. Récupéré de www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3373
- Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Quelques éléments pour la formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p.19-47). Montréal : Presses de l'Université du Québec
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Les Éditions Minit.
- Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*. Paris : Éditions La Découverte.
- Imms, W., Jeanneret, N. et Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of Impact on Student Outcomes*. Melbourne : Arts Victoria.

- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- Jacob, A. (dir). (1989-1992). *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris : PUF. 5 vol.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Julien, L. et Santerre, L. (dir.). (2001). *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal, 16 et 17 mai 2000*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches, 4e éd.* Sherbrooke : Édition du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Kember, D. et Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Kerlan A. (2004). *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (dir.). (2005a). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : Services Culture Édition ressources pour l'éducation nationale/Centre régional de documentation pédagogique.
- Kerlan, A. (2005b). L'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 261-299). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 4(102), 17-30.

- Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2014). Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 461-466.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lafortune, J.-M., (dir.). (2012). *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2002). Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation. *Québec Français*, (127), 71-73.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Lafortune, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation*, Conférence présentée lors de la rencontre provinciale des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F721295811_pres_prat_reflex_mels8juil5_28ao6.pdf
- Lafortune, L. (2011). Une perspective sociopédagogique de la culture : réflexions et interrogations. Dans Académie des lettres du Québec, *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec. Devoir ou contrainte? XXIXe Colloque des écrivains. Synthèse et actes du colloque, BanQ, Montréal, 28 octobre 2011* (p. 77-84). Récupéré de : http://www.academiedeslettresduquebec.ca/system/ckeditor_assets/attachments/160/synthesecolloqueacademie_hr.pdf?1413305980
- Lafortune, L. et Daudelin C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. et Deslandes, R. (2002). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue de la réflexion à l'action* (p. 45-71). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 33-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin-Tétreault A. et Martineau, M.-N. (2007). *Regards croisés sur la médiation culturelle*. Laboratoire d'animation et recherche culturelles (LARC). Université du Québec à Montréal, Département de sociologie.
- Leclerc, C. et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérives*. Rapport de recherche d'une étude réalisée à la suite d'une entente entre l'Université Laval et le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval. Québec.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd. Montréal : Guérin Éditeur.
- Legrand, M. (2004). *Sortir au théâtre à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation, CRDP Académie D'Amiens.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans les écoles primaires ? *Encounters on education*, 11, 99-114.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.

- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Loi sur l'instruction publique*. LQ (2018). c. 2. Récupéré de <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Mahy, I. et Carle, P. (dir.) (2012). *Théorie U. Changement émergent et innovation : modèles, applications et critique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mathieu, I. (2011). *L'action culturelle et ses métiers*. Paris : Éditions Le Monde.
- McConachie, B. (2011). *Engaging Audiences - a cognitive approach to spectating in the theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2010). L'enseignant : intellectuel et professionnel. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 9-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et Politiques*, (60), 25–35.
- Morrisette, J. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J. (2011b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrisette, J. et Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*(18), 117-130.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2e éd. Paris : Armand Collin.

- Nadeau, A. (2006). *Portrait du théâtre de création pour adolescents dans le contexte du théâtre pour l'enfance et la jeunesse au Québec* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Nadeau, A. (2015). *Étude sur la sortie au théâtre en contexte scolaire*. Comité théâtre jeune public du Conseil québécois du théâtre. Récupéré de http://www.cqt.ca/documentation/theatre_jeunes_publics
- Octobre, S. (2003). Les 6-14 ans et les équipements culturels. Des pratiques encadrées à la construction des goûts. *Revue de l'OFCE*, 86(3), 143-154.
- Octobre, S. (2006). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence. *Enfances, Familles, Générations*, 4, 1-28.
- Octobre S., Détérez C., Mercklé P. et Berthomier N. (2010). *L'enfance des loisirs*. Paris : DEPS, Ministère de la culture et de la communication.
- Octobre S., Détérez C., Mercklé P. et Berthomier N. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle. *Recherches familiales*, 1(8), 71-80.
- Omasta, M. (2011). Adolescents' affective engagement with theatre: Surveying middle school students' attitudes, values, and beliefs. *International Journal of Education & the Arts*, 12(SI 1.6). Récupéré de <http://www.ijea.org/v12si1/>
- Oskala, A., Keaney, E., Chan T. W. et Bunting C. (2009) Encourage children today to build audiences for tomorrow. *Arts Council England*. Récupéré de http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/encourage-children-today-to-build-audiences-for-tomorrow/#sthash.tkXx3mTk.dpuf
- Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur.
- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. In Muchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 54-55). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, expliquer. *Expliciter, journal de l'association GREX, Groupe de recherche sur l'explicitation*, (90), 32-51.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (8), 103-115.
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (8), 103-115.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(septembre), 13-20.
- Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*, (2), 234-250.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Planson, C. (2008). *Accompagner l'enfant dans sa découverte du spectacle*. France : Millénaire Presse, La Scène.
- Poirier, C. (dir.). (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs*. Rapport de recherche présenté à Culture Montréal. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture, Société.
- Portelance L. (2007). Le partage des savoirs entre enseignant et stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.

- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 429-454.
- Ramsey White, T. R. et Rentschler, R. (2005). Toward a new understanding of the social impact of the arts. Dans F. Colbert (Ed.), AIMAC 2005, *Proceedings of the 8th International Conference on Arts & Cultural Management*. Québec : HEC Montréal.
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2017). Effet perçu d'une communauté d'apprentissage sur la motivation des enseignants du secondaire dans leur développement professionnel. *Formation et profession*, 25(3), 36-53
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de la transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke.
- Raymond, C. et Lord, M. (2018). L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois : portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte. (dir), *Faire danser l'école* (p. 35-60). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, XL(2), 119-138.
- Rémigy, M.-J. (2001) De l'éducation à une éducation de la culture. Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal, 16 et 17 mai 2000* (p. 13-33). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Rey, A., sous la direction de. (2004a). *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert. 3 tomes.
- Rey, A., sous la direction de. (2004b). *Le Robert, dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert. 4 tomes

- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle, et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Richard, M. (2018). Formation par et pour les pairs : jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 170-193.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2015). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche. Récupéré de <http://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (p. 102-119). New York : MacMillan.
- Ruppin, V. (2004). *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques* (Mémoire de maîtrise non publiée). Université de Lyon.
- Ruppin, V. (2014). De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 489-512.
- Saint-Jacques, D. (2001a). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, (118), 42-44.
- Saint-Jacques, D. (2001b). La dimension culturelle du programme de formation en regard du domaine des arts. *Québec français*, (121), 42-44.
- 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.

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation, In *La recherche en éducation : étapes et approches*, Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). Sherbrooke : Édition du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. et Dionne, L. (2002). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue de la réflexion à l'action* (p. 139-164). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simard, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval.
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marquera-t-elle le naufrage de l'approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, (118), 19-23.
- Simard, D. (2002a). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, (124), 5-8.
- Simard, D. (2002b). 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. (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* (p. 49-74). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.

- Tardif, M. (2004) Entrevue avec Marie-Françoise Legendre. *Formation et Profession*, (août), 8-15.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Tassin-Ghymers, M. (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs? La culture à l'école*. Avec la collaboration de la Cellule Épicure. Bruxelles : De Boeck.
- Tillema, H.H. et Knol, W.E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 579-595.
- Turcotte, N. (2004). *Contribution du milieu culturel sur l'éducation artistique et culturelle des jeunes Québécois d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Tyson, L. M., Venville, G. J., Harrison, A. G. et Treagust, D. F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.
- Ubersfeld, A. (1981/1996). *Lire le théâtre II : l'école du spectateur*. Paris : Éditions Belin.
- Valentin, E. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Sous la direction scientifique de Madeleine Gauthier. INRS-Urbanisation, Culture et Société, Observatoire Jeunes et Société, octobre 2006.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck supérieur. Récupéré de <http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.- M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge : Harvard University Press.

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

Zakharthouk, J. M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : réflexion et exemples pratiques*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique.