

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉFLEXION SUR LE CURRICULUM D'ART DRAMATIQUE AU QUÉBEC À LA LUMIÈRE  
D'UNE ANALYSE DU DISCOURS SUR LE REHAUSSEMENT CULTUREL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE)

PAR

EAUBELLE DAOUST-CLOUTIER

AOÛT 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.04-2020). 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

D'abord et avant tout, j'aimerais remercier Mathilde Cambron-Goulet et Marina Schwimmer qui ont codirigé la rédaction de ce mémoire. Sans leur soutien indéfectible, leur patience et leur respect de mon rythme de travail, je sais que ce travail de recherche n'aurait pas été mené à terme. Sinon, j'aimerais aussi remercier Simon et Solan, qui, à des moments différents de mon parcours se sont improvisés « coachs de maîtrise », à mon grand bonheur. Merci à Jenny, ma muse académique de toujours. Finalement, merci à Nicolas, qui m'a calmement soutenue et encouragée pendant ces nombreuses années.

## **DÉDICACE**

Je dédie ce mémoire à papa qui, à sa manière, a été  
un philosophe de l'éducation.



## TABLE DES MATIÈRES

|   |      |
|---|------|
| REMERCIEMENTS.....  | ii   |
| DÉDICACE.....   | iii  |
| TABLE DES MATIÈRES.....   | v    |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | ix   |
| RÉSUMÉ.....   | xi   |
| ABSTRACT.....   | xiii |
| INTRODUCTION.....   | 1    |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....                                       | 4    |
| 1.1 Mise en contexte.....   | 4    |
| 1.1.1 L'Énoncé de politique éducative de 1997.....                  | 4    |
| 1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise.....             | 4    |
| 1.1.3 Programmes disciplinaires d'art dramatique.....               | 6    |
| 1.2 Définition du problème.....                                     | 7    |
| 1.3 Question et objectifs de recherche.....                         | 11   |
| 1.4 Pertinence de la recherche.....                                 | 11   |
| CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....                                     | 13   |
| 2.1 Deux sens principaux.....                                       | 13   |
| 2.1.1 Sens normatif.....  | 14   |
| 2.1.2 Sens descriptif.....  | 14   |
| 2.1.3 Culture première, culture seconde et crise de la culture..... | 15   |
| 2.1.4 Conciliation des deux sens principaux en éducation.....       | 19   |
| 2.2 Humanisme, culture et éducation.....                            | 19   |
| 2.2.1 <i>Paideia</i> et <i>humanitas</i> .....                      | 21   |
| 2.2.2 Courant humaniste à la Renaissance.....                       | 23   |
| 2.2.3 <i>Ratio Studiorum</i> des collèges jésuites.....             | 24   |
| 2.2.4 Humanisme contemporain du rapport Parent.....                 | 26   |
| 2.3 Culture comme patrimoine.....                                   | 29   |
| 2.4 Capital culturel.....   | 30   |
| 2.5 Rapport à la culture et culture comme rapport.....              | 32   |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....  | 36   |
| 3.1 Approche herméneutique et outils rhétoriques.....               | 36   |
| 3.1.1 Herméneutique.....  | 36   |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 3.1.2   | Sens littéral.....   | 37 |
| 3.1.3   | Le cercle herméneutique.....   | 37 |
| 3.1.4   | Expliquer et comprendre.....   | 38 |
| 3.1.5   | Fonction herméneutique de la rhétorique.....   | 38 |
| 3.2   | Rhétorique.....  | 39 |
| 3.2.1   | Caractéristiques d'un discours rhétorique.....   | 39 |
| 3.2.2   | Caractère rhétorique des texte à l'étude.....  | 40 |
| 3.2.3   | Le discours pédagogique officiel.....  | 41 |
| 3.2.4   | La définition programmatique.....  | 42 |
| 3.2.5   | Valeurs et hiérarchies de valeurs.....   | 43 |
| 3.2.6   | Présence.....  | 44 |
| 3.2.7   | Le choix des qualifications.....   | 45 |
| 3.3   | Méthode de collecte.....   | 47 |
| 3.3.1   | Sélection des documents.....   | 47 |
| 3.3.2   | Sélection des extraits.....  | 49 |
| 3.4   | Méthodes d'analyse.....  | 49 |
| 3.4.1   | Analyse de contenu.....  | 49 |
| 3.4.2   | Analyse conceptuelle.....  | 52 |
| CHAPITRE 4 ANALYSE DU DISCOURS SUR LE REHAUSSEMENT CULTUREL.....  |  | 54 |
| 4.1   | Chronologie du discours sur le rehaussement culturel.....  | 54 |
| 4.1.1   | Emploi du terme « curriculum ».....  | 55 |
| 4.1.2   | Début des années 1990 : Genèse du discours sur le rehaussement culturel.....   | 57 |
| 4.1.3   | Rapport Corbo (1994) : Remettre la finalité culturelle au cœur de la mission de l'école<br>61                            |    |
| 4.1.4   | Avis du CSÉ (1994) : finalité culturelle et profils de formation.....  | 63 |
| 4.1.4.1   | Revalorisation de la finalité d'initier à la culture (chapitre 2).....   | 63 |
| 4.1.4.2   | Arrimage des profils de formation avec la finalité culturelle.....   | 65 |
| 4.1.5   | États généraux sur l'Éducation (1995-1996) : faiblesse de la culture générale et<br>restructuration des curriculums..... | 69 |
| 4.1.6   | Rapport Inchauspé : Perspective culturelle à donner à tout le curriculum.....  | 71 |
| 4.1.7   | Énoncé de politique éducative.....   | 76 |
| 4.2   | Finalité culturelle et formes de rehaussement.....   | 79 |
| 4.2.1   | Finalité culturelle : sens donné à la culture et rôle de l'école.....  | 79 |
| 4.2.2   | Formes de rehaussement.....  | 81 |
| 4.2.2.1   | Reformulation de la mission.....   | 81 |
| 4.2.2.2   | Restructuration des programmes et de la grille-matières.....   | 85 |
| 4.2.2.3   | Perspective culturelle.....  | 86 |
| 4.3   | Vision éducative humaniste classique.....  | 86 |
| CHAPITRE 5 RÉFLEXION SUR LE CURRICULUM D'ART DRAMATIQUE À LA LUMIÈRE DU<br>DISCOURS SUR LE REHAUSSEMENT CULTUREL..... |  | 88 |
| 5.1   | Formes de rehaussement culturel dans le PFÉQ.....  | 89 |
| 5.1.1   | Reformulation de la mission.....   | 89 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 5.1.1.1 | Finalité culturelle absente de la mission du PFÉQ.....                                      | 90  |
| 5.1.1.2 | Finalité culturelle dans les orientations et visées de formation .....                      | 92  |
| 5.1.2   | Restructuration et perspective à donner à tout le curriculum .....                          | 96  |
| 5.1.2.1 | Espace réservé à l'art dramatique dans la grille-matières du régime pédagogique...97        |     |
| 5.1.2.2 | Rôle culturel de l'art dramatique selon le PFÉQ.....  | 97  |
| 5.1.2.3 | Approche par compétences et repères culturels .....   | 100 |
| 5.2     | Curriculum d'art dramatique à la lumière du rehaussement culturel .....                     | 103 |
| 5.2.1   | Rapport à la culture première et seconde .....  | 104 |
| 5.2.2   | Patrimoine collectif .....  | 106 |
| 5.2.2.1 | Qui détermine le contenu? .....   | 108 |
| 5.2.2.2 | Patrimoine identitaire représentatif.....   | 109 |
| 5.2.2.3 | Patrimoine universaliste et la notion de « classique » .....                                | 110 |
| 5.2.3   | Compétences culturelles.....  | 111 |
| 5.2.4   | Un curriculum d'art dramatique à la lumière du discours sur le rehaussement culturel<br>116 |     |
| 5.3     | Conclusion .....  | 118 |
|         | BIBLIOGRAPHIE .....   | 121 |



## LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| Tableau 3.1 – Liste des documents du corpus d'étude.....  | 47 |
| Tableau 4.1 – Liste des documents du corpus d'étude.....  | 55 |
| Tableau 4.2 – Place de l'initiation culturelle dans les différentes formulations de la mission de l'école ..... | 83 |
| Tableau 5.1 – Formulation de la mission dans le PFÉQ.....   | 91 |
| Tableau 5.2 – Définition de la culture et rôle culturel de l'école dans le PFÉQ .....                           | 95 |



## RÉSUMÉ

Cette recherche théorique s'intéresse au curriculum d'art dramatique de l'école primaire et secondaire au Québec en relation avec le discours sur le « rehaussement culturel » qui émerge dans divers documents officiels des années 1990, tout juste avant la réforme du début des années 2000. Dans le premier chapitre, qui présente la problématique, nous exposons le fait qu'en dépit d'une valorisation manifeste de la culture dans l'actuel *Programme de formation de l'école québécoise* (2001-2007), ce document ne semble pas être parvenu à concrétiser le rehaussement culturel annoncé dans *l'Énoncé de politique éducative* de 1997, car un flou persiste dans le PFÉQ autour de la notion de rehaussement culturel, du sens donné à la culture et du contenu culturel à transmettre. Les objectifs de recherche exposés dans ce premier chapitre sont, dans un premier temps, d'identifier quatre éléments dans le discours sur le rehaussement culturel, soit : 1) la manière dont est définie la culture, 2) le rôle culturel attribué à l'école, 3) la nature des contenus culturels implicitement valorisés, 4) les formes de rehaussement culturel recommandés ; puis, dans un deuxième temps, de réfléchir au curriculum d'art dramatique à la lumière de ce discours. En guise de cadre d'analyse, le deuxième chapitre expose différentes approches conceptuelles de la culture et tente de les situer à l'intérieur du domaine de l'éducation. Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique, soit le corpus de documents et les outils issus de l'herméneutique et de la rhétorique qui ont servi à l'analyse. L'analyse se fait en deux temps : le quatrième chapitre retrace l'évolution chronologique de ce discours et en expose les différents faits saillants, alors que le cinquième chapitre examine dans quelle mesure le rehaussement culturel s'est incarné dans le PFÉQ et réfléchi à la manière dont un rehaussement culturel pourrait s'incarner dans un curriculum d'art dramatique hypothétique. Il ressort de cette recherche que ce discours s'inscrit avant tout dans une perspective humaniste de l'éducation, dans laquelle l'école a comme rôle de transmettre des savoirs constitués dans le but de développer l'individu sur un plan personnel et faciliter son insertion dans un monde commun. Ce discours occulte cependant certaines problématiques importantes concernant la transmission culturelle en éducation, ce qui pourrait partiellement expliquer pourquoi les contenus culturels sont aussi peu définis dans le PFÉQ. Si un curriculum d'art dramatique avait à être élaboré à partir d'une perspective humaniste, ces problématiques auraient à être abordées.

Mots clés : rehaussement culturel, culture et éducation, vision humaniste de l'éducation,  
Programme de formation de l'école québécoise, programmes disciplinaires d'art dramatique

## ABSTRACT

This theoretical research focuses on the elementary and secondary school drama curriculum in the province of Québec in relation to the discourse on "cultural enhancement" (*rehaussement culturel*) that emerged in various official documents of the 1990s, just before the educational reform of the early 2000s. Our first chapter, which presents our review of literature, exposes that despite an obvious promotion of culture in the current Québec educational program, the *Programme de formation de l'école Québécoise* (PFÉQ) (2001-2007), this program does not seem to have achieved the "cultural enhancement" announced in the 1997 Educationnal Policy Statement (*énoncé de politique éducative*), because of a persisting lack of clarity about this enhancement, the meaning of culture and the cultural learning content. The research objectives presented in this first chapter are, first, to identify three components of the discourse on "cultural enhancement", namely: 1) the way in which culture is defined, 2) the cultural role attributed to school, 3) the implicitly valued cultural learning content, 4) the recommended forms of "cultural enhancement"; and, second, to reflect on the drama curriculum in the light of this discourse. As a framework for analysis, the second chapter presents different conceptual approaches to culture and attempts to reframe them within the field of education. The third chapter presents our methodological framework, that is, mainly, the hermeneutical and rhetorical tools used for our analysis. The analysis is done in two phases: the fourth chapter tracks the chronological evolution of this discourse and presents its important key components, while the fifth chapter examines the extent to which cultural enhancement is embodied in the PFÉQ drama programs and speculates on a hypothetical drama curriculum which would embrace and apply this discourse. Our results suggest that this discourse is above all part of a humanistic (or liberal) vision of education, in which the school's role is to transmit knowledge with the aim of developing the individual on a personal level and facilitating his or her integration into a common world. However, this discourse conceals a few important issues concerning cultural transmission in education, which could partially explain why the cultural learning content is so poorly defined in the PFÉQ. If a drama curriculum were to be developed from a humanistic perspective, these issues would need to be addressed.

Keywords : cultural enhancement (*rehaussement culturel*), culture and education, humanistic education, liberal education, Québec school curriculum (*Programme de formation de l'école québécoise*), drama school programs



## INTRODUCTION

Comme le souligne Gavin Boltin (2007), les nombreuses formes que peut prendre l'enseignement de l'art dramatique sont en grande partie déterminées par le contexte politique, religieux et culturel d'un endroit et d'une période donnés. Bien évidemment, l'enseignement de cette matière à l'école québécoise n'échappe pas à cette réalité. L'art dramatique entre officiellement dans le curriculum primaire et secondaire québécois à partir du début des années 1970, sous l'appellation « expression dramatique » (Barret, 1979) et, depuis, son enseignement est fortement influencé par différents courants artistiques et pédagogiques issus des arts et de leur enseignement. Par exemple, l'une des transformations les plus notables de cette matière est son rapprochement progressif vers le théâtre comme discipline artistique (Lepage et Marceau, 2013; Chaîné et Marceau, 2014). Au départ, notamment avec l'importante influence de Gisèle Barret (1979, 1986), l'expression dramatique est davantage axée sur le développement personnel et la libre expression de l'enfant. Les représentations théâtrales ne font pas partie de ce programme, voire, elles sont perçues comme une tentation contre laquelle il faut mettre en garde le pédagogue (Barret, 1986). Puis, avec les programmes des années 1980 et nourri par les réflexions de différents chercheurs-pédagogues comme André Maréchal (1993) et Hélène Beauchamp (1979, 1997), l'enseignement de cette matière laisse un peu plus de place au théâtre dans les années 1980 et 1990, sans toutefois abandonner les activités propres à l'expression dramatique.

Cette matière scolaire n'évolue cependant pas en circuit fermé ; depuis son entrée officielle dans le curriculum scolaire québécois, le programme d'art dramatique est aussi modelé par des enjeux éducatifs plus larges qui mobilisent l'ensemble du milieu de l'éducation. Autrement dit, comme cette matière s'inscrit à l'intérieur d'une architecture institutionnelle, les objectifs d'enseignement qui lui sont associés sont aussi définis par des finalités éducatives réfléchies pour tout un système scolaire.

L'un des enjeux éducatifs concernant le curriculum dans son ensemble et ayant eu une influence sur les programmes d'art dramatique de l'actuel *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) est celui du rehaussement culturel, soit l'une des orientations annoncées dans l'*Énoncé de politique éducative* de 1997 qui devait guider l'élaboration PFÉQ. Avec cette orientation, cet énoncé prévoyait un enrichissement du contenu culturel du curriculum, ce qui pour « l'éducation artistique » signifiait en somme de « faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la

danse ou les arts visuels afin de lui donner de nouvelles clés pour comprendre la réalité » (MEQ, 1997b, p.13).

Considérant ce qui était prévu, on pourrait croire que ce rehaussement culturel ait accentué le rapprochement déjà en cours de l'enseignement de l'art dramatique vers le théâtre, mais la réalité est plus nuancée que cela. Comme cela est exposé dans le premier chapitre de ce mémoire, le PFÉQ prône un discours favorable à la culture, mais plusieurs commentateurs jugent que le rehaussement culturel annoncé ne s'est pas concrétisé ; à tout le moins, qu'ils soient favorables ou non à la façon dont se présente la dimension culturelle du PFÉQ, tous les auteurs s'entendent pour dire que différentes clarifications sont souhaitables, en particulier lorsqu'il est question de « rehaussement culturel », de « culture » et de contenu culturel. Par ailleurs, même si dans le milieu de l'enseignement de l'art dramatique au Québec on considère que le PFÉQ garantit une éducation culturelle, aucun chercheur ne s'est penché sur l'accomplissement du rehaussement culturel en tant que tel dans les programmes d'art dramatique spécifiquement. Ainsi, les interrogations portant sur le sens donné à la culture, le rôle culturel de l'école et le contenu culturel à transmettre dans l'ensemble du PFÉQ subsistent lorsqu'il est question de ces programmes en particulier.

Dès lors, bien qu'on puisse affirmer que ces programmes accentuent dans une certaine mesure ce rapprochement graduel, décrit plus tôt, de l'art dramatique vers le théâtre, on peut toujours se demander, par exemple, à quel patrimoine d'œuvres théâtrales devrait-on initier les élèves, et à partir de quelle conception éducative de la culture devrait-on le faire ?

Cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse à ces questions à partir d'une analyse du discours sur le rehaussement culturel qui a émergé dans divers documents officiels dans les années 1990, tout juste avant l'implantation du programme actuel au début des années 2000. Plusieurs analyses du discours éducatif officiel sur la culture existaient déjà, mais aucune ne proposaient une analyse plus approfondie du concept de rehaussement culturel dans le but d'amorcer une réflexion sur les contenus culturels des programmes d'art dramatique. Ce retour aux sources, si l'on veut, nous a d'abord permis d'inscrire ce discours dans une perspective humaniste de l'éducation, dans laquelle l'école a comme rôle de transmettre des savoirs constitués dans le but de développer l'individu sur un plan personnel et faciliter son insertion dans un monde commun. En dépit du fait qu'il adopte une définition large et inclusive de la culture, ce

discours attribue à l'école le rôle d'en sélectionner les éléments les plus significatifs. Ensuite, même si cette analyse nous a permis de nommer avec plus de précision à quoi un curriculum d'art dramatique « culturellement rehaussé » pourrait ressembler, elle nous a surtout permis de nommer certaines problématiques occultées par ce discours, notamment la détermination d'un patrimoine collectif et l'arrimage entre une structure de curriculum axée sur les compétences et une vision éducative humaniste axée sur la transmission de certains savoirs déterminés. À notre avis, ces oubliés du discours sur le rehaussement culturel peuvent en partie expliquer l'absence de détermination de contenu culturel du PFÉQ.

L'enseignement de l'art dramatique est en grande partie déterminé par le contexte éducatif dans lequel il évolue; en contrepartie rien n'empêche qu'il ait lui aussi une influence sur ce contexte en ramenant en avant plan certaines valeurs éducatives. Depuis son arrivée dans le curriculum officiel, l'art dramatique – même l'éducation artistique en général – cherche toujours à défendre son importance et sa pertinence à l'aide d'arguments allant dans le sens de l'épanouissement personnel et social de l'élève, du développement de sa sensibilité, son empathie, son intuition et sa créativité, choses qui ne seraient pas suffisamment développées par des matières plus « rationnelles »... Peut-être serait-il aussi temps d'enrichir cet argumentaire et de faire l'exercice de réfléchir à cette matière dans une perspective éducative humaniste, comme une matière s'inscrivant avec toutes les autres matières scolaires dans un lieu privilégié où un certain bagage culturel commun essentiel est transmis, peu importe ce que ce bagage permettra de développer ?

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Mise en contexte

#### 1.1.1 L'Énoncé de politique éducative de 1997

Un des buts visés par la dernière réforme scolaire au Québec était de « rehausser le niveau culturel des programmes d'études ». Cet objectif, formulé dans l'*Énoncé de politique éducative* de 1997, faisait suite à divers rapports et avis recommandant, entre autres choses, de pallier le déficit culturel du programme en vigueur à l'époque en le restructurant de façon à remettre à l'avant-plan la finalité éducative d'initier les élèves à la culture (CSÉ, 1994, p.20-21 ; MEQ, 1994, p.15-16 ; MEQ, 1996b, p.19-23 ; MEQ, 1997a, p.22-26).

Cet énoncé, qui devait mener à la rédaction du programme actuellement prescrit, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), propose trois voies pour parvenir à ce rehaussement. Premièrement, réserver une meilleure place aux matières dites porteuses de culture, soit les langues, les arts et l'histoire. Deuxièmement, favoriser une « approche culturelle » de l'enseignement, laquelle consiste notamment à faire connaître aux élèves les productions culturelles propres aux disciplines se rattachant à la matière enseignée ; par conséquent, « l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels afin de lui donner de nouvelles clés pour comprendre la réalité » (MEQ, 1997b, p.13). Troisièmement, prévoir « explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines », car cette tâche n'incomberait pas seulement aux enseignants (MEQ, 1997b, p.13).

#### 1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise

Au moment de l'implantation de la réforme, la première voie, qui consiste à accorder une plus grande place aux matières porteuses de culture, sera abandonnée au profit de l'intégration d'une dimension culturelle à toutes les matières (MEQ, 2003b, p.4). Pour ce qui est de favoriser une approche culturelle de l'enseignement, deux documents connexes au PFÉQ, *La formation à*

*l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*<sup>1</sup> (MEQ, 2001b) et *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*<sup>2</sup> (MEQ, 2003b), rappellent explicitement qu'une telle approche fait partie des nouvelles orientations de la réforme. Bien que ces deux documents ne caractérisent pas cette approche exactement de la même façon, ils ont en commun de la présenter comme s'appuyant sur une double conception de la culture, vue à la fois comme un objet et comme la construction d'un rapport à soi et à l'autre. L'enseignant aurait non seulement la charge d'initier les élèves à différents objets culturels, mais aussi, au contact de ces objets, leur faire développer un nouveau rapport à eux-mêmes, au monde et aux autres. (MEQ, 2001b, p35-37; MEQ, 2003b, p.9). Quoique nulle part dans le PFÉQ l'expression « approche culturelle » ne soit employée, la culture se trouve au cœur des orientations et des visées de formation du programme (MEQ, 2001a, p.4 ; MEQ, 2003a, p.7; MELS, 2007, chap.1, p.7-9) et il est question à différents endroits d' « apprentissages culturellement ancrés » (MEQ, 2001a, p.4), d' « enseigner dans une perspective culturelle » (MEQ, 2003a, p.7), de l'enseignant qui « s'appuie sur une large culture disciplinaire » (MELS, 2007, chap.1, p.19) et qui agit comme un « passeur culturel » (MEQ, 2003a; MELS, 2007).

En ce qui concerne l'intégration de la dimension culturelle dans les programmes disciplinaires, elle apparaît sous forme de *repères culturels*, définis comme étant « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001a, p.9; MEQ, 2003a, p.16; MELS, 2007, chap. 4, p.30). Si l'exploitation de repères culturels est obligatoire, aucun repère spécifique n'est imposé et il revient dans une large mesure à l'enseignant de les déterminer. Pour ce faire, ce dernier pourra se servir des programmes disciplinaires pour s'orienter, car certains d'entre eux énumèrent les différentes *formes*<sup>3</sup> que peut

---

<sup>1</sup> Ce document présente les nouvelles orientations de la formation des maîtres au moment de l'implantation de la réforme.

<sup>2</sup> Ce document de référence à l'intention des enseignants a pour but de guider ceux-ci dans l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

<sup>3</sup> Voici, par exemple, ce que l'on peut trouver dans un des programmes disciplinaires d'art dramatique au secondaire : « *Repères culturels* : Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale ; périodes artistiques ; styles ; genres ; etc. [...] Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc. » (MEQ, 2003, p.394)

prendre un repère culturel et d'autres proposent en plus des *exemples ou des références*<sup>4</sup>. De plus, pour déterminer les repères culturels dont il veut se servir, l'enseignant doit tenir compte des critères de sélection se trouvant dans *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003b). Ceux-ci sont nombreux, mais en résumé on peut dire que le repère culturel doit remplir quatre conditions : 1) être issu de la culture immédiate de l'élève ou de la culture générale ; 2) être *soit* représentatif (d'une époque, d'un phénomène social), *soit* une réponse à un problème posé, *soit* rendre compte du pouvoir créatif de l'être humain ; 3) contribuer à la formation globale de l'élève (soit par l'éveil des sens, la réflexion identitaire, la pensée critique, etc.) ; 4) avoir une portée pédagogique (MEQ, 2003b, p.16-17).

### 1.1.3 Programmes disciplinaires d'art dramatique

Lorsqu'on examine plus particulièrement la dimension culturelle des programmes d'art dramatique, tant au primaire qu'au secondaire, trois éléments ressortent : un discours favorable aux apprentissages culturellement ancrés, une visée pédagogique centrée sur le développement de compétences et une non-détermination du contenu culturel.

Déjà, une première lecture comparative entre l'ancien et les nouveaux programmes en art dramatique permet de constater une plus grande valorisation de l'acquisition d'un bagage culturel dans les programmes actuels. En effet, alors qu'un des objectifs des programmes actuels est d'offrir à l'élève « de multiples occasions [...] de connaître, comprendre, apprécier et enrichir son héritage culturel » (MEQ, 2003a, p.379), le programme de 1983 « vise avant tout une connaissance intuitive » de l'univers dramatique et ne cherche « surtout pas [à] faire appel à une connaissance encyclopédique de l'art dramatique » (MEQ, 1983, p.3).

Ensuite, les programmes d'art dramatique du PFÉQ visent à développer trois compétences chez les élèves : créer, interpréter et apprécier des œuvres dramatiques. Le terme « œuvre » est entendu ici dans un sens large et « désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un auteur ou d'un créateur » (MEQ, 2003a, p.380 ; MELS, 2007, chap.8, p.2). Pour développer ces

---

<sup>4</sup> Voici un exemple des repères culturels que l'on peut trouver dans un des programmes disciplinaires d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire: La charte de Saint-Quentin, *Le commerce et le marchand idéal* de Benedetto Cotrugli etc. (MEQ, 2003, p.358)

compétences, on préconise de placer le plus souvent possible l'élève dans des situations d'apprentissage complexes et signifiantes pendant lesquelles il mobilisera différents types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être). Le contenu culturel, puisqu'il fait partie de ces savoirs, aide donc à développer ces compétences.

Quant à la nature de ce contenu culturel, elle demeure assez floue. D'abord, le contenu de formation prescrit correspond à un ensemble d'éléments issus de techniques (de jeu, d'écriture dramatique, de création, de mise en scène, etc.) propres à l'art dramatique et n'inclut pas de référents culturels spécifiques (aucuns titres d'œuvres, genres, courants esthétiques, noms de personnages dramatiques, d'acteurs, de metteurs en scène, de dramaturges, etc.), mis à part l'exigence que les élèves soient en mesure d'identifier cinq courants esthétiques, « classique, réaliste, symboliste, surréaliste, absurde », à une certaine étape du secondaire<sup>5</sup>. Cependant, quelques éléments peuvent renvoyer à des référents culturels spécifiques tels que les termes *alexandrin*, *farce*, *unité de temps*, *scène élisabéthaine*, qui font tous partie du vocabulaire à intégrer au deuxième cycle du secondaire. Aussi, sans renvoyer à des référents culturels spécifiques, une partie du contenu obligatoire incite à l'utilisation de référents culturels. Par exemple, on imagine bien que pour initier un élève du primaire à ces techniques théâtrales : « marionnettes, jeu clownesque, théâtre d'ombres, jeu masqué » (MEQ, 2001a, p.205) l'enseignant risque fort d'utiliser un certain contenu culturel, mais dans ce cas-ci, le champ des possibilités reste vaste.

## 1.2 Définition du problème

La dimension culturelle du PFÉQ et de ses programmes disciplinaires d'art dramatique permet-elle d'affirmer que l'on est parvenu au rehaussement culturel annoncé dans l'*Énoncé de politique éducative* (1997a) ?

---

<sup>5</sup> Dans *La progression des apprentissages au secondaire. Art dramatique* (MELS, 2010, p.9), cette exigence apparaît à la fin du premier cycle du secondaire, pour la formation obligatoire. Dans les programmes disciplinaires, cette exigence apparaît au deuxième cycle du secondaire, seulement pour la formation optionnelle (MELS, 2007, chap.8, p.32).

À ce jour, le ministère n'a pas évalué s'il y a bel et bien eu « rehaussement culturel », que ce soit dans le curriculum prescrit ou réel. Par ailleurs, du côté des partisans de la réforme, l'accueil de la dimension culturelle du PFÉQ est plutôt positif. Notamment, les signataires du *Manifeste pour une école compétente* (Lafortune *et al.*, 2011) considèrent que le ministère de l'éducation a su poursuivre et préciser les propositions du rapport Inchauspé (MEQ, 1997a), dans lequel, à leur avis, la culture prenait un sens patrimonial ; ce rapport recommandait en effet que le curriculum fasse connaître aux élèves les productions humaines les plus significatives, en suggérant que la perspective culturelle soit mise en relief dans toutes les matières<sup>6</sup>. Actuellement, affirment les auteurs du manifeste, la finalité culturelle de l'école relèverait tant de la mission d'instruction (enrichissement du contenu culturel) que de celle de socialisation (ouverture à la diversité culturelle) et le moyen que privilégierait actuellement le ministère pour faciliter le rehaussement culturel serait d'encourager et de soutenir la fréquentation d'objets, de lieux et d'événements culturels. Toutefois, on convient dans ce manifeste que « l'école aura [...] à aborder, éventuellement, la question des savoirs culturels, de leur nature et de leur rôle » et qu'« il serait important d'éclairer les personnels scolaires sur ce que signifie exactement la notion de "rehaussement culturel" » (Lafortune *et al.*, 2011, p.46-47).

Nonobstant ce bilan optimiste, différents auteurs (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Fornara, 2006; Gohier, 2002; Simard, 2010) considèrent que, sur le plan théorique, l'objectif de rehaussement culturel n'a pas été atteint dans le PFÉQ. En schématisant ces critiques, il ressort que deux aspects du programme et de ses documents connexes peuvent faire obstacle au rehaussement culturel: 1) l'approche par compétences (APC) et le pragmatisme qui y est inhérent ainsi que 2) un manque de clarté du programme lui-même.

Certains de ces auteurs se demandent en effet si l'approche par compétences n'éloignerait pas l'école de sa mission culturelle. Fornara (2006), Gohier (2002) et Simard (2010) observent en effet que l'APC a pris le pas sur l'approche culturelle favorisée dans les documents précédant la

---

<sup>6</sup> Ainsi, pour le domaine des arts, le rapport Inchauspé conseillait de mettre l'élève en contact avec des productions passées ou contemporaines en lui donnant des clés pour mieux les comprendre, en plus de l'initier aux langages et techniques d'une discipline (MEQ, 1997a, p.25).

réforme. De plus, Gohier (2002, p.222) soulève la possibilité que l'APC, qui relève d'une vision pragmatiste de l'éducation, instrumentalise les connaissances culturelles au profit du développement des compétences. Une inquiétude semblable apparaît chez Chené et Saint-Jacques (2005, p.69-70) qui rappellent de surcroît que le pragmatisme en éducation, parce qu'il met l'accent sur l'expérience personnelle de l'enfant, peut enfermer l'élève dans son univers culturel d'origine.

Quant au manque de clarté, celui-ci s'observe sur deux plans : dans la définition même du mot « culture » et dans le manque de précision des contenus culturels. Si Gohier (2002) ainsi que Chené et Saint-Jacques (2005) remarquent que le programme intègre de façon implicite plusieurs acceptions du terme « culture », Simard (2010, p.92) va encore plus loin en interrogeant la pertinence de certaines définitions (par exemple anthropologique ou instrumentale) dans le domaine de l'éducation lorsqu'il est question de rehaussement et d'approche culturels. Finalement, tous ces auteurs jugent que le contenu culturel à enseigner est mal circonscrit : on souligne un manque de netteté des critères de sélection des repères culturels et l'absence de corpus (Chené et Saint-Jacques, 2005; Fornara, 2006; Gohier, 2002; Simard, 2010).

Sur le plan de la pratique, à notre connaissance, seule l'étude de Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) aborde directement cette question. À cet égard, ces chercheurs constatent une grande plurivocité dans la représentation que se font de la culture et de l'approche culturelle les enseignants du primaire. Ils avancent que ces derniers bénéficieraient d'une clarification de différentes notions entourant la culture et son intégration dans l'enseignement. Une étude plus récente de Nadeau (2020) – qui ne traite pas directement du rehaussement culturel, mais s'intéresse néanmoins aux conceptions que se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel – montre un résultat similaire lorsque la chercheuse remarque une confusion terminologique autour du terme « culture » chez les enseignantes ayant participé à l'étude. Bien que le peu d'études empiriques sur le sujet ne permet pas de savoir avec certitude si le rehaussement culturel s'est bel et bien concrétisé sur le terrain, on peut néanmoins souligner que jusqu'ici ses résultats corroborent des appréhensions émises sur le plan théorique.

À la lumière de ces critiques, on peut se demander si le PFÉQ répond véritablement à l'objectif de rehaussement culturel établi par le ministère de l'éducation. À tout le moins, force est d'admettre que de l'avis de tous les commentateurs – qu'ils se montrent favorables ou critiques –

certaines éléments de la dimension culturelle du programme ne sont pas clairement définis, par exemple le sens donné à l'expression « rehaussement culturel » et au terme « culture » ainsi que la nature exacte des contenus culturels enseignés.

Tout comme pour le programme dans son ensemble, il n'existe pas d'évaluation ministérielle du rehaussement culturel dans les programmes d'art dramatique. De plus, aucune étude sur la question n'a encore été réalisée. Ensuite, les rares commentaires que l'on trouve sur le sujet dans la littérature scientifique sont plutôt favorables à la dimension culturelle des programmes disciplinaires en art dramatique. En effet, Lepage (2013) considère que l'accession au patrimoine culturel est une des finalités de l'apprentissage de l'art dramatique qui est « explicitement revendiqué[e] à l'intérieur du programme » (p.10). En outre, contrairement aux auteurs qui voient dans l'APC un potentiel d'entrave au rehaussement culturel, cette chercheuse est plutôt d'avis que le développement chez l'élève de la compétence « apprécier » lui assure une éducation culturelle, c'est-à-dire une éducation qui renvoie « à la fréquentation des œuvres » et « à une alphabétisation du regard du spectateur » (Lepage, 2013, p.16). Il faut cependant rappeler que dans le programme une œuvre est « autant la réalisation d'un élève que celle d'un auteur ou d'un créateur » (MEQ, 2003a, p.380) et que, comme le font observer Simard (2010, p.87) et Gohier (2002, p.228), aucune mention d'œuvres ou de repères culturels spécifiques n'apparaît dans le domaine des arts du PFÉQ. En résumé, bien que l'acquisition d'un bagage culturel semble prônée par les programmes d'art dramatique, une question demeure : de quel contenu culturel s'agit-il, précisément?

En somme, étant donné le manque d'évaluation ministérielle, l'absence de recherche scientifique et la quantité très limitée de commentaires issus du milieu de l'éducation sur la question, il est impossible de vérifier si l'objectif de rehaussement culturel a bel et bien été atteint dans les programmes d'art dramatique prescrits par le ministère de l'Éducation. Cela étant dit un consensus semble émerger autour du fait que différents aspects de la dimension culturelle du PFÉQ – et par conséquent des programmes disciplinaires d'art dramatique – gagneraient à être clarifiés : la notion même de « rehaussement culturel » selon certains, le sens du mot culture et les contenus culturels pour d'autres. Nous croyons qu'en apportant des éclaircissements à ces trois éléments via une analyse plus approfondie du discours sur le rehaussement culturel, il sera possible d'arriver à une réflexion plus riche concernant le rehaussement culturel des programmes d'art dramatique.

### 1.3 Question et objectifs de recherche

Cette recherche visait à répondre à cette question : quelles étaient les ambitions derrière l'engagement de « rehausser le niveau culturel des programmes » annoncé dans l'*Énoncé de politique éducative du Québec* (1997) et comment celles-ci pourraient-elles se traduire dans un curriculum d'art dramatique?

Pour répondre à cette question, cette recherche a poursuivi ces objectifs :

- Retracer les documents qui ont véhiculé le discours sur le rehaussement culturel avant la publication du *Programme de formation de l'école québécoise*

- Procéder à une analyse du discours sur le rehaussement culturel en identifiant :

- la manière dont est définie la culture,
- le rôle culturel attribué à l'école
- la nature des contenus culturels implicitement valorisés
- les formes de rehaussement culturel recommandés

- Proposer une réflexion sur le rehaussement culturel du curriculum d'art dramatique à la lumière de ce qui a été identifié dans le discours sur le rehaussement culturel.

### 1.4 Pertinence de la recherche

En apportant des clarifications théoriques au sens et au rôle de la culture dans le discours sur le rehaussement culturel, cette recherche permettra de faire des avancées sur le plan scientifique tout en ayant des retombées concrètes sur le plan pratique. Non seulement cette recherche répond-elle aux recommandations de clarifications formulées tant par les défenseurs de la dimension culturelle du PFÉQ que ceux ayant exprimé de fortes réserves à son égard, mais elle permettra de plus de faire avancer le débat autour de la question de la place de la culture dans le programme actuel. En effet, une fois qu'est précisée la vision de la culture sur laquelle reposait le rehaussement culturel souhaité, il devient désormais possible de débattre plus directement des orientations pédagogiques des programmes d'art dramatique en ce qui a trait à leur dimension culturelle. Notre travail permettra aussi de mieux guider les praticiens chez qui persiste une

certaine confusion quant à la façon d'intégrer la culture dans leur enseignement (Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002 ; Nadeau, 2020). Qui plus est, le fait de mettre en lumière les contenus culturels implicitement valorisés dans ce discours ouvrira la porte à d'éventuels échanges entre les enseignants québécois d'art dramatique au sujet la composition d'un corpus commun pour cette discipline; échanges dans lequel il serait possible de discuter de la pertinence, des avantages et inconvénients, de la faisabilité, etc. d'un tel corpus ainsi que de sa place dans le curriculum.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Répondre à la question de recherche a nécessité de procéder à une lecture interprétative des documents officiels ayant participé à l'élaboration du discours sur le rehaussement culturel de la réforme, car, comme il vient d'être exposé, des équivoques subsistent encore aujourd'hui sur la dimension culturelle des programmes d'art dramatique, qu'il s'agisse d'une absence de spécification sur le contenu culturel à enseigner ou du flou entourant le concept de « culture ». Pour préparer la classification et l'analyse de nos données et donc pour nous guider sur le plan conceptuel, nous avons procédé à une revue des principales acceptions du terme culture employées dans le domaine de l'éducation.

L'emploi variable du mot « culture » dans le PFÉQ ne s'explique pas seulement par le fait que la rhétorique du discours pédagogique officiel adopte une pluralité de points de vue; le terme « culture » est en soi polysémique. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) fait observer que « [cette] diversité des significations est elle-même signifiante : l'étendue et la complexité des usages rappellent [entre autres choses] la diversité des points de vue, des pratiques et des idéologies en jeu » (p.316). Par conséquent, de clarifier quelles sont les principales acceptions du terme « culture » dans le domaine de l'éducation permet non seulement de mieux s'y retrouver sur le plan conceptuel, mais aussi de mettre en lumière des points de vue différents, parfois divergents, sur les finalités de l'éducation.

#### 2.1 Deux sens principaux

Il est difficile, voire impossible, d'arriver à une définition du mot « culture » qui puisse faire la synthèse de ses différentes significations. Toutefois, chez plusieurs auteurs s'étant prêtés à l'exercice de définir le terme, deux sens principaux ressortent avec force. Sapiro (2015) parle d'une acception *universelle* et d'un sens *relativiste*; chez Blais, Gauchet et Ottavi (2013), il est question d'un côté du sens *anthropologique* et de l'autre du sens *ethnologique*; Forquin (1996) distingue le sens *perfectif* du sens *descriptif*; Kambouchner (1995) propose quant à lui trois sens principaux : le premier sens, qui oppose la culture à la nature, est qualifié d'*ontologique*, les deux autres sens, *classique* et *anthropologique*, correspondent sensiblement aux deux sens que donnent tous les autres auteurs. Comme on peut le voir, les dénominations ne sont pas toujours

les mêmes, mais dans tous les cas – et nous reprenons ici la terminologie proposée dans *La formation à l'enseignement...* (MEQ, 2001b) – il se dégage d'un côté un sens *normatif*, définissant la culture à partir d'un idéal, et de l'autre un sens *descriptif*, où la culture est quelque chose que l'on constate et sur lequel aucun jugement de valeur n'est porté.

### 2.1.1 Sens normatif

Très tôt dans son histoire, le terme « culture » est employé dans un sens normatif. Issu du latin *cultura*, il renvoie originellement au travail de la terre, mais aussi, au sens figuré, à l'idée que l'esprit humain, tout comme une terre agricole, se doit d'être cultivé pour porter fruits (Kambouchner, 1995; Legendre, 2005; « culture », 1992). Cicéron aurait été le premier des auteurs latins à forger par écrit cette métaphore (Kambouchner, 1995) pour illustrer un idéal éducatif qu'il qualifie ailleurs d'*humanitas* et qui s'inscrit dans la tradition de la *paideia* (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013; Kambouchner, 1995; Marrou, 1948; Mattéi, 2015). Ici, la culture est ce qui permet de devenir un être humain à part entière, selon un idéal humaniste classique visant le raffinement de l'esprit et du sens moral à travers l'apprentissage de différents savoirs. Entendue dans ce sens, la culture a partie liée avec une certaine conception de l'éducation en Occident, que nous abordons plus en détail dans la prochaine sous-section (2.2) intitulée « Humanisme, culture et éducation ». Si aujourd'hui cet idéal humaniste n'est plus le modèle dominant dans le monde éducatif en Occident (Forquin, 1996; Blais *et al.*, 2013; MEQ, 2001b; Leroux dans Brisson, 2014), il s'incarne encore sous différentes formes, notamment dans la notion de « culture générale », soit l'idée qu'un ensemble de savoirs ayant des qualités perfectives et une valeur universelle méritent d'être connus de tous et que leur acquisition peut tenir lieu de formation *générale* (Baillargeon, 2011; Blais *et al.*, 2013; Legendre, 2005).

### 2.1.2 Sens descriptif

Bien que le terme « culture » ait été employé dans un sens normatif dès l'Antiquité, son usage pour décrire un idéal d'esprit cultivé restera épisodique jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle, moment où apparaît progressivement le sens descriptif du mot. À partir de cette époque, le terme pris isolément finit par désigner – d'abord en allemand, puis en français – le perfectionnement intellectuel et moral d'un individu, mais aussi d'un peuple (Kambouchner, 1995). Cette dernière idée de progrès d'une société, proche d'une des définitions de « civilisation », subira avec le romantisme un glissement de sens (Kambouchner, 1995) et « culture » viendra à désigner le génie *propre* à un peuple (Blais

*et al.*, 2013; Kambouchner, 1995; Sapiro, 2015). Au 19<sup>e</sup> siècle, en même temps que se développent l'anthropologie, l'ethnologie et la sociologie, « culture » finit par prendre le sens d'« ensemble complexe de formes symboliques, que toutes les sociétés élaborent pour comprendre et aménager leur monde commun, formes qu'elles accumulent et transmettent aux nouvelles générations » (Blais *et al.*, 2013, p.232). Autrement dit, la culture d'un peuple donné se définit à partir de la description de toutes ses particularités : valeurs, coutumes, mœurs, traditions, représentations, etc. Aujourd'hui, cette façon de voir la culture s'accompagne généralement de la notion de relativisme culturel, principe selon lequel aucune culture n'a plus de valeur qu'une autre. Cette posture relativiste, de fait, est « la conséquence logique d'un regard comparatif » (Nathan, 2016).

### 2.1.3 Culture première, culture seconde et crise de la culture

Même si l'on reconnaît généralement deux sens principaux distincts lorsqu'il est question de culture, ceux-ci ne sont pas obligatoirement mutuellement exclusifs. À cet effet, la conception de la culture élaborée par le sociologue québécois Fernand Dumont mérite qu'on s'y attarde, car elle intègre ces deux grandes acceptions de la culture et conduit à une réflexion sur la crise de la culture dans le monde moderne, crise qui s'observe d'ailleurs dans le monde actuel de l'éducation.

Selon Dumont, le rapport que nous entretenons avec ce qui nous entoure est à la fois immédiat et médiat, de sorte que la culture est double par définition, comprenant à la fois la *culture première* et la *culture seconde*. Il n'existerait pas de démarcation tranchée entre ces deux cultures, au sens d'une répartition précise d'objets culturels dans l'une et l'autre. Plutôt, la culture première est « un donné » (Dumont, 2014, p.73), elle inclut tout ce qui nous est familier et semble aller de soi, tandis que les objets de la culture seconde « mettent en cause le sens accoutumé du monde et d'autrui » (Dumont, 1995, p.172). Ces deux cultures, ou plutôt, ces deux facettes de la culture sont en constante interaction : la culture seconde se nourrit inévitablement de la première et elle nous y ramène, mais investis désormais d'un nouveau regard, distancé. Ce va-et-vient fait partie de la structure même de la culture « qui, sans se livrer dans sa transparence mais en créant des objets seconds privilégiés, permet à la fois de prendre distance vis-à-vis d'elle et d'avoir conscience de sa signification d'ensemble » (Dumont, 2014, p.75).

Ainsi, d'après Dumont, ce qu'on perçoit parfois comme une opposition entre une culture comprise dans un sens normatif et celle comprise dans un sens descriptif serait plutôt une représentation contemporaine du dédoublement de la culture :

« En proposant cette définition toute provisoire, nous ne nous éloignons guère des acceptions selon lesquelles on parle couramment de la culture. Elle rejoint les modèles, les coutumes, les idéaux qu'étudient, sous cette étiquette, les anthropologues ; elle convient tout autant à ces "humanités" que nos maîtres de collège appelaient aussi la culture. D'ailleurs, cette opposition confuse entre la culture des anthropologues et celle des humanistes n'est que l'une des représentations, propre à la civilisation contemporaine, de la dualité entre culture première et culture seconde. » (Dumont, 2014, p.62)

Pour Dumont, la fonction de l'école dans nos sociétés est un autre exemple de cette dualité entre la culture première et la culture seconde. En effet, cette institution sociale assume le rôle de nous mettre à distance de la culture première, car elle « s'oppose à un autre type d'apprentissage dont la texture et les frontières sont floues, où l'enfant élargit et raffine ses rapports avec l'univers [...] par le jeu, par ses relations quotidiennes avec les autres jeunes et avec les adultes » et « offre une vision *systématique* du monde dont les "programmes" sont la représentation la plus ferme » (Dumont, 2014, p.150-151). Le document de référence *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), fait d'ailleurs explicitement référence au concept dumontien de la culture lorsqu'il spécifie que l'enseignant « cherche à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée. » (MEQ, 2001, p.37). Avec la modernité, toutefois, la façon d'accomplir ce rôle ne va plus de soi et les interrogations que cela soulève persistent encore aujourd'hui.

Dans son essai *Le lieu de l'homme* (1968), où il jette les bases de sa théorie générale de la culture et tente de comprendre la crise de la culture moderne, Dumont insiste sur le fait que le dédoublement de la culture résulterait de la tension entre ce qu'il nomme *avènement* et *événement*, soit deux façons différentes de supposer une signification au monde (Dumont, 2014, p.256-257); avec l'avènement, la signification paraît antérieure à l'état de l'univers et chemine vers le monde alors qu'avec l'événement, la signification paraît émerger du monde lui-même (Dumont, 2014, p.141-142). Lorsque nous baignons dans la culture première, ces « deux modes antinomiques de la présence du sens dans l'histoire des hommes » (Dumont, 2014, p.141) se confondent, mais ils apparaissent de façon distincte dans la culture seconde :

« Pour que je voie la figure du monde et, du même coup, celle de mon moi et de mes actions, il faut que s'interposent entre l'une et l'autre des images secondes qui me permettent d'apercevoir, à la fois, que le sens vient à moi d'un au-delà, et que le monde me le donne. » (Dumont, 2014, p.143)

Dans le monde archaïque, cette disjonction entre l'avènement et l'événement était cependant résolue par « un *fond* où la signification avait figure d'ensemble » (Dumont, 2014, p.145) ; des traditions, un mythe, venaient relier l'avènement et l'événement en un tout alors que dans le monde moderne, cette disjonction resterait visible. C'est du moins ce que constate Dumont lorsqu'il retrace l'évolution historique de deux modes de dédoublement de la culture, la *stylisation* et la *connaissance*<sup>7</sup>, et celle de notre participation sociale à la culture<sup>8</sup>. La culture révélerait désormais sa nature profonde alors que s'érode « toutes les médiations inconscientes grâce auxquelles le monde [nous] était jadis rendu familier » (Dumont, 2014, p.214) et deviendrait plutôt un lieu à délimiter, un monde à produire, une tâche à poursuivre.

Malgré cette liberté que s'est octroyée la société moderne par rapport à la signification du monde, l'homme moderne que décrit Dumont n'arrive plus « à rassembler les éléments épars de sa culture dans une signification cohérente de son histoire » (Dumont, 2014, p.229). Plutôt, il se retrouve coincé entre une organisation du travail qui relève d'une planification empirique, non d'un héritage culturel, et un loisir orienté vers la consommation (Dumont, 2014, p.190-224). Les pouvoirs qui sous-tendent le travail et le loisir fabriquent alors de la culture (politiques d'identification, publicité, culture de masse, etc.) – car nous avons besoin de symboles et de valeurs pour justifier nos actions – mais cette culture manque de légitimité, car elle n'est pas véritablement enracinée dans une histoire collective qui résonne avec la durée intime de l'individu, et « pour se donner une

---

<sup>7</sup> Il s'agit de deux processus qui renversent constamment le sens coutumier de la vie et de l'action. Pour la *stylisation*, on peut par exemple penser à l'œuvre d'art, qui est un dédoublement du monde ayant une entité propre (Dumont, 2014, p.77-85) alors que pour la *connaissance*, on peut penser à la recherche scientifique qui se superpose aux représentations familières et parfois même les contredit (Dumont, 2014, p.113).

<sup>8</sup> Autrefois, l'objet culturel pouvait s'entremêler à la vie quotidienne et s'inscrire dans un sens plus global alors qu'on se retrouve aujourd'hui face à l'autonomie radicale de l'œuvre d'art moderne (Dumont, 2014, p.69-110). Les actions techniques, quant à elles, étaient guidées par des traditions qui leur donnaient sens alors que l'évolution technique a permis d'explicitement empiriquement la logique de l'action et de se détacher de ces traditions (Dumont, 2014, p.111-146). Qui plus est, les situations sociales, qui étaient autrefois ramenées à des fonctions déterminées par un foyer collectif de modèles et d'idéaux, ont repris leur autonomie, comme l'exemplifie la figure du bourgeois qui a libéré les forces de la production pour rendre à l'individu sa liberté d'initiative (Dumont, 2014, p.156-166)

histoire, la conscience doit *croire* à une histoire qui ne dépendrait pas que d'elle seule. » (Dumont, 2014, p.239)

La crise de culture serait donc le reflet d'une quête de joindre à nouveau, mais autrement, les liens entre avènement et événement, entre culture première et seconde :

« Ce qui fait défaut à la culture actuelle, c'est un ensemble de médiations neuves, tissées dans la vie quotidienne, entre la culture première et les extraordinaires produits de la culture seconde. Des médiations qui ne proposeraient pas d'abolir la distance qui constitue la liberté de l'art et de la connaissance mais de la *récapituler*, pour ainsi dire, dans une prise en charge de la pratique sociale totale. » (Dumont, 2014, p.260-261)

Face à cette crise, Dumont ne propose pas un retour complet à la tradition, mais comme il considère néanmoins que « le mode d'appréhension de la temporalité que représente la tradition est essentiel à la nature de la culture » (Dumont, 2014, p.250), il entrevoit une prise en charge collective et politique qui récupère le sens à travers les traditions. Toutefois, comme l'homme moderne n'accepte plus les représentations grossières des mythes traditionnels, il lui faudra trouver d'autres mots pour parler des héritages historiques et repérer le fondement des critiques qu'il fait de ces héritages (Dumont, 2014, p.225-268).

Cette vaste analyse de la crise de la culture, Dumont a su la transposer au monde de l'éducation dans un article paru en 1971 dans la revue *Action pédagogique*. Dans cet essai prospectif, intitulé *Le rôle du maître : aujourd'hui et demain*, il propose une réponse face à la désagrégation d'un idéal dans lequel l'éducation se définissait par la transmission d'un ensemble bien défini de connaissances, d'idéaux et de comportements (Dumont, 1971, p.50-53), désagrégation qui s'observe dans l'incohérence du milieu scolaire actuel<sup>9</sup>. La réponse de Dumont s'inscrit dans la conjoncture sociale du moment, mais s'appuie néanmoins sur l'idée que l'éducation « présuppose toujours une certaine représentation d'un héritage commun à transmettre » (Dumont, 1971, p.55). Le sociologue écarte d'abord deux avenues : celle du maître doctrinaire qui imposerait son

---

<sup>9</sup> Dans cet essai, Dumont repère trois signes de cette incohérence : 1) des tensions entre les enseignants, les parents et les commissions scolaires, car tous ne s'entendent pas sur ce qu'il faudrait transmettre aux élèves ; 2) une obsession des programmes qui servirait à compenser le manque d'unanimité spontanée autour d'une culture par un zèle de précision dans les conventions officielles; 3) la crise des cégeps auxquels on leur reproche de n'être que des buffets à cours, alors qu'on souhaiterait qu'ils soient des milieux de vie unifiés (Dumont, 1971, p.53-54)

idéologie personnelle et celle de la juxtaposition des connaissances dans les programmes pour se substituer à la culture d'avant. Puis, il recommande que l'éducation ait comme objectif la formation au changement et amène l'élève à devenir à la fois critique et héritier. Cet objectif impliquerait en amont que le maître soit un critique et un héritier, un animateur du milieu et s'inscrive dans un processus créateur qui le dépasse, soit un système scolaire et un programme qui soient aussi engagés dans ce même processus (Dumont, 1971, p.56-57).

#### 2.1.4 Conciliation des deux sens principaux en éducation

Les deux principaux sens donnés au terme culture cohabitent à l'intérieur du langage de l'éducation. Selon Forquin (1996), le fait qu'il existe dans le monde de l'éducation un pôle normatif et un pôle descriptif à la notion de culture ne serait pas qu'un simple « accident d'histoire lexicale » (p.185). Cela révèle aussi deux façons inconciliables de considérer l'éducation : « la lecture pédagogique normative et la lecture scientifique [...] "positive" » (Forquin, 1996, p.184). C'est que, avance-t-il, le concept même de l'éducation est inséparable de celui de « valeur » et exige donc une vision normative pour être mis en pratique alors que la vision positive, par exemple le discours sociologique, « se refuse par principe à toute discrimination normative entre les pratiques qui constituent son objet d'étude » (Forquin, 1996, p.184). Ainsi, il y a peut-être une cohabitation harmonieuse de ces deux sens du mot « culture » sur un plan lexical, mais dans la pratique, les deux points de vue sur l'éducation qui sous-tendent leur utilisation sont plus difficilement conciliables. Ajoutons, pour conclure cette section et faire le pont vers la prochaine, que lorsque la culture – comprise dans son sens normatif – est présentée comme *la* finalité de l'éducation, on le fait généralement à partir d'un idéal éducatif humaniste et que cet idéal, même s'il a souvent voulu tendre vers l'universalité, découle en fait d'une longue tradition occidentale, donc d'une culture donnée, le terme « culture » entendu ici dans son sens descriptif.

## 2.2 Humanisme, culture et éducation

À l'instar du concept de culture, le terme « humanisme » se rattache à une multitude de définitions et court ainsi toujours le risque d'être dépourvu de sens à force de trop en avoir. Cependant, dans le cadre de cette recherche, cette difficulté sémantique ne devrait pas nous freiner de faire l'exercice d'en délimiter les contours, car l'humanisme est intrinsèquement lié au concept normatif de culture ainsi qu'à notre façon de concevoir l'éducation en Occident. De plus, le discours sur le

rehaussement culturel, sans se réclamer explicitement de l'humanisme, contient implicitement plusieurs de ses idées et valeurs.

Dans son essai *La mesure de l'homme* (2012), Daniel Jacques avance que l'humanisme, malgré les différents sens qu'on peut lui donner, trouve son unité dans la question qu'il pose, soit « Qu'est-ce qui fait l'humanité de l'homme ? », et l'enchaînement des réponses qui lui ont été données à travers le temps constitue ce qu'on appelle la tradition humaniste. Jacques circonscrit aussi l'origine de cette tradition dans le temps et dans l'espace. L'humanisme serait né dans un contexte intellectuel particulier, soit dans la pensée grecque antique, au moment où se développe un savoir rationnel de la nature. L'importance qu'accorde alors les Grecs à la rationalité conjugue à la conviction que tous les êtres ont une perfection qui leur est propre – et que l'humain ne peut accéder à la sienne que par l'éducation – finissent par mener à une science de l'humanité de l'homme. Non pas exactement une anthropologie qui répondrait avec un souci d'objectivité à la question « Qu'est-ce que l'être humain ? », mais un humanisme qui tente de jauger « la mesure de l'homme » sous le rapport de l'exigence éthique du perfectionnement de notre être (Jacques, 2012).

Selon cet auteur, les nombreuses définitions de l'humanisme peuvent se retrouver sous cinq grandes catégories ; l'humanisme est à la fois un phénomène culturel, l'expression d'une posture épistémologique, une doctrine morale, une figure de pensée déterminée par le devenir de la métaphysique occidentale et, catégorie sur laquelle nous nous pencherons dans les paragraphes qui suivent, un mode d'éducation inspiré de l'exemple des anciens.

La plupart des auteurs s'entendent pour dire que le modèle d'éducation humaniste prend forme à la Renaissance et s'inspire fortement de l'idéal éducatif légué par la Grèce et la Rome antiques (Durkheim, 2014 ; Gauthier et Tardif, 2005 ; Jacques, 2012 ; Kahn, 2020). Par ailleurs, lorsque le rapport Parent présente dans les années 1960 son importante réforme du système d'éducation, il défend celle-ci au nom d'un *humanisme contemporain* (ou *nouvel humanisme*) en référence à l'humanisme légué par la Renaissance (Gouvernement du Québec, 1963-1966). C'est donc dire que la Renaissance est avant tout un point de référence permettant de situer la cristallisation d'un modèle éducatif, mais, dans les faits, elle n'est ni le point de départ ni le point d'arrivée de ce modèle, resté dominant dans la pensée éducative occidentale jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle.

Un bref survol de quelques itérations du modèle humaniste d'éducation à travers le temps aide à mieux reconnaître les caractéristiques déterminantes de cette vision éducative. Nous survolerons ici ces différentes formes de l'humanisme en éducation : le concept grec de *paideia* et le concept cicéronien d'*humanitas*, le courant humaniste de la Renaissance, le *Ratio Studiorum* des collègues jésuites et l'humanisme contemporain du Rapport Parent.

### 2.2.1 *Paideia et humanitas*

La *paideia*, considérée comme ayant eu une influence profonde sur la façon de concevoir l'éducation et la culture en Occident (Jacques, 2012 ; Jaeger, 1964 ; Marrou, 1948) est un modèle éducatif qui, selon Marrou (1948), se serait développé sur plusieurs siècles pour prendre une forme stable à la période hellénistique. Le terme, désignant au départ l'ensemble des techniques préparant l'enfant à devenir adulte, finit par prendre un sens plus large et désigner

« le résultat de cet effort éducatif, poursuivi au-delà des années scolaires pendant toute la vie pour réaliser plus parfaitement l'idéal humain : [*paideia*] en vient à signifier la culture, entendue non pas au sens actif, préparatoire, d'éducation, mais au sens perfectif que le mot a aujourd'hui chez nous : l'état d'un esprit pleinement développé, ayant épanoui toutes ses virtualités, celui de l'homme devenu vraiment homme ; il est remarquable de constater que lorsque Varron et Cicéron auront à traduire παιδεία, ils choisiront de dire en latin *humanitas* » (Marrou, 1948, p. 143-144)

Comme de fait et bien que, comme le notent Prost (2006) et Boudon (2021), *humanitas* n'ait pas toujours revêtu le même sens dans les écrits de Cicéron, ce terme est maintes fois utilisé par cet orateur romain pour développer un concept s'apparentant à la *paideia* grecque. Mais nous y reviendrons.

Pour « rendre l'homme apte à déployer son être dans toute sa plénitude » (Jacques, 2012, p.66), la *paideia* doit mener au développement de l'ensemble des dimensions de la personne – tant intellectuelle que physique, spirituelle, morale, etc. (Marrou, 1948) – et ne doit pas viser à rendre l'individu utile en le formant à servir une fonction sociale spécifique (Jacques, 2012 ; Marrou, 1948). Malgré que les Grecs de cette période prônent le développement de l'être humain dans son entièreté, la *paideia* reste avant tout une éducation esthétique et littéraire, mettant peu l'accent sur les sciences et les mathématiques, et dédaignant toute orientation technique. Les Grecs de la période hellénistique croyaient que ce type de contenu, axé sur l'être humain, contrairement à

une formation technique qui risquait d'enfermer l'individu dans la logique propre d'une activité technique, avait un puissant facteur unifiant puisqu'il était général et commun (Marrou, 1948). De plus, unifier un groupe d'hommes libres autour d'une culture commune s'inscrivait parfaitement dans l'idéal politique de la Grèce antique visant à établir des relations justes et amicales au sein de la cité (Jacques, 2012).

Comme bien d'autres éléments de la culture grecque, la *paideia* sera reprise et adaptée par le monde de la Rome antique, notamment à travers le concept d'*humanitas* développé par Cicéron, homme politique et penseur romain dont les textes servirent d'ailleurs de modèle pour l'étude de la rhétorique dans l'enseignement humaniste de la Renaissance (Boudon, 2021, p.14) et plus tard dans la formation des Jésuites (Gardes-Tamine, 2011, p.38). Son emploi du mot *humanitas* sert entre autres à décrire la formation de l'orateur idéal, l'homme d'état devant posséder certaines qualités et vertus, qu'un ensemble d'œuvres canoniques permet de développer. Le projet pédagogique de Cicéron diffère cependant de la *paideia* grecque sur différents points : par exemple, il ne se limite pas à l'éducation de jeunesse, mais s'étend à toute une vie (Prost, 2006, p.38; Boudon, 2021, p.14); son contenu est plus latin que grec; la rhétorique et la philosophie sont présentées comme des disciplines complémentaires et non opposées (Prost, 2006).

En dépit de ces différences, l'*humanitas* de Cicéron contient la même idée fondamentale de la *paideia*, soit celle du perfectionnement de l'être humain à travers la culture, entendue à la fois comme ce qui nourrit l'esprit et le processus d'apprentissage en tant que tel. La métaphore qu'il emploie dans le deuxième livre des *Tusculanes*, comparant la philosophie à la culture de l'âme, est d'ailleurs couramment reprise pour exprimer cet idéal pédagogique, comme le fait ici Boudon (2021) par exemple :

« Cicéron propose la métaphore de "la culture de l'esprit" : l'image évoque la nécessité du travail intérieur pour préparer le "terrain" à recevoir des semences d'où naîtront de fructueuses récoltes. [...] La "culture de l'esprit" est la condition nécessaire de l'*humanitas*, elle est un processus et pas seulement un contenu » (Boudon, 2021, p.14-15)

Les orientations pédagogiques de la *paideia* et de l'*humanitas* doivent aussi être comprises à la lumière de l'idée de former un « homme libre », ce qui, comme le souligne De Nicolas (2014), revêt à la fois un sens philosophique, c'est-à-dire libérer un individu de l'ignorance et le rendre capable d'exercer un jugement autonome, et social, c'est-à-dire former un être qui n'est pas en

position de servitude, ce qui correspond pour l'époque à une élite d'hommes, généralement propriétaires et citoyens à part entière (De Nicola, 2014). On peut alors se demander si cette éducation était si peu utilitaire, considérant qu'un homme libre destiné à être en position de pouvoir avait tout intérêt à savoir manier le langage et le discours... Dans les intentions, du moins, cette éducation vise à dispenser une formation à la fois générale et commune dans le but de développer un être humain en soi.

### 2.2.2 Courant humaniste à la Renaissance

Au moment de la Renaissance, qui se déroule principalement aux 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> siècles<sup>10</sup>, le monde occidental connaît un renouveau culturel et l'éducation devient alors « une priorité pour les esprits les plus éclairés de l'époque » (Simard, 2005, p.82). Différents courants pédagogiques destinés à former l'aristocratie (Durkheim, 1938 ; Margolin, 2020 ; Simard, 2005) voient alors le jour, notamment le courant humaniste.

Margolin (2020) rappelle que l'humanisme de la Renaissance n'exprime pas une philosophie déterminée, mais fait plutôt référence à un modèle de perfection humaine, principalement inspiré des modèles de l'antiquité gréco-latine, que l'on souhaite atteindre à travers l'étude des *studia humanitatis* ou *litterae humaniores*, « ces sciences qui nous rendent "plus humains" » (Margolin, 2020). Ce projet, souligne Forget (2006), est à la fois éducatif, car il a pour but de perfectionner l'être humain en développant son humanité sous toutes ses facettes, et politique, car il vise à former un citoyen libre, capable de discourir et d'interpréter de façon autonome les textes légaux et sacrés. Même si ce retour admiratif à la pensée de l'antiquité gréco-latine pouvait quelques fois remettre en question certaines interprétations du christianisme (Forget, 2006), les humanistes de la Renaissance faisaient aisément une synthèse harmonieuse de leur foi chrétienne et leurs valeurs humanistes (Margolin, 2020).

Plus concrètement, Kristeller (1980) rappelle qu'à l'époque de la Renaissance, les termes « humanistes » et « humanités » font référence à une classe d'érudits qui enseignent certaines

---

<sup>10</sup> Simard (2005) et Kristeller (1980) situent tous deux le début de la Renaissance au début du 14<sup>ème</sup> et sa fin à la fin du 16<sup>ème</sup> siècle (Simard, 2005) ou au début du 17<sup>ème</sup> siècle (Kristeller, 1980). Margolin (2020) propose quant à lui une plage de temps beaucoup plus limitée, situant la Renaissance entre la fin du 15<sup>ème</sup> siècle et le début du 16<sup>ème</sup> siècle.

matières à l'université. L'humanisme de la Renaissance se rapporte donc en premier lieu au contenu de leur enseignement, à un curriculum centré autour des langues et de la culture gréco-latine : grammaire, rhétorique, poésie, histoire, philosophie morale. Comme le souligne avec justesse Kristeller (1980), il ne faut pas conclure que l'éducation humaniste de cette période correspond à tout l'enseignement de la Renaissance ; d'autres disciplines (théologie, droit, médecine, astronomie, astrologie, alchimie, logique, philosophie naturelle, métaphysique, littérature locale, arts visuels, musique, etc.) étaient enseignées à cette époque, parfois par des humanistes, mais elles n'étaient généralement pas au cœur de l'enseignement de ces derniers. C'est d'ailleurs cette différence que met en évidence Durkheim dans son ouvrage *L'évolution pédagogique en France* (1938) lorsqu'il compare deux doctrines pédagogiques de la Renaissance, soit le courant encyclopédique incarné par Rabelais (valorisant l'érudition totale, qui passe tant par la pratique d'activités physiques et de différents arts ou métiers, que par l'apprentissage des langues, des sciences profanes et religieuses, de l'histoire, de la littérature, etc.) et le courant humaniste incarné par Érasme (dont la pédagogie était centrée sur l'art de bien écrire et bien parlé en utilisant les œuvres de l'antiquité gréco-latine comme modèles).

Au-delà d'un contenu d'enseignement, l'humanisme de la Renaissance correspond aussi à l'éclosion de toute une littérature pédagogique qui défend le bien-fondé de l'enseignement des humanités et valorise certaines méthodes pédagogiques plutôt que d'autres. Par exemple, un dénominateur commun de ces traités pédagogiques est la dénonciation de la scolastique du Moyen-Âge, qu'il s'agisse de ses méthodes d'apprentissage, comme le rabâchage, ou de ses mesures disciplinaires, comme les sévices physiques (Durkheim, 1938; Forget, 2006 ; Margolin, 2020; Simard, 2005).

### 2.2.3 *Ratio Studiorum* des collèges jésuites

L'un des essais pédagogiques importants qui découle de l'humanisme chrétien de la Renaissance et laisse sa marque dans le système scolaire québécois est le *Ratio Studiorum* des Jésuites. Écrit sous sa première forme au tout début du 17<sup>ème</sup> siècle, puis remanié à quelques reprises, et de manière importante au début du 19<sup>ème</sup> siècle (Leroux, 1995, p.31), ce document sert de guide éducatif pour l'enseignement dans tous les collèges jésuites, dont ceux de la Nouvelle-France, puis éventuellement du Québec. Ce document véhicule l'idée que l'enseignement des humanités gréco-latines constitue une excellente formation pour le chrétien et l'élévation de son âme (Leroux, 1995, p.35). Dans ses grandes lignes, cette éducation forme l'élève aux langues et à la rhétorique,

l'initie ensuite aux œuvres canoniques et, finalement, à la philosophie (Leroux, 1995, p.35). Quant à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la littérature locales, il varie selon le lieu d'enseignement, mais ces matières restent secondaires dans le curriculum, comparativement aux humanités (Leroux, 1995, p.42). Ce traité contient aussi des prescriptions pédagogiques précises ainsi que plusieurs discussions sur les vertus pédagogiques, morales et religieuses du contenu enseigné, comme par exemple la formation du raisonnement, la création d'unité entre les élèves autour d'un bagage commun et la présentation d'un répertoire d'exemples moraux (Leroux, 1995, p.39-42). D'après Inchauspé (2004), si le modèle éducatif du *Ratio Studiorum* était déjà présent dans certains collèges de la Nouvelle-France, puis du Bas-Canada, ce n'est qu'après la rébellion de 1837-1838 qu'il devient réellement le modèle dominant de ce qu'on appellera plus tard au Québec les collèges classiques. À partir de cette période, le clergé catholique cherche à préserver la culture francophone et catholique en valorisant une société agricole (le domaine industriel étant dominé par les Anglais) et cantonne l'élite francophone à être formée dans les professions libérales ; l'éducation humaniste inspirée du *Ratio Studiorum* des Jésuites devient la voie royale en éducation (Inchauspé, 2004). Avec tous les changements sociaux qui allaient s'opérer au XX<sup>ème</sup> siècle en Occident, notamment l'industrialisation et une démocratisation massive de l'éducation, ce modèle perdra cependant progressivement de son influence.

Depuis la *paideia* jusqu'aux collèges classiques au Québec, le modèle d'éducation humaniste classique a subi des modifications selon l'époque et le lieu où il était mis en pratique, mais certaines de ses caractéristiques fondamentales semblent avoir perduré à travers le temps. Nous en avons repéré trois principales. La première est la vision perfective de l'être l'humain, soit cette idée que le perfectionnement de l'individu qui vit en société passe par la culture, la culture faisant tout à la fois allusion au processus de « polissage » et aux disciplines « humaines » qui permettent ce processus : les langues, la littérature, les arts et ce qu'on appellerait aujourd'hui les sciences humaines (la philosophie, l'histoire, etc.). Il faut aussi noter que la contrepartie de cette première caractéristique entraîne souvent la négligence de l'enseignement de connaissances techniques, d'un contenu plus « utilitaire », jugé comme n'ayant pas une valeur humaine en soi. La deuxième caractéristique est la conviction de la qualité formative des *origines*, soit de la culture de l'antiquité gréco-latine dont les œuvres sont considérées comme des modèles de référence qui doivent être transmis et finissent par constituer une culture commune. La dernière caractéristique se trouve dans la notion d'une « éducation libérale », dont le paradoxe est plus visible aujourd'hui, car si cette notion renferme certainement la valeur universelle de rendre tout être humain libre et

autonome grâce à la culture, historiquement parlant, elle correspond aussi à un modèle d'éducation conçu pour une élite, principalement des hommes « libres », donc destinés à avoir un bon statut social et être en position de pouvoir.

#### 2.2.4 Humanisme contemporain du rapport Parent

Au Québec, l'abandon de l'humanisme classique comme idéal éducatif dominant s'officialise avec le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus communément appelé rapport Parent (1963-1966). À l'époque, ce volumineux rapport déclenche une importante modernisation du système d'éducation et l'ensemble de la réforme qui y est proposée s'appuie sur un nouvel idéal : l'humanisme contemporain. Ce changement de paradigme n'est pas propre au Québec. Le rapport Parent présente d'ailleurs comme source d'inspiration le rapport *General Education in a Free Society* publié en 1945 par l'université Harvard (parfois aussi appelé le « Harvard Report », ou le « Harvard Redbook »), qui propose une réflexion sur les manières de préserver certains idéaux du modèle d'éducation libérale en les adaptant à un système scolaire américain en pleine transformation, devant maintenant répondre aux besoins de toutes les couches de la société moderne.

L'humanisme contemporain que propose le rapport Parent peut être examiné sous quatre aspects : il tente de répondre à ce qu'on qualifie de « crise universelle de l'enseignement » ; il vise avant tout à arrimer la formation générale et la formation spécialisée ; il se définit en opposition à, mais aussi en continuité avec l'humanisme classique ; il s'inscrit dans une vision pédagogique moderne.

La « crise universelle de l'enseignement » décrite dans le rapport Parent serait la résultante de l'importante révolution scientifique et technologique que connaissent tous les pays industrialisés et qui entraîne une diversité croissante de la connaissance. La grande préoccupation des commissaires est alors de trouver une réponse à l'une des conséquences de cette diversité croissante, soit ce qu'ils qualifient de « pluralisme de la culture ». Soulignons au passage que dans ce rapport le mot « culture » ne prend pas le sens attribué au terme lorsqu'il est question d'une « personne cultivée », mais bien le sens d' « univers polyvalent de connaissances » (Gouvernement du Québec, 1964, p.23) où chaque « univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres » (Gouvernement du Québec, 1964, p.24). Ainsi la culture engloberait tout autant la culture de masse que la culture

technique, la culture humaniste, la culture scientifique, etc. À l'école, ce pluralisme de la culture se traduirait par un fractionnement du secondaire en plusieurs univers culturels distincts. Plus concrètement, et comme l'explique Inchauspé (2004), le système scolaire de l'époque est éclaté, donc difficile à gérer, car il s'est développé en parallèle des collèges classiques (dont le modèle éducatif est toujours considéré par le clergé comme le seul légitime) tout un réseau d'établissements scolaires visant la formation professionnelle. Dès lors, les administrateurs souhaitent créer un système éducatif universel et unifié offrant à la fois une formation générale (qui prépare aux études supérieures) et une formation spécialisée (qui prépare à l'emploi). L'humanisme contemporain agit donc comme l'assise théorique pouvant donner de la cohérence et de la légitimité à ce nouveau système et, pour ce faire, les nouvelles valeurs qui le constituent doivent déroger du principe hérité de l'humanisme classique selon lequel certaines disciplines sont plus « humaines » que d'autres :

« Mais ne soulève-t-on pas un faux problème en opposant formation générale et spécialisation ? [...] L'enseignement peut être général ou spécialisé, quelles que soient les matières enseignées. [...] Chaque matière d'un programme peut déboucher sur l'homme ou sur le monde, ou bien peut être approfondie pour elle-même et devenir en soi un univers. » (Gouvernement du Québec, 1964, p.28-29)

Néanmoins, ce nouveau concept ne porte pas l'étiquette « humanisme » sans raison, il ne se définit pas seulement en opposition à l'humanisme classique, mais aussi en continuité avec celui-ci, comme on peut le voir dans ce prochain extrait où les commissaires se distancient encore une fois de l'humanisme classique, tout en essayant de préserver le caractère non-utilitariste de cet ancien modèle :

« Ainsi la spécialisation de l'enseignement se situe dans une perspective humaniste. La Renaissance nous a légué une notion trop univoque et trop exclusivement littéraire de l'humanisme. Culture scientifique et culture technique comportent pourtant, elles aussi, une intéressante et riche conception de l'homme et du monde ; elles exigent des aptitudes, développent des qualités intellectuelles et font appel à des mécanismes de pensée aussi essentiels que les lettres ou la philosophie. Le latin et la littérature ne peuvent plus constituer un monopole de la « culture noble ». Les autres voies de la formation intellectuelle sont multiples, – sciences, mathématiques ou technologie –, à condition qu'on détache ces enseignements des objectifs trop exclusivement utilitaires qui les ont fait introduire dans les programmes. Il ne s'agit cependant pas de plaquer un humanisme artificiel sur l'enseignement scientifique ou professionnel, mais plutôt de partir de ces enseignements et des conditions de vie auxquelles ils préparent pour repenser un nouvel humanisme. » (Gouvernement du Québec, 1964, p.28-29)

Finalement, l'humanisme contemporain du rapport Parent s'inscrit « dans certaines tendances de la pédagogie moderne » (Gouvernement du Québec, 1964, p.31), soit une pédagogie qui « propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle » (Gouvernement du Québec, 1964, p.31-32) et considère que « le point de départ de l'enseignement n'est pas le savoir, mais l'individu à instruire » (Gouvernement du Québec, 1964, p.34). Ainsi, l'objectif d'harmoniser la spécialisation et la formation générale serait en concordance avec le désir de laisser une liberté de choix à l'individu en lui offrant toutes les options possibles.

En comparaison avec l'humanisme classique, l'humanisme contemporain que propose le rapport Parent vise aussi un idéal d'être humain, mais cet idéal ne se limite plus à la personne cultivée ; chaque être peut parvenir de manière individualisée à son propre idéal selon ce que la pluralité de la culture lui permet de développer. Si la tradition a encore une valeur formative, l'humanisme contemporain lui accorde cependant une moins grande place, étant aussi tourné vers l'avenir et la modernité. Plutôt que de créer un être humain libre parce que cultivé, tout individu – et plus seulement une élite – peut se créer librement à travers tout ce que l'univers polyvalent des connaissances peut lui offrir.

Cet humanisme contemporain est-il parvenu à préserver la dimension non-utilitaire de l'humanisme classique tout en élargissant la notion d'initiation culturelle à d'autres champs de savoirs ? Cette question exigerait une étude approfondie qui dépasserait le cadre de cette recherche, mais rappelons que Lenoir a déjà recensé différentes critiques du nouvel humanisme dont certaines relevaient une incompatibilité entre cette vision et le sens des humanités alors que d'autres y voyaient une vision très axée sur des impératifs économiques (Lenoir, 2005, p.651-652). Ajoutons, finalement, que Lenoir (2005) et Schwimmer (2016), qui ont chacun procédé à différents types d'analyse du discours humaniste dans le monde contemporain de l'éducation au Québec, remarquent tous deux que les discours portant le label « humaniste » après le rapport Parent intègrent bien souvent des valeurs utilitaristes, voire néo-libérales. Fait intéressant, ces mêmes chercheurs voient dans la volonté de rehaussement culturel apparue dans les années 1990 une démarche pour remettre de l'avant l'idée d'une formation générale et contrer des valeurs plus pragmatistes en éducation.

### 2.3 Culture comme patrimoine

En dépit du fait que diverses acceptions du terme culture font partie du langage de l'éducation, pour Forquin (1996), aucune d'entre elles ne conviendrait pour définir le concept de culture lorsqu'il est question de « la fonction de transmission culturelle de l'éducation » (p.10). Dans ce cas, la culture serait plutôt 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 manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1996, p.10). Parmi les différentes manières dont peut s'incarner cet héritage collectif, Forquin (1996) relève deux tendances. D'un côté, le patrimoine culturel consiste en un ensemble d'œuvres humaines qui transcenderaient toutes les communautés et on qualifiera alors cette culture d'*universaliste-unitaire*. C'est ce type de patrimoine que défend par exemple Pierre-Luc Brisson (2014) dans son plaidoyer en faveur de la réhabilitation des grandes œuvres de l'humanisme classique à l'école québécoise. Ce dernier défend la nécessité « d'irriguer à nouveau nos programmes à la source d'une certaine culture que l'on juge "générale", mais dont la portée s'étend bien au-delà de ce terme et s'avère essentielle, voire universelle » (Brisson, 2014, p.54-55). D'un autre côté, le patrimoine culturel réunit tout ce qui définit l'identité d'un groupe spécifique et la culture devient ainsi *différentialiste ou identitaire*. Le curriculum de la première école afrocentriste de l'Ontario, la *Africentric Alternative School*, dont le mandat est de transmettre l'héritage culturel des peuples noirs (Brown, 2009), illustre assez bien ce type de patrimoine culturel. L'un des objectifs de l'école est de revaloriser la culture d'origine des enfants issus des communautés noires, dont le taux d'échec scolaire est plus élevé que celui dans la population en général (Arseneault, 2008). Le raisonnement derrière cette visée étant qu'une meilleure représentativité culturelle de ces communautés dans le curriculum permettra de raccrocher des élèves qui ne se reconnaîtraient pas dans la culture transmise traditionnellement à l'école.

Le patrimoine culturel transmis à l'école peut aussi se situer quelque part entre les deux tendances. On peut penser ici à la thèse que développe Hirsch dans son livre *Cultural Literacy* (1987) qui repose sur la vision d'un patrimoine culturel à la fois identitaire et universaliste. En s'appuyant sur l'idée que la réussite scolaire nécessite que l'élève connaisse un ensemble de référents culturels, essentiels à une bonne compréhension en lecture, l'auteur avance que la formation de citoyens américains éclairés doit passer, dès la maternelle, par la transmission à tous les élèves du pays des mêmes référents culturels que ceux des gens éduqués (*literate*) de cette société. Ce bagage

culturel constitué en grande partie d'éléments définissant l'identité américaine peut être qualifié pour cette raison de différentialiste-identitaire. Cependant, dans l'idéal de Hirsch (1987) se trouve une intention unitaire, car ce patrimoine transcenderait toutes les différentes communautés culturelles de la société américaine :

« Literate culture is the most democratic culture in our land : it excludes nobody ; it cuts across generations and social groups and classes ; it is not usually one's first culture, but it should be everyone's second, existing as it does beyond the narrow spheres of family, neighborhood, and region. » (Hirsch, 1987, p.21)

Cet idéal est également motivé par la conviction qu'un accès égal à ce patrimoine permet d'amoinrir les inégalités sociales. L'acquisition d'une « *cultural literacy* » fournirait au citoyen les compétences intellectuelles nécessaires à la réussite scolaire ainsi qu'à une participation active à la vie en société, lui conférant du même souffle un plus grand pouvoir économique, social et politique. À l'instar de la richesse économique, le patrimoine culturel permettrait donc des avancées sur le plan social pour un individu.

## **2.4 Capital culturel**

Concevoir qu'un patrimoine culturel puisse servir de levier social n'est pas sans rappeler le concept de « capital culturel » développé par Pierre Bourdieu (1979a, 1979b). Le sociologue, qui s'est intéressé au rôle de la culture dans les relations de pouvoir en société, étend le concept marxiste de capital à des possessions symboliques et non plus seulement matérielles et économiques. Le capital culturel fait ainsi partie de ce capital symbolique dont la possession a un effet concret sur la manière dont l'individu se situe à l'intérieur de la société, et peut s'incarner sous différents états. Tant les objets culturels que l'on possède (état objectivé) que les goûts et compétences esthétiques (état incorporé) et les différents titres sanctionnant le niveau d'étude (état institutionnalisé) constituent un capital culturel (Bourdieu, 1979b). L'importance du capital détenu – car celui-ci est inégalement réparti – attestera de la position qu'occupe un individu à l'intérieur d'un champ ou d'une société donnés.

Le capital culturel se présente peut-être comme un outil permettant de se distinguer dans la société, mais, plus fondamentalement, la distinction s'opère plutôt grâce au fait que les goûts de chacun en matière de culture ne sont pas considérés comme étant d'égale valeur : seuls certains font partie de ce qu'on estime être la « culture légitime ». Selon Bourdieu, cette culture ne serait

pas légitime en raison de sa valeur intrinsèque, mais bien parce qu'elle est imposée comme telle par la classe dominante, qui détient le pouvoir d'apposer le sceau de la légitimité sur tout ce qui peut composer un capital culturel (Bourdieu, 1979a, p.271-291). Dans les faits, « la disposition cultivée et la compétence culturelle » (Bourdieu, 1979a, p.12) d'un individu n'ont rien d'inné; elles seraient plutôt conditionnées par l'éducation, celle acquise à l'école et celle, plus informelle, provenant du milieu social d'origine (Bourdieu, 1979a, p.12). Cependant, pour maintenir sa position dans la hiérarchie sociale, la classe dominante a intérêt à préserver la croyance en cette valeur intrinsèque, car c'est ce qui permet de camoufler les inégalités structurales qui sont à la source de l'idée d'une « culture légitime ». En fait, Bourdieu (1979a) nous décrit un phénomène qui se nourrit de lui-même : d'un côté les luttes pour s'appropriier la culture légitime donnent de la valeur à celle-ci et de l'autre ces luttes sont motivées parce qu'on croit en la valeur intrinsèque de la culture légitime. Autrement dit, « l'intérêt pour la culture, sans lequel il n'est pas de course, de concours, de concurrence, est produit par la course et par la concurrence mêmes qu'il produit » (Bourdieu, 1979a, p.279). De plus, ce phénomène, que Bourdieu (1979a) compare à un « jeu » auquel tous se laisseraient prendre (p.279), carbure aux efforts que les classes dominées déploient pour s'appropriier la culture légitime en prétendant la connaître et l'apprécier. Cette prétention

« contribue [...] à soutenir continûment la tension du marché des biens symboliques, contraignant les détenteurs des propriétés distinctives menacées de divulgation et de vulgarisation à rechercher indéfiniment dans de nouvelles propriétés l'affirmation de leur rareté » (Bourdieu, 1979a, p.281).

En d'autres mots, à partir du moment où un objet culturel (une attitude, une connaissance, etc.) devient répandu, il perd de sa légitimité, c'est à dire de sa valeur, qu'on mesure à la rareté de l'objet.

Ainsi, les concepts de *cultural literacy* et de capital culturel ont peut-être en commun de prendre acte qu'un certain type de bagage culturel confère un pouvoir social à la personne qui le possède, mais ils proviennent de deux visions très différentes. En admettant que le bagage de connaissances culturelles que Hirsch souhaite voir diffusé équivaille à la culture légitime dont parle Bourdieu, on pourrait qualifier le projet derrière le concept de *cultural literacy* de tâche sisyphéenne, car, suivant la logique bourdieusienne, la « valeur » de la culture légitime existe

grâce aux inégalités sociales que Hirsch cherche justement à réduire à l'aide de cette culture légitime. En contrepartie, on pourrait reprocher à Bourdieu un certain cynisme pouvant avoir comme conséquence de paralyser plusieurs initiatives d'enrichissement culturel dans la pratique éducative, car si les objets culturels n'ont pas de valeur en soi, comment alors déterminer ce qui vaut la peine d'être enseigné? Peut-être est-ce en voulant apporter des éléments de réponse à cette question que, plus récemment, les pédagogues semblent s'être intéressés au rapport qu'entretient l'élève avec les objets culturels. La sélection du contenu culturel dans les apprentissages scolaires pourrait-elle se faire non à partir d'une qualité qu'on croirait immanente à ce contenu, mais en fonction d'un rapport à la culture qu'on souhaiterait que l'élève développe?

## **2.5 Rapport à la culture et culture comme rapport**

Jusqu'ici la culture a été traitée comme étant un objet : un idéal, un ensemble de représentations symboliques, un patrimoine, un capital, etc. Pourtant, elle peut aussi être considérée comme étant « un rapport ». À cet égard, les propos de Carasso (2005) illustrent assez justement ce point de vue : « Si l'art implique l'œuvre, *la culture est le rapport aux œuvres*. À savoir, la nature et la qualité (plus que la quantité) de la relation entretenue par chacun d'entre nous aux œuvres humaines de tout type, aux formes, aux idées, au monde symbolique, aux traditions, aux créations qui nous entourent » (p.32). Il nous a semblé important de nous pencher plus avant sur cette idée parce qu'elle apparaît dans deux documents de référence connexe au PFÉQ, soit *La formation à l'enseignement...* (MEQ, 2001b), qui expose les nouvelles orientations de la formation des maîtres, et *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003b), qui sert à accompagner le personnel enseignant dans une démarche d'intégration de la culture à l'école.

Dans le premier document, plus spécifiquement dans le chapitre qui parle de l'approche culturelle (MEQ, 2001b p.32-41), on considère que « la proposition d'investir l'enseignement d'une approche culturelle requiert d'aller plus loin que la seule perspective de la culture pensée comme objet » et on propose ensuite aux enseignants de « modifier leurs relations aux savoirs » (MEQ, 2001b, p.35) en considérant la culture non seulement comme un objet de connaissance, mais aussi comme un « rapport ». Pour définir la culture sous cet angle, les auteurs empruntent des éléments de la théorie du rapport au savoir de Charlot (1997), mais en y substituant le savoir pour la culture. Ce qu'ils décrivent alors est une culture qui prend tout son sens, voire s'anime, dans le rapport à soi, aux autres et au monde qu'elle permet à l'individu de créer lorsque ce dernier est

en contact avec un objet culturel (MEQ, 2001b, p.35-37). Dans le deuxième document, on estime qu'une approche culturelle s'inspirant d'une vision double de la culture, donc entendue à la fois comme un objet et un rapport, s'arrime parfaitement aux trois visées de formation du PFÉQ, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action, notamment parce que « le développement du pouvoir d'action de l'élève passe par son rapport à une culture vivante, en construction, à laquelle il peut apporter une contribution par sa créativité » (MEQ, 2003b, p.3). À plus d'une reprise, il est fait mention dans ce document du rapport à soi, aux autres et au monde que la culture permet d'établir (MEQ, 2003b, p.3, 7, 9, 17) et le repère culturel y est défini comme étant un objet d'apprentissage « dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (MEQ, 2003b, p.17). Cette façon de concevoir la culture fait là encore référence à la théorie de Charlot (1997), en plus de s'appuyer explicitement sur la définition de la culture qu'intègre Denis Simard (2001, 2002) à sa conception théorique d'une approche culturelle de l'enseignement. En résumé, selon ces deux documents, un enseignant qui adopterait une conception « objet/rapport » de la culture centrerait sa pédagogie autour du rapport que l'élève établit avec son environnement humain lorsqu'il entre en relation avec la culture.

Comme nous avons pu le voir, il n'existe pas une seule « perspective de la culture pensée comme objet » (MEQ, 2001b, p.35), mais bien plusieurs, et l'on peut présumer qu'il en est de même pour la culture pensée comme « rapport ». Nous avons décidé de procéder à un exercice afin de vérifier cette supposition en nous servant de la conception de la culture que défend Hannah Arendt dans son essai marquant « La crise de la culture » (1972).

Dans cet essai, la culture se résume schématiquement à un rapport particulier que les êtres humains entretiennent avec un type particulier d'objets. Ces derniers n'ont pas d'utilité vitale ; ils rendent compte du « monde », lieu commun à tous les être humains qui précède et succède à l'existence de chacun. On les reconnaît à leur capacité à transcender les époques, car « seul ce qui dure à travers les siècles peut finalement revendiquer d'être un objet culturel » (Arendt, 1972, p.260). Les œuvres d'art, qui possèdent cette qualité fondamentale de « ravir et émouvoir le lecteur ou le spectateur par-delà les siècles » (Arendt, 1972, p.260), en seraient l'exemple par excellence parce qu'elles sont « isolées loin de la sphère des nécessités de la vie humaine » (Arendt, 1972, p.268). C'est seulement lorsque s'accomplit cette mise à distance entre la vie humaine et l'objet culturel que « la culture, au sens spécifique du terme, vient à l'être » (Arendt,

1972, p.268). Aussi, ce n'est que sous cette condition que le rapport particulier qui devrait unir l'être humain et la culture peut apparaître : celui-ci oublie alors un instant les aléas de la vie pour admirer avec une « joie désintéressée » (Arendt, 1972, p.269) ce qui se présente à lui.

Cette conception de la culture amène Arendt à condamner deux autres types de rapport aux objets culturels : le philistinisme, d'une part, et la consommation à des fins de divertissement, d'autre part. Dans sa plus simple expression, le philistinisme désigne une attitude de mépris et d'ignorance vis-à-vis la culture. Cependant, le philistinisme auquel s'attaque l'auteure est celui qu'elle qualifie de « cultivé », soit une utilisation de l'objet culturel à des fins personnelles, le philistin cultivé se servant de la culture comme d'une « monnaie » lui permettant d'acheter « une position supérieure dans la société » (Arendt, 1972, p.261). Quant au deuxième type de rapport aux objets culturels décrié, il consiste en l'incessante conversion des objets culturels par la « société de masse » en biens de consommation servant au divertissement. Arendt nous met en garde non pas contre le besoin de l'être humain de se divertir, mais contre le caractère inassouissable de ce besoin au sein d'une telle société, car cette insatiabilité risquerait ultimement de dilapider la culture de tous ses objets (Arendt, 1972, p.265).

En somme, dans son essai, Arendt met déjà de l'avant trois types de rapport possibles : le rapport idéal qui procure chez l'individu une joie désintéressée, le rapport « philistin » qui se caractérise soit par du mépris, de l'ignorance ou de l'utilitarisme et, finalement, le rapport de consommation. Nous pourrions procéder à une exercice similaire avec les différentes conceptions de la culture que nous venons de voir dans ce chapitre et nous arriverions à élaborer toute une typologie de rapports : le rapport distancé auquel la culture seconde nous invite, un rapport d'apprentissage et de perfectionnement avec l'humanisme classique, un rapport de pouvoir grâce au capital culturel, etc. Sans faire le tour de la question, cet exercice suffit pour se rendre compte qu'il y a plus d'une manière de comprendre la culture « en tant que rapport » et, par conséquent, plus d'une manière d'envisager une approche culturelle qui s'appuierait sur une telle conception de la culture.

Une telle approche mettrait-elle de l'avant un contenu culturel bien déterminé tout en insistant sur le fait que l'élève ne sera jamais neutre par rapport à ce contenu? Il s'agirait donc de conscientiser l'enseignant sur la dynamique de la culture, comme l'entend Dumont, afin qu'il comprenne mieux les mécanismes à l'œuvre lorsqu'un élève est mis en contact avec la culture seconde... Ou s'agirait-il d'aller plus loin, en cherchant à développer entre l'élève et le monde un rapport bien

spécifique, comme par exemple celui que préconise Arendt face aux objets culturels? L'objectif serait alors de développer une forme de regard esthétique chez les élèves, tout en cherchant à éviter qu'ils deviennent de simples « consommateurs » de culture ou qu'ils pratiquent une forme de snobisme; en somme l'approche pourrait consister à ajouter à l'acquisition d'un contenu culturel spécifique une dimension éthique.

À l'inverse, on pourrait aussi imaginer une pédagogie qui valorise avant tout la création d'un rapport au monde spécifique, sans déterminer au préalable un contenu culturel, l'idée étant qu'un certain contenu ne générera pas la même réponse d'un milieu scolaire à l'autre, d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre. À cet égard, les programmes d'art dramatique, en mettant des repères culturels non déterminés (quoique partiellement délimités) au service du développement des compétences, se rapprocheraient de cette vision. Pour sa part, Simard (2001, 2002), qui adopte une conception double de la culture, propose une approche dont l'objectif est moins de faire connaître un contenu que de provoquer un rapport dialogique entre l'élève et ce contenu :

« Il faut voir l'action culturelle de l'école comme l'élaboration d'un rapport de l'élève à la culture, c'est-à-dire comme la mise en place de situations pédagogiques signifiantes où il s'agit d'adapter la culture aux questions, aux champs d'intérêt et aux attentes de sens de l'élève et de l'amener en retour à satisfaire aux exigences de la culture (Simard, Martineau, 1999). Ainsi, et d'après les termes de Dumont (1968), l'école n'enseigne pas la culture première, ce qui ne l'empêche pas de s'en servir pour amener les élèves à la culture seconde. » (Simard, 2001, p.21)

Tous ces cas de figure restent spéculatifs, mais ils permettent de comprendre qu'une approche s'appuyant sur une conception double de la culture ajoute une couche de complexité à l'idée d'intégrer la culture à l'école. Loin d'évacuer le problème de la sélection du contenu – car un rapport implique dans tous les cas une relation entre l'élève et *quelque chose* – elle oblige de plus à réfléchir tant sur la relation que l'élève aura avec ce contenu (à savoir, par exemple, s'il est souhaitable, ou même possible, d'amener l'élève à développer une relation spécifique) que sur l'importance qui devrait être accordée à cette relation parallèlement à l'importance accordée au contenu.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), les méthodes de travail d'une recherche « ne constituent pas en elles-mêmes la méthodologie, mais bien l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (p.113). Dès lors, il importe de souligner que ce chapitre présente tout autant la perspective d'interprétation qui a été adoptée tout au long de cette recherche, soit une approche herméneutique portant une attention particulière à la rhétorique du discours, que les méthodes de collecte et d'analyse ayant servi à mettre en œuvre la recherche.

#### **3.1 Approche herméneutique et outils rhétoriques**

Répondre à la question de recherche a nécessité de procéder à une lecture interprétative des documents officiels ayant participé à l'élaboration de la réforme car, comme il a été exposé dans la problématique, des équivoques subsistent autour de la question du rehaussement culturel, qu'il s'agisse d'un flou autour du concept de « culture » ou d'une absence de spécification sur le contenu culturel valorisé. Par conséquent, les paragraphes qui suivent présentent une brève définition de l'herméneutique ainsi que l'ensemble des principes herméneutiques ayant servi notre travail d'interprétation, soit le *sens littéral*, le *cercle herméneutique*, *expliquer et comprendre* et, pour finir et faire un lien avec la section suivante qui présente des notions de rhétorique, la *fonction herméneutique de la rhétorique*.

##### 3.1.1 Herméneutique

Si l'herméneutique se comprenait traditionnellement comme l'art d'interpréter des textes dont le sens n'était pas donné, tels que les textes liturgiques, juridiques ou encore les œuvres classiques, elle est devenue à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle une branche de la philosophie posant une réflexion sur l'interprétation, entendue ici dans un sens plus large (Grondin, 2005; 2011). Bien que les principes qui guident notre travail soient issus de l'herméneutique contemporaine, l'objectif principal de cette recherche s'inscrit dans la lignée de l'herméneutique classique, au sens où notre tâche première est d'arriver à l'interprétation la plus juste possible des textes à l'étude. Pour parvenir à un tel objectif, il faudra être en mesure de reconstituer le sens littéral du texte, de s'engager dans un mouvement dialectique entre le tout et les parties du texte – bref d'entrer dans le cercle herméneutique – et de procéder à un va-et-vient entre « expliquer » et « comprendre » ou,

autrement dit, entre la rigueur méthodique et l'entendement global. Finalement, étant donné la nature des textes à interpréter, cela implique aussi de se servir de la fonction herméneutique de la rhétorique.

### 3.1.2 Sens littéral

Dans un premier temps, interpréter suppose de reconstituer le sens littéral, c'est-à-dire, pour reprendre la formule de Berner et Thouard (2008), « le sens premier visé par un discours » (p.12). Selon ces auteurs, le sens littéral n'est pas indépendant d'une interprétation. Plutôt, il en constitue le premier moment puisqu'il implique « une interprétation susceptible de faire l'objet d'un accord car s'appuyant au plus près de la normalité linguistique » (Berner et Thouard, 2008, p.13). Cette tâche s'apparente à celle des philologues, qui, comme le fait remarquer Parker (2012), ont « l'avantage » de se retrouver face à des textes dont la signification doit d'abord être reconstituée avant toute autre analyse, comme c'est le cas dans cet exemple hypothétique que donne l'auteur : « Now, we may also be interested in deconstructing the opposition of male and female within a hegemonic discourse, [...] but *first* we need to know what it *means* » (p.152). Ainsi, si l'on transpose cet exemple à notre recherche, il serait prématuré de situer le discours des programmes d'art dramatique dans une vision pédagogique ou une autre concernant la culture sans avoir d'abord dégagé ce qui y est littéralement dit sur la culture. Cependant, comme l'ajoute – non sans ironie – Parker (2012) : « learning what it means may very well necessitate deconstructing the opposition of male and female within a hegemonic discourse » (p.152)! Autrement dit, il arrive que de rétablir le sens littéral nécessite malgré tout d'exposer des dimensions structurantes du discours qui n'apparaissent pas de façon explicite dans le texte. En fait, avec cet exemple, Parker nous place ici au cœur même du cercle herméneutique.

### 3.1.3 Le cercle herméneutique

Afin de bien comprendre un texte dans son entièreté, il faut avoir fait la lecture de ses parties, lesquelles se comprennent à la lumière du texte dans son ensemble. Voilà comment peut se résumer le cercle herméneutique, entendu dans son sens traditionnel (Grondin, 2005, 2011; Ramberg et Gjesdal, 2014). Cette notion de cercle herméneutique met donc en évidence l'importance d'un va-et-vient constant entre le tout et les parties d'un texte pour arriver progressivement à une interprétation juste, mais elle souligne aussi la nécessité de remettre l'ensemble du texte dans un contexte plus large, soit de le situer historiquement, sociologiquement,

culturellement, etc. Dès lors, afin de parvenir à une interprétation satisfaisante, il est nécessaire de procéder à deux types de lecture en parallèle, soit une lecture globale et une lecture analytique, en plus de prendre connaissance du contexte d'élaboration des documents à interpréter.

#### 3.1.4 Expliquer et comprendre

À partir du moment où les sciences humaines ont cherché à affirmer leur spécificité par rapport aux sciences de la nature, on a eu tendance à présenter l'explication et la compréhension comme deux méthodes distinctes, la première appartenant aux sciences de la nature et la deuxième aux sciences humaines (Grondin, 2011; Ricoeur, 1977; Scholz, 2008). Si l'on adhère à cette idée, cette recherche interprétative, qui n'a pas comme finalité d'expliquer les causes et les lois d'un phénomène, se situerait donc du côté de la compréhension. Cependant, comme le souligne Scholz (2008), cette dernière n'est pas une méthode en tant que tel. Il arrive que l'on parvienne à une compréhension immédiate sans qu'aucune méthode ne soit impliquée. Inversement, l'application d'une méthode est parfois nécessaire pour parvenir à une compréhension. De l'avis de Ricoeur (1977, 1986), l'interprétation s'appuie plutôt sur une dialectique entre expliquer et comprendre, entre un moment méthodique qui « *développe* analytiquement la compréhension » et un moment non méthodique qui « précède, accompagne, clôture et ainsi *enveloppe* l'explication » (Ricoeur, 1977, p.145). Cette manière de voir nous paraît rendre compte avec le plus de justesse de notre démarche, car elle conjugue les deux principaux instruments de cette recherche : la subjectivité de l'interprète ayant la faculté de comprendre et les méthodes d'analyse permettant d'expliquer le fonctionnement d'un texte. C'est d'ailleurs sur la dimension explicative de l'interprétation – plus précisément, sur ce que peut lui apporter la rhétorique – que nous souhaitons faire une dernière remarque sur l'herméneutique.

#### 3.1.5 Fonction herméneutique de la rhétorique

Puisque la tâche d'expliquer consiste « dans la mise au jour des codes sous-jacents à ce travail de structuration [du texte] » (Ricoeur, 1986, p.37), elle nécessite d'utiliser les outils théoriques permettant de rendre explicites ces codes ; pour cette recherche, ces outils seront issus de la rhétorique. Un article de Martineau, Simard et Gauthier (2001) portant sur la recherche de nature théorique et spéculative en éducation présente la rhétorique comme un instrument dont se sert le chercheur au moment de la construction de son argumentation. Pourtant, comme le fait remarquer Reboul (1984, 2009), la rhétorique possède aussi une fonction herméneutique et l'on peut s'en

servir au moment d'interpréter un discours (Reboul, 2009, p.9). Dans le cadre de l'élaboration de ce travail, il nous est apparu pertinent d'y faire appel, car l'ensemble des textes qui constitueront notre corpus fait usage de rhétorique et celle-ci, à notre avis, doit d'abord être décelée pour pouvoir bien comprendre les orientations pédagogiques qui sous-tendent un discours.

## 3.2 Rhétorique

Le discours du ministère de l'Éducation, parce qu'il est issu de décisions politiques, vise entre autres à convaincre l'auditoire de son bien-fondé. Aussi, il convient de tenir compte de sa dimension rhétorique pour en avoir une compréhension adéquate. À ce titre, nous présentons dans cette section les notions de rhétorique qui ont servi d'outils d'analyse pour faciliter l'identification du sens donné à la culture, du rôle culturel donné à l'école et des contenus culturels implicitement valorisés par le discours sur le rehaussement culturel.

### 3.2.1 Caractéristiques d'un discours rhétorique

Depuis les premières théorisations sur l'art de discourir apparues dans la Grèce antique jusqu'à aujourd'hui, le terme « rhétorique » a revêtu plusieurs sens. Selon Michel Meyer (2011), on peut cependant regrouper les nombreuses significations sous trois grandes catégories, la rhétorique pouvant correspondre soit à « une manipulation de l'auditoire », soit à « l'art de bien parler », soit à « l'exposé d'arguments [...] qui visent à persuader » (118-121). De plus, chez tous les auteurs consultés (Meyer, 2011; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008; Reboul, 1984, 2009; Ricoeur, 1999), on remarque que certains éléments clés doivent être réunis pour qu'il puisse être question de rhétorique, et ce, peu importe la définition adoptée. À peu de chose près, on peut dire que la rhétorique naît d'une situation particulière : un orateur s'adresse à un auditoire<sup>11</sup> à travers un discours dans l'intention d'agir sur cet auditoire en provoquant chez lui une forme d'adhésion. Selon l'accent que mettra l'auteur sur un moyen discursif plutôt qu'un autre (éloquence,

---

<sup>11</sup> Les termes « orateur » et « auditoire » sont entendus ici dans un sens large. Si, originalement, la rhétorique s'appliquait aux discours oraux, elle peut aujourd'hui tout aussi bien s'appliquer à d'autres formes de discours, ce qui inclut le texte écrit. L'orateur est donc tout simplement l'émetteur du discours et l'orateur, son récepteur. Par conséquent, si l'on prend le PFÉQ comme exemple, le ministère de l'éducation en est l'orateur et les praticiens en éducation au Québec, l'auditoire.

argumentation, manipulation, etc.) et selon le sens qu'il accordera à cette idée d' « adhésion », les définitions pourront ensuite varier. Par exemple, Meyer (2011), qui conçoit la rhétorique comme étant « une négociation de la différence entre deux individus sur une question donnée » (193-194), ne parle pas comme tel d'adhésion, mais avance néanmoins l'idée que, dans cette négociation, la question est présentée par l'orateur comme étant déjà résolue. Pour leur part, Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008), qui se sont spécifiquement intéressés à la dimension argumentative de la rhétorique, considèrent qu'une argumentation sera efficace si elle déclenche chez l'auditeur l'action envisagée par l'orateur ou, à tout le moins, si elle le met dans de bonnes dispositions pour accomplir cette action (p.59). Reboul et Ricoeur considèrent, en effet, que la rhétorique se rapporte à la persuasion, le premier entendant la rhétorique comme « l'art de persuader par le discours » (Reboul, 2009, p.4) et le deuxième, « la technique du discours persuasif » (Ricoeur, 1999, p.483).

### 3.2.2 Caractère rhétorique des textes à l'étude

En ce qui concerne les textes à interpréter, nous les qualifions de rhétoriques parce qu'ils sont produits et structurés de façon à influencer sur la pratique éducative. En effet, tous ont trait à l'éducation qui, comme le souligne Israel Scheffler (2003), « n'est pas seulement une discipline abstraite et intellectuelle, mais aussi un lieu d'engagement et de décision pratique » (p.26); dès lors, les idées qui y circulent « ne servent pas seulement des buts "descriptifs" mais aussi "politiques" » (p.26). Non seulement ces textes relèvent-ils du domaine de l'éducation, mais ils sont aussi produits par des instances y exerçant un certain pouvoir d'influence : le Ministère de l'Éducation, des comités ou des groupes de travail nommés par ce ministère et le Conseil supérieur de l'éducation. Ces documents officiels prennent la forme d'avis, de recommandations, de rapports, de documents d'orientation ou de programmes scolaires et, comme le fait remarquer Van der Maren (1996), de tels documents, « émanant des administrateurs, des ministères ou des penseurs de l'éducation » contiennent des « discours pédagogiques [qui] sont empreints de légitimation : il leur importe de dire ce qui est bien ou mal, ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, comment il faudrait le faire et avec quelle conséquence [...] » (p.425). En somme, ces textes s'inscrivent dans ce que Reboul (1984) qualifie de *discours pédagogique*, c'est-à-dire le discours « qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres » (p.11).

### 3.2.3 Le discours pédagogique officiel

Reboul (1984) subdivise le discours pédagogique en cinq types : contestataire, novateur, fonctionnel, humaniste et officiel. Ce dernier type correspond au discours tenu par ceux « qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes » (Reboul, 1984, p.43), ce qui, de notre avis, correspond très exactement aux discours qui ont été interprétés pour cette recherche. Le discours officiel se reconnaît notamment par le fait qu'il inclut plusieurs points de vue pédagogiques. D'après cet auteur, ce syncrétisme ne sert cependant pas à dépasser toutes les opinions, mais à les neutraliser de sorte que « la décision qui conclut le discours officiel n'est pas la résultante des diverses opinions qu'il intègre mais le résultat de leur annulation, qui laisse le champ libre à l'action du pouvoir » (Reboul, 1984, p.49). Cette analyse amène l'auteur à considérer ce syncrétisme comme étant « dissimulateur » (Reboul, 1984, p.49). Il faut bien comprendre ici que Reboul ne se livre pas à un procès d'intention, mais constate plutôt que l'inclusion de tous les points de vue s'accompagne dans le discours officiel d'une rhétorique plaçant l'auditoire devant des techniques argumentatives qui empêchent d'avoir un accès direct et univoque aux orientations pédagogiques de l'orateur. À cet égard, on peut se demander si la polysémie du terme « culture » observée dans le PFÉQ ne serait pas, justement, la résultante de la rhétorique du discours officiel. Bien qu'un manque d'exactitude définitionnelle puisse résulter d'une erreur de bonne foi, il peut aussi s'avérer être une technique argumentative. Dans leur *Traité de l'argumentation* (2008), Perelman et Olbrechts-Tyteca font remarquer que les notions confuses « permettent la cristallisation d'un effort de bonne volonté global » (p.180), c'est-à-dire qu'elles peuvent être « comprises et interprétées par chacun selon ses valeurs propres » (p.180) et ainsi servir à convaincre des parties adverses de se rallier autour d'une même idée. Michel Meyer (2011) rappelle quant à lui que jouer sur l'ambiguïté est un procédé typiquement employé pour éviter la critique (p.715-726). Considérant que l'une des fonctions premières du Ministère de l'Éducation est la mise en œuvre de politiques éducatives, on peut aisément concevoir dans quel intérêt ce ministère souhaiterait éviter, sinon minimiser les désaccords et la critique à l'égard d'un programme qui se doit d'être implanté.

Cela étant dit, cette recherche concerne moins les raisons pour lesquelles il y a ambiguïté que la possibilité de la dissiper, du moins partiellement, par une lecture plus attentive. Pour ce faire, le concept de « définition programmatique » proposé par Israel Scheffler (2003) servira de point de

départ à notre interprétation, qui vise tant à clarifier des termes qu'à dégager les orientations pédagogiques qui les sous-tendent.

### 3.2.4 La définition programmatique

Dans son analyse des définitions issues du langage non-scientifique de l'éducation, Scheffler (2003) répertorie trois grands types : la définition stipulative, qui énonce la signification d'un terme sans se référer à une définition préexistante; la définition descriptive, qui propose une signification déjà reconnue par l'usage; et finalement la définition programmatique, qui sert à opérer un changement dans la pratique. Ces trois types de définition ne sont pas reconnaissables à leur forme linguistique seulement, le contexte doit absolument être pris en compte, car une même définition pourrait entrer dans plus d'une catégorie. Par exemple, dans le cas de la définition programmatique, c'est le « but pratique de la définition dans une occasion particulière qui révèle son caractère programmatique » (Scheffler, 2008, p.39). Si l'on se fie à la classification de Scheffler, les deux définitions que cette recherche a tenté d'éclaircir, soit celles des concepts « culture » et « rehaussement culturel », correspondent au troisième type, car elles apparaissent dans des documents officiels ayant le rôle et le pouvoir d'opérer des changements dans la pratique enseignante au Québec, à différents niveaux. C'est pourquoi, après une première collecte de données qui nous a permis de reconstituer le sens littéral de ces définitions, celles-ci ont de plus été analysées comme étant des définitions programmatiques.

Scheffler souligne l'importance de procéder à une double évaluation lorsque que vient la tâche d'évaluer une définition programmatique. Il est nécessaire, d'un côté, de vérifier l'exactitude de la définition par rapport à l'usage préalable du terme ou encore sa pertinence dans la logique du texte et, de l'autre, de faire une appréciation qualitative et morale des finalités pratiques vers lesquelles tend la définition (Scheffler, 2003, p.40-47). Évaluer le bien-fondé de la recommandation d'effectuer un rehaussement culturel et juger de la valeur pédagogique de la dimension culturelle du PFÉQ ne faisaient pas partie de nos objectifs de recherche. Cependant, pour arriver à une interprétation satisfaisante, il nous est apparu nécessaire d'appliquer en partie l'évaluation que préconise Scheffler, sans toutefois aller jusqu'à poser un jugement de valeur. En somme, nous avons dû à la fois clarifier les définitions et déterminer quels sont les « programmes », on pourrait aussi dire les orientations pédagogiques, qu'elles suggèrent. Afin de bien identifier les « programmes » se trouvant en filigrane des définitions programmatiques, et ainsi faciliter notre double évaluation, nous avons utilisé trois notions de rhétorique empruntées à

Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008) : les valeurs et leurs hiérarchies, la « présence » et le choix des qualifications.

### 3.2.5 Valeurs et hiérarchies de valeurs

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008), au moment d'établir les prémisses de son argumentation, l'orateur tient pour acquis qu'un certain nombre de ses postulats constituent des objets d'accord. Il suppose, par exemple, que l'auditoire admettra avec lui certains faits et sera d'accord avec certaines valeurs.

Une valeur peut prendre la forme d'un objet, d'un être ou d'un idéal, mais, dans tous les cas, elle est considérée comme devant avoir une influence importante sur nos actions (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.99). Dès lors, un programme, qui constitue par définition un ensemble d'actions, sera vraisemblablement porté par un certain nombre de valeurs; celles-ci deviennent donc d'importants indicateurs de ce que l'orateur souhaite voir se réaliser dans la pratique.

Cela étant dit, en tant que prémisses d'un discours rhétorique, les valeurs ont aussi presque toujours une fonction argumentative. En effet, l'orateur s'en servira « pour engager l'auditeur à faire certains choix plutôt que d'autres, et surtout pour justifier ceux-ci, de manière à les rendre acceptables et approuvés par autrui » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.100). Dans certains cas, les valeurs utilisées servent même davantage la rhétorique du discours qu'elles ne nous instruisent sur ce que l'orateur juge important, ce qui arrive fréquemment lorsque des valeurs dites « universelles » sont employées. De prime abord, celles-ci jouissent d'un large consensus, mais cela n'est vrai qu'à condition que l'orateur reste vague à leur sujet. Sur le plan argumentatif, elles servent à « justifier des choix sur lesquels il n'y a pas d'accord unanime en insérant ces choix dans une sorte de cadre vide, mais sur lequel règne un accord plus large » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.102). Prise isolément, une valeur universelle peut sembler dépourvue de contenu, car elle oblige à chercher ailleurs dans le discours ce qui motive les actions que l'orateur souhaite voir se concrétiser. Néanmoins, elle ne serait pas sans signification, car elle témoignerait de la volonté de « dépasser les accords particuliers » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.102).

Si les valeurs permettent en général de mieux situer les intentions derrière un discours, la façon dont elles sont hiérarchisées peut s'avérer encore plus éclairante, comme le soulignent ici les auteurs :

« Les hiérarchies de valeurs sont, sans doute, plus importantes au point de vue de la structure de l'argumentation que les valeurs elles-mêmes. En effet, la plupart de celles-ci sont communes à un grand nombre d'auditoires. Ce qui caractérise chaque auditoire, c'est moins les valeurs qu'il admet, que la manière dont il les hiérarchise. » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.109)

On se rappellera par exemple que certains commentateurs (Fornara, 2006; Gohier, 2002; Simard, 2010), sans s'opposer à l'approche par compétence, jugeaient que celle-ci ne devait pas prévaloir sur l'approche culturelle, alors que d'autres (Lafortune *et al.*, 2011; Lepage, 2013) considéraient que ces deux approches étaient compatibles, sans préciser si l'une ou l'autre devait avoir préséance. Ces deux points de vue témoignent de hiérarchies de valeurs différentes.

Ces deux tactiques pour examiner les documents à l'étude, soit distinguer les valeurs plus « rhétoriques » de celles qui orientent véritablement un programme et identifier les hiérarchies de valeurs, ne peuvent servir que dans la mesure où il est possible de reconnaître les valeurs dans le discours, ce qui ne va pas nécessairement de soi. Dans le cas où celles-ci ne sont pas présentées explicitement par l'orateur, les repérer implique de faire attention à la « présence » des différents éléments du discours et aux qualifications rattachées à ceux-ci.

### 3.2.6 Présence

Considérant que « l'une des préoccupations de l'orateur sera [...] de rendre présent, par la seule magie de son verbe, ce qui est effectivement absent, et qu'il considère important dans son argumentation, ou de valoriser, en les rendant plus présents, certains des éléments effectivement offerts à la conscience » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.156), savoir cerner ce qui est valorisé dans un discours implique notamment de faire attention à ce que Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008) nomment *présence* (p.154-161). La place, l'espace, la fréquence, la charge, etc., impartis aux éléments du discours dénotent l'importance qu'accorde l'orateur à tous ces éléments. Ainsi, en raison de la place majeure qu'elle prend dans toute la structuration du programme, l'approche par compétences a dû être considérée dans notre analyse. En outre, il faut souligner que de tenir compte de la présence implique aussi de noter les omissions, c'est-à-dire ces

éléments qui pourraient faire partie de l'argumentation, mais auquel le discours ne donne pas de présence (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.158-159). Par conséquent, l'absence de corpus d'œuvres dans les programmes disciplinaires d'art dramatique n'a pas été considérée comme une absence d'information concernant le contenu culturel implicitement valorisé.

### 3.2.7 Le choix des qualifications

La façon dont seront qualifiées les données d'une argumentation est un autre aspect à surveiller lorsqu'on cherche à repérer comment se positionne l'orateur sur le plan des valeurs. Dans les grandes lignes, Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008) exposent deux manières de qualifier : l'emploi de l'épithète et l'insertion dans des classes (p.169-174).

L'emploi de l'épithète consiste à associer sans justification un terme (ou un ensemble de termes) à une donnée pour mettre de l'avant un aspect de celle-ci (Olbrechts-Tyteca, 2008, p.169-170). Prenons pour exemple l'expression « répertoire personnalisé » apparaissant dans les programmes disciplinaires de français du PFÉQ, aux deux cycles du secondaire. On y stipule que pour développer la compétence « lire et apprécier des textes variés », l'élève doit entre autres choses se constituer un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires (MEQ, p.94-107; MEQ, 2007, chap.5). C'est l'épithète « personnalisé », et non le substantif qu'elle qualifie, qui nous renseigne le plus sur le type de contenu culturel que valorise le PFÉQ, car, de toute évidence, ce contenu aurait différé s'il avait été question de répertoire national, diversifié, classique, contemporain, etc.

Insérer une donnée dans une classe est une manière plus subtile de qualifier (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.170-173). Nous avons vu précédemment que dans le PFÉQ une œuvre pouvait signifier « autant la réalisation d'un élève que celle d'un auteur ou d'un créateur » (MEQ, 2003a, p.380 ; MELS, 2007, chap.8, p.2). En employant le même terme pour nommer ces deux types de réalisation, les auteurs les insèrent dans la même classe. Puisqu'il n'y a pas de spécifications supplémentaires entourant cette insertion dans la classe « œuvre », on peut en déduire que l'orateur accorde aux deux réalisations la même valeur, du moins sur un plan pédagogique. Par ailleurs, l'insertion dans une classe ne se fera pas nécessairement en nommant explicitement la classe. Elle peut se faire seulement à l'aide d'une conjonction de coordination, voir même d'une ponctuation qui effectuerait le même rôle (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, p.172-173). Dans l'extrait qui suit, tiré du Rapport Corbo (MEQ, 1994), la conjonction de coordination « et » suffit pour classer dans la même catégorie ceux qui accordent la même valeur

pédagogique au journal et au texte littéraire et ceux qui ramènent l'initiation scientifique à ce qu'un élève découvre par lui-même :

« Mais ici encore ceci ne peut aller sans remise en question de certains courants d'idées qui, ces dernières années, ont traversé l'école québécoise. En effet :

- sous prétexte que l'école doit mettre l'accent sur le développement d'habiletés et d'opérations intellectuelles, certains ont prétendu qu'on peut se dispenser de mettre l'élève en contact avec les œuvres et les productions du passé. Et ainsi, selon eux, la lecture d'un journal pour apprendre à lire aurait autant de valeur que le texte d'un écrivain reconnu et l'initiation scientifique pourrait se réduire à ce que l'élève découvre par lui-même » (MEQ, 1994, p.16)

L'insertion de ces deux points de vue pédagogiques dans la même classe ne va pourtant pas de soi. Par exemple, il est tout à fait concevable qu'un enseignant qui mettrait l'enseignement explicite au cœur de sa pratique puisse se servir indistinctement de textes courants et de textes littéraires tout en s'opposant à un apprentissage des sciences limité aux propres déductions de l'élève. De fait, en mettant dans le même panier ces deux points de vue, les auteurs de cet extrait procèdent moins à une classification raisonnée qu'ils ne révèlent l'importance éducative qu'ils accordent à la transmission d'un patrimoine de connaissances, qui inclurait entre autres choses une tradition littéraire ainsi qu'un ensemble de connaissances scientifiques bien établies. Soit dit en passant, ajoutons qu'une autre classification est sous-entendue par la négative dans cet extrait : en disqualifiant les pédagogues qui nivellent sur le même plan deux formes textuelles, les auteurs nous informent implicitement qu'ils insèrent les œuvres et productions du passé dans une classe différente de celle où se trouvent les textes courants.

Étant donné la nature rhétorique des textes à interpréter, toutes les notions de rhétorique exposées ci-haut ont été sélectionnées pour servir nos objectifs de recherche, en particulier lorsqu'il a été question d'analyser le discours sur le rehaussement culturel pour y identifier la manière dont est définie la culture, le rôle culturel attribué à l'école et la nature des contenus culturels implicitement valorisés.

### 3.3 Méthode de collecte

L'écrit étant la source première des données d'une recherche théorique (Martineau *et al.*, 2001; Van der Maren, 1996), la méthode de collecte a nécessité la constitution d'un corpus documentaire. Celui-ci rassemble des extraits tirés de six documents officiels ayant abordé la question du rehaussement culturel (voir tableau 3.1.). Cette sous-section explique dans un premier temps comment les documents ont été sélectionnés, puis, dans un deuxième temps, selon quels critères les extraits ont été choisis.

Tableau 3.1 – Liste des documents du corpus d'étude

| Date | Type de document (et auteur)   | Titre officiel  | Autre nom donné au document | Dénomination employée dans ce chapitre |
|------|--|---|-----------------------------|--|
| 1994 | Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (MEQ) | <i>Préparer les jeunes au 21e siècle</i>                  | rapport Corbo               | rapport Corbo                          |
| 1994 | Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation (CSÉ)                    | <i>Rénover le curriculum du primaire et du secondaire</i> | -                           | avis du CSÉ*                           |
| 1996 | Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ)             | <i>Exposé de la situation</i>                             | -                           | exposé de la situation                 |
| 1996 | Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ)                      | <i>Rénover notre système d'éducation</i>                  | rapport Bisailon-Demers     | rapport final                          |
| 1997 | Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ)                              | <i>Réaffirmer l'école</i>                                 | rapport Inchauspé           | rapport Inchauspé                      |
| 1997 | Énoncé de politique éducative (MEQ)  | <i>L'École tout un programme</i>                          | -                           | énoncé de politique éducative **       |

\* Le CSÉ publie plusieurs avis au (ou à la) ministre de l'Éducation dans une année, mais ce chapitre traite exclusivement de cet avis spécifique.  
 \*\* À distinguer de l'énoncé de politique et plan d'action publié en 1979, *L'école québécoise*, aussi appelé Livre orange.

#### 3.3.1 Sélection des documents

La sélection des documents a été faite en fonction de notre objectif de recherche qui, rappelons-le, était de clarifier les ambitions derrière l'un des changements annoncés dans l'énoncé de politique éducative de 1997, soit celui de « rehausser le niveau culturel des programmes d'études » (MEQ, 1997b, p.13). Ce document marquait l'aboutissement d'une suite de recommandations émises depuis le début des années 1990 par le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). À travers cette suite de recommandations, allant toutes

dans le sens d'une réforme du système éducatif québécois, s'est élaboré un discours sur la nécessité d'un rehaussement culturel du curriculum. C'est donc parce qu'il correspond à un point d'arrivée de ce discours que cet énoncé de politique éducative nous a servi de point de départ pour remonter progressivement le fil du discours et ainsi constituer notre corpus.

Une fois ce premier document retenu, deux critères ont guidé la sélection des autres documents. Le premier critère concernait la filiation des documents. Pour faire partie du corpus, un document devait être cité en référence au moins une fois dans l'Énoncé de politique éducative (MEQ, 1997b) ou, sinon, il devait être cité dans un des documents sur lequel cet énoncé s'appuie. Par exemple, l'Énoncé de politique éducative (MEQ, 1997b) affirme s'appuyer sur le rapport Inchauspé, et ce dernier document fait quant à lui référence au rapport Corbo, à l'avis du CSÉ et à l'exposé de la situation. Le rapport final fait exception, car il n'est cité dans aucun document du corpus, mais il a cependant été retenu parce qu'il fait suite à l'exposé de la situation, est cité en référence dans le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire* (MEQ, 2001a) et – comme tous les autres documents – remplit les deux autres critères de sélection : traiter explicitement de rehaussement culturel et être cité dans les travaux scientifiques portant sur cette question.

Pour se conformer au second critère de sélection, soit traiter explicitement de rehaussement culturel, un document ne devait pas nécessairement inclure les expressions « rehausser le niveau culturel », « rehaussement culturel » ou autres formules similaires, mais devait émettre une recommandation similaire au changement annoncé dans l'énoncé de politique éducative, c'est-à-dire une recommandation explicite favorisant la mise en valeur de la dimension culturelle du curriculum. Un survol des publications officielles les plus importantes produites après la création en 1964 du ministère de l'Éducation et du CSÉ<sup>12</sup> a indiqué que ce n'est qu'à partir du rapport Corbo qu'apparaît une recommandation formelle de ce genre. Quant à la formule « rehaussement culturel », elle est employée pour une première fois dans l'exposé de la situation, puis continue

---

<sup>12</sup> Des documents clés du ministère de l'Éducation tels que l'énoncé de politique et plan d'action de 1979 ou encore les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation de 1985-1986 ont été consultés, ainsi que différents avis ou bilans du CSÉ touchant plus directement à la question du curriculum.

d'être utilisée dans les documents subséquents, parallèlement à d'autres expressions analogues<sup>13</sup>.

### 3.3.2 Sélection des extraits

La formation de ce corpus a été soumise aux quatre critères de validité proposés par Van der Maren (1996) : « l'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité » (p.136-139). Une attention particulière a été portée au critère d'exhaustivité au moment de la sélection d'extraits, c'est-à-dire qu'il était important que : 1) tous les extraits pertinents, incluant ceux qui pourraient se contredire ou ceux qui ne concordaient pas avec nos anticipations, soient considérés ; 2) ces extraits reflètent le plus fidèlement possible les documents dont ils étaient issus et soient toujours replacés dans leur contexte au moment de l'analyse.

## 3.4 Méthodes d'analyse

Le fait d'opter pour une approche herméneutique nous a fait choisir deux méthodes d'analyse permettant d'effectuer une lecture rigoureuse des corpus, soit l'analyse de contenu et l'analyse conceptuelle.

### 3.4.1 Analyse de contenu

Bardin (1996), qui qualifie l'analyse de contenu d'« herméneutique contrôlée » (p.13), fait remarquer que ce type d'analyse englobe tout un éventail d'instruments méthodologiques. Les étapes générales du processus, par contre, sont assez similaires d'un auteur à l'autre (Bardin, 1996; Deslauriers, 1991; Gaudreau, 2011; L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1996). En somme, le chercheur procède d'abord à une première lecture de son matériel, ensuite à un découpage et à une catégorisation du contenu, ce qui permet une réduction des données, puis mène à une description et une interprétation des résultats.

Cette même démarche a été poursuivie pour cette recherche, mais à partir du modèle général d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Ce modèle fait la synthèse de plusieurs modèles et

---

<sup>13</sup> Par exemple, on retrouve toutes ces expressions dans le rapport Inchauspé : « relever le contenu culturel », « rehaussement culturel », « approche culturelle », « dimension culturelle », « perspective culturelle ».

expose de façon concrète et détaillée la marche à suivre pour chacune des étapes, ce qui nous est apparu comme deux caractéristiques profitables à une première recherche. Les paragraphes qui suivent décrivent les six étapes proposées par L'Écuyer (1990) et illustrent comment celles-ci ont été adaptées à ce projet de recherche.

### Lectures primaires et établissement d'une liste d'énoncés

Dans un premier temps, le chercheur effectue quelques lectures de tout le matériel – dans ce cas-ci, notre corpus d'étude – sans « agir » immédiatement sur le texte. Cette première étape nous a permis d'avoir une vue d'ensemble du matériel à analyser et de faire un premier repérage des sections les plus pertinentes à retenir.

### Choix et définition des unités de classification

Une fois les lectures préliminaires terminées, le chercheur passe au découpage du matériel afin d'en retirer les unités de sens, c'est-à-dire des énoncés (expressions, phrases, paragraphes, etc.) ayant un sens en eux-mêmes, conservant une cohérence sémantique une fois isolés du reste du texte. Comme les critères de sélection des unités de sens « reposent sur des impératifs bien précis dictés par les objectifs mêmes de la recherche » (L'Écuyer, 1990, p.59), les énoncés ayant spécifiquement trait aux concepts de « rehaussement culturel » et de « culture » ainsi que toute allusion directe ou indirecte à un contenu d'enseignement culturel ont été dégagés du corpus.

### Processus de catégorisation et de classification

Cette étape « cruciale » (L'Écuyer, 1990, p.63) consiste à réorganiser les énoncés semblables sous une même catégorie. Dans le cas de cette recherche, les catégories ont été définies selon le « modèle mixte » (L'Écuyer, 1990, p.76-80), c'est-à-dire qu'elles ont été déterminées avant le moment de la classification, mais qu'il était aussi possible de créer *a posteriori* de nouvelles catégories qui n'auraient pas été anticipées. Soulignons ici que nous entendons le terme « catégorie » de manière souple. Il serait peut-être plus juste de dire que les différentes conceptions de la culture qui figurent dans le cadre théorique nous ont servi à mieux délimiter la culture dont il était explicitement ou implicitement question dans le discours sur le rehaussement culturel et à situer ce discours dans une vision éducative plus large.

Dans un premier temps, la typologie de discours sur la culture de Côté et Simard (2007) a été un outil utile pour débiter notre classification, car elle permettait de vérifier rapidement si le discours sur le rehaussement culturel se situait dans une catégorie particulière ou encore s'il faisait appel à plusieurs conceptions de la culture.

Dans le cadre d'une recherche dont l'objectif était de comprendre ce que peut signifier une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première, au secondaire, Côté et Simard (2007) ont identifié cinq discours sur la culture apparaissant dans le domaine de l'éducation : humaniste, anthropologique, herméneutique, instrumentaliste et esthétique. Cette typologie met en évidence que le sens donné au mot culture varie énormément : le discours humaniste adopte un sens normatif alors que le discours anthropologique se situe dans une perspective descriptive, le discours herméneutique emploie quant à lui le concept de culture première/culture seconde de Fernand Dumont, et les discours instrumentaliste et esthétique mettent l'accent sur le rapport de l'élève à la culture, mais il est question de rapport utilitaire dans le premier cas et de rapport sensible et affectif dans l'autre. De la même façon, cette typologie montre comment la culture, en plus d'avoir des définitions variables, se fait attribuer des rôles éducatifs différents : formation du jugement, construction identitaire et ouverture à la diversité, édification de la compréhension, développement de compétences, expression subjective et renouvellement du lien social. Aux yeux de ses auteurs, le discours pédagogique officiel intègre des éléments de tous ces différents discours, ce qui peut mener à des tensions, mais aussi à une complémentarité.

Toutefois, au fil du temps, cette typologie, et en particulier la catégorie « discours humaniste » est devenue trop contraignante pour bien analyser ce discours et nous avons dû étoffer notre cadre théorique, en particulier la section concernant le modèle humaniste en éducation.

### Quantification et traitement statistique

L'Écuyer (1990) souligne que cette étape n'est pas un passage obligé; ce sont les objectifs de la recherche qui détermineront la pertinence de quantifier ou pas les données. Étant donné que notre objectif global était de décrire et interpréter de façon qualitative différents aspects du discours sur le rehaussement, nous n'avons pas fait appel à la quantification et au traitement statistique.

## Description scientifique

Avant de procéder à une interprétation, il importe de décrire avec minutie les résultats « tels qu'ils se présentent » (L'Écuyer, 1990, p.100), c'est-à-dire le plus objectivement possible. Cette étape rejoint dans une certaine mesure le principe herméneutique du sens littéral (voir *supra* section 3.1.2.) voulant que la première étape d'une interprétation consiste à strictement rétablir le sens premier du texte. La première partie du quatrième chapitre de ce mémoire se rapproche davantage de ce type de description, alors que la deuxième partie de ce chapitre, ainsi que le cinquième chapitre se situent plutôt dans l'interprétation.

## Interprétation des résultats

Pour L'Écuyer (1990), on peut réduire les différentes manières d'interpréter les résultats d'une analyse de contenu à trois : 1) l'interprétation tirée directement de l'analyse quantitative et qualitative, 2) l'interprétation issue de l'analyse des symboles, 3) l'interprétation basée sur des construits ou modèles théoriques (p.110-111). Pour cette recherche, nous avons fait appel à la première et à la troisième manières. C'est-à-dire que notre interprétation du discours sur le rehaussement culturel fait ressortir les caractéristiques et les thèmes les plus importants de ce discours et les analyse à la lumière des différents modèles théoriques présentés au deuxième chapitre.

### 3.4.2 Analyse conceptuelle

À l'intérieur de cette analyse de contenu, nous avons cherché à préciser la notion de « rehaussement culturel » ainsi que le sens mot « culture » dans différents documents. Ces objectifs rejoignent celui d'une analyse conceptuelle qui « cherche à cerner la dénotation et la connotation d'un concept ou d'une notion en ayant pour but la clarification des énoncés du discours » (Van der Maren, 1996, p.406). Selon Van der Maren (1996), ce type d'analyse se fait sur différents niveaux. L'auteur recommande à la fois de retracer l'histoire et l'évolution du concept, d'analyser les occurrences théoriques et de voir comment le concept est utilisé sur le plan opérationnel (p.140-141). Bien qu'il soit impossible de le faire de façon exhaustive, une partie de notre cadre théorique retrace l'historique du concept de « culture ». Quant au concept de « rehaussement culturel », qui est beaucoup plus circonscrit dans le temps, nous avons pris soin de préserver la chronologie des énoncés du corpus pour pouvoir vérifier si le sens de cette

expression s'est modifié au courant de la décennie 1990. La vérification des occurrences théoriques nous a permis de voir si les différents documents du corpus accordaient le même sens au rehaussement culturel, voire même, si le rehaussement culturel gardait le même sens à l'intérieur d'un même document. Enfin, bien que les documents ne présentaient pas d'opérationnalisations à proprement parler (comme ce serait par exemple le cas dans un devis, un manuel, une grille d'évaluation, etc.), nous avons pris soin de relever tout ce qui était de l'ordre de l'exemple concret, comme une exemplification d'un enseignement qu'on qualifierait de « culturel ».

## CHAPITRE 4

### ANALYSE DU DISCOURS SUR LE REHAUSSEMENT CULTUREL

L'objectif de ce mémoire est de réfléchir à la dimension culturelle d'un curriculum d'art dramatique à la lumière du discours sur le rehaussement culturel apparu dans différents documents officiels dans les années ayant précédé l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) au début des années 2000. Cet objectif nous oblige donc à analyser les ambitions derrière cet engagement de « rehausser le niveau culturel des programmes » annoncé dans *l'Énoncé de politique éducative* de 1997. Plus précisément, il nécessite d'éclairer différents éléments du discours sur le rehaussement culturel : le sens donné à la culture, le rôle culturel attribué à l'école et ce qui est considéré comme un rehaussement culturel. Pour ce faire, la première partie de ce chapitre rappelle de manière chronologique ce qui a été dit sur le rehaussement culturel dans six documents officiels publiés dans la décennie ayant précédé l'implantation du programme actuel, tandis que la deuxième partie synthétise le sens que donne ce discours à la culture et le rôle qu'il attribue à l'école, puis présente les trois formes de rehaussement culturel qui ont été recommandées à travers le temps.

#### 4.1 Chronologie du discours sur le rehaussement culturel

*L'Énoncé de politique éducative* de 1997 marque l'aboutissement d'une suite de recommandations émises depuis le début des années 1990 par le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). À travers cette suite de recommandations, allant toutes dans le sens d'une réforme du système éducatif québécois, s'est élaboré un discours sur la nécessité d'un rehaussement culturel du curriculum. Dans ce chapitre, nous retraçons la genèse du discours au tout début des années 1990, puis nous procédons à l'analyse de ce discours en nous appuyant sur un corpus de documents comprenant cet énoncé ainsi que cinq autres documents qui lui sont antérieurs (voir tableau 4.1 ci-dessous).

Tableau 4.1 – Liste des documents du corpus d'étude

| Date  | Type de document (et auteur)   | Titre officiel  | Autre nom donné au document | Dénomination employée dans ce chapitre |
|---|--|---|-----------------------------|--|
| 1994  | Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (MEQ) | <i>Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle</i>       | rapport Corbo               | rapport Corbo                          |
| 1994  | Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation (CSÉ)                    | <i>Rénover le curriculum du primaire et du secondaire</i> | -                           | avis du CSÉ*                           |
| 1996  | Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ)             | <i>Exposé de la situation</i>                             | -                           | exposé de la situation                 |
| 1996  | Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ)                      | <i>Rénover notre système d'éducation</i>                  | rapport Bisailon-Demers     | rapport final                          |
| 1997  | Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ)                              | <i>Réaffirmer l'école</i>                                 | rapport Inchauspé           | rapport Inchauspé                      |
| 1997  | Énoncé de politique éducative (MEQ)  | <i>L'École, tout un programme</i>                         | -                           | énoncé de politique éducative **       |
| <p>* Le CSÉ publie plusieurs avis au (ou à la) ministre de l'Éducation dans une année, mais ce chapitre traite exclusivement de cet avis spécifique.</p> <p>** À distinguer de l'énoncé de politique et plan d'action publié en 1979, <i>L'école québécoise</i>, aussi appelé Livre orange.</p> |  |   |                             |  |

#### 4.1.1 Emploi du terme « curriculum »

Dans le monde de l'éducation, le terme « curriculum » peut revêtir plusieurs sens<sup>14</sup> et fait l'objet de nombreux débats. Dans ce travail de recherche, toutefois, le terme « curriculum » fait strictement allusion au curriculum officiel et désigne le programme de formation d'un système éducatif – soit l'ensemble des programmes d'études et certains documents qui leur sont complémentaires – ainsi que tout document officiel susceptible d'avoir eu un impact sur l'élaboration de ce programme. Les raisons qui poussent à adopter cette définition spécifique sont avant tout pratiques; nous donnons au terme curriculum essentiellement le même sens que les documents de notre corpus d'étude lui donnent.

Le premier objectif de cette recherche est de préciser les ambitions qui sous-tendaient l'engagement du ministère de l'Éducation de « rehausser le niveau culturel des programmes

---

<sup>14</sup> Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) en propose treize définitions, en plus d'une cinquantaine d'entrées où le terme s'adjoint d'une épithète tel que « curriculum caché », « curriculum expérientiel » ou « curriculum formel »!

d'études » (MEQ, 1997b, p.13), annoncé dans l'énoncé de politique éducative. Comme le laisse entendre la formulation, cet engagement concernait spécifiquement les programmes d'études. Pourtant, la recommandation de rehaussement culturel qui commence à s'articuler dans le discours officiel à partir des années 1990 exprime la volonté d'améliorer la dimension culturelle non seulement des programmes d'études, mais aussi de différents aspects du système scolaire pouvant avoir un impact sur l'élaboration de ces programmes, tels que le régime pédagogique (plus communément appelé « grille-matières ») ou encore la formulation des finalités éducatives. En fait, presque tous les documents de notre corpus d'étude relient explicitement le rehaussement culturel à une amélioration portée au *curriculum*. Dans certains cas, un document peut recommander explicitement de rehausser culturellement le curriculum, comme l'exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation qui préconise de « reconstituer les curriculums » en réponse aux participants ayant « demandé le rehaussement du niveau de la culture générale » (MEQ, 1996a, p.46) ou encore le rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation*, qui intitule un des chantiers prioritaires de la réforme éducative : « Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel » (MEQ, 1996b, p.19). Dans d'autres cas, cette recommandation de rehaussement culturel s'inscrit dans un travail de révision générale du curriculum, comme dans l'avis de 1994 du CSÉ, titré *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, ou dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997a). Dans ce corpus, seul le rapport Corbo n'emploie pas le terme « curriculum », mais comme son objectif ultime est de présenter à la population des éléments de réflexion pour une éventuelle constitution de profils de formation, on peut argumenter que les recommandations proposées dans ce rapport s'inscrivent dans une démarche de renouvellement du curriculum.

Les définitions du terme « curriculum » apparaissant dans tous ces documents peuvent varier dans leur étendue. Certaines sont relativement spécifiques, comme celles données par les documents produits lors des États généraux qui définissent « les curriculums » (le terme est toujours employé au pluriel) comme la façon dont les objectifs de formation se traduisent dans les programmes ainsi que la place faite aux disciplines (MEQ, 1996a, p.42 ; 1996b, p.19). D'autres ratissent plus large, comme celle du rapport Inchauspé, qui désigne le curriculum comme étant « ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation » (MEQ, 1997a, p.13) et qui considère que la place faite aux matières, les programmes, les contenus globaux de formation ainsi que les systèmes d'établissement des programmes d'études, d'évaluation des

apprentissages et de la sanction des études font tous partie du curriculum. Dans tous les cas, ces définitions englobent toutes au minimum les programmes, le régime pédagogique et les finalités éducatives qui les sous-tendent. Voilà pourquoi, comme nous l'avons dit plus haut, dans ce mémoire, le terme « curriculum » fait strictement allusion au curriculum *officiel* et désigne le programme de formation d'un système éducatif ainsi que tout document officiel susceptible d'avoir eu un impact sur l'élaboration de ce programme. Dès lors, s'il est question du Québec actuel, le curriculum fait référence au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et ses documents complémentaires, comme par exemple le document de référence à l'intention du personnel enseignant *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003b), ainsi qu'à des documents établissant directement les lignes directrices du PFÉQ, tel que l'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* (MEQ, 1997b).

#### 4.1.2 Début des années 1990 : Genèse du discours sur le rehaussement culturel

Le 9 avril 1995, le ministre de l'Éducation Jean Garon lance les États généraux sur l'éducation au Québec. Même si cette annonce donne suite à une promesse électorale du gouvernement péquiste, élu quelque six mois plus tôt, ces États généraux se préparent déjà depuis un certain temps dans le milieu de l'éducation, comme le rappelle Jean-Pierre Proulx (2007) dans un texte retraçant la genèse de l'événement. Selon cet auteur, trois grands motifs justifiant les États généraux ressortent des témoignages des acteurs de première ligne y ayant pris part : une forte volonté de contrer le décrochage scolaire, un besoin de remettre de l'ordre dans le système éducatif québécois et de profonds changements en Occident, exerçant des pressions sur le monde de l'éducation (Proulx, 2007, p.136). Comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, ces trois motifs sont effectivement invoqués par le ministère de l'Éducation au tout début des années 1990 et, sans inclure explicitement une recommandation de rehausser culturellement le curriculum, ils renferment déjà des préoccupations concernant l'accomplissement de la finalité culturelle de l'école.

Les deux premiers motifs, contrer le décrochage scolaire et remettre de l'ordre dans le système éducatif québécois, apparaissent avec force dans trois documents successifs publiés par le ministère au début des années 1990 : le document d'orientation *Notre force d'avenir* (MEQ, 1991), le plan d'action *Chacun ses devoirs* (MEQ, 1992) et le document consultatif *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993). En effet, inquiet par le phénomène du décrochage scolaire et porté par un idéal de la réussite du plus grand nombre, le ministère fixe en 1991 l'objectif d'augmenter le taux de

diplomation, alors de 65%, pour atteindre un taux de 80% d'ici l'année scolaire 1996-1997. Par le fait même, il s'engage à remettre de l'ordre dans le système éducatif afin d'apporter à ce système toute modification nécessaire à l'atteinte de cet objectif (MEQ, 1991, p.4 ; 1992, p.1-6 ; 1993 p.3-4,7). À cet égard, les changements proposés sont nombreux et vont dans toutes les directions, allant de la diversification des approches pédagogiques (MEQ, 1991, p.13 ; 1992, p.10-12 ; 1993, p.25) au dépistage précoce (MEQ, 1991, p.14 ; 1992, p.21-22), en passant par la revalorisation de la formation professionnelle (MEQ, 1991, p.19 ; 1992, p.15-17 ; 1993, p.33-36). L'abondance des propositions, qui n'ont souvent aucun lien direct entre elles, illustre surtout que la lutte au décrochage scolaire est avant tout un catalyseur pour recommander une panoplie de changements. Cependant, ce grand objectif du ministère en dit peu sur ce qui motive réellement les changements réclamés et oblige à examiner de manière spécifique toute recommandation de changement dont on souhaite comprendre les justifications. La recommandation qui mérite ici notre attention est celle de réviser le curriculum. Non seulement elle réapparaît dans ces trois documents (MEQ, 1991, p.12 ; 1992, p.26 ; 1993, p.19-20), mais surtout, elle finit par être explicitement associée à la finalité culturelle de l'école dans le plus récent des trois documents, *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993).

Dans ce troisième document, où, comme il a déjà été souligné, l'augmentation du taux de diplomation est présentée comme la grande ambition du ministère (MEQ, 1993 p.3-4,7), on rappelle encore une fois l'importance de la réussite du plus grand nombre, mais en insistant cette fois-ci sur l'idée d'une réussite *de qualité*. Cette réussite de qualité, explique-t-on, implique obligatoirement de favoriser l'acquisition de compétences générales élevées, lesquelles incluent « d'abord et avant tout, la maîtrise des langages de base : langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture » (MEQ, 1993, p.7). Cependant, le ministère dit constater des lacunes dans la formation de base, car les jeunes la termineraient « avec des connaissances de base éparées et fragiles, non seulement en langues et en mathématiques, mais aussi en sciences, en histoire, en littérature, en arts » (MEQ, 1993, p.9) ainsi qu'une faible maîtrise des « compétences dites générales : méthode de travail, sens critique, capacité d'analyse, etc. » (MEQ, 1993, p.9). Ces lacunes amènent le ministère à remettre en question certains aspects du curriculum du moment. D'une part, il se demande si l'école n'arrive pas à faire acquérir les connaissances de base parce qu'elle serait « encombrée, ou dispersée dans l'accessoire, au détriment des apprentissages essentiels » (MEQ, 1993, p.10). D'autre part, il considère qu'elle n'offre pas une vision claire de la visée de formation et pointe du doigt le manque de cohérence

du curriculum, qu'il attribue à la juxtaposition et au cloisonnement des disciplines, ainsi qu'au morcellement excessif des objectifs d'apprentissage dans les programmes (MEQ, 1993, p.11). En outre, la faiblesse de la formation générale inquiète d'autant plus le ministère qu'il juge cette formation plus nécessaire que jamais pour répondre aux exigences de la société du savoir (MEQ, 1993, p.18). Notons que bien que ces trois documents traitent d'abord et avant tout de décrochage scolaire et de réorganisation du système, la préoccupation évoquée ici, concernant la faiblesse de la formation générale, rejoint d'abord et avant tout le troisième motif dont parle Proux (2007), soit les importantes transformations sociales dans le monde occidental.

En réponse directe à ces problèmes de fond, le ministère formule dans ce document une proposition consistant à « accentuer, tout au long du primaire et du secondaire, la visée de formation générale de bon niveau » (MEQ, 1993, p.18). Cette formation générale doit inclure des connaissances « dans les principaux domaines de culture » (MEQ, 1993, p.18), des savoir-faire transférables, ainsi que des éléments ayant trait au savoir-être. De plus, elle s'appuie sur une vision normative de l'éducation dont une des grandes finalités est de transmettre un patrimoine culturel, à la fois identitaire et universaliste :

« Bref, éduquer, c'est littéralement "sortir l'élève de lui-même" pour l'initier au fonds culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie. » (MEQ, 1993, p.19)

Afin de concrétiser cette proposition, le ministère recommande de mettre au point un profil de sortie, soit un portrait des connaissances, savoir-faire et savoir-être que devrait posséder un élève à la fin du primaire ainsi qu'à la fin du secondaire (MEQ, 1993, p.19-20). La définition de ce profil est présentée comme un choix stratégique permettant de corriger les lacunes du curriculum du moment. L'argument avancé est qu'en présentant la formation fondamentale à travers les résultats concrets qu'elle devrait produire, l'école irait à l'essentiel et assurerait une plus grande imputabilité, ce que des « objectifs vastes et généreux » (MEQ, 1993, p.20) ne parviendraient pas à faire. De plus, en prônant la définition d'un tel profil, le ministère seconde formellement une recommandation déjà émise par le CSÉ dans son rapport annuel de 1992-1993, où cette démarche est présentée comme une réponse appropriée pour clarifier la mission de l'école et redonner une cohérence perdue au curriculum (CSÉ, 1993, p.27-29).

Ainsi, bien qu'elle s'inscrive dans une vaste lutte au décrochage scolaire entraînant une importante remise à l'ordre du système scolaire québécois, la volonté de réviser le curriculum qui s'affirme au début des années 1990 résulte en grande partie d'une inquiétude vis-à-vis l'accomplissement de la finalité culturelle de l'école. De fait, bien qu'en 1993 le ministère ne parle pas encore de rehausser culturellement le curriculum, la proposition qui apparaît dans *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993, p.18-20), préconisant d'accentuer la visée de formation générale à travers la définition d'un profil de sortie, comporte déjà des éléments du discours sur le rehaussement culturel qui prendra de l'ampleur dans les années subséquentes.

Ces éléments peuvent être ramenés à deux choses. Tout d'abord, le ministère attribue à l'école une finalité culturelle qui consiste à faire accéder l'élève à la culture seconde (« sortir l'élève de lui-même ») en l'initiant à des champs de savoir dont les apprentissages sont jugés essentiels (langues, mathématiques, sciences, histoire, littérature, arts). Ensuite, il traite le problème de la faiblesse de la formation générale sous l'angle de failles à corriger dans le curriculum, dont le contenu serait encombré d'éléments non-essentiels et la structure échouerait à donner une vision claire de la mission fondamentale de l'école, comme si l'ensemble de cette structure ne parvenait pas à dépasser la somme de ses parties. Il est important d'ajouter que cette façon de lire le problème s'accompagne de la conviction que la détermination d'un profil de sortie est la réponse adéquate pour corriger ces failles.

En outre, cette proposition amène le ministère à recommander qu'un « comité de "sages" » (MEQ, 1993, p.20) mette au point un profil de sortie devant ultimement apporter une réponse nette à cette question : « Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir faire et savoir être ? » (MEQ, 1993, p.19). Le mandat est confié au Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, qui publie en 1994 le rapport Corbo. Avec ce rapport, c'est davantage le troisième motif dont parle Proulx (2007) qui est invoqué pour apporter des changements; plus encore que la lutte au décrochage scolaire et le besoin de remettre de l'ordre dans le système éducatif, ce sont les changements globaux auxquels fait face le monde occidental qui prennent de l'importance dans le discours officiel. Et, tout comme les deux premiers, ce troisième motif incitant à faire le point sur la situation du système scolaire intègre lui aussi une préoccupation entourant l'accomplissement de la finalité culturelle de l'école.

4.1.3 Rapport Corbo (1994) : Remettre la finalité culturelle au cœur de la mission de l'école

Suite à *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993), le désir que soit remise de l'avant la finalité culturelle de l'école finit par s'exprimer de façon explicite en 1994, tant du côté du ministère de l'Éducation, avec la publication du rapport Corbo, intitulé *Préparer les jeunes au 21e siècle*, que du côté du CSÉ, avec l'émission d'un avis au ministre, intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.

Dans le rapport Corbo, l'attention du ministère est moins portée sur la lutte au décrochage scolaire que sur les différentes transformations qui ébranlent le monde occidental. Comme le signale d'emblée le titre du rapport, le leitmotiv du ministère est désormais la « préparation des jeunes du Québec au monde exigeant du XXIe siècle » (MEQ, 1994, p.39), un monde qui s'internationalise, où les connaissances et les nouvelles technologies se développent à un rythme accéléré et où la vie sociale se complexifie (MEQ, 1994, p. 5-12). Pour bien préparer les élèves à ces bouleversements, le Groupe de travail juge que les différents rôles de la mission fondamentale de l'école « doivent être mieux recentrés sur quelques éléments essentiels » (MEQ, 1994, p.13). Dès lors, avant même de déterminer des profils de formation pour le secondaire et le primaire, le Groupe de travail fait l'exercice de redéfinir la mission de l'école autour de cinq rôles essentiels : 1) assurer le développement intellectuel, 2) faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre, 3) initier et introduire au monde de la culture, 4) socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie d'adulte, 5) éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir (MEQ, 1994, p.13-20).

L'essence du troisième rôle, initier et introduire au monde de la culture, est expliquée comme suit :

« Les savoirs que l'école doit faire acquérir à l'élève ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, modes de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, fruit des acquis culturels des générations successives, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle son identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur. » (MEQ, 1994, p.15)

Ce rôle, que l'on associe à l'action de mettre « au jour les racines du présent » (MEQ, 1994, p.15), est considéré comme plus nécessaire que jamais dans la conjoncture du moment. Tout d'abord, en tant que « lieu privilégié pour ordonner les savoirs » (MEQ, 1994, p.15), l'école offrirait des

repères pour situer et comprendre les connaissances qui s'accroissent à un rythme rapide. Ensuite, ce rôle faciliterait la connaissance de sa propre culture et, conséquemment, permettrait de mieux comprendre les autres cultures, un avantage non-négligeable en contexte de mondialisation. Enfin, posséder une bonne connaissance du passé serait un préalable à l'innovation, cette dernière étant un atout crucial dans une période de changement accéléré (MEQ, 1994, p.15).

Derrière cette volonté de remettre de l'avant la finalité culturelle de l'école se trouve certes la conviction qu'il s'agit de la réponse adéquate aux changements du XXI<sup>e</sup> siècle, mais aussi une réfutation de certains courants pédagogiques. De l'avis du Groupe de travail, cette initiation culturelle n'est pas compatible avec l'idée qu'on puisse dispenser les élèves d'être mis en contact avec des œuvres et productions passées, pourvu qu'on développe chez eux une habileté intellectuelle. De plus, cette initiation culturelle n'est pas plus conciliable avec l'idée que les œuvres du passé agissent comme un carcan pour développer la créativité. Au contraire, avance le Groupe de travail, les habiletés et la créativité se développeraient au travers d'une culture constituée, comme « l'héritage culturel de la littérature, celle des découvertes scientifiques passées, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales » (MEQ, 1994, p.16).

Les profils de formation définis par le rapport Corbo identifient les grands domaines d'apprentissage qui doivent trouver place à l'école primaire et secondaire et proposent des pistes de réflexions quant aux capacités que ces domaines doivent développer chez les élèves. Ces domaines sont de l'ordre de six : 1) les compétences méthodologiques, 2) la langue, 3) les mathématiques, 4) l'univers social, 5) la science et la technologie et 6) l'éducation physique et le domaine artistique. La façon dont le rôle d'initier et d'introduire au monde de la culture doit s'incarner dans ces domaines d'apprentissage n'est pas explicité, mais apparaît de façon implicite dans les descriptifs de chaque domaine. Au primaire comme au secondaire, les arts (qui ne sont pas nommés, mais le lecteur peut déduire des exemples donnés qu'il ne s'agit que de la musique et des arts plastiques) permettent aux élèves d'apprendre des techniques et de développer leur créativité, mais elles témoignent aussi « de l'histoire et du développement de l'humanité » (MEQ, 1994, p.24). Pour ce dernier aspect, on s'attend de l'élève qu'il soit capable au primaire « d'apprécier des œuvres d'art », « de reconnaître des œuvres musicales majeures et leurs compositeurs, de distinguer les grandes époques et les grands genres de la musique » (MEQ, 1994, p.37), et au secondaire « de connaître et d'apprécier de façon personnelle et objective les

œuvres d'art d'hier et d'aujourd'hui » et « d'exercer une attitude critique à l'égard de la multitude de produits culturels qu'on lui propose et, à la mesure de ses ressources et intérêts, de faire des choix éclairés » (MEQ, 1994, p.37). Il y a donc dans ces profils l'attente implicite que l'école fasse connaître des œuvres artistiques anciennes et actuelles ayant une certaine reconnaissance dans le monde artistique ou une validité culturelle (œuvres musicales *majeures, grandes époques*) – bien qu'on ne dise jamais ce qui confère à une œuvre sa validité – et que cette initiation développe l'esprit critique de l'élève.

On peut donc voir que le rapport Corbo va plus loin que simplement émettre une inquiétude au sujet de la finalité culturelle de l'école, comme c'était le cas avec le document de 1993. Certes, la révision du curriculum, qui passe ici par la détermination de profils, est officiellement justifiée par un besoin de répondre adéquatement aux profonds changements sociétaux du monde occidental, mais une lecture de l'entièreté du document montre que cette révision du curriculum est aussi motivée par la volonté de remettre de l'avant une vision éducative ayant des affinités avec l'humanisme classique afin de contrer d'autres visions éducatives où la notion de transmission d'un héritage culturel n'est pas centrale.

#### 4.1.4 Avis du CSÉ (1994) : finalité culturelle et profils de formation

Environ un mois après la publication du rapport Corbo, une prise de position similaire concernant la finalité culturelle de l'école se manifeste du côté du Conseil supérieur de l'éducation dans un avis dont l'objectif est d'examiner l'entièreté du curriculum, soit « l'ensemble de ce qui est délibérément entrepris avec une visée éducative auprès des élèves » (CSÉ, 1994, p.2), et de proposer différentes pistes de renouvellement. Cependant, cet avis se distingue du rapport Corbo en ce sens que s'il présente officiellement la même vision de la finalité culturelle, il en présente aussi officieusement une deuxième. C'est la raison pour laquelle l'analyse de cet avis se divise en deux sous-sections : *Revalorisation de la finalité culturelle (chapitre 2)* et *Arrimage des profils et de la finalité culturelle (chapitre 3 et reste du document)*.

##### 4.1.4.1 Revalorisation de la finalité d'initier à la culture (chapitre 2)

Bien qu'au tout début du document le décrochage scolaire (CSÉ, 1994, p.2) et la société du savoir (CSÉ, 1994, p.10-12) soient présentés comme deux motifs majeurs pour rénover le curriculum, ce sont des motifs différents qui sont invoqués lorsqu'il est directement question de remettre de l'avant la finalité culturelle de l'école. De façon similaire au rapport Corbo, l'avis du CSÉ

recommande dans son deuxième chapitre d'enraciner le renouvellement du curriculum dans ces quatre finalités éducatives réactualisées : 1) éduquer l'intelligence, 2) initier à la culture, 3) habiliter aux rôles d'adulte et 4) développer le potentiel personnel (CSÉ, 1994, p.19-23). Cette mise à jour des grandes finalités éducatives est animée par trois raisons : contrecarrer un discours répandu (s'incarnant notamment dans le courant « back-to-basics ») prônant de restreindre le rôle de l'école aux savoirs instrumentaux, sans qu'il n'y ait d'initiation culturelle ; corriger certaines faiblesses de l'énoncé de politique et plan d'action de 1979 ; renouveler, tout simplement, parce que le cycle d'une génération s'est écoulé (CSÉ, 1994, p.19). Lorsqu'il est spécifiquement question de réactualiser la finalité d'initier à la culture, le CSÉ insiste particulièrement sur la nécessité de rééquilibrer la « logique subjective » (CSÉ, 1994, p.19) de l'énoncé de 1979, qui mettrait trop l'accent sur la finalité d'épanouissement personnel en ne valorisant pas suffisamment la transmission des acquis culturels des générations précédentes (CSÉ, 1994, p.20-21) :

« Si l'on équilibrait le pôle subjectif et le pôle objectif, en ce sens que l'école s'efforce davantage d'acculturer, d'ouvrir au monde de la culture, de donner prise à la jeune génération sur les canaux et les modes d'accès à la réalité que sont les langages, les sciences humaines, les arts, l'éthique, les sciences de la nature et les techniques, on pourrait sans doute donner à l'expression des finalités de l'éducation scolaire une couleur moins narcissique. [...] Pour construire son identité culturelle et personnelle et, à son tour, devenir innovateur et participer à la création culturelle, l'élève a besoin de connaître ces acquis culturels des générations, d'être initié à des savoirs déjà constitués et d'avoir accès à l'héritage culturel. Une actualisation des finalités de l'éducation scolaire exige qu'on redonne à cette initiation culturelle sa place centrale. » (CSÉ, 1994, p. 20-21)

Afin de mieux définir la vision éducative dans laquelle se situe cette volonté de remettre de l'avant la finalité culturelle de l'école, le Conseil va même jusqu'à citer un extrait de la conclusion de l'ouvrage *École et culture* (1989) de Jean-Claude Forquin dans lequel l'auteur se prononce sur la raison d'être de l'école :

« Enseigner suppose de vouloir faire accéder quelqu'un à un degré ou à une forme de développement intellectuel et personnel que l'on trouve souhaitable. Cela ne peut se faire sans prendre appui sur des contenus, sans prélever dans la totalité de la culture au sens objectif du terme, la culture en tant que monde humainement construit, monde des institutions et des signes dans lequel baigne dès l'origine tout individu humain par cela seul qu'il est humain, et qui constitue comme sa seconde matrice, certains éléments que l'on considère comme plus essentiels, ou plus appropriés à ce sujet. Éduquer, enseigner, c'est mettre quelqu'un en présence de certains éléments de culture afin qu'il s'en nourrisse, qu'il les incorpore à sa substance, qu'il construise son

identité intellectuelle et personnelle en fonction d'eux » (Forquin, 1989, p. 186 dans CSÉ, 1994, p. 21).

En regardant strictement ce qui est présenté dans ce deuxième chapitre, on pourrait conclure que la finalité culturelle que préconise le Conseil s'appuie sur le sens normatif de la culture. Certes, on peut argumenter que cet extrait de Forquin fait appel à « la totalité de la culture au sens objectif du terme », donc à la culture comprise dans son sens descriptif, mais ce serait mal saisir le propos. On a ici affaire à la culture en tant qu'idéal éducatif, dont la visée est de perfectionner l'être humain par le biais de certains éléments sélectionnés de culture. Bref, cette finalité culturelle s'inscrit plutôt dans une vision humaniste classique de l'éducation, où la culture prend un sens normatif. À cet effet, il est d'ailleurs éclairant de retourner au texte original<sup>15</sup> de Forquin pour lire la phrase qui suit tout juste l'extrait choisi par le Conseil :

« Or un tel projet repose nécessairement, à un moment ou un autre, sur une conception sélective et normative de la culture. On ne saurait justifier l'éducation, fonder le curriculum à partir du seul concept sociologique ou technologique de culture parce que ce concept ne saurait fournir de critères de choix, il ne permet pas de préférer, de discriminer, alors que toute éducation et tout enseignement reposent précisément sur un principe de préférence et de discrimination. » (Forquin, 1996, p.187)

Bien que ce deuxième chapitre inscrive explicitement la finalité d'initiation culturelle dans le filon de l'idéal éducatif hérité de l'humanisme classique, lorsqu'on considère l'entièreté du document, il devient difficile tant d'évaluer l'importance qu'accorde le Conseil à cet idéal que de circonscrire la portée de cette initiation culturelle.

#### 4.1.4.2 Arrimage des profils de formation avec la finalité culturelle

Dans le troisième chapitre de son avis, le CSÉ préconise de renouveler le curriculum en déterminant des profils de sortie, ce qui, rappelons-le, était aussi la recommandation de *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993) ainsi que le mandat du rapport Corbo (même si l'on parle de profils de formation dans ce rapport). Les profils y sont présentés comme l'élément unificateur qui ramènera de la cohérence au curriculum et apportera des résultats concrets. Plus précisément, selon le Conseil, ce changement structurel permettra de « contrer partiellement l'éclatement et

---

<sup>15</sup> Nous avons consulté l'édition de 1996 de ce livre pour notre recherche alors que le CSÉ cite la première édition de 1989, mais il s'agit du même ouvrage.

l'éparpillement du curriculum » (CSÉ, 1994, p. 25) et un profil de sortie, défini comme « l'expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement » (CSÉ, 1994, p.27), aurait pour rôle de transposer de façon concrète les grandes finalités en résultats durables.

A priori, cette façon de structurer le curriculum autour de profils de sortie ne devrait pas interférer avec la finalité culturelle, mais lorsqu'il est question de traduire sous forme de profils les quatre finalités de l'éducation, cette finalité est soumise à un statut différent des trois autres finalités réactualisées que sont éduquer l'intelligence, habiliter aux rôles d'adulte et développer le potentiel personnel. En effet, le Conseil invite à déterminer des profils dans l'ordre du développement intellectuel, d'une formation sociale et du développement personnel, mais aucun dans l'ordre d'une initiation culturelle. Plutôt, la finalité culturelle se traduit en « contexte » servant à développer ces compétences intellectuelles, sociales et personnelles (CSÉ, 1994, p. 35-36).

Cela soulève la question à savoir si la finalité d'initier à la culture – en tant que contexte – ne risque pas d'être traitée comme un moyen au service des trois autres finalités. Le Conseil lui-même semble d'ailleurs appréhender ce risque, car bien qu'il ait explicitement inclus la notion de connaissance dans sa définition de « compétence<sup>16</sup> », il insiste néanmoins à quelques reprises sur l'importance de déterminer des profils qui sont explicitement associés aux disciplines, bref à différents univers de connaissances, pour garantir l'initiation culturelle (CSÉ, 1994, p. 29-30, 30, 36, 37), allant même jusqu'à assurer « que le travail sur les profils de sortie ne tend ni à discréditer ni à relativiser les disciplines et les matières d'études de l'école qui contribuent à cette initiation culturelle » (CSÉ, 1994, p. 36).

Toujours au troisième chapitre, lorsqu'il est question de mieux définir ce contexte d'initiation culturelle, le sens donné à la culture devient aussi beaucoup plus large qu'au deuxième chapitre

---

<sup>16</sup> Voici comment le CSÉ définit la notion de compétence : « Des compétences, cela associe indissolublement des connaissances et des capacités, voire des attitudes ; cela signifie de fait à la fois savoir des choses et savoir s'en servir ; cela renvoie aussi à une certaine reconnaissance sociale. Il s'agit donc de faire en sorte que les activités scolaires des élèves aient des effets durables, en ce qui a trait au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. D'une certaine façon, il s'agit de répondre soigneusement et délibérément aux questions suivantes : que faut-il savoir, que faut-il savoir faire et que faut-il savoir être, au terme des études primaires et secondaires? » (CSÉ, 1994, p.27)

où l'on associe l'idée d'initier à la culture au fait « d'être initié à des savoirs déjà constitués et d'avoir accès à l'héritage culturel » (CSÉ, 1994, p. 21). Soudainement, la définition de la culture englobe tout autant le sens descriptif que normatif. Le Conseil mentionne alors « qu'il s'agit ici d'un concept d'initiation culturelle qui renvoie aux grands domaines culturels et aux "oeuvres durables de l'esprit", d'une part, et aux manières de penser, de sentir et de faire propres à la collectivité, d'autre part » (CSÉ, 1994, p. 35), bref que l'initiation culturelle comporte à la fois « cette dimension humaniste d'ouverture sur la culture universelle » (CSÉ, 1994, p.35) et une dimension anthropologique.

Plus loin, aux troisième et quatrième chapitres, le Conseil tente de circonscrire le contenu de cette initiation culturelle en énumérant les différentes dimensions de la culture auquel l'élève devrait être initié.

Au troisième chapitre, le Conseil juge qu'une initiation riche doit au moins comprendre une initiation : à la communication et à l'expression ; à l'intelligence abstraite et symbolique du quantitatif ; à la communication interpersonnelle, la participation collective, la vie civique, au sens des institutions, à la dimension historique, aux modes d'échanges économiques ; à la science et aux modes d'explication rationnelle ; à la sensibilité et la création esthétiques ; au «faire », à l'habileté productive, à intelligence technique (ce qui inclut l'informatique) ; à l'univers de référence éthique ; au sens ultime des choses, à ce qui s'exprime dans le symbolique et le spirituel (CSÉ, 1994, p.35-36). Tous ces « multiples champs de signification » sont d'ailleurs comparés à différentes formes de « literacy<sup>17</sup> », soit des capacités à maîtriser dans différents domaines.

Au quatrième chapitre, le Conseil procède à un exercice similaire lorsqu'il tente d'évaluer la richesse culturelle du curriculum en place. Il rappelle alors les diverses composantes de cette culture à laquelle on initie l'élève : composante communicationnelle; composante mathématique; composante éthique; composante scientifique; composante religieuse; composante économique,

---

<sup>17</sup> « Une initiation culturelle non tronquée devra donc favoriser le contact avec de multiples champs de signification. Dans la recherche curriculaire de langue anglaise, on les exprime volontiers à partir du terme « literacy » et par analogie avec lui: «literacy» au sens propre (le contraire de l'analphabétisme); « numeracy », c'est-à-dire l'intelligence du quantitatif et de sa symbolisation, « graphicacy », c'est-à-dire le décodage et la lecture outillée de l'image et de l'abstraction du schéma, du plan et de la carte; «civic literacy', c'est-à-dire la compétence, en tant que citoyen ou citoyenne. » (CSÉ, 1994, p.35)

sociale, politique; composante artistique; composante technique (CSÉ, 1994, p.42-43). Ces composantes peuvent apparaître dans différentes matières (la composante éthique pourrait tout autant être présente dans un cours de biologie que dans un cours de formation personnelle et sociale) et englobent tant les savoirs, les savoir-faire que les savoir-être. Par exemple, la composante communicationnelle comprend tout autant « l'apprentissage fonctionnel de la langue » que son « aspect littéraire et esthétique » (CSÉ, 1994, p.43)

Enfin, à travers tout le document, lorsque l'initiation culturelle est mentionnée, elle peut porter des sens assez différents. En concordance avec les raisons données dans le deuxième chapitre pour remettre de l'avant la finalité culturelle, l'initiation culturelle est présentée à quelques reprises comme un antidote à une obsession des habiletés instrumentales élémentaires (CSÉ, 1994, p.39, 45-46, 51-52). Par ailleurs, quoique de manière plus anecdotique, l'appauvrissement culturel d'un curriculum est associé à un contexte d'apprentissage des sciences trop axé sur la théorie et pas assez sur l'expérimentation (CSÉ, 1994, p.41, p.60), à l'absence de certaines matières, comme les arts (CSÉ, 1994, p.54, p.61) et au principe de n'éloigner que très lentement l'élève de son univers familier (CSÉ, 1994, p.59-60). Finalement, on semble inclure dans l'initiation culturelle la formation professionnelle et technique (CSÉ, 1994, p.67, p.90).

Ainsi, alors que le deuxième chapitre de ce document associe l'initiation culturelle à une définition normative de la culture et définit cette finalité comme le fait de faire connaître à l'élève un héritage culturel, le reste du document – et en particulier le troisième chapitre qui spécifie tout ce que comprennent les profils de sortie – associe plutôt cette finalité aux définitions tant normative que descriptive de la culture et présente l'initiation culturelle comme un contexte permettant de développer des compétences d'ordres intellectuel, social et personnel. De plus, le bagage culturel auquel l'élève doit être initié s'étend sur un large, comprenant plusieurs dimensions d'un grand nombre de champs de connaissance.

Le rapport Corbo présente lui aussi un document qui met de l'avant la finalité culturelle tout en proposant des profils de sortie, mais ce n'est qu'à partir de l'avis du CSÉ que l'on commence à percevoir une tension entre ces deux éléments, finalités et profils, du fait qu'ils semblent soutenus par des visions éducatives différentes. La finalité culturelle en elle-même se situe dans une posture humaniste, où la transmission d'un héritage culturel a une vertu formatrice en soi, alors que la volonté de structurer le curriculum sous-forme de profils semble plutôt mettre de

l'avant que c'est la capacité d'utiliser *tout* aspect culturel d'un champ d'apprentissage qui atteste du succès de la formation et ainsi le contenu de cet héritage perd quelque peu de sa valeur intrinsèque.

#### 4.1.5 États généraux sur l'Éducation (1995-1996) : faiblesse de la culture générale et restructuration des curriculums

En 1994, il est prévu par le gouvernement libéral en place que le rapport Corbo soit suivi d'une consultation de la population au sujet des profils de formation (MEQ, 1994, p. iii, 2-3), mais un changement de garde le 12 septembre de cette année-là met frein au projet (Proulx, 2007, p.147). Toutefois, cela n'empêchera pas le gouvernement péquiste nouvellement élu et dirigé par Jacques Parizeau de procéder à un vaste exercice de consultations publiques. Ayant promis lors de sa campagne électorale de tenir des États généraux dès un premier mandat, Parizeau déclenche le 9 avril 1995 cette vaste consultation qui durera environ 18 mois.

Lors de la campagne électorale de 1994, ainsi que dans les mois qui ont précédé les États généraux, le rehaussement culturel n'est pas discuté dans l'espace public (Laroque *et al.*, 2000). Dans les journaux de l'époque, ce sont plutôt des thèmes comme la formation professionnelle, le décrochage scolaire ou encore la déconfessionnalisation des commissions scolaires en vue d'une éventuelle division linguistique qui sont discutés (April, 1994; Bissonnette, 1994; Boivin, 1994; Cliche, 1994a, 1994b; Chrétien et Lagueur, 1994; Laurin, 1994). Toutefois, comme le thème de la finalité culturelle de l'école se trouvait déjà en filigrane de tout le débat entourant le renouvellement des curriculums dans les documents ministériels du début des années 1990 et avait déjà été abordé dans le rapport Corbo et l'avis du CSÉ de 1994, il n'est pas étonnant que la question du rehaussement culturel du curriculum soit ressortie de façon explicite aux États généraux.

À l'instar du Conseil supérieur de l'éducation et du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, les commissaires des États généraux sur l'éducation (1995-1996) présentent dans leur exposé de la situation (MEQ, 1996a) et leur rapport final (MEQ, 1996b) une reformulation des finalités de l'école, mais celles-ci se limitent à trois : instruire, socialiser et qualifier (ou « préparer à l'exercice des différents rôles sociaux »). L'initiation culturelle n'apparaît plus comme une finalité en soi. Plutôt, les finalités d'instruire et de socialiser contiennent des éléments d'initiation culturelle (voir *infra* tableau 4.2.) De fait, la nécessité d'un rehaussement

culturel n'apparaît pas lorsqu'il est question de redéfinir les grandes finalités de l'école; elle apparaît en réponse au constat d'une faible culture générale chez les jeunes Québécois.

Tout d'abord, l'exposé de la situation rappelle qu'il existe dans la population l'attente que l'école transmette une culture générale (MEQ, 1996a, p.11) et rapporte que plusieurs participants aux États généraux déplorent le faible niveau de culture générale des élèves (MEQ, 1996a, p.14, 43), point de vue que cautionnent d'ailleurs les commissaires dans les deux documents (MEQ, 1996a, p.46; MEQ, 1996b, p.19). Bien qu'on n'explique jamais en quoi consiste précisément une faible culture générale, on l'associe à une carence de connaissances en histoire (MEQ, 1996a, p.14, 43) ainsi qu'à un manque de notions en sciences humaines, qui entraîneraient une incapacité à bien comprendre l'actualité politique et économique (MEQ, 1996a, p.43).

Ensuite, ce même document rapporte que certains participants jugent que la grille-matières du secondaire contient trop de « petites matières », ce qui ne laisse pas suffisamment de place aux disciplines dites « essentielles » (MEQ, 1996a, p.44). Les disciplines dites essentielles ne sont pas spécifiées par ces participants, mais trois « petites matières » sont nommées, soit *Formation personnelle et sociale*, *Éducation au choix de carrière* et *Économie familiale*, trois matières ayant comme trait commun d'enseigner des notions ayant une utilité pratique dans la vie courante des élèves et de participant à leur réalisation de soi. D'autres participants ont dit associer la richesse culturelle du curriculum à la place faite aux arts à l'école (MEQ, 1996a, p.43) tandis que d'autres encore ont recommandé que ces domaines essentiels structurent le curriculum : langues, mathématique et sciences, sciences humaines et sociales (MEQ, 1996a, p.44). Les commissaires abondent dans le même sens et considèrent qu'il est nécessaire de « reconstituer les curriculums, en particulier au secondaire, pour accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à l'enrichissement culturel recherché » (MEQ, 1996a, p.46). Cette position se réaffirme dans leur rapport final, publié en octobre 1996. où l'on annonce les grandes lignes directrices de la réforme à venir sous la forme de dix « chantiers prioritaires » ; l'un d'eux est de « restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel » (MEQ, 1996b). On ajoute cependant qu'« au-delà des arbitrages qu'il implique sur la place que doit occuper chaque matière dans la grille-horaire, ce renouvellement des curriculums exige un travail de détermination des savoirs essentiels » (MEQ, 1996b, p.19), savoirs qui comprennent tant les savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble et qui devraient s'articuler autour de ces six grands axes, fortement inspirés des profils de sortie du rapport Corbo : les langues, le champ

de la technologie, de la science et des mathématiques ; l'univers social; les arts; le développement personnel; les compétences générales (MEQ, 1996b, p.20).

Tel qu'il se présente dans les documents issus des États généraux, le rehaussement culturel tourne essentiellement autour de l'idée de doter les élèves d'une meilleure culture générale en garantissant la place de matières culturellement riches dans le curriculum, tout en évitant les matières superflues. Un certain flou entoure cependant la détermination de ces matières, car si les langues, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines (en particulier l'histoire) et les arts semblent faire l'unanimité chez les participants et les commissaires, la place des savoir-être et des savoir-faire dans la constitution d'une culture générale est moins claire. D'un côté, certains participants déplorent l'enseignement de matières axées sur la vie pratique et le développement personnel, mais les commissaires incluent néanmoins dans les savoirs essentiels le développement personnel et les compétences générales.

#### 4.1.6 Rapport Inchauspé : Perspective culturelle à donner à tout le curriculum

Cette recommandation des États généraux de restructurer les curriculums afin d'en rehausser le niveau culturel conduit la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, à former le Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Ce groupe, présidé par Paul Inchauspé (qui avait aussi siégé en 1994 sur le groupe de travail ayant produit le rapport Corbo), a le mandat de « recommander à la ministre les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle » (MEQ, 1997a, p.118), ce qui inclut, entre autres choses, de « réviser le contenu de la formation pour [...] en rehausser le niveau culturel » (MEQ, 1997a, p.117).

Comme les documents précédents, le rapport Inchauspé procède à un réexamen des grandes finalités de l'école, qui se présentent dans ce document sous la forme de trois missions : l'instruction, la socialisation et la qualification. De façon non-équivoque, le rapport considère que la finalité culturelle de l'école s'accomplit à travers la mission d'instruction, mission sur laquelle il importe désormais de remettre l'accent, car l'ancien programme (dont les finalités sont définies dans *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action* de 1979), trop centré sur la formation intégrale de la personne, négligeait la fonction cognitive du système d'éducation alors que dans un monde où évolue la « société du savoir » l'école se doit d'affirmer explicitement son rôle dans la formation de l'esprit (MEQ, 1997a, p.22-23). La finalité culturelle du curriculum doit

aussi être renforcée, question de rééquilibrer le curriculum scolaire québécois qui aurait jusqu'ici trop insisté sur les finalités utilitaire et cognitive de l'école alors que « la perspective culturelle, elle, a été très peu affirmée » (MEQ, 1997a, p.25).

Donc, dans l'optique de renforcer l'aspect culturel de la mission d'instruction et donnant suite à l'avis du CSÉ de 1994 et à l'exposé de la situation (MEQ, 1996a) des États généraux, qui signalaient tous deux des lacunes dans le curriculum en matière de culture, le rapport Inchauspé recommande lui aussi de relever le contenu culturel du curriculum. Cependant, il porte encore plus loin la recommandation de rehaussement culturel ; il n'est plus simplement question d'accorder une meilleure place aux disciplines susceptibles d'enrichir culturellement le curriculum comme la littérature, les arts et l'histoire, « c'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle » (MEQ, 1997a, p.24).

Pour mettre l'accent sur la finalité culturelle, conçue comme « l'appropriation par les nouvelles générations des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain » (MEQ, 1997a, p. 25), le rapport Inchauspé recommande d'entreprendre trois actions :

« affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières [...] rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles [...] s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées » (MEQ, 1997a, p.25-26).

Pour expliquer la première action, soit d'affirmer plus nettement la perspective culturelle, le rapport Inchauspé cite d'entrée de jeu le rapport Corbo précisant le rôle d'initier et d'introduire au monde de la culture (voir *supra* la section 4.2.2.), puis renchérit en ajoutant que :

« Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous. Aussi, on développera en plus chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction de ce monde : la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du coeur qui vivifie l'intelligence. » (MEQ, 1997a, p.25-26)

Enfin, pour cette première action, le rapport renvoie le lecteur au chapitre 3 – intitulé *Contenus globaux de formation* et précisant les savoirs essentiels – car les contenus qui y sont présentés « ont été élaborés afin de rendre plus présente la perspective culturelle » (MEQ, 1997a, p.26).

Ce troisième chapitre présente 1) des savoirs essentiels regroupés sous ces « grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire » : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel ; ainsi que 2) des savoirs essentiels dans le domaine de ces « compétences transversales » : intellectuelles, méthodologiques, liées à la socialisation, dans le domaine de la langue. Ces compétences ne sont aucunement mises en relation avec la perspective culturelle, mais les domaines d'apprentissage sont quant à eux décrits de manière à ce que l'aspect culturel de chaque matière enseignée soit mis en relief. Par moments, la perspective culturelle est plutôt associée à la notion de culture générale, donc à l'idée de posséder un certain bagage de connaissances nous donnant des repères pour comprendre le monde<sup>18</sup>. À d'autres moments, cette perspective est associée au fait de faire connaître la dimension humaine d'une discipline – par exemple être initié à des éléments de l'histoire des mathématiques pour contrer un excès de formalisme dans l'étude de cette matière<sup>19</sup> ou encore étudier une œuvre littéraire pour ce qu'elle nous enseigne sur la nature humaine<sup>20</sup> – et cette dimension humaine peut tout autant correspondre à un patrimoine culturel

---

<sup>18</sup> Par exemple, voici ce qui est dit pour le domaine de l'univers social : « Les principaux repères chronologiques de l'histoire du monde et de l'histoire nationale ainsi que les principaux repères spatiaux du monde doivent être bien maîtrisés, donc mémorisés. Ce sont, là encore, des savoirs élémentaires comme ceux de la lecture, de l'écriture et du calcul. Pour permettre l'appropriation structurée et cohérente d'une culture, l'acquisition de ces repères devra être vérifiée périodiquement, leur utilisation correcte devra être exigée dans tous [sic] les matières quand elles y font appel. » (MEQ, 1997a, p.53)

<sup>19</sup> « La maîtrise des mathématiques a ses exigences propres. Il ne suffit pas de comprendre les notions, il faut savoir effectuer des opérations [...] Cette exigence de l'enseignement des mathématiques a des limites. Elle peut privilégier de façon excessive le formalisme des mathématiques et occulter les problèmes concrets, les situations dont les synthèses théoriques ne sont que l'aboutissement. Aussi, la dimension culturelle des mathématiques doit faire partie de son étude. Certains moments de l'aventure intellectuelle du développement des mathématiques doivent être connus. » (MEQ, 1997a, p.52)

<sup>20</sup> En parlant de l'étude des œuvres littéraires dans l'apprentissage de la langue maternelle : « des œuvres littéraires doivent être étudiées. Parmi toutes les perspectives possibles d'une telle étude, trois d'entre elles doivent être privilégiées : leur étude comme complément à l'étude de la langue [...] ; leur étude pour leur intérêt humain, pour ce qu'elles révèlent des innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain ; leur étude pour leur intérêt social [...] » (MEQ, 1997a, p.48-49)

qu'à des connaissances anthropologiques<sup>21</sup>. Finalement, à deux reprises, la perspective culturelle est associée à l'idée de créer une culture commune autour d'un ensemble d'œuvres littéraires<sup>22</sup> et d'œuvres artistiques<sup>23</sup>.

La deuxième action devant donner une perspective culturelle à tout le curriculum, soit de rééquilibrer certains contenus de programmes, consiste principalement à laisser plus de place à l'enseignement des sciences au primaire, plus de place aux technologies à l'intérieur du programme de sciences, plus de place aux productions culturelles des différentes époques étudiées en histoire et une plus grande place à la littérature dans l'enseignement du français, langue première.

La troisième action, qui consiste à s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans toutes les matières, est présentée comme une façon d'éviter de laisser cette responsabilité dans les seules mains des enseignants cultivés. Le rapport insiste alors sur la révision de chaque programme d'étude pour que des éléments culturels y soient intégrés. Ainsi, l'enseignement des arts ne peut se limiter à la création et aux techniques, mais doit mettre l'élève en contact avec des productions artistiques passées ou contemporaines, et lui fournir des clés pour les comprendre; l'enseignement de l'histoire ne peut se limiter à faire connaître les événements politiques et doit faire connaître les productions, modes de vie et institutions caractérisant une époque. Encore une fois, le rapport renvoie le lecteur à une autre section du document, soit l'annexe 4, parce qu'elle relève pour chacune des matières alors enseignées les insuffisances du curriculum du moment sur le plan culturel et propose des corrections pour pallier ce déficit. En concordance avec ce qui est présenté au chapitre 3 pour les domaines d'apprentissage, l'annexe 4 insiste sur l'importance

---

<sup>21</sup> « L'approche culturelle ne doit pas être négligée dans l'apprentissage des langues. Leur étude doit permettre une connaissance de certains éléments de leur patrimoine culturel, ainsi que celle de leurs zones d'influence et la découverte des spécificités culturelles de la vie quotidienne des pays ou des contrées où elles sont parlées. » (MEQ, 1997a, p.49)

<sup>22</sup> Pour la langue d'enseignement, on mentionne que « pour assurer la formation d'une culture commune, on donnera accès à des textes littéraires diversifiés devenus des références et à des textes de littérature pour la jeunesse. Des listes d'ouvrages seront établies par niveau de classe ou par cycle. » (MEQ, 1997a, p.49)

<sup>23</sup> « L'enseignement des arts joue un rôle particulier dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence de l'élève ainsi que dans sa formation culturelle et sociale. En donnant le goût de la création artistique, en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, il développe chez l'élève l'ouverture. En donnant des références communes, il contribue à renforcer le lien social. » (MEQ, 1997a, p.53)

du corpus littéraire dans la langue d'enseignement, les notions historiques en mathématiques, l'importance de présenter la dimension sociale et anthropologique de certaines matières (les sciences, l'histoire, les langues secondes) et répète ce qui a déjà été dit pour les arts :

« L'art est souvent considéré comme une activité culturelle parce que les productions artistiques sont les manifestations de l'activité créatrice de l'homme. Or, les programmes actuels en art visent essentiellement à faire expérimenter à l'élève cette activité créatrice. Cela ne peut suffire si on veut introduire aussi dans cet enseignement une perspective culturelle plus affirmée. Des éléments d'histoire de l'art et une initiation aux productions significatives passées et actuelles doivent être davantage présents dans les programmes. » (MEQ, 1997a, p. 137)

Comme l'ont déjà souligné différents auteurs (Gauthier et Simard, 2010 ; Lafortune *et al.*, 2011; Simard, 2010), la conception de la culture sur laquelle s'appuie la perspective culturelle du rapport Inchauspé est patrimoniale. Plus précisément, il s'agit en premier lieu de ce patrimoine *universaliste-unitaire* dont parle Forquin (1996) qui correspond à un ensemble d'œuvres humaines qui relève d'un destin commun à toute l'humanité. Si cela est juste, il faut aussi ajouter que cette perspective culturelle s'inscrit de façon plus large dans une vision éducative humaniste classique à différents égards. Tout d'abord dans l'idée de transmission du patrimoine humain, bien évidemment, mais aussi à cause de son caractère perfectif qui ressort dans l'idée que le contact avec les éléments les plus significatifs de la culture aide l'élève à devenir « plus humain ». La notion de culture commune, bien qu'amenée timidement, replace aussi la perspective culturelle du rapport Inchauspé dans cette vision éducative. Toutefois, cette perspective culturelle s'éloigne quelque peu de l'humanisme classique pour se rapprocher de l'humanisme contemporain du rapport Parent par le fait qu'elle ne s'arrête pas à certaines disciplines jugées plus « humaines », comme l'ont été les humanités d'autrefois, et propose plutôt de montrer la dimension culturelle de chaque discipline, ce qui fait autant référence à un patrimoine culturel reconnu, qu'aux dimensions historiques, sociologiques et anthropologiques d'une discipline.

Dans les débats académiques concernant le rehaussement culturel, le rapport Inchauspé est souvent cité en référence comme un document faisant solidement la promotion du rehaussement culturel (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Fornara, 2006; Gohier, 2002; Lafortune *et al.*, 2011; Simard, 2010). Il ne fait pas de doute que ce rapport recommande explicitement un rehaussement culturel et, parmi tous les documents de notre corpus d'étude, il s'agit du document qui fournit le plus d'indications concrètes sur la mise en œuvre de ce rehaussement. Ce qui est moins souvent

mentionné, quoique Fornara (2006) et Simard (2011) aient aussi formulé cette observation, est que ce rapport recommande aussi explicitement de tenir compte du développement des compétences transversales dans le curriculum. En effet, assurer la maîtrise de compétences générales fait partie des attentes vis-à-vis le renouvellement de la mission d’instruction (MEQ, 1997a, p.32) et lorsque le rapport Inchauspé émet des recommandations sur la façon d’établir les nouveaux programmes d’étude, il met sur le même pied d’égalité le développement des compétences transversales et l’approche culturelle, les présentant comme deux préoccupations dont il faudra tenir compte dans les nouveaux programmes (MEQ, 1997a, p.81). Contrairement à l’avis du CSÉ qui tente d’unir les profils de formation (qui, on se rappellera, sont des ensembles de compétences) et la finalité culturelle en un tout cohérent, soit en faisant de la finalité culturelle un contexte pour développer des compétences, le rapport Inchauspé présente ces deux aspects du curriculum comme s’ils fonctionnaient en vase clos ou comme si leur arrimage allait de soi et n’avait pas à être réfléchi. Pourtant, le rapport Inchauspé lui-même souligne que « le format prescrit pour rédiger les programmes d’études a une influence déterminante sur leur mise en œuvre concrète dans les classes [et] donc sur la nature et la qualité de l’enseignement » (MEQ, 1997a, p.79) et fait observer comment le format des programmes-cadre pouvaient entraîner un trop grand laisser-faire alors que les programmes par objectifs pouvaient freiner l’innovation et transformer les enseignants en applicateurs de normes.

Considérant les nombreux commentaires (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Fornara, 2006; Gohier, 2002; Simard, 2010) soulignant que l’approche par compétences, qui domine toute la structure du PFÉQ, a porté ombrage au rehaussement culturel, les compétences transversales recommandées par le rapport Inchauspé, nous apparaissent comme un « angle mort » à la perspective culturelle mise de l’avant. Plus spécifiquement, l’angle mort se trouve à notre avis dans le fait de mettre sur le même pied d’égalité le développement de compétences – sans qu’il ne soit explicitement associé à une vision éducative ou des valeurs pédagogiques particulières, comme s’il s’agissait d’une simple formalité technique à inclure dans le curriculum – et une perspective culturelle, dont la vision éducative (patrimoine universaliste, humanisme classique « élargi ») est quant à elle explicitée.

#### 4.1.7 Énoncé de politique éducative

Environ trois mois après la sortie du rapport Inchaupé, soit en septembre 1997, le ministère de l’Éducation fait paraître son énoncé de politique éducative, intitulé *L’école, tout un programme*.

Contrairement aux cinq autres documents de notre corpus d'étude, celui-ci n'a pas comme objectif de faire des recommandations ; il annonce les différents changements qui adviendront dans le système éducatif québécois.

La toute première partie du document présente les missions de l'école et les formule sensiblement de la même manière que dans les documents des États généraux et le rapport Inchauspé : instruire, socialiser, qualifier. Cependant, contrairement à ces documents, la finalité culturelle de l'école n'apparaît pas de façon explicite à travers le descriptif de ces trois missions. C'est plutôt dans la deuxième partie de l'énoncé, qui présente les changements qui seront apportés au curriculum, qu'il est question de rehaussement culturel. Plus précisément, « rehausser le niveau culturel des programmes d'études » s'inscrit dans l'environnement éducatif recherché; il s'agit de l'une des conditions<sup>24</sup> jugées nécessaires pour accomplir les changements qui seront apportés au contenu et à l'organisation de la formation. Ce rehaussement doit s'accomplir selon trois voies : (MEQ, 1997b, p.13).

« Premièrement, une meilleure place sera réservée aux matières plus «naturellement» porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire. Deuxièmement, on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières. Par exemple, un bagage de littérature et d'histoire littéraire doit accompagner l'apprentissage de la langue; l'éducation artistique doit faire connaître à l'élève le théâtre, la musique, la peinture, la danse ou les arts visuels afin de lui donner de nouvelles clés pour comprendre la réalité; l'histoire doit faire découvrir aux élèves les productions, les modes de vie et les institutions qui caractérisent une époque. Ainsi en est-il des productions culturelles rattachées à toutes les disciplines. Troisièmement, pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines. » (MEQ, 1997b, p.13)

Plus loin dans le document, lorsqu'on annonce les intentions générales à privilégier pour chacun des grands domaines d'apprentissage disciplinaire – soit les langues, les technologies, les

---

<sup>24</sup> Voici toutes les conditions jugées nécessaires pour obtenir l'environnement éducatif recherché : « Mettre l'accent sur l'essentiel [...] Rehausser le niveau culturel des programmes d'études [...] Introduire plus de rigueur à l'école [...] Accorder une attention particulière à chaque élève [...] Assurer aux élèves les bases de la formation continue [...] Mettre l'organisation scolaire au service des élèves » (MEQ, 1997b, p.13-15)

sciences et les mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel – différentes recommandations vont dans le même sens que l'approche culturelle proposée dans le rapport Inchauspé. La langue d'enseignement est non seulement présentée comme un outil de communication, mais aussi comme « l'une des composantes principales du patrimoine » (MEQ, 1997b, p.16) ; les sciences « constituent l'une des manifestations les plus significatives des productions culturelles humaines » et on encourage de « montrer, à partir d'exemples historiques, le processus vivant de la science en constante évolution » dans les cours de science (MEQ, 1997b, p.16) ; on affirme que « la dimension culturelle des mathématiques doit faire partie de leur étude » (MEQ, 1997b, p.17) ; l'enseignement de l'univers social (l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, la géographie et l'économie) doit faire comprendre l'être humain comme être social, faire découvrir les racines du présent, ouvrir à l'histoire du monde et obliger à la mémorisation de repères spatiaux et chronologiques importants ; l'enseignement des arts, en plus d'initier les élèves aux langages qui développeront leur créativité et leur faire découvrir des œuvres actuelles doit « mettre les élèves en présence de créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays et leur donner les connaissances qui leur permettent de les interpréter et de les comprendre » (MEQ, 1997b, p.17). Finalement, lorsqu'il est question de la conception des programmes, on stipule que « la dimension culturelle propre à une matière devra être intégrée dans l'enseignement du programme. » (MEQ, 1997b, p.27).

En plus d'un rehaussement culturel, les compétences transversales font aussi partie des changements qui seront apportés au curriculum. Ces compétences sont de quatre ordres – intellectuelles, méthodologiques, liées aux attitudes et aux comportements, linguistiques – et font partie des contenus de formation à côté des grands domaines d'apprentissage disciplinaires. Comme dans le rapport Inchauspé, les compétences transversales et la perspective culturelle ne sont pas articulés ensemble. De plus, lorsqu'il est question de la formation des enseignants en lien avec le renouvellement du curriculum, on insiste sur l'importance de former les enseignants aux compétences transversales, tant dans la formation initiale que la formation continue, mais, en contrepartie, il n'est nulle part indiqué que les enseignants doivent être formés à une approche culturelle ; tout au plus, on indique que l'importance de la culture générale est déjà présente dans la formation des maitres (MEQ, 1997b, p.35).

En somme, si l'énoncé de politique éducative répète la recommandation de rehaussement culturel du rapport Inchauspé (et dans une certaine mesure celle des États généraux lorsqu'il est question

de réserver une meilleure place aux matières porteuses de culture) il ne défend toutefois plus la vision éducative qui accompagne ces recommandations. Cette vision n'est ni intégrée dans la mission de l'école, ni explicitée lorsqu'on convient que « le contenu culturel du "menu scolaire" doit être enrichi » (MEQ, 1997b, p.13), ni prévue comme devant faire l'objet de la formation des enseignants.

## **4.2 Finalité culturelle et formes de rehaussement**

Comme nous venons de le voir dans la première section de ce chapitre, les six documents faisant l'objet de notre analyse préconisent tous sans exception un rehaussement culturel du curriculum, ce qui témoigne d'une constance certaine du discours officiel à ce sujet dans les années qui ont précédé la publication du PFÉQ. Cette recommandation n'est pas toujours motivée par les mêmes raisons. En plus des intentions de mieux préparer les élèves aux défis du XX<sup>ème</sup> siècle (rapport Corbo), pallier le manque de culture générale des élèves (États généraux) et désencombrer le curriculum de matières jugées moins essentielles (États généraux), on retrouve aussi la volonté de contrebalancer certaines visions pédagogiques: vision jugée trop « anti-passéiste » (rapport Corbo), trop axée sur la subjectivité de l'élève (avis du CSÉ), trop axée sur l'utilitaire (critique du courant « back-to-basics » dans l'avis du CSÉ, trop grande prédominance de la finalité utilitaire selon le rapport Inchauspé) ou encore sur le développement cognitif (rapport Inchauspé). Même si les motivations semblent diverses, lorsqu'on fait la synthèse de la manière dont tous ces documents définissent la culture et le rôle de l'école par rapport à celle-ci, on observe qu'ils partagent la même vision éducative de la finalité culturelle de l'école, mais proposent trois façons différentes de la réhabiliter, que nous verrons dans les prochaines sections.

### 4.2.1 Finalité culturelle : sens donné à la culture et rôle de l'école

Parmi les six documents du corpus, seul l'avis du CSÉ fournit une définition explicite du concept de culture lorsqu'il est question de la finalité culturelle de l'école. Cependant, en comparant la définition proposée par le CSÉ à la manière dont les autres documents définissent la finalité culturelle de l'école (à l'exception de l'énoncé de politique qui n'inclut pas cette finalité dans la mission de l'école), on remarque que ceux-ci s'appuient implicitement sur une définition similaire.

En dépit du fait que l'avis du CSÉ contienne deux visions éducatives en tension lorsqu'il est question de la finalité culturelle de l'école, on se rappellera que dans les différents extraits où il

en est officiellement question (voir *supra* section 4.1.4), l'avis s'appuie dans un premier temps sur une définition large de la culture, pouvant tout à la fois englober le sens descriptif et normatif<sup>25</sup>, mais attribue à l'école le rôle de sélectionner certains éléments de la culture pour pouvoir ensuite transmettre un patrimoine de connaissances jugées essentielles; bref, le rôle culturel que l'avis du CSÉ attribue à l'école s'appuie quant à lui sur une définition normative de la culture.

Les autres documents du corpus ne proposent pas de définition explicite de la culture, mais tout comme l'avis du CSÉ, ils décrivent la finalité culturelle de l'école comme une façon de faire connaître le monde humain, associent la culture à des domaines de savoirs et rattachent le rôle de transmission culturelle à une sélection de contenus. De plus, cette initiation à divers domaines culturels s'accompagne toujours de l'idée de transmettre ce qui est le plus significatif.

Ainsi, il est question, dans le rapport Corbo, de permettre à l'élève de relier les savoirs « aux productions significatives du patrimoine humain » (MEQ, 1994, p.16), dans le rapport final, de mettre les élèves en contact « avec les productions humaines les plus significatives » (MEQ, 1996b, p.19) et dans le rapport Inchauspé de faire connaître aux élèves, parmi toutes les productions humaines, « les plus significatives d'entre elles » (MEQ, 1997a, p.25). Dans l'exposé de la situation, la volonté de sélectionner les éléments les plus valables du monde culturel apparaît dans des formulations plus subtiles, mais est néanmoins présente. On y explique, par exemple, que la mission d'instruction, soit l'acquisition de connaissances et d'habiletés « indispensables pour comprendre et transformer le monde », se fait par le contact avec « les grands domaines culturels » (MEQ, 1996a, p.15). Quant à « l'héritage culturel de l'humanité » et

---

<sup>25</sup> « [...] que l'école s'efforce [...] d'ouvrir au monde de la culture, de donner prise à la jeune génération sur les canaux et les modes d'accès à la réalité que sont les langages, les sciences humaines, les arts, l'éthique, les sciences de la nature et les techniques [...] » (CSÉ, 1994, p. 20-21)

« la culture en tant que monde humainement construit, monde des institutions et des signes dans lequel baigne dès l'origine tout individu humain par cela seul qu'il est humain, et qui constitue comme sa seconde matrice [...] » (Forquin, 1989, p. 186 dans CSÉ, 1994, p. 21).

« il s'agit ici d'un concept d'initiation culturelle qui renvoie aux grands domaines culturels et aux "oeuvres durables de l'esprit", d'une part, et aux manières de penser, de sentir et de faire propres à la collectivité, d'autre part » (CSÉ, 1994, p. 35)

les « valeurs qui fondent notre société » (MEQ, 1996a, p.15), tous deux transmis à travers la mission de socialisation, ils sont présentés comme ayant des vertus exemplaires, car ils peuvent servir « d'inspiration pour le dépassement personnel, de ciment social en même temps que de guides de conduite » (MEQ, 1996a, p.15). Finalement, ajoutons qu'à certains endroits, les documents, notamment ceux sur les États généraux, ne discutent pas simplement de culture, mais bien de culture générale, ce qui par définition fait référence à un bagage de connaissances sélectionnées pour leur caractère formateur (Baillargeon, 2011; Blais *et al.*, 2013; Legendre, 2005).

#### 4.2.2 Formes de rehaussement

Si tous les documents que nous avons analysés font preuve de constance dans leur recommandation de rehaussement culturel et dans leur façon de définir la finalité culturelle de l'école, il existe cependant des variantes dans ce qui est proposé pour rehausser culturellement le curriculum. De fait, on peut observer que le rehaussement culturel se présente sous trois formes principales : 1) une reformulation de la mission de l'école mettant de l'avant la finalité culturelle de l'école, 2) une restructuration des programmes et de la grille-matières garantissant une meilleure place à des disciplines qui permettraient de mettre les élèves en contact avec la culture, 3) une perspective culturelle à donner à tout le curriculum (qui inclut l'idée d'une approche culturelle de l'enseignement). De suivre cette succession de formes permet de constater quels aspects de la finalité culturelle de l'école ont été mis de l'avant ou, au contraire, abandonnés au fil du temps.

##### 4.2.2.1 Reformulation de la mission

Parmi tous les appels au changement lancés dans les documents du corpus, celui qui ressort de façon systématique concerne la nécessité de revoir de façon fondamentale la mission de l'école. En effet, il n'y a pas que le rapport Corbo (MEQ, 1994, p.13) et l'avis du CSÉ (1994, p.19) qui émettent le souhait que la mission de l'école soit réexaminée. Les commissaires des États généraux affirment dans leur exposé de la situation qu'« il importe de répreciser les finalités éducatives » (MEQ, 1996a, p.15) et réitèrent dans leur rapport final qu'« un effort de clarification des finalités éducatives s'impose » (MEQ, 1996b, p.4). Les commissaires du rapport Inchauspé jugent quant à eux nécessaire de remettre l'accent sur différents éléments de la mission d'instruction (MEQ, 1997a, p.22-31). Finalement, on affirme dans l'énoncé de politique éducative

que, pour éviter de distraire l'école de son objectif, « il importe [...] de mieux définir le champ d'action de l'école » (MEQ, 1997b, p.9).

En plus de préconiser une clarification de la mission de l'école, tous ces documents proposent des formulations actualisées de cette mission (voir tableau 4.2 ci-dessous). C'est en comparant ces différentes formulations que l'on constate, comme nous l'avons déjà mentionné, que l'énoncé de politique éducative se distingue des cinq autres documents. En effet, dans les cinq premiers documents, ces formulations actualisées présentent explicitement le fait d'initier les élèves à la culture comme l'une des finalités fondamentales de l'école alors que dans la formulation de l'énoncé de politique éducative, il n'en est jamais explicitement question. En outre, on remarque dans ces cinq premiers documents que la finalité culturelle est toujours présentée (de manière plus ou moins explicite, tout dépendant du document) comme une finalité intrinsèque de l'école, mais qui a été délaissée au cours des dernières années et qu'il faut donc réhabiliter (CSÉ, 1994, p.20-21; MEQ, 1994, p.15-16; 1996a, p.14-15; 1996b, p.4-5; 1997a, p.24-26).

Tableau 4.2 – Place de l'initiation culturelle dans les différentes formulations de la mission de l'école

|  | Rapport Corbo<br>(MEQ, 1994, p.13-20)   | Avis du CSÉ<br>(CSÉ, 1994, p.19-23)   | Exposé de la situation<br>(MEQ, 1996a, p.15)   | Rapport final<br>(MEQ, 1996b, p.5)  | Rapport Inchauspé<br>(MEQ, 1997a, p.21-39)   | Énoncé de politique éducative<br>(MEQ, 1997b, p.9)   |
|--|---|---|--|---|--|--|
| Ensemble des finalités de la grande mission de l'école | <p><b>Les finalités de la mission de l'école sont regroupées autour de cinq rôles :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) assurer le développement intellectuel</li> <li>2) faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre</li> <li>3) initier et introduire au monde de la culture</li> <li>4) socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie d'adulte</li> <li>5) éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir</li> </ol>  | <p><b>Les finalités de la mission de l'école sont regroupées autour de quatre visées :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) éduquer l'intelligence</li> <li>2) initier à la culture</li> <li>3) habiliter aux rôles d'adulte</li> <li>4) développer le potentiel personnel</li> </ol>  | <p><b>Les finalités de la mission de l'école sont regroupées autour de trois axes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) instruire</li> <li>2) socialiser</li> <li>3) préparer à l'exercice des différents rôles sociaux</li> </ol>   | <p><b>Les finalités de la mission de l'école sont regroupées autour de trois axes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) instruire</li> <li>2) socialiser</li> <li>3) qualifier</li> </ol>   | <p><b>L'école doit assurer trois missions :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) l'instruction</li> <li>2) la socialisation</li> <li>3) la qualification</li> </ol>   | <p><b>L'école doit assurer trois missions :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) instruire</li> <li>2) socialiser</li> <li>3) qualifier</li> </ol>  |
| Définition de la finalité culturelle                   | <p><b>La finalité culturelle de l'école est détaillée dans le troisième rôle :</b></p> <p>« Les savoirs que l'école doit faire acquérir à l'élève [...] sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, modes de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, fruit des acquis culturels des générations successives, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. [...] » (15)</p> | <p><b>La finalité culturelle de l'école est détaillée dans la troisième visée :</b></p> <p>« Pour construire son identité culturelle et personnelle et, à son tour, devenir innovateur et participer à la création culturelle, l'élève a besoin de connaître ces acquis culturels des générations, d'être initié à des savoirs déjà constitués et d'avoir accès à l'héritage culturel. » (21)</p> | <p><b>Des éléments de la finalité culturelle de l'école apparaissent dans les deux premiers axes :</b></p> <p>« <b>Instruire</b> [...] Le système d'éducation doit permettre à celles et ceux qui le fréquentent d'acquérir, par leur cheminement dans différentes disciplines et le contact avec les grands domaines culturels, les connaissances et les habiletés indispensables pour comprendre et transformer le monde. [...] <b>Socialiser</b>, soit transmettre l'héritage culturel de l'humanité [...] » (15)</p> | <p><b>La finalité culturelle est intégrée à l'axe « instruire » :</b></p> <p>« <b>Instruire</b> est une tâche essentielle de l'institution scolaire. L'école, le collègue, l'université sont le lieu - et le temps - d'un apprentissage guidé qui permet à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. » (5)</p> | <p><b>La finalité culturelle s'inscrit dans la mission d'instruction :</b></p> <p>« [...] À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. [...] À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. [...] Aussi, on développera en plus chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction de ce monde : la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence. [...] » (25-26)</p> | <p><b>La finalité culturelle n'apparaît explicitement dans aucune des trois missions :</b></p> <p>« <b>INSTRUIRE</b> [...] a trait à la transmission de la connaissance. [...] donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs [...] <b>SOCIALISER</b> [...] Dans une société pluraliste [...] l'école doit être un agent de cohésion [...] favoriser le sentiment d'appartenance [...] l'apprentissage du « vivre ensemble [...] être attentive aux préoccupations des jeunes [...] promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer [...] à [...] une citoyenneté responsable [...] prévenir [...] les risques d'exclusion [...] <b>QUALIFIER</b> [...] rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. » (9)</p> |



#### 4.2.2.2 Restructuration des programmes et de la grille-matières

L'autre forme que prend le rehaussement culturel, et de manière plus prononcée dans les deux documents issus des États généraux et l'énoncé de politique éducative, est de réorganiser la grille-matières de manière à ce que celle-ci laisse plus de place à des matières jugées plus « culturelles » et moins à d'autres matières, davantage centrées sur les savoir-être et savoir-faire. Il reste cependant difficile de savoir quelles sont exactement ces matières « culturelles ». Au passage, le rapport Inchauspé mentionne que « pour beaucoup, cette correction se résume très souvent à l'accroissement de la place faite dans le curriculum à la littérature, aux arts, à l'histoire » (MEQ, 1997a, p.24) et l'énoncé donne aussi les langues, les arts et l'histoire en exemple lorsqu'il est question de « matières plus "naturellement" porteuses de culture » (MEQ, 1997b, p.13). Dans les documents des États généraux, les champs de savoirs « culturels » qui ressortent des discussions sont les langues, les mathématiques et les sciences, les sciences humaines et les arts, mais les commissaires incluent quant à eux dans les savoirs essentiels : les langues; le champ de la technologie, de la science et des mathématiques; l'univers social; les arts, mais *aussi* le développement personnel et les compétences générales (MEQ, 1996, p.20). Lorsqu'elle est recommandée, cette forme de rehaussement manque donc de spécificité quant à la nature de ces matières « culturelles ».

Ajoutons que la question de la restructuration des matières dans le curriculum ne touche pas strictement à la finalité culturelle de l'école, mais oblige à déterminer *tous* les champs d'apprentissage jugés essentiels et, dans tous les documents, le développement de compétences revient systématiquement comme un élément devant faire partie de cette restructuration. Comme on a pu le voir à travers notre analyse chronologique, le développement de compétences peut s'inscrire dans une vision éducative plus utilitariste pouvant entrer en tension avec la finalité culturelle et aucun document, mis à part l'avis du CSÉ, ne propose de réflexion sur la façon d'arrimer le développement de compétences à cette finalité.

Cette forme de rehaussement culturel vient donc avec des questionnements. Même si plus de place est laissée aux matières culturelles, les autres éléments de la structure du curriculum, tel le développement des compétences, peuvent-ils interférer avec le rehaussement culturel? Sinon, quelles matières sont proprement culturelles? Cette dernière question nous amène naturellement à la dernière forme de rehaussement, car celle-ci met de l'avant l'idée que l'initiation culturelle consiste moins en une initiation à des certains savoirs qu'à certaines facettes de tous les savoirs.

#### 4.2.2.3 *Perspective culturelle*

À partir du rapport Inchauspé, le rehaussement culturel ne se limite plus à la réaffirmation de la finalité culturelle de l'école et à une meilleure place réservée aux matières jugées culturelles. Plutôt, on considère que c'est l'ensemble du curriculum qui doit être culturel. Toutes les matières doivent être comprises dans une perspective culturelle, c'est-à-dire, en somme, qu'elles doivent être rattachées à leur ancrage socio-historique et à des productions humaines significatives. Pour les arts, cela signifie qu'on ne peut se limiter à faire de la création et enseigner des techniques, mais qu'on doit aussi initier à des œuvres classiques et contemporaines; pour les sciences « non-humaines », cependant, cela peut signifier que le contenu soit relié à des problématiques sociales, par exemple. Cette perspective culturelle que prône le rapport Inchauspé revient dans l'énoncé de politique éducative à travers l'idée de favoriser l'approche culturelle dans l'enseignement, mais de manière moins étoffée, car peu d'exemples de cette approche sont donnés et, qui plus est, de par la manière dont l'énoncé est formulé, cette approche culturelle ne s'appliquerait qu'aux matières porteuses de culture.

### **4.3 Vision éducative humaniste classique**

Au travers notre analyse chronologique, nous avons ici et là inscrit le discours sur le rehaussement culturel dans une vision éducative humaniste classique. On peut d'ailleurs voir les trois formes de rehaussement culturel comme trois facettes de cette vision. Tout d'abord, en voulant ramener la finalité culturelle en avant-plan, ce discours rappelle que l'éducation doit être avant toute chose une initiation à la culture, à des savoirs constitués qui sont des legs de l'humanité. Cette initiation permet à l'élève de se situer dans le monde humain en amenant chez lui une compréhension, beaucoup plus qu'une expérimentation, de ce monde. Par le fait même, cette initiation a aussi une valeur perfective, car l'école doit faire connaître ce qui est significatif, voir exemplaire. Ensuite, en mettant l'accent sur certaines disciplines « culturelles » – généralement celles qui rappellent plus nettement les humanités traditionnelles comme les lettres, les sciences humaines et arts; souvent aussi les sciences et les mathématiques, mais presque jamais les savoirs élémentaires et pratiques – ce discours privilégie implicitement des savoirs qui ouvrent sur des horizons plus vastes que la réalité immédiate de l'élève et remet de l'avant l'idée que l'éducation doit d'abord développer l'esprit et non pas former les individus pour qu'ils occupent une fonction utilitaire dans la société. Finalement, avec l'idée d'une perspective culturelle, ce discours cherche à donner un sens humaniste à la transmission de savoirs en général, ce qui permet de dépasser une vaine et

absurde accumulation de savoirs. Avec cette troisième forme revient aussi l'idée d'une sélection normative des contenus reliés à ces savoirs. Il faut cependant ajouter que la troisième forme se situe davantage dans une vision éducative humaniste classique « élargie », car elle s'éloigne du curriculum traditionnel des humanités et fait aussi écho à l'humanisme contemporain du rapport Parent qui considère que « chaque matière d'un programme peut déboucher sur l'homme ou sur le monde » (Gouvernement du Québec, 1964, p.28-29)

## CHAPITRE 5

### RÉFLEXION SUR LE CURRICULUM D'ART DRAMATIQUE À LA LUMIÈRE DU DISCOURS SUR LE REHAUSSEMENT CULTUREL

Cette recherche avait comme but ultime de réfléchir à la manière dont un rehaussement culturel, tel que défini par un discours apparu dans différents documents officiels dans les années 1990, tout juste avant l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), pourrait s'incarner dans un curriculum d'art dramatique. On se rappellera que les programmes disciplinaires d'art dramatique qui se trouvent actuellement dans le PFÉQ présentent un discours favorable aux apprentissages culturellement ancrés, mais que le flou entourant leur contenu culturel permet un éventail de possibilités quant à la manière d'ancrer culturellement les apprentissages (voir *supra* la section 1.2.2), ce qui nous invite à réfléchir avec plus de précision à l'idée d'un curriculum d'art dramatique « culturellement rehaussé ». À cette fin, nous avons procédé à une analyse en profondeur du discours sur le rehaussement culturel et nous avons vu, en somme, que ce discours s'inscrivait principalement dans une vision humaniste de l'éducation et qu'il proposait trois formes de rehaussement, soit une reformulation de la mission de l'école où la finalité culturelle est remise de l'avant, une restructuration des programmes et de la grille-matières laissant plus de place aux matières dites « culturelles » et une perspective culturelle à donner à tout le curriculum. Dans la première partie de ce chapitre, nous réexaminerons chacune de ces formes pour voir dans quelle mesure elles sont présentes dans les programmes d'art dramatique du PFÉQ. En premier lieu, nous nous concentrerons exclusivement sur la première forme, la reformulation de la mission, qui touche nécessairement à la façon dont le discours officiel définit la finalité culturelle de l'école (soit quel sens il donne à la culture et quel rôle il attribue à l'école). En deuxième lieu, nous regarderons les deuxième et troisième formes conjointement, car elles touchent toutes deux, mais différemment, au rôle culturel de l'art dramatique et à la sélection du contenu culturel de cette matière. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous aborderons différentes notions (la culture première et la culture seconde, le patrimoine collectif, les compétences culturelles) qui nous préparerons à finalement formuler avec plus de précision à quoi pourrait ressembler un curriculum d'art dramatique respectant les ambitions qui sous-tendaient le discours sur le rehaussement culturel.

## 5.1 Formes de rehaussement culturel dans le PFÉQ

### 5.1.1 Reformulation de la mission

Comme nous l'avons relevé dans notre analyse de discours, la première forme de rehaussement culturel recommandée était de réactualiser la formulation de la mission de l'école pour y inclure l'initiation des élèves à la culture comme l'une des finalités fondamentales de cette institution. Cette première forme de rehaussement ne se limite pas à un simple exercice de réécriture ; elle correspond plutôt à définir, puis officialiser, le sens que donne notre société (dont le ministère se fait le porte-voix) à la culture lorsqu'il est question d'éducation et, surtout, le rôle culturel que notre société attribue à l'école.

Rappelons que dans le discours sur le rehaussement culturel la finalité culturelle de l'école consiste à développer l'individu tant sur le plan personnel que social en facilitant son insertion dans le monde par le biais d'une initiation à certains savoirs constitués, considérés comme un legs de l'humanité. Cette initiation se fait à travers l'enseignement de disciplines qui n'ont pas pour objet des savoir-faire utilitaires, mais plutôt des savoirs qui ouvrent l'élève à des horizons plus vastes que sa réalité immédiate et favorisent avant tout sa compréhension du monde humain. Tant le contenu enseigné que la façon dont il est enseigné ont de l'importance dans ce discours, car on y recommande de transmettre ce qui est le plus significatif des savoirs constitués tout en favorisant une approche pédagogique qui rappelle aux élèves la dimension humaine du savoir transmis.

Même si les différents documents de notre corpus d'analyse (le rapport Corbo, l'avis du CSÉ de 1994, l'exposé de la situation et le rapport final des États généraux de 1995-1996, le rapport Inchauspé et l'énoncé de politique éducative de 1997) adoptaient explicitement ou implicitement une définition large et descriptive de la culture, pouvant tout autant inclure l'idée d'une culture générale que celle d'une culture anthropologique, ils attribuaient cependant un rôle normatif à l'école : celui de sélectionner, puis de transmettre les éléments les plus valables dans cette culture. C'est la raison principale pour laquelle nous avons estimé que ce discours se situe dans le filon d'une vision éducative humaniste classique.

Rappelons aussi que de tous les documents de notre corpus d'analyse, l'énoncé de politique éducative de 1997, *L'école tout un programme*, est le seul à ne pas inclure la finalité culturelle

dans la mission de l'école. Plutôt, ce document décline la mission en trois volets – instruire, socialiser et qualifier – dont aucun ne fait explicitement allusion à l'idée d'initier les élèves à la culture. Le PFÉQ s'inscrit en continuité avec cet énoncé, car il présente la même triple mission et n'inclut pas explicitement la finalité culturelle de l'école.

#### 5.1.1.1 Finalité culturelle absente de la mission du PFÉQ

Dans cette triple mission de l'école (voir *infra* le tableau 5.1), aucun des axes n'est consacré à l'initiation culturelle, que ce soit dans la formulation du titre (un des axes de cette mission aurait pu, par exemple, s'intituler : « initier les élèves à la culture », un peu comme cela était présenté dans le Rapport Corbo ou l'avis du CSÉ<sup>26</sup>) ou dans l'explicitation d'un ou de plusieurs des trois axes (initier les élèves à la culture aurait pu, par exemple, faire partie intégrante de l'idée d'instruire, comme le proposaient l'exposé et le rapport final des États généraux, ainsi que le rapport Inchauspé<sup>27</sup>). Néanmoins, on retrouve à deux endroits des échos de l'initiation culturelle telle qu'entendue dans le discours sur le rehaussement culturel : dans les programmes du secondaire, lorsqu'il est question de transmission des acquis collectifs sous l'axe « instruire » de la mission (MEQ, 2003, p.5 ; MELS, 2007, chap.1, p.5), et dans le programme du primaire, lorsqu'il est question de « transmettre le patrimoine des savoirs communs », sous l'axe « socialiser » (MEQ, 2001a, p.3). Cependant, il ne s'agit là que de traces, de mentions isolées, qui ne réapparaissent pas dans tous les documents. Dans l'ensemble, il demeure que le PFÉQ ne présente pas l'initiation culturelle comme l'un des axes fondamentaux de la mission de l'école ou encore comme une condition *sine qua non* aux finalités d'instruire, de socialiser ou de qualifier.

---

<sup>26</sup> Le rapport Corbo (MEQ, 1994, p.15-16) attribue 5 rôles à la mission de l'école, dont celui d'*initier et introduire au monde de la culture*, et l'avis du CSÉ (1994, p.20-21) propose quatre visées, dont celle d'*initier à la culture* (voir *supra* tableau 4.2.)

<sup>27</sup> Tant dans l'exposé de la situation (MEQ, 1996a, p.15) que dans le rapport final des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b, p.5), la mission d'instruire comprend l'idée de mettre les élèves en contact avec les grands domaines culturels. Le rapport Inchauspé (MEQ, 1997a, p.25-26) inclue dans la mission d'instruction le fait de faire connaître les productions humaines les plus significatives (voir tableau 4.2).

Tableau 5.1 – Formulation de la mission dans le PFÉQ

|  |  |
|--|--|
| <p>Ce tableau fait la synthèse de ce que disent les trois programmes du PFÉQ (préscolaire et primaire, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 2<sup>e</sup> cycle du secondaire) au sujet de la mission de l'école.</p> <p>Cette mission s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Ces trois axes apparaissent dans l'énoncé de politique éducative de 1997, <i>L'école tout un programme</i>, et dans l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique.</p> <p>Les phrases en gras font écho à des thèmes apparaissant dans le discours sur le rehaussement culturel.</p> |  |
| <b>Instruire</b>   | <p>L'école a la responsabilité de former l'esprit.</p> <p>L'école joue un rôle essentiel dans l'acquisition (primaire)/la construction (secondaire) des connaissances et le développement intellectuel.</p> <p>(Secondaire seulement :) L'école doit non seulement soutenir l'acquisition de savoirs essentiels, mais aussi aider à développer des aptitudes pour accéder à d'autres données.</p> <p><b>(Secondaire seulement :) L'école a un rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs.</b></p>   |
| <b>Socialiser</b>  | <p>L'école joue un rôle d'agent de cohésion sociale en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et en développant chez les jeunes un sentiment d'appartenance à la collectivité.</p> <p>Il incombe à l'école de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (primaire)/de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables (secondaire).</p> <p>L'école doit chercher à prévenir les risques d'exclusion.</p> <p><b>(Primaire seulement :) Il incombe à l'école de transmettre le patrimoine des savoirs communs.</b></p> <p>(Secondaire seulement :) L'école constitue une communauté où la recherche d'autonomie et l'identification à des groupes de référence doivent être perçues comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la solidarité/fraternité.</p> <p>(Secondaire seulement :) Il incombe à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves.</p> |
| <b>Qualifier</b>   | <p>L'école doit rendre possible la réussite scolaire, l'obtention de diplôme ou de bilan de tous les élèves</p> <p>(Primaire seulement :) L'école a le rôle de faciliter l'intégration sociale et professionnelle.</p> <p>(Secondaire seulement :) L'école doit soutenir des progressions diversifiées et favoriser tant la maîtrise des savoirs de base et que l'aptitude à apprendre tout au long de la vie.</p>   |

### 5.1.1.2 Finalité culturelle dans les orientations et visées de formation

Quoi qu'il en soit, dans l'introduction du programme du primaire, l'énoncé de la mission est suivi de cinq *orientations*<sup>28</sup>, dont la dernière s'intitule « Des apprentissages actuels et culturellement ancrés » (MEQ, 2001b), et dans les programmes du secondaire, la mission est suivie de trois *visées de formation*, soit *la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action*. Sous ces rubriques, le PFÉQ définit néanmoins ce qu'est la culture et explique le rôle de l'école par rapport à celle-ci. Le lecteur pourra d'ailleurs se référer au tableau 5.2 ci-dessous pour retrouver les extraits les plus importants tirés de ces documents.

Le programme du primaire et du préscolaire définit la culture comme étant « le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » et considère que l'école « doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » et faire comprendre à l'élève « l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient » (MEQ, 2001a, p.4). Finalement, la notion de « repère culturel » apparaît aussi dans cette rubrique lorsqu'on mentionne que les apprentissages scolaires « auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique » (MEQ, 2001a, p.4).

Dans les programmes du secondaire, la culture est présentée comme un élément essentiel sur lequel s'appuyer pour que l'élève élabore une vision du monde, structure son identité et développe son pouvoir d'action. Elle est définie comme étant une « ouverture au patrimoine collectif » (MEQ, 2003a, p.7) – voir même « un rapport dynamique » (MELS, 2007, chap.1, p.8) à ce patrimoine si l'on se fie spécifiquement au programme du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire – et « une réalité vivante à

---

<sup>28</sup> Les autres orientations sont « Un programme qui reconnaît les acquis de l'école pour aller plus loin », « Des connaissances disciplinaires intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes », « Des apprentissages fondamentaux et fonctionnels », « Des apprentissages qualifiants et différenciés », « Des apprentissages actuels et culturellement ancrés » (MEQ, 2001b, p.3-4)

laquelle chaque génération apporte sa contribution » (MEQ, 2003a, p.7; MELS, 2007, chap.1, p.8). Pour ce qui est du rôle de l'école, celle-ci doit d'abord considérer la culture « générale » (programme du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire) ou « immédiate » (programme du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire), « celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu [immédiat] et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale » (MEQ, 2003a, p.7 ; MELS, 2007, chap.1 p.8). Elle doit ensuite faire accéder tous les élèves à une « culture élargie » qui « puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face » (MEQ, 2003a, p.7). Finalement, ces programmes recommandent une approche d' « ouverture » en ce qui a trait à la finalité culturelle, car « en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé » (MEQ, 2003a, p.7 ; MELS, 2007, chap.1, p.8), ce qui implique notamment d' « exploiter des repères culturels pour amener les élèves à comprendre le monde et leur faire découvrir chaque discipline comme étant porteuse de sens, tant par les questionnements particuliers qu'elle suscite que par son histoire » (MEQ, 2003a, p.7 ; MELS, 2007, chap.1, p.8).

En schématisant, nous pouvons dire que dans le programme du primaire, la culture est un objet qui correspond grossièrement à la culture comprise dans son sens normatif. Cette définition de la culture se rapproche d'ailleurs de la « culture élargie » présentée dans les programmes du secondaire. Pourtant, dans ces programmes, la culture est globalement définie comme un rapport, que l'on veut ouvert et dynamique, au patrimoine collectif. Quant au rôle de l'école, il diffère lui aussi entre le programme du primaire et ceux du secondaire. Au primaire, l'école doit faire découvrir la culture au-delà des apprentissages prévus dans le curriculum, mais elle a surtout la tâche cognitive de faire comprendre aux élèves les origines et problématiques des disciplines enseignées. Au secondaire, l'école doit, en somme, considérer la culture immédiate de l'élève, mais le faire accéder à une culture élargie. Dans tous les cas, l'école doit exploiter des repères culturels pour donner sens aux disciplines et aider l'élève à les situer historiquement. Rappelons-nous que si l'on suit les lignes directrices du document *L'intégration de la dimension culturelle à*

*l'école* (MEQ, 2003b), les repères culturels<sup>29</sup> peuvent être issus de la culture immédiate de l'élève ou de la culture élargie (voir *supra* section 1.1.2).

Nous nous retrouvons donc face à une formulation de la finalité culturelle pour le moins ambiguë, car définie différemment d'un programme à l'autre. Cela étant dit, considérant que les programmes du secondaire sont plus récents que celui du primaire et que le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003b) se rapproche davantage de ce qui est dit dans les programmes du secondaire, notamment en ce qui a trait à la culture immédiate et la culture élargie (MEQ, 2003b, p.10), nous considérons que c'est la finalité culturelle telle que définie dans les programmes du secondaire qui prévaut dans le discours officiel. Même si l'on s'en tient à la version des programmes du secondaire, quelques interrogations persistent malgré tout. Que comprend ce patrimoine collectif? Les notions de culture immédiate et culture élargie correspondent-elles au concept de culture première et culture seconde de Dumont?

---

<sup>29</sup> En ce qui concerne l'intégration de la dimension culturelle dans les programmes disciplinaires, elle apparaît sous forme de *repères culturels*, définis comme étant « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001a, p.9; MEQ, 2003a, p.16; MELS, 2007, chap. 4, p.30). Si l'exploitation de repères culturels est obligatoire, aucun repère spécifique n'est imposé et il revient dans une large mesure à l'enseignant de les déterminer. Pour ce faire, ce dernier pourra se servir des programmes disciplinaires pour s'orienter, car certains d'entre eux énumèrent les différentes *formes*<sup>29</sup> que peut prendre un repère culturel et d'autres proposent en plus des *exemples ou des références*<sup>29</sup>. De plus, pour déterminer les repères culturels dont il veut se servir, l'enseignant doit tenir compte des critères de sélection se trouvant dans *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003b). Ceux-ci sont nombreux, mais en résumé on peut dire que le repère culturel doit remplir quatre conditions : 1) être issu de la culture immédiate de l'élève ou de la culture générale ; 2) être *soit* représentatif (d'une époque, d'un phénomène social), *soit* une réponse à un problème posé, *soit* rendre compte du pouvoir créatif de l'être humain ; 3) contribuer à la formation globale de l'élève (soit par l'éveil des sens, la réflexion identitaire, la pensée critique, etc.) ; 4) avoir une portée pédagogique (MEQ, 2003b, p.16-17).

Tableau 5.2 – Définition de la culture et rôle culturel de l'école dans le PFÉQ

| <p>PROGRAMME PRÉSCOLAIRE ET<br/>PRIMAIRE<br/><b>Chap. 1 – Présentation du<br/>programme de formation</b><br/>Sous-section 1.3. <i>Les orientations du<br/>Programme de formation</i></p>  | <p>PROGRAMME 1<sup>ER</sup> CYCLE<br/>SECONDAIRE<br/><b>Chap. 1 – Un programme de formation<br/>pour le XXI<sup>e</sup> siècle</b><br/>Sous-section 1.4. <i>Visées de formation</i></p>  | <p>PROGRAMME 2<sup>E</sup> CYCLE SECONDAIRE<br/><b>Chap. 1 – Un programme de formation<br/>pour le XXI<sup>e</sup> siècle</b><br/>Sous-section 1.4. <i>Visées de formation</i></p>  |
|---|--|---|
| <p>« <b>Des apprentissages actuels et culturellement ancrés</b><br/>Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains, de manière aussi bien implicite qu'explicite. Les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique. L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. A cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Par ailleurs, chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient. » (MEQ, 2001a, p.4)</p> | <p>« <b>La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde</b><br/>La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action.<br/>L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.<br/>En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.<br/>Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines. » (MEQ, 2003a, p.7)</p> | <p>« <b>Construction d'une vision du monde</b> [...] Dans cette élaboration personnelle d'une vision du monde, on ne peut oublier la fonction de leviers particulièrement puissants que remplissent respectivement la langue et la culture. [...] La culture, vue comme une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif, constitue une autre assise à l'élaboration de cette vision intégrative. L'école doit d'abord considérer la culture immédiate, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais elle a aussi la fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps.<br/>En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, cela consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener les élèves à comprendre le monde et leur faire découvrir chaque discipline comme étant porteuse de sens, tant par les questionnements particuliers qu'elle suscite que par son histoire (p.8).</p> <p><b>Structuration de l'identité</b> [...] Ici encore, la langue et la culture apparaissent comme des outils incontournables. Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité. La structuration d'une identité forte trouve ainsi dans la culture son enracinement et trouve dans la langue les moyens de son expression. Le caractère pluriethnique de la société québécoise favorise en outre l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres langues et offre, par les multiples opportunités de rencontres qui en résultent, l'occasion d'enrichir cette identité (p.8)</p> <p><b>Développement du pouvoir d'action</b> (p.9) [...] La langue et la culture jouent, ici encore, un rôle prépondérant. [...] Par ailleurs, la culture s'avère un véritable catalyseur des pensées et des actions, une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution et redistribue à son tour, aux individus qui la partagent, une variété de moyens d'action. L'école, en prenant ainsi appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines, s'inscrit dans la réalisation de sa mission de qualification.(p.9) »</p> |

### 5.1.2 Restructuration et perspective à donner à tout le curriculum

Notre analyse de discours montrait que la deuxième forme que pouvait prendre le rehaussement culturel était de restructurer les programmes et la grille-matières de manière à ce que ceux-ci laissent plus de place aux matières jugées « culturelles » et moins à d'autres matières, davantage centrées sur les savoir-être et les savoir-faire. Rappelons-nous que cette question s'accompagne toujours de l'ajout du développement de compétences comme élément structurant du curriculum et que, bien que cet ajout puisse potentiellement entrer en conflit avec la finalité culturelle, l'arrimage entre cette finalité et le développement de compétences est rarement défini dans les documents du corpus d'analyse. Quant à la troisième forme de rehaussement recommandée, donner une perspective culturelle à tout le curriculum, elle est formulée pour la première fois dans le rapport Inchauspé et répond aux limites de la deuxième forme, c'est-à-dire au fait que réserver une meilleure place à des matières dites « culturelles » ne suffirait pas à garantir que leur dimension culturelle fasse partie de l'enseignement. Pour l'enseignement des arts, la perspective culturelle nécessite de ne pas se limiter à la création et aux techniques et oblige de mettre l'élève en contact avec des productions artistiques passées et contemporaines tout en lui fournissant des clés de compréhension. Comprendre comment s'incarne cette forme dans le PFÉQ, c'est donc se questionner sur la sélection des œuvres, artistes, courants, etc. avec lesquels les élèves seront mis en contact et, donc, pour utiliser le langage du PFÉQ, c'est s'interroger sur le contenu des repères culturels.

Comme l'intention de réserver une meilleure place à une matière porteuse de culture peut être interprétée de différentes manières, nous examinerons la place réservée à l'art dramatique dans le curriculum en vérifiant d'un côté l'espace qu'il occupe dans la grille-matières du régime pédagogique (donc si cette matière est obligatoire et si un temps d'enseignement spécifique lui est imparti) et le rôle culturel que le PFÉQ lui accorde dans son discours. D'analyser comment le PFÉQ définit le rôle culturel de l'art dramatique nous permettra par le fait même de mieux comprendre la perspective culturelle du curriculum, perspective qui s'inscrit d'ailleurs dans une approche par compétences. Cela nous amènera donc naturellement à analyser comment s'articule cette approche avec la notion de repère culturel.

#### *5.1.2.1 Espace réservé à l'art dramatique dans la grille-matières du régime pédagogique*

Dans la grille-matières du régime pédagogique (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ c I-13.3, r.8), les quatre disciplines artistiques – l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique – sont présentées comme des matières obligatoires, mais il serait plus juste de dire que c'est le contact avec les arts en général que le régime rend obligatoire. Plus spécifiquement, les élèves doivent au minimum voir deux de ces quatre matières et, au secondaire, au moins l'une d'entre elles. Il n'y a pas un nombre d'heures spécifique et obligatoire attribué à l'art dramatique (quoiqu'un certain cadre soit suggéré), mais typiquement les écoles primaires qui offrent le cours donnent environ 1h de cours d'art dramatique par semaine, tandis que les écoles secondaires qui offrent le cours en donnent environ 2 périodes de 75 minutes sur un cycle de 9 jours. Bien que certaines écoles s'assurent que les élèves soient initiés à toutes les formes artistiques, il n'en demeure pas moins qu'avec cette configuration il n'est pas du tout impossible qu'un élève québécois ne suive jamais de cours d'art dramatique de toute sa scolarité. Il nous manque ici de critères comparatifs et d'informations pour correctement vérifier si une « meilleure » place, comme le formule l'énoncé de politique éducative de (MEQ, 1997b, p.13), a été réservée à l'art dramatique dans le curriculum actuel, mais on peut tout même affirmer que si le régime pédagogique garantit un contact avec les arts, l'apprentissage de la dimension culturelle de l'art dramatique en particulier n'y est en rien assuré. Un curriculum d'art dramatique qui serait réfléchi dans la durée, de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire, de manière à ce que l'élève, avec les années, s'approprie une ligne du temps générale de l'histoire du théâtre et acquiert un bagage de référents culturels en lien avec l'art dramatique ne serait donc pas compatible avec la structure de cette grille-matières.

#### *5.1.2.2 Rôle culturel de l'art dramatique selon le PFÉQ*

Pour ce qui est du rôle culturel que le PFÉQ accorde à l'art dramatique, commençons par dire que le cadre de l'enseignement de cette matière se trouve dans un programme disciplinaire titré « Art dramatique » qui s'insère dans l'un des cinq domaines d'apprentissage (ou six, pour le programme du deuxième cycle du secondaire) du PFÉQ, soit le domaine des arts. Ces domaines ne sont officiellement pas hiérarchisés, au sens où le PFÉQ n'accorde pas plus d'importance à un domaine ou un autre dans ses propos et insiste au contraire sur la complémentarité de ceux-ci (MEQ, 2003a, p.57 ; MELS, 2007, chap.4, p.1). Toutefois, ils apparaissent toujours dans cet ordre : 1) langues, 2) mathématiques, sciences et technologie, 3) univers social, 4) arts, 5)

développement personnel (le sixième étant le développement professionnel), ce qui pourrait être interprété comme une forme de hiérarchisation de valeurs (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008) implicite, d'autant plus que cet ordre concorde avec le nombre d'heures prévu à titre indicatif par le régime pédagogique pour chacune des matières associées à ces domaines (par exemple, au premier cycle du secondaire, on prévoit 400 heures d'enseignement du français, 200 heures d'anglais, 300 heures de mathématiques, 200 heures de sciences et technologie, 150 heures de géographie, 150 heures d'histoire, 200 heures d'arts, 100 heures d'éducation physique, et 100 heures d'éthique et culture religieuse) (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ c I-13.3, r.8).

Dans la manière dont on présente le domaine des arts, différentes formules soulignent la contribution de ce domaine à la formation culturelle de l'élève, mais celle qui revient systématiquement dans tous les programmes se résume par l'idée que le contact avec des œuvres d'artistes de différentes époques et origines ainsi que la fréquentation de lieux culturels permettent à l'élève de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels<sup>30</sup> (MEQ, 2001a, p.190 ; MEQ, 2003a, p.67 ; MELS, 2007, chap.8, p.3). Dans les programmes du secondaire, revient aussi l'idée que la formation artistique permet à l'élève d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir (MEQ, 2003a, p.67 ; MELS, 2007, chap.8, p.1), ce qui va dans le même sens que la directive de considérer la culture immédiate de l'élève et le faire accéder à la culture élargie (voir

---

<sup>30</sup> « L'élève est amené à inventer, à interpréter et à apprécier des œuvres. Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels. Cette formation doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. » (MEQ, 2001a, p.190)

« L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. » (MEQ, 2003a, p.67)

« Par ailleurs, l'élève peut être amené à développer son esprit critique et son sens esthétique, et à élargir ses horizons culturels par le contact avec des œuvres de différentes époques et origines, y compris celles qui appartiennent au patrimoine artistique québécois. La fréquentation de lieux culturels, les rencontres avec des artistes et la participation active de l'élève à la vie culturelle de son école et de sa communauté constituent autant d'activités qui correspondent aux orientations de la formation au deuxième cycle du secondaire. (MELS, 2007, chap.8, p.3)

*supra* la section 5.1). Directement dans les programmes disciplinaires, le PFÉQ maintient le même discours : l'art dramatique est une matière qui contribue à la formation culturelle de l'élève ; grâce au contact avec des œuvres de provenances variées, ce dernier développe son esprit critique et se constitue un bagage culturel ; les repères culturels qu'il s'approprie proviennent autant de sa culture immédiate que la culture élargie (MEQ, 2001a, p.196 ; MEQ, 2003a, p.379 ; MELS, 2007, chap.8 p.2).

Il ne fait donc pas de doute que le PFÉQ présente l'art dramatique comme une matière porteuse de culture et que cette culture, qui comprend à la fois la culture immédiate de l'élève et une culture élargie, s'acquiert via le contact avec des œuvres artistiques de différentes provenances et la fréquentation de lieux culturels. Cela étant dit, elle n'est officiellement pas « plus » culturelle que d'autres matières, car, comme nous l'avons déjà mentionné (voir *supra* la section 1.1.2), le ministère a fait le choix d'intégrer une dimension culturelle à toutes les matières plutôt que d'accorder une plus grande place à certaines matières jugées culturelles (MEQ, 2003b, p.4). Conséquemment, chaque domaine et chaque programme disciplinaire du PFÉQ contient dans son descriptif un volet culturel. À titre d'exemple, « apprécier l'importance de la mathématique, de la science et de la technologie dans l'histoire de l'humanité » (MEQ, 2001a, p.196) fait partie d'un des apprentissages attendus pour le deuxième domaine au primaire. Une analyse plus fine pourrait-elle toutefois nous révéler que tous les programmes disciplinaires n'insistent pas de manière égale sur cette dimension, ce qui sous-entendrait que certaines matières sont officieusement plus culturelles que d'autres et que perdure une vision humaniste plus traditionnelle de la culture dans le PFÉQ? La question se pose. Comment expliquer, sinon, que seuls les domaines des langues (et surtout le français langue d'enseignement) et des arts mettent de l'avant que le rôle de l'enseignant en est un de « passeur culturel » (MEQ, 2001a, p.333; MEQ, 2003a, p.99, 145, 152, 382, 402, 423; MELS, 2007, chap.5, p.16, chap.8 p.6)?

En résumé, de par sa structure, le régime pédagogique garantit une place aux matières artistiques, quoique cette place ne soit pas assurée lorsqu'il est spécifiquement question de l'art dramatique, ou de toute autre matière artistique d'ailleurs. Quant au PFÉQ, il accorde sans équivoque un rôle culturel à cette matière, tout comme il souligne la dimension culturelle de tous les programmes disciplinaires. Ce rôle passe principalement par l'appropriation de l'élève de repères culturels variés liés à l'art dramatique et pouvant tout autant provenir de sa culture immédiate que de la culture élargie. Cela étant dit, pour entièrement comprendre comment

s'accomplit le rôle culturel de cette matière, nous devons aussi examiner comment ce rôle s'articule avec l'approche par compétences qui structure l'entièreté du PFÉQ.

### *5.1.2.3 Approche par compétences et repères culturels*

Toute l'architecture du PFÉQ est structurée par une vision pédagogique qui préconise une formation centrée sur le développement de compétences, une compétence étant définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001a, p.4 ; MELS, 2007, chap.1, p.11). Par cette approche, le PFÉQ cherche à dépasser une pédagogie de la transmission de savoirs qui se limiterait à une addition ou une juxtaposition d'éléments et s'appuie sur une vision de l'apprentissage influencée par le constructivisme, le socio-constructivisme et le cognitivisme qui stipule que les savoirs sont construits par l'élève (MEQ, 2001a, p.4-5 ; MEQ, 2003a, p.9 ; MELS, 2007, chap.1, p.17). En concordance avec cette approche par compétences, l'enseignement et l'évaluation dans les programmes d'art dramatique actuels passent obligatoirement par le développement de trois compétences disciplinaires : interpréter, créer et apprécier. Pour développer ces compétences tout en intégrant la dimension culturelle de la discipline, l'élève doit être placé dans diverses situations d'apprentissage – en art dramatique il s'agirait donc de différentes propositions d'interprétation, de création et d'appréciation (MELS, 2007, chap.8, p.5) – dans lesquelles il fera appel à des repères culturels, soit, selon leur définition générale, « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001a, p.9; MEQ, 2003a, p.16; MELS, 2007, chap. 4, p.30), ou, selon leur définition spécifique à l'art dramatique :

« des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique [qui permettent] à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure, [...] d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société » (MEQ, 2003a, p.394 ; MELS, 2007, chap.8, p.35)

Comme nous l'avons mentionné à diverses reprises tout au long de ce mémoire, ces repères peuvent autant faire appel à la culture immédiate de l'élève qu'à sa culture élargie (on parlera aussi parfois d'héritage culturel ou d'œuvres) (MEQ, 2001a, p.196 ; MEQ, 2003a, p.87, 394; MEQ, 2003b ; MELS, 2007, chap.8, p.2, 5, 35) comme en témoigne ici cet extrait tiré du programme disciplinaire de français au premier cycle du secondaire qui illustre assez éloquemment le type de rapport que le PFÉQ cherche à instituer entre l'élève et la culture :

« Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent; c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Bien que les repères soient personnels et constituent les *pierres de gué* de chacun, ils s'acquièrent majoritairement dans les contextes scolaires et communautaire. » (MEQ, 2003a, p.87)

De plus (voir *supra* la section 1.1.3), le PFÉQ ne propose jamais de repères culturels spécifiques dans les différents programmes disciplinaires d'art dramatique et laisse une grande liberté à l'enseignant pour le choix de ces repères. Par exemple, dans le programme du primaire, sous le descriptif de la compétence « apprécier », on explique que pour développer cette compétence, l'élève du primaire doit être mis en contact avec un « répertoire encore relativement limité [d]'œuvres à observer [qui] comporte ses propres créations et celles de ses camarades ainsi que des extraits d'œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, adaptés à ses intérêts et à son âge » (MEQ, 2001a, p.202). Plus loin, cependant, sous les « Savoirs essentiels », aucune œuvre n'est donnée en exemple; plutôt, une rubrique explicative présente les paramètres pour la sélection de ces œuvres :

#### « Répertoire pour l'appréciation

Les extraits d'œuvres proviendront de périodes artistiques et de styles variés. Ces extraits seront issus de la production théâtrale québécoise mais aussi d'autres cultures, dont, si possible, celles des Premières Nations pour le deuxième cycle. Les élèves pourront aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils auront assisté. Certaines séquences pourront également provenir de médias de masse.

#### **Types d'extraits** (en rapport avec les éléments disciplinaires abordés)

- Réalisations des élèves

- Un minimum de 8 extraits d'œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle » (MEQ, 2001a, p.206)

Dans les programmes du secondaire, le contenu de formation ne donne aucun repère spécifique, mais énumère les différentes *formes* que peut prendre un repère. Il peut s'agir d'une expérience culturelle, d'un élément de l'histoire du théâtre, d'un texte dramatique ou un texte non théâtral, d'un lieu culturel, d'une carrière liée au théâtre, d'une ressource documentaire ou d'une œuvre du répertoire dramatique (MEQ, 2003a, p. ; MELS, 2007, chap.8, p.35). Quant à ce répertoire, les

programmes du secondaire se limitent encore une fois à offrir une rubrique explicative présentant les paramètres pour la sélection des œuvres :

### **« Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation**

Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Ils sont issus du répertoire théâtral québécois et de celui d'autres cultures, et appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou de médias.

### **Types d'extraits [premier cycle du secondaire]**

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires
  
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
  
- Un minimum de douze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes
  
- Un minimum de cinq extraits de textes dramatiques appartenant à des époques et à des cultures différentes

### **Types d'œuvres ou d'extraits [deuxième cycle du secondaire]**

Les œuvres dramatiques, les extraits et les réalisations des élèves sont étroitement liés aux éléments disciplinaires abordés dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Dans le cadre d'une formation optionnelle, le nombre d'œuvres ou d'extraits d'œuvres doit être prévu en fonction du niveau de développement de l'élève, des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées et du contexte scolaire dans lequel il évolue. » (MEQ, 2003a, p. 394 ; MELS, 2007, chap.8, p.35)

On peut donc voir dans tous ces extraits que le PFÉQ 1) n'oblige ni ne suggère aucun repère culturel spécifique, 2) insiste sur la diversité de provenances des œuvres plutôt que sur la transmission d'un patrimoine culturel en particulier et 3) souligne qu'un repère culturel doit être relié aux éléments disciplinaires, autrement dit qu'il doit favoriser l'apprentissage de techniques de jeu, de démarches de création et de formulations de commentaires critiques, bref qu'il doit servir à développer les trois compétences.

En somme, l'ensemble du PFÉQ, et donc tous les programmes disciplinaires d'art dramatique, est structuré par une approche qui rend le développement de compétence obligatoire (l'enseignant doit absolument évaluer différentes compétences en plaçant l'élève dans différentes situations d'apprentissage) alors qu'en contrepartie – du moins dans les programmes d'art dramatique – aucun repère culturel spécifique n'est obligatoire. Par ailleurs, le PFÉQ oblige à ce que la sélection d'un repère puise dans des fonds culturels très diversifiés (culture immédiate, culture élargie, ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, périodes et styles variés, etc.). Ce que le PFÉQ rend obligatoire par opposition à ce qu'il rend facultatif est révélateur de ses priorités éducatives. Un curriculum qui insiste sur la transmission d'un bagage culturel propre à une discipline artistique parce que les œuvres, artistes, courants, etc. qui le constituent auraient une valeur intrinsèque, comme ce que prône le discours sur le rehaussement culturel, ne propose pas la même vision éducative qu'un curriculum qui insiste sur la nécessité de développer une compétence donnée en se servant d'un bagage culturel qu'on ne définit jamais. Nous considérons donc qu'en dépit d'un discours qui souligne officiellement la dimension culturelle de chaque matière et encourage l'appropriation de repères culturels chez l'élève, la perspective culturelle, telle que recommandée par le rapport Inchauspé, ne s'est pas réellement incarnée dans le PFÉQ.

Pourrait-on, à tout le moins, imaginer un arrimage entre une approche par compétences et la vision éducative du rehaussement culturel? Après tout, une vision éducative humaniste complexe et nuancée n'adhère pas à une logique de pure transmission de connaissances, car la culture n'y a pas simplement une valeur intrinsèque, elle a aussi un pouvoir transformateur sur l'être humain, ce qui peut revenir à dire qu'elle lui « sert » aussi à quelque chose. Cette transformation pourrait-elle s'incarner dans l'idée de développer une compétence?

## **5.2 Curriculum d'art dramatique à la lumière du rehaussement culturel**

Dans la première partie de ce chapitre, en cherchant à évaluer dans quelle mesure chacune des formes de rehaussement culturel recommandées étaient présentes dans les programmes d'art dramatique du PFÉQ, nous sommes arrivés à différents questionnements. Étant donné que le PFÉQ définit la culture comme étant une ouverture et un rapport dynamique au « patrimoine collectif » et attribue à l'école le rôle de considérer la culture immédiate de l'élève tout en lui faisant accéder à une culture élargie, nous nous sommes demandés quel était exactement ce patrimoine collectif et si le rapport à ces deux types de culture que préconise le PFÉQ correspondait au

concept de culture première et culture seconde de Dumont. Ensuite, après avoir évalué la place que réserve le PFÉQ à l'art dramatique dans son discours et dans sa structure, nous avons constaté un certain déséquilibre entre l'absence de repères culturels obligatoires et l'obligation d'évaluer des compétences, ce qui plaçait la finalité culturelle de l'école à l'intérieur d'une logique utilitariste, éloignant le PFÉQ de la vision éducative humaniste du discours sur le rehaussement culturel. Était-il possible de réfléchir à une approche qui évite tout autant l'écueil d'une transmission de savoirs qui se limiterait à une simple addition de connaissances, une sorte de « transmettre pour transmettre », ce que souhaite d'ailleurs éviter le PFÉQ, sans pour autant balancer du côté d'une logique de « la compétence pour la compétence » où la valeur du contenu culturel ne se mesure qu'à sa capacité à développer une compétence chez un individu?

Avant de formuler directement à quoi pourrait ressembler un curriculum d'art dramatique à la lumière du discours sur le rehaussement culturel, il nous semble important d'amener quelques pistes de réflexion à ces questionnements en méditant sur ces différentes notions : le rapport à la culture première et à la culture seconde lorsqu'il est question de la finalité culturelle de l'école; la détermination d'un « patrimoine collectif » ; le développement de compétences culturelles .

#### 5.2.1 Rapport à la culture première et seconde

L'idée selon laquelle il existe à la fois une culture première qui correspond à notre environnement immédiat, à tout ce qui nous est familier, et une culture seconde qui nous met à distance de ce qui nous est accoutumé, une culture dont les œuvres nous « questionnent plutôt qu'elles ne [nous] habitent » (Dumont, 1995a, p.174) est présente dans le document de référence *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001b). On y fait explicitement référence aux théories de Fernand Dumont et on y spécifie que le rôle de l'enseignant par rapport à cette dualité de la culture est de « cherche[r] à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée. » (MEQ, 2001, p.37). Dans le PFÉQ, si on ne cite pas Dumont, il n'en demeure pas moins que les définitions de culture immédiate et culture élargie peuvent laisser penser que le PFÉQ adopte la même vision éducative que ce document de référence.

Pour Dumont (voir *supra* section 2.1.3), l'école est en quelque sorte une conséquence de la culture seconde, car elle est par définition une institution sociale dont le rôle serait de nous mettre à distance de la culture première. Les établissements scolaires, « avec leurs cheminements

obligés, leurs rites de passage, leurs diplômes, leurs infrastructures politiques », sont considérés comme « l'exemple le plus clair » (Dumont, 1995a, p.175) d'un cercle de culture seconde, lieu de création et de transmission de culture seconde. Conséquemment, l'école n'ayant surtout pas le rôle de plonger l'élève dans son environnement immédiat, il n'est pas étonnant que Dumont ait déjà déploré la trop grande importance qu'accordait selon lui le système scolaire québécois au vécu de l'élève. Par exemple, dans cet extrait tiré de *Raisons communes* (1995b), Dumont nomme deux conditions qui seraient à satisfaire pour que les cégeps puissent réussir le passage de la culture première vers la seconde :

« Pour réussir, une première condition s'imposerait : il faudrait que la culture scolaire sorte l'élève de sa culture coutumière, l'éloigne du vécu si cher à beaucoup de pédagogues ou de fonctionnaires qui ne semblent pas comprendre que l'accès à la science et à l'art, et c'est plus vrai aujourd'hui plus que jamais, est d'abord une insurrection contre le sens commun. Une deuxième condition s'ensuit : concevoir l'école comme une société particulière opposée à l'autre société. » (Dumont, 1995b, p.150-151)

On remarquera d'ailleurs qu'ici les propos de Dumont ne sont pas sans rappeler ceux de Arendt qui, dans *La crise de l'éducation*, en réaction à des courants pédagogiques progressistes de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis, réitérait que la finalité première de l'éducation devait être la transmission culturelle ou, dit autrement, que « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre » (Arendt, 1972, p.250).

Il ne faudrait pas interpréter ce discours comme une fermeture à la culture première ou le projet d'un enfermement dans une bulle culturelle à part. À notre avis, il s'agit plutôt d'un raisonnement conséquent. À partir du moment où le rôle de l'école est nettement défini comme étant celui de nous permettre d'appréhender autrement notre culture première et à partir du moment où l'on considère que cela exige d'avoir un point de vue distancié, soit celui de la culture seconde, alors il devient logique que l'école appartienne d'abord à la culture seconde.

Le discours ministériel porté par le PFÉQ semble opérer une démarcation beaucoup moins nette entre la culture première et la culture seconde en ce qui a trait à la place qu'elles jouent dans l'éducation. Certes, il y est question de faire accéder les élèves à une culture élargie, mais il est aussi question de devoir considérer – terme ambigu s'il en est un – la culture immédiate de l'élève, et de devoir sélectionner des repères culturels dans les deux types de culture. On peut alors

s'interroger sur la raison pour laquelle ceux qui ont rédigé les programmes ont jugé nécessaire d'opérer cette distinction entre culture immédiate et culture élargie.

Un curriculum d'art dramatique culturellement rehaussé aurait le mandat clair de distancier l'élève de la culture première pour le faire accéder à une culture seconde désirée, ce qui sous-entend nécessairement que l'initiation à des objets de culture seconde puisse « naturellement » provoquer une distanciation, mais peut aussi impliquer un travail pédagogique plus conscient où l'enseignant cherche à développer le sens critique de l'élève par des exercices allant au-delà d'une simple présentation ou fréquentation d'œuvres. L'idée de « considérer » la culture première de l'élève, comme cela apparaît dans le PFÉQ, devrait être clairement définie pour pouvoir être incluse dans notre curriculum hypothétique. En effet, si par « considérer » on fait allusion à des stratégies pédagogiques de médiation culturelle permettant de créer un lien affectif avec l'élève (en montrant qu'il connaît la culture première de l'élève, l'enseignant met son élève en confiance et le rend plus réceptif à la culture seconde) ou encore à des stratégies cognitives permettant d'établir des liens entre les référents de l'élève et des œuvres de culture seconde (ex. : le *moonwalk* de Michael Jackson est inspiré du mime Marceau), alors cette idée est de l'ordre de la pédagogie et ne devrait pas être confondue avec une vision éducative que l'on élabore dans la formulation de la mission (après tout, les élèves ne peuvent-ils pas aussi aimer le mime Marceau sans qu'on passe par Michael Jackson et l'enseignant ne devrait-il pas être libre de choisir son approche pédagogique?). Ce curriculum pourrait cependant contenir des outils pédagogiques favorisant une approche culturelle où la culture première est prise en considération dans une perspective de médiation.

À partir du moment où l'école a le mandat de faire accéder l'élève à la culture seconde, l'école a devant elle l'importante responsabilité de choisir les objets de culture seconde qui seront les plus susceptibles de leur donner des clés de compréhension face au monde qui les entoure. En d'autres mots, elle a la tâche de délimiter les contours d'un patrimoine collectif à transmettre.

### 5.2.2 Patrimoine collectif

Le PFÉQ définit la culture comme un rapport au patrimoine collectif, mais ne définit pas clairement à quoi correspond ce patrimoine, ni de quelle collectivité il est question. Il insiste cependant sur le fait que les repères culturels que s'approprie l'élève doivent venir d'ici et d'ailleurs, ce qu'on peut interpréter comme un patrimoine collectif à la fois identitaire et universaliste, sans toutefois donner

d'exemples concrets de cet *ici* et cet *ailleurs*. Lorsqu'on consulte les bibliographies qui suivent les programmes disciplinaires d'art dramatique au secondaire, on constate que les références s'inscrivent toutes dans une tradition théâtrale occidentale et proviennent pour la plupart du Québec et de la France (MEQ, 2003a, p.395 ; MELS, 2007, chap.8, p.36). L'ici est-il québécois et l'ailleurs, le reste de l'Occident? Le discours sur le rehaussement culturel, quant à lui, met plutôt l'accent sur notre appartenance à l'humanité de façon globale et se situe donc davantage du côté de la transmission d'un patrimoine universaliste. Pensons par exemple au rapport Corbo qui présente un profil d'élève capable à la fin de son primaire de reconnaître des œuvres musicales majeures; nous nous rapprochons ici de l'idée d'une école qui fait connaître à l'élève les « classiques ». Cela étant dit, la notion d'un patrimoine qui serait à la fois identitaire et universaliste apparaît aussi timidement dans ce discours lorsqu'on fait allusion à une culture d'*ici*, par exemple lorsque le rapport Corbo souligne l'importance de connaître sa culture pour pouvoir être en contact avec de nouvelles cultures (MEQ, 1994, p.15) ou lorsque le rapport Inchauspé préconise pour l'enseignement des arts de « mettre en contact les élèves avec les créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays » (MEQ, 1997a, p.53), mais elle reste peu développée. Tout comme dans le PFÉQ, on ne donne jamais d'exemples concrets d'œuvres de cette culture d'*ici*, mis à part, peut-être, la référence à un corpus littéraire particulier pour l'enseignement du français dans le rapport Inchauspé<sup>31</sup>. Quel serait donc un patrimoine collectif à transmettre en art dramatique qui soit à la fois universaliste et identitaire ? Cette question génère plusieurs sous-questions. Qui déterminerait ce patrimoine? Comment choisir les classiques qui feraient partie du patrimoine universaliste? Comment déterminer un patrimoine identitaire représentatif? Sans prétendre répondre entièrement à ces questions, nous proposons dans les prochains paragraphes des amorces de réflexion à ce sujet.

---

<sup>31</sup> Dans l'annexe 4 du rapport Inchauspé, on recommande cette sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire : *De la lecture à la culture*, Michelle Provost, SDM, Montréal, 1995. On propose, de plus, des ajustements à cette sélection pour que le ratio d'œuvres soit à 50% des œuvres québécoises et à 50% des œuvres francophones autres que québécoises ainsi que des traductions de grands classiques littéraires (MEQ, 1997a, p.134)

### 5.2.2.1 Qui détermine le contenu?

Rappelons-nous (voir *supra* la section 2.1.3.) que dans son essai *Le rôle du maître : aujourd'hui et demain* (1971), Dumont convient du fait que l'idéal selon lequel l'éducation se définit par la transmission d'un ensemble bien défini de connaissances s'est effondré (Dumont, 1971, p.50-53) – effondrement qui se constate notamment dans le fait que le PFÉQ recommande une « ouverture à la culture plutôt [qu'une] initiation à un univers culturel prédéterminé » (MEQ, 2003a, p.7 ; MELS, 2007, chap.1, p.8) – tout en affirmant que l'éducation « présuppose toujours une certaine représentation d'un héritage commun à transmettre » (Dumont, 1971, p.55). Toujours dans cet essai, il nous met en garde contre deux tentations pour répondre à la disparition de cet idéal : celle où le maître impose son idéologie personnelle et celle où l'on juxtapose des connaissances dans des programmes officiels pour remplacer la culture d'avant (Dumont, 1971, p.56). On peut d'ailleurs imaginer comment le PFÉQ, qui pose si peu de balises quant au choix du contenu culturel et laisse donc implicitement toute la place et tout le poids à l'enseignant pour la sélection, puisse nous faire craindre la première tentation, alors que le discours sur le rehaussement culturel, qui mise beaucoup sur un renouvellement du curriculum pour pallier une finalité culturelle en disparition, puisse nous faire craindre la deuxième tentation. Comment alors déterminer cet héritage commun ? Dumont conclut que l'enseignant héritier et critique doit s'inscrire dans un processus qui le dépasse, un système scolaire et un programme engagés dans la même démarche culturelle de réappropriation critique des traditions (Dumont, 1971, p.56-57). Cette recommandation n'est d'ailleurs pas sans rappeler son invitation dans *Le lieu de l'homme*, publié trois ans plus tôt, de trouver de façon collective et politique « ce qui, dans un passé contesté et souvent dérisoire, mérite de nous inspirer » (Dumont, 2014, p.267).

La détermination d'un patrimoine collectif à la fois universaliste et identitaire ne pourrait donc pas être l'œuvre d'un seul individu ou être imposée par des structures de pouvoir qui ne reflète pas nos aspirations collectives, mais alors, concrètement parlant, qui déterminerait le contenu culturel à transmettre au regard d'un curriculum d'art dramatique ? Avec son concept de *cultural literacy*, Hirsch (1987) a au moins le mérite de présenter un modèle concret de détermination de contenu culturel de curriculum qui dépasse les intentions du discours sur le rehaussement culturel. Mandater une équipe d'experts dits « cultivés » ou « éduqués » conviendrait-il pour autant à la société québécoise ? Il faudrait évidemment faire attention à ne pas tomber dans un curriculum entraînant diverses formes de reproduction sociale, la culture normative étant d'abord et avant tout la culture de la classe dominante (Bourdieu, 1979). Qui seraient donc ces experts ? Des

enseignants d'art dramatique, des professeurs d'université, des gens issus du monde médiatique et culturel, des professionnels du milieu du théâtre? Mais, alors quel théâtre? Un théâtre institutionnel, professionnel, d'avant-garde, amateur, engagé, pour l'enfance et la jeunesse, etc.? N'aurait-on pas aussi besoin d'experts en éducation qui puissent réfléchir à l'acquisition progressive d'un bagage de connaissances qui soit en accord avec les capacités cognitives de l'élève? En effet, ce dernier ne doit-il pas avoir acquis une certaine culture générale, s'être approprié un certain nombre d'œuvres, de référents communs, avant même de pouvoir exercer une forme de critique (Willingham, 2010, p.25-50)?

#### 5.2.2.2 *Patrimoine identitaire représentatif*

Une équipe légitimement constituée pourrait alors commencer à déterminer le contenu d'un patrimoine collectif – à la fois universaliste et identitaire – à transmettre en art dramatique. Dans cet esprit, un corpus d'œuvres théâtrales à faire connaître aux élèves du primaire et du secondaire ne devrait pas se limiter, par exemple, à des dramaturges internationaux reconnus, qu'ils soient d'expression française ou pas, comme Molière ou Tchekhov, mais devrait aussi comprendre des dramaturges québécois reconnus, comme Gélinas ou Tremblay. Ce corpus pourrait aussi présenter des classiques internationaux à travers une lorgnette québécoise, comme par exemple en faisant connaître Macbeth à travers la traduction de Michel Garneau. Les exemples que nous venons de donner, par contre, sont en eux-mêmes limités si on veut réfléchir à un corpus qui se veut réellement représentatif de la culture théâtrale québécoise, car tous les auteurs donnés sont des hommes blancs, nés dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Quelles femmes, quels dramaturges issus des minorités visibles devraient apparaître dans ce corpus? La représentativité de la culture autochtone soulève aussi des questions intéressantes. S'il n'existe pas encore de nombreux auteurs dramatiques autochtones ayant acquis une grande notoriété dans le monde théâtral québécois et si on ne peut à proprement parler faire référence à des œuvres théâtrales autochtones datant d'autres siècles, comme on peut par exemple le faire avec la tradition théâtrale française, devrait-on alors inclure dans ce curriculum une définition plus large du théâtre, plus proche de la notion de « performance », qui permettrait d'aborder différentes traditions autochtones (rituels, danses, contes oraux) dans un cours d'art dramatique<sup>32</sup>? Et

---

<sup>32</sup> Pour pousser plus loin cette réflexion, nous vous invitons à lire l'article de la revue *Jeu* « Natasha Kanapé Fontaine et les rituels de la parole » (Mckenzie, 2022).

saurait-on le faire sans tomber dans la folklorisation de cette culture? De fait, tous ces questionnements nous obligeront à réfléchir le rehaussement culturel en relation avec la mission de socialisation de l'école et tout ce qui concerne le vivre-ensemble, le sentiment d'appartenance et les échanges interculturels.

### 5.2.2.3 Patrimoine universaliste et la notion de « classique »

Une vision éducative humaniste classique s'appuie sur une définition normative de la culture et défend traditionnellement l'idée de transmettre un patrimoine culturel plus universaliste, donc un ensemble d'œuvres qui rendent compte de l'humanité dans ce qu'elle a de transcendant. Bien souvent on parlera de ces œuvres comme étant des « classiques ». Afin de résoudre cette difficulté qu'il y a à choisir des contenus, et considérant la perspective humaniste classique dans laquelle s'inscrit le discours sur le rehaussement culturel, nous nous proposons de passer par une réflexion sur la notion de « classique », thème largement discuté en littérature et tout à fait applicable à l'art dramatique.

En introduction de son livre *Pourquoi lire les classiques* (1984), Italo Calvino propose un peu moins d'une quinzaine de définitions de ce qu'est un classique. Parmi celles-ci se trouve l'idée qu'il s'agit d'un livre qui surprendra agréablement son lecteur, en particulier parce que ce dernier en aura déjà entendu parler : « les classiques sont des livres que la lecture rend d'autant plus neufs, inattendus, inouïs, qu'on a cru les connaître par ouï-dire » (Calvino, 1984, p.10). Dans l'explicitation de cette définition, Calvino en vient aussi à proposer ce qu'on pourrait appeler une « éthique » de la lecture du classique. C'est que, précise-t-il, cet état de découverte et d'étonnement face au classique ne peut surgir que lorsqu'un lien particulier, un lien affectif, se crée entre le lecteur et le livre; il ne faudrait donc pas lire les classiques « par devoir ou par respect, mais seulement par amour » (Calvino, 1984, p.10). Fait intéressant, le contexte scolaire échapperait à ce principe, car l'école porterait deux responsabilités, celle de « faire connaître, tant bien que mal, un certain nombre de classiques » (Calvino, 1984, p.10) et celle de fournir les instruments qui nous permettront, une fois hors de l'école, de choisir nos propres classiques. Puisque Calvino ne donne pas plus de détails sur ces instruments que l'école doit fournir aux élèves pour que ceux-ci puissent éventuellement choisir leurs propres classiques, notamment en fonction d'un lien affectif, nous voulons explorer dans la prochaine section quels pourraient être certains de ces instruments, qu'on pourrait aussi appeler des compétences culturelles à développer chez les élèves.

### 5.2.3 Compétences culturelles

L'absence de contenu clair ne pourrait pas être acceptable dans une optique de rehaussement culturel, comme on peut le voir dans le rapport Inchauspé qui insiste sur l'idée de corpus d'œuvres (1997a, p.49, 53), mais cela veut-il dire qu'on doive pour autant obligatoirement donner préséance au contenu en faisant fi d'autres considérations pédagogiques, comme celle du développement des compétences? Peut-on allier appropriation d'une œuvre de culture seconde, un classique, par exemple, et développement de compétences? Nous avons voulu explorer ce que les concepts de Lecteur Modèle de Umberto Eco (1985) et de « non-lecture » de Pierre Bayard (2011) pouvait apporter comme précisions sur la nature de ces compétences culturelles qui permettront à l'élève, une fois hors de l'école, de choisir ses propres classiques (Calvino, 1984).

Pour Umberto Eco, un texte est un objet incomplet en soi. C'est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (Eco, 1985, p.63) qui, pour fonctionner correctement, nécessite d'être à la fois décodé et interprété par un lecteur. En d'autres mots, « un texte postule son destinataire comme condition *sine qua non* de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité signifiante » (Eco, 1985, p.64). Si un texte nécessite d'être actualisé par un destinataire, alors le Lecteur Modèle fait allusion au destinataire qui sait tirer le meilleur parti de ce que le texte a à offrir. Il ne faut toutefois pas confondre le Lecteur Modèle avec le « lecteur empirique » (Eco, 1985, p.77-82), la véritable personne qui lit le livre; il s'agit plutôt d'un idéal-type que s'imaginer l'auteur au moment de construire son texte. Aussi, serait-il plus juste de dire que le Lecteur Modèle correspond aux compétences nécessaires pour « bien » lire le texte. Voilà pourquoi Eco définit le Lecteur Modèle non pas comme un sujet, mais comme des conditions à remplir pour que le texte opère comme il se doit, à l'instar des conditions dont parlait Austin (1962) pour qu'un énoncé performatif réussisse : « le Lecteur Modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur (*felicity conditions*), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (Eco, 1985, p.77). En plus d'être *construit en fonction d'un Lecteur Modèle*, un texte aura aussi comme effet de *construire ce Lecteur Modèle* parce qu'il indique toujours à son lecteur, de manière plus ou moins explicite, comment il devrait être lu. Comme le souligne Eco, « un texte repose donc sur une compétence mais, de plus, il contribue à la produire » (Eco, 1985, p.69). Notons finalement qu'il n'existe pas un Lecteur Modèle général, car chaque texte (du moins chaque type de texte) commandera des compétences particulières. Eco s'intéresse notamment aux particularités du Lecteur Modèle

lorsqu'il est question d' « interprétation d'un texte ouvert » (Eco, 1985, p.73), texte qui – parce qu'il suscite une ramification d'interprétations – prescrira un Lecteur Modèle capable du « plus grand nombre possible de lectures croisées » (Eco, 1985, p.73).

Donc, si on récapitule, 1) le Lecteur Modèle fait référence aux compétences qui permettent de lire et interpréter pleinement un texte tout en respectant la structure interne de ce dernier, 2) un texte se fonde sur un Lecteur Modèle en même temps qu'il fonde ce Lecteur Modèle, 3) comme le Lecteur Modèle est inhérent au texte, il variera selon le texte, mais on sait que lorsqu'il est question d'un texte ouvert, le Lecteur Modèle renvoie principalement à la capacité de conjuguer plusieurs interprétations. Maintenant, voyons comment peuvent se traduire ces trois principes en instruments (pédagogiques) préparatoires à la sélection de nos propres classiques.

Tout d'abord, voyons s'il est possible d'apporter des précisions sur les compétences à développer pour correspondre le plus souvent possible au Lecteur Modèle du texte que l'on est en train de lire. Eco énumère un certain nombre de compétences auxquelles l'auteur doit se référer lorsqu'il crée son texte, car celles-ci « confèrent un contenu aux expressions que [l'auteur] emploie » (Eco, 1985, p.67). Lorsqu'il compose, l'auteur choisit, entre autres choses, une langue, « un type d'encyclopédie », c'est-à-dire un ensemble de référents culturels propres à l'univers du livre, « un patrimoine lexical et stylistique donné » et des « signaux de genre » (Eco, 1985, p.68), donc tout indice textuel permettant de reconnaître un genre (on peut penser ici à des expressions langagières, à un lieu, une intrigue ou un personnage typiques... voire, aussi, à une absence de tous ces éléments). Ces compétences nous permettent alors d'imaginer ce qui serait à cibler dans une « formation de Lecteur Modèle » : un enseignement de la langue qui touche tant à la linguistique (ex. : enseigner la grammaire) qu'à la sémantique (ex. : enrichir le vocabulaire), la transmission d'une culture générale, d'une « encyclopédie » suffisamment large pour être utile à la lecture d'une variété de classiques et enfin une initiation à une diversité de genres littéraires, ce qui oblige de posséder un minimum de connaissances sur l'histoire de la littérature. Ensuite, il apparaît logique, comme le recommande d'entrée de jeu Calvino, de faire connaître un certain nombre de classiques, car, au-delà du simple fait qu'un choix ne peut se faire sans qu'il y ait plus d'un élément à sélectionner, on sait maintenant que les textes instituent leur Lecteur Modèle, ce qui rend le simple fait de lire un acte formateur en soi. Finalement, si on adhère avec Calvino à l'idée qu'un classique est une réalisation complexe, un livre « qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire » (Calvino, 1984 p.9), une œuvre qui « provoque sans cesse un nuage de discours

critiques » (Calvino, 1984, p.10), on rapproche alors le classique du « texte ouvert », donc du Lecteur Modèle capable de naviguer à travers plusieurs interprétations valables. En somme, différents objectifs pédagogiques devraient apparaître dans une formation « de Lecteur Modèle » destinée à l'appropriation d'un bagage culturel composé de « classiques » : la maîtrise de la langue; l'acquisition d'une culture générale, qui comprendrait nécessairement une connaissance minimale de la littérature (ses formes et ses fonctions à travers l'histoire); la mise en contact avec une variété de classiques et une variété d'interprétations valables de ces derniers. Si l'on traduit cette idée pour l'enseignement de l'art dramatique, on pourrait dire qu'une formation dont l'ambition serait d'amener l'élève à devenir un Lecteur Modèle ou un Spectateur Compétent comporterait ces objectifs : maîtriser le langage dramatique, acquérir une culture générale (connaître un minimum de repères en histoire du théâtre et connaître différentes formes de théâtre) et être mis en contact avec des œuvres considérées comme des « classiques » et des œuvres qui, sans avoir obtenu le sceau institutionnel de « classique », sont reconnues pour la profondeur d'interprétations qu'elles peuvent générer.

On imagine bien qu'une telle formation – pour autant qu'elle soit solide – puisse permettre à celui ou celle se trouvant en dehors de l'enceinte de l'école de procéder à un choix éclairé pour sélectionner ses propres classiques, mais cela suffira-t-il ? On peut, en effet, avoir des doutes sur la capacité de cette formation à amener l'élève à opérer plus tard des choix *affectifs*. Ainsi, le concept du Lecteur Modèle nous permet peut-être de conceptualiser une formation aux classiques qui interpelle le jugement et l'intelligence, mais pour parvenir à bien développer cette « éthique » amoureuse de la lecture du classique qu'espère Calvino, il gagnerait à être combiné à d'autres concepts, comme par exemple celui de « non-lecture » de Pierre Bayard.

Aux dires mêmes de son auteur, l'essai *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus* a pour « thèse générale » que « la notion de livre lu soit ambiguë » (Bayard, 2010, p. 17). En effet, dans ce plaidoyer en faveur de la « non-lecture » – cette pratique qui permet de parler des livres que l'on n'a pas lus – Pierre Bayard montre bien que la démarcation entre un livre lu et un livre non-lu n'est pas aussi nette qu'on pourrait le croire. Au-delà d'être un essai critique sur le monde académique et littéraire, ce livre peut être vu comme une sorte de traité pédagogique qui présente une méthode, la « non-lecture », composée de différentes techniques, s'appuyant sur une notion décomplexée, parce que subversive et ludique, de la culture et menant ultimement à une compétence : être cultivé.

Dans ses grandes lignes, la non-lecture consiste « à s'organiser par rapport à l'immensité des livres, afin de ne pas se laisser submerger par eux » (Bayard, 2011, p. 28). Loin de correspondre à une absence de lecture, elle témoigne plutôt d'une attitude proactive face aux livres, de la volonté de maîtriser un ensemble de livres en sachant les situer les uns par rapport aux autres. Cet ensemble, que Bayard nomme « la bibliothèque collective », renferme « tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (Bayard, 2011, p. 27). Dès lors, la non-lecture est une méthode qui nous amène non pas à lire tous les livres importants, mais à les connaître et les reconnaître. Plus précisément, elle amène à connaître ces livres « en substance », diraient les adeptes de la méthode, ou « en surface », diraient ses détracteurs, et à les reconnaître comme étant des éléments faisant partie d'un tout, cette bibliothèque collective, qu'on pourrait aussi appeler, par extension, « la culture ».

Bayard donne la permission de « ne pas lire », c'est-à-dire s'en tenir à consulter des références sur les livres, ne connaître que les titres importants avec quelques informations clés (Bayard, 2010, p. 21-30), avoir simplement parcouru un livre (Bayard, 2010, p. 30-42), en avoir seulement entendu parler (Bayard, 2010, p. 43-54), l'avoir lu puis oublié ou encore se souvenir de l'avoir lu, mais ne pas se souvenir qu'on en a oublié le contenu (Bayard, 2010, p. 55-62). Comme il a déjà été souligné, l'important avec la non-lecture n'est pas de lire tout le livre, mais d'être en mesure de lire le tout dans lequel s'inscrit le livre... ce qui, en fin de compte correspond à « être cultivé », du moins si l'on admet avec Bayard qu' « être cultivé ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble » (Bayard, 2011, p.26). Mais attention, pour se permettre d'être cultivé en accordant de la légitimité à des comportements souvent discrédités parce que ne correspondant pas à ceux du lecteur idéal, celui qui aurait tout lu dans son intégralité, Bayard doit s'appuyer sur une notion particulière de la culture.

Définir la conception de la culture qui accompagne la non-lecture, c'est d'abord déboulonner une autre vision de la culture. Lorsque l'on prend le temps d'observer les champs lexicaux rattachés au mot « culture » dans cet essai, on remarque que celle-ci est fréquemment associée à deux thèmes : l'angoisse et l'illusion. On se ferait d'elle « une image idéale et inaccessible » (Bayard, 2011, p.62) et cette image d'une culture exhaustive serait une « fiction » (Bayard, 2011, p. 138) transmise par l'école. Pour devenir un non-lecteur, il conviendrait donc de se délivrer de cette « image oppressante d'une culture sans faille, transmise et imposée par la famille et les institutions scolaires » (Bayard, 2011, p.119). Bayard s'assure ainsi de briser l'illusion d'une

culture stable, qu'on aurait le devoir d'assimiler telle quelle, en la présentant plutôt comme un ensemble fragmentaire et imparfait dont les éléments sont mouvants. Cependant, il maintient l'idée que la culture est une forme d'illusion, car il la qualifie aussi de « théâtre chargé de dissimuler les ignorances individuelles et la fragmentation du savoir » (Bayard, 2011, p.117). Toutefois, cette illusion ne serait pas à craindre, mais à alimenter; il s'agirait d'un jeu auquel tous peuvent participer. En un sens, Bayard agit comme une sorte de « magicien masqué » du monde académique en révélant la « vraie » nature de culture. Ce serait à partir de ce point de vue sur la culture, celui qui nous permet d'en comprendre les rouages, qu'il devient aisé de devenir une personne cultivée et éventuellement capable de créer.

Maintenant que nous avons passé en revue les différentes techniques de « non-lecture » et la conception de la culture sur laquelle s'appuie cette méthode qui permet de devenir cultivé, nous pouvons aussi voir que la « non-lecture » est avant tout un état d'esprit, qui permet certes de s'approprier une culture, mais qui autorise aussi à s'en affranchir afin d'avoir un espace de liberté pour créer. Ultimement, cette méthode vise à offrir à tous la possibilité de devenir des créateurs, c'est-à-dire des personnes qui se sont approprié sans crainte la culture au point d'être en mesure de la produire. Bayard ne dit pas autre chose en conclusion de son essai lorsqu'il déclare que « tout enseignement devrait tendre à aider ceux qui le reçoivent à acquérir suffisamment de liberté par rapport aux œuvres pour devenir eux-mêmes des écrivains ou des artistes » (Bayard, 2011, p. 162).

Qu'est-ce que la non-lecture vient donc ajouter à la formation d'un Lecteur Modèle, qui rappelons-le comportait ces objectifs : la maîtrise du langage, l'acquisition d'une culture générale et l'exposition à des classiques, ou, du moins, à des textes ouverts? En tout et pour tout, le concept de « non-lecture » nous présente de manière lucide à quoi correspond réellement le fait d'acquérir une culture générale en défaisant deux mythes : 1) celui selon lequel être cultivé signifie s'être approprié de manière exhaustive chaque élément d'un ensemble; 2) celui selon lequel cet ensemble est stable et sans faille. Plutôt, être cultivé correspond à avoir une vue globale de cet ensemble qu'on sait fragmentaire, mais auquel on décide néanmoins de participer, par plaisir créatif. Ce plaisir vient essentiellement du fait que cette culture ne nous intimide pas, car, justement, nous en avons une vue d'ensemble et savons qu'elle est imparfaite, mais créativement enrichissante.

Quelles compétences devra avoir acquises un élève pour choisir plus tard ses propres classiques, et, par extension, son propre bagage culturel en art dramatique? Si l'on se fie aux concepts de Lecteur Modèle de Umberto Eco (1985) et de « non-lecture » de Pierre Bayard (2011), on peut dire que l'élève devra avoir acquis une certaine maîtrise du langage dramatique (concrètement, il devra avoir expérimenté lui-même différentes techniques théâtrales, connaître certains codes théâtraux et genres dramatiques pour pouvoir les apprécier dans des œuvres dramatiques) et avoir été exposé à des œuvres permettant une certaine profondeur interprétative. De plus, il devra avoir acquis avec un certain plaisir la « compétence d'être cultivé », c'est-à-dire qu'il devra être capable de repérer des œuvres, des noms d'artistes, des courants, etc. dans un ensemble plus vaste, sans nécessairement avoir une connaissance exhaustive de cet ensemble et surtout sans être intimidé par cet ensemble. Si l'on comprend la capacité de choisir « amoureuxment » ses propres classiques une fois en dehors de l'école (Calvino, 1984) comme une compétence culturelle, alors il faut aussi comprendre que cette capacité naît de l'aisance d'un individu à se repérer dans la culture.

Nous avons déjà convenu que dans une vision éducative humaniste la sélection d'un contenu culturel (œuvres, artistes, courants, etc.) était essentielle, car motivée par la conviction que ce contenu avait une valeur intrinsèque et valait donc la peine d'être transmis pour cette raison (faire connaître le plus significatif). Les compétences culturelles que mettent de l'avant Eco (1985) et Bayard (2011) à travers leurs concepts de Lecteur Modèle et de « non-lecture » montrent qu'une vision pédagogique axée sur un développement de compétences nécessiterait tout autant une sélection de contenu culturel similaire de la part de l'école, et ce tant pour le développement cognitif de l'élève (la culture générale donne des clés de compréhension) que pour son développement affectif (le sentiment de maîtrise qui s'accompagne de la possession d'une vue d'ensemble permet d'aller vers la culture sans la craindre, permet d'y prendre part avec plaisir).

#### 5.2.4 Un curriculum d'art dramatique à la lumière du discours sur le rehaussement culturel

Au regard de tout ce qui vient d'être discuté dans ce chapitre, nous pouvons maintenant envisager avec beaucoup plus de précision à quoi ressemblerait un curriculum d'art dramatique qui s'inscrirait dans la vision éducative que véhicule le discours sur le rehaussement culturel.

Ce curriculum donnerait une définition large de la culture, englobant à la fois les sens normatif et descriptif, mais attribuerait un rôle normatif à l'école, rôle qui pourrait se résumer à cette formule

simple « faire accéder l'élève à la culture seconde » (ce curriculum devrait d'ailleurs citer Dumont en référence dans sa mission). Qui plus est, l'école aurait le mandat clair de transmettre un patrimoine culturel et de sélectionner les éléments les plus significatifs de ce patrimoine pour les faire connaître aux élèves. Cette finalité culturelle de l'école devrait être explicitée directement dans la formulation de la mission et non pas ailleurs dans le programme où elle risquerait de perdre de son importance. Elle pourrait se présenter comme une mission en elle-même, être reliée à la mission d'instruction (donc participer à la transmission de connaissances, au développement de la compréhension) ou encore à la mission de socialisation (et participer au vaste objectif de réunir les élèves autour d'un bagage culturel commun).

Pour assurer une bonne mise en application de cette vision (ou, dit autrement, pour que ce curriculum soit réellement doté d'une perspective culturelle) il faudrait de plus que des éléments structurels du curriculum, tels que la place des matières enseignées, le format des programmes, le mode d'évaluation, la sélection du contenu culturel, etc., soient en concordance avec ce qui est affirmé dans la mission.

Dans sa structure, le régime pédagogique associé à ce curriculum devrait idéalement permettre aux élèves de faire de l'art dramatique en continu, du début du primaire à la fin du secondaire, afin de garantir l'acquisition progressive d'un certain bagage culturel dans cette matière, permettant à l'élève de suffisamment bien connaître le théâtre pour que cela lui donne « de nouvelles clés pour comprendre la réalité » (MEQ, 1997b, p.13), pour reprendre les mots de l'énoncé de politique éducative de 1997. Dans le cas où le régime pédagogique ne puisse pas garantir une telle présence de cette matière, les programmes pourraient comprendre un contenu culturel d'enseignement relié au théâtre qui puisse être enseigné à travers d'autres matières, le français ou l'anglais par exemple.

Le format des programmes devrait aussi être pensé de manière à faciliter une perspective culturelle de l'enseignement, ce qui implique obligatoirement de faire connaître les œuvres, artistes, courants, etc. les plus significatifs. Si, à l'instar du PFÉQ, les programmes disciplinaires sont structurés selon une approche par compétences, celle-ci ne devrait pas nuire à la transmission culturelle, mais plutôt être réfléchi en gardant en tête cette formule de Eco « un texte repose donc sur une compétence mais, de plus, il contribue à la produire » (Eco, 1985, p.69). Une bonne connaissance de l'improvisation aide à apprécier les pièces de Goldoni, dont le travail

repose sur un ensemble de personnages de la *commedia dell'arte* ; à l'inverse, une bonne connaissance des pièces de Goldoni donne à l'improvisateur des outils qui lui permettront d'améliorer son jeu en établissant rapidement des personnages comiques ou en distinguant comique de situation et cabotinage. Ainsi, la sélection du contenu culturel pourrait être guidée à la fois par la « valeur intrinsèque » des œuvres, artistes, courants à l'étude – donc par la reconnaissance artistique qu'ils peuvent avoir dans le monde du théâtre et par l'importance historique et culturelle qu'une société leur accorde – et par leur valeur pédagogique, c'est-à-dire par les apprentissages qu'ils favorisent, les compétences culturelles qu'ils développent. En fait, que ces programmes soient organisés selon une approche par compétences ou pas, il faudrait surtout que la structure du curriculum *oblige* que l'élève soit mis en contact avec des repères culturels propres à l'art dramatique qui soient bien définis et issus de la culture seconde. Est-ce à dire que les programmes contiendraient des repères culturels spécifiques obligatoires? Pas nécessairement. Ici, les options sont multiples et peuvent être plus ou moins restrictives, allant d'un corpus d'œuvres classiques obligatoires à de simples listes de suggestions en passant par quelques repères culturels obligatoires combinés à des repères culturels suggérés en enrichissement. De plus, rien n'empêcherait que ces repères soient accompagnés d'outils didactiques adaptés, pouvant notamment exemplifier comment considérer la culture première de l'élève pour qu'il puisse s'appropriier plus facilement, voire, même de manière plus affective, le repère culturel obligatoire ou suggéré.

### **5.3 Conclusion**

En attendant que le ministère propose un curriculum plus précis et davantage en accord avec ce qui était proposé dans le discours sur le rehaussement culturel, l'enseignant d'art dramatique peut toujours, comme le prône Dumont, choisir de sortir les élèves de leur culture coutumière ; comme le souligne Eco, amener leurs élèves à développer les compétences nécessaires pour réaliser les « conditions de bonheur » qui leur permettront d'accéder à toutes les potentialités des œuvres qui leur seront présentées ; comme le fait Bayard, aider les élèves à déconstruire une image intimidante de la culture en leur permettant d'être des non-lecteurs possédant une « simple » vue d'ensemble ; et comme l'espère Calvino, permettre aux élèves de porter un regard neuf sur des œuvres qu'ils croient connaître, afin de les amener à opérer parmi celles-ci des choix affectifs et amoureux. Cependant, de manière individuelle, l'enseignant d'art dramatique ne résorberait en rien la crise de la culture dont parle Dumont (2014) et à laquelle le discours sur le rehaussement

culturel semblait vouloir répondre en tentant d'apporter de la cohérence au curriculum face à des connaissances éparses, de sortir le système d'enseignement d'une logique purement utilitaire ou d'une vision trop subjective et de remettre au cœur de la mission de l'école la transmission d'un héritage culturel. C'était d'ailleurs l'un des souhaits émis par le rapport Inchauspé et relayé dans l'énoncé que cette tâche n'incombe pas seulement aux enseignants...

À notre avis, le discours sur le rehaussement culturel aurait à être poussé plus loin et de concert avec des enseignants sur le terrain, car ceux-ci se frottent à une réalité qui met en lumière les angles morts de ce discours. Bien sûr, on peut reprocher à l'approche par compétences, et à la vision utilitariste qui lui est inhérente, de négliger la valeur des connaissances transmises, mais est-ce vraiment la seule raison pour laquelle le contenu culturel n'est pas mieux défini dans les programmes disciplinaires d'art dramatique ?

Notre analyse nous a amenée à inscrire le discours sur le rehaussement culturel dans le filon d'une vision humaniste classique, mais il est important de souligner que ce discours lui-même ne se proclame jamais officiellement de cette vision éducative, comme si ceux qui le véhiculaient n'avaient pas appliqué un principe humaniste : retourner aux sources pour mieux se comprendre et s'améliorer. Historiquement, cette vision éducative a essuyé différentes critiques : trop élitiste, pas assez représentative et diversifiée, peu utile... Pourtant, ces critiques ne sont jamais directement abordées dans ce discours. Ne pas sélectionner un contenu culturel ne serait-il pas une autre façon de ne pas faire face à ces critiques? Un enseignant qui doit s'atteler à la tâche de sélectionner un contenu culturel est confronté à ces critiques à travers des questions très concrètes. Quels artistes, quelles œuvres devrais-je présenter à mes élèves? De quel pays, quelle région devraient-ils venir? Est-ce que ce que je leur présente est trop populaire? Est-ce que mes élèves s'y identifient? Est-ce que ça leur parle? Est-ce que c'est important qu'ils connaissent Molière? Pourquoi? Est-ce que ce que je leur transmets a de la valeur? À quoi ça sert ? Le problème réside dans la nécessité de hiérarchiser de telles questions et, à cet égard, les choix à faire devront être collectifs et politiques. Peut-être l'enseignant devrait-il, au moins dans une certaine mesure, conserver la liberté créatrice de choisir des œuvres, même si celle-ci doit s'accompagner de la responsabilité de se poser, à chaque fois, de telles questions, pour pouvoir opérer pour ses élèves des choix affectifs avec une certaine objectivité, mais il ne pourra assumer seul cette tâche, car enfin, comme le souligne Dumont :

« Le maitre lui-même, dans le climat de plus grande spontanéité qui sera le sien, devra pouvoir trouver une certaine assurance dans des règles qui ne viennent pas de lui ; l'éducation implique toujours, et par essence, une quelconque objectivité de la situation du pédagogue vis-à-vis celle de son élève. De plus, le maître éprouvera le besoin que sa tâche (qui sera fatalement créatrice, nous l'avons dit) se situe dans le processus créateur de tout le système scolaire : les programmes et les examens définis pour l'ensemble du milieu scolaire sont des signes (parmi d'autres, évidemment) de cette intégration. » (Dumont, 1971, p.60-61)

## BIBLIOGRAPHIE

- APRIL, P. (mardi 26 juillet 1994). Parizeau se moque de la volonté de Johnson de créer des emplois. *Le Devoir* p.A4
- ARENDT, H. (1972a). La crise de la culture. La crise de l'éducation. Dans *La crise de la culture* (p. 253-288). Paris : Gallimard.
- ARSENEAULT, M. (2008, 12 mars). Je suis noir et mon école aussi. *L'actualité*. Récupéré de <http://www.lactualite.com/societe/je-suis-noir-et-mon-ecole-aussi/>
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : Clarendon Press.
- BAILLARGEON, N. (2011). *Liliane est au lycée*. Paris : Flammarion.
- BARDIN, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRET, G. (1979). Expression dramatique : Plaidoyer pour une terminologie ouverte. *Jeu*, (12), 254-260.
- BARRET, G. (1986). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- BAYARD, P. (2011). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- BEAUCHAMP, H. (1979). Enfin... l'art dramatique à l'école! *Jeu*, (12), 260-267.
- BEAUCHAMP, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre. Les enfants, le jeu dramatique et le théâtre*. Montréal : Les éditions logiques.
- BERNER, C. et THOUARD, D. (2008). Pour une introduction à l'herméneutique. Dans BERNER, C. et THOUARD, D. (dir.), *Sens et interprétation* (p. 11-17). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BISSONNETTE, L. (mercredi 24 août 1994). Le choix. *Le Devoir*. p.A6
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. et OTTAVI, D. (2013). La question de la culture. Dans *Pour une philosophie politique de l'éducation* (p. 197-249). Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel.
- BOIVIN, G. (mardi 26 juillet 1994). *Les chefs péquiste et libéral lancent leur attaque en terrain sûr*. Le Soleil. p.A1
- BOLTON, G. (2007). A History of Drama Education : A Search For Substance. Dans *International Handbook of Research in Arts Education* (p. 45-61). Dordrecht : Springer.

- BOUDON, B. (2021). L'homme accompli selon Cicéron. *Sciences humaines*, 14-15.
- BOURDIEU, P. (1979a). *La distinction, Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- BRISSON, P.-L. (2014). *Le cimetière des humanités*. Montréal : Les Éditions Poètes de brousse.
- BROWN, L. (2009, 9 septembre). Africentric school makes history. *The Star*. Récupéré de [http://www.thestar.com/life/parent/2009/09/09/africentric\\_school\\_makes\\_history.html](http://www.thestar.com/life/parent/2009/09/09/africentric_school_makes_history.html)
- CALVINO, I. (1984). Pourquoi lire les classiques. Dans *Pourquoi lire les classiques* (p. 7-14). Paris : Seuil.
- CARASSO, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture*. Bessières : Éditions de l'attribut.
- CHAÎNÉ, F. et MARCEAU, C. (2014). L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques pédagogiques. *L'annuaire théâtral*, (55), 9-22.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHENÉ, A. et SAINT-JACQUES, D. (2005). La culture scolaire à proximité de la vie ordinaire : réflexions sur les domaines généraux de formation. Dans Lenoir, Y. et coll. (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 63-87). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- CHRÉTIEN, M. et LAGUEUR, C. (Jeudi 18 août 1994). Élections 94 : le pouvoir entre nos mains! *Le Soleil*. p.A18
- CLICHE, V. (Mercredi 24 août 1994a). L'éducation sous la lorgnette économique. *Le Soleil*, p.A11
- CLICHE, V. (Lundi 29 août 1994b), Les commissions scolaires mettent les chefs à l'épreuve, *Le Soleil*, p.A7
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ). (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CÔTÉ, H. et SIMARD, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Culture. (1992). Dans REY, A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française* (Vol. 1, p. 542-543). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- DENICOLA, D.R. (2014). Liberal Education : Overview. Dans *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (p. 476-479). Thousand Oaks : SAGE Publications.

- DESLAURIERS, J.-P. (1991). La constitution des données, L'analyse des données. Dans *Recherche qualitative, Guide pratique* (p. 71-91). Montréal : McGraw-Hill.
- DUMONT, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. *Action pédagogique*(17), 49-61.
- DUMONT, F. (1995a). La culture savante telle qu'en elle-même Dans *Le sort de la culture* (p. 159-186). Montréal : Éditions Typo et Fernand Dumont.
- DUMONT, F. (1995b). La crise du système scolaire. Dans *Raisons communes* (p. 143-168). Montréal : Boréal.
- DUMONT, F. (2014). Discours culturel et stylisation. Dans *Le lieu de l'homme* (p. 69-110). Montréal : Hurtubise.
- DURKHEIM, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ECO, U. (1985). Le lecteur modèle. Dans *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* (p. 61-83). Paris : Grasset et Fasquelle.
- FORGET, P. (2006). Humanisme et formation de l'humanitas. *L'art du comprendre : Philosophies de l'humanisme*(15), 7-30.
- FORNARA, K. (2006). *École et culture: contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise*. Université du Québec à Montréal, Montréal.  
<http://www.archipel.uqam.ca/3057/>. Mémoire.
- FORQUIN, J.-C. (1996). *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- GARDES-TAMINE, J. (2011). *La rhétorique*. Paris : Armand Collin.
- GAUDREAU, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin
- 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.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1964). *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Tome 2. Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- GRONDIN, J. (2005). Hermeneutics. Dans Horowitz, M. C. (dir.), *New Dictionary of the History of Ideas*, vol. 3 (p. 982-987). New York/New Haven : Thomson Gale. Récupéré de <https://www.academia.edu/11755089/Hermeneutics>

- GRONDIN, J. (2011). *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HIRSCH Jr., E.D. (1987). *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- INCHAUSPÉ, P. (2004). Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 66-80.
- JACQUES, D. (2012). *La mesure de l'homme*. Montréal : Boréal.
- KAHN, P. (2020). Éducation libérale. *Encyclopaedia Universalis [en ligne]*, Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-liberale/>
- KAMBOUCHNER, D. (1995). La culture. Dans *Notions de philosophie III* (p. 445-568). Paris : Gallimard.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La méthodologie. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- KRISTELLER, P.O. (1980). The Moral Thought of Renaissance Humanism. Dans *Renaissance Thought and the Arts: Collected Essays* (p. 20-68). Princeton : Princeton University Press.
- LAFORTUNE, L. et al. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAURIN, R. (vendredi 2 septembre 1994). Inquiétude chez les commissaires scolaires. *Le Droit*. p.12
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- L'ÉCUYER, R. (1990). Première partie. Méthodologie de l'analyse de contenu. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi* (p. 3-123). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, Y. (2005). Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- LEPAGE, C. (2013). Faire de l'art dramatique à l'école. Dans *Le théâtre à l'école, Réflexions sur les pratiques actuelles : Brésil-Québec* (p. 9-19). Québec : École supérieure de théâtre, Faculté des arts, Université du Québec à Montréal.
- LEPAGE, C. et MARCEAU, C. (2013). Le théâtre à l'école au Québec. *Horizons/Théâtre*, (2), 24-37.
- LEROUX, G. (1995). La raison des études. Sens et histoire du Ratio Studiorum. *Études françaises*, 31(2), 29-44.

- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ c I-13.3, r.8. Récupéré de :  
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%208>
- MARÉCHAL, A. (1993). *Art dramatique, repères pédagogiques : une suite de fragments dans une brève continuité*. Valleyfield : Presses collégiales du Québec.
- MARGOLIN, A. (2020). Humanisme. *Encyclopædia Universalis [en ligne]*, Récupéré de  
<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/humanisme/>
- MARTINEAU, S., SIMARD, D. et GAUTHIER, C. (2001). Recherches spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- MARROU, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- MATTÉI, J.-F. (2015 ). Culture - Le choc des cultures. *Encyclopaedia Universalis*, Récupéré de  
<http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/culture-le-choc-des-cultures/>
- MCKENZIE, M. (2022). Natasha Kanapé Fontaine et les rituels de la parole. *Jeu*, 82-89.
- MEYER, M. (2011). *La rhétorique*. [version Kindle] Paris : Presses Universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MELS). (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Art dramatique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ). (1983). *Programme d'études. Art dramatique. Secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (1996a). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (1996b). *Les états généraux sur l'éducation. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2003b). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec: Gouvernement du Québec.
- NADEAU, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- NATHAN, T. (2016). Le relativisme culturel en anthropologie. Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/relativisme/>
- PARKER, H. (2012). What Is It That Philologists Do Exactly? Dans Clivaz, C. (dir.), *Lire Demain. Des manuscrits à l'ère digitale* (p. 151-174). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (2008). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PETERS, R.S. (1964). *Education as Initiation*. London : Evans Brothers Limited.
- PROST, F. (2006). Humanitas: originalité d'un concept cicéronien. *L'art du comprendre : Philosophies de l'humanisme* (15), 31-46.
- RAMBERG, B. et GJESDAL, K. (2014). Hermeneutics. Dans Zalta, E. N. (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Récupéré de : <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/hermeneutics/>
- REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REBOUL, O. (2009). *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REBOUL, O. (2011). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- RICOEUR, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue Philosophique de Louvain*, 75(25), 126-147.
- RICOEUR, P. (1986). De l'interprétation. Dans *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II* (p. 13-39). Paris : Éditions du Seuil.
- RICOEUR, P. (1999). Rhétorique, poétique, herméneutique (1990). Dans *Lectures 2* (p. 481-495). Paris : Éditions du Seuil.
- SAPIRO, G. (2015). Culture - Vue d'ensemble. *Encyclopædia Universalis*, Récupéré de <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/culture-vue-d-ensemble/>
- 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.
- SCHEFFLER, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. (Le Du, M., Trad.). Paris : Klincksieck.
- SCHOLZ, O.R. (2008). Compréhension, interprétation et herméneutique. Dans BERNER, C. et THOUARD, D. (dir.), *Sens et interprétation* (p. 67-79). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- SIMARD, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique* (118), 19-23.
- SIMARD, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique* (124), 5-8.
- SIMARD, D. (2005). La Renaissance et l'éducation humaniste. Dans *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 59-84). Montréal : Gaëtan Morin.
- SIMARD, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans Mellouki, M. (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- WILLINGHAM, D.T. (2010). *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école : La réponse d'un neuroscientifique*. (Antilogus, M., Trad.). Paris : La Librairie des Écoles.